



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

**Научный электронный ежеквартальный журнал  
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 1 (25).  
Spring 2019

**Главный редактор**  
Т. А. Бабакова

**Редакционная коллегия**

Э. Ванхемпинг  
О. Грауманн  
С. А. Дочкин  
З. Б. Ефлова  
М. В. Иванова  
А. В. Москвина  
Е. А. Раевская  
Э. Рангелова  
В. В. Сериков  
И. З. Сквородкина  
А. П. Сманцер  
И. И. Сулима  
И. В. Филимоненко  
С. В. Шабаяева

**Редакционный совет**

А. Г. Бермус  
Е. В. Борзова  
А. Виегерова  
Е. В. Игнатович  
А. Клим-Климашевска  
А. И. Назаров  
Е. И. Соколова

**Служба поддержки**

А. Г. Марахтанов  
Т. А. Каракан  
Е. В. Петрова  
Н. В. Крылова  
Е. И. Соколова  
Н. И. Токко

**ISSN 2308-7234**

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Решением Президиума ВАК журнал включен  
в Перечень рецензируемых научных изданий (с 09.08.2018 г., «Педагогические науки»)

Журнал зарегистрирован в информационных системах РИНЦ (договор 473-08/2013)  
и ERIH PLUS (18.06.15)

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а  
Электронная почта: [LLL21@petrsu.ru](mailto:LLL21@petrsu.ru)

**СТЕПАНОВ Сергей Юрьевич**  
доктор психологических наук, профессор Инсти-  
тута педагогики и психологии образования  
ГАОУ ВО МГПУ (г. Москва, Россия)  
*parusnik1@ya.ru*

## **К ПРОБЛЕМЕ ВЫБОРА СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НЕПРЕРЫВНОГО**

**Аннотация:** в статье рассматриваются предпосылки и возможные последствия разви-  
тия современной системы непрерывного образования в направлении цифровизации. Опреде-  
ляются альтернативные стратегические векторы цифрового образования: технотронный и  
рефлексивно-сотворческий. Первый предполагает постепенную элиминацию и сворачивание  
субъектного (собственно человеческого) фактора в образовании и повышение роли техно-  
тронно-роботизированных систем с искусственным интеллектом в обучении. Второй, наобо-  
рот, связывается с увеличением роли и значения человеческого фактора в образовании на  
фоне повышения качества и объема электронно-цифровых ресурсов. Существенная роль в  
выборе стратегии цифровизации образования связана с исходным пониманием ключевых  
понятий – «творчества» и «рефлексии» – и их психолого-педагогического смысла в конте-  
кте системных образовательных проектов в настоящем и в будущем. Статья подготовлена  
при поддержке РФФИ (грант № 17-29-09155).

**Ключевые слова:** образование, стратегия, культуродигма, творчество, рефлексия,  
цифровизация, технотронные системы обучения.

**Для цитирования:** Степанов С. Ю. К проблеме выбора стратегии развития цифрового  
образования как непрерывного // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1 (25), 2019,  
DOI: 10.15393/j5.art.2019.4464.

**Stepanov S.**

## **TO THE PROBLEM OF STRATEGIC CHOICE IN THE DEVELOPMENT OF DIGITAL EDUCATION AS A CONTINUOUS ONE**

**Abstract:** the article discusses the prerequisites and possible consequences of the develop-  
ment of modern continuous education in the direction of digitalization. Alternative strategic vectors  
of digital education are defined: technotronic and reflexive-creative. The first one involves the  
gradual elimination of the subjective (actually human) factor in education and increasing the role of  
technotronic-robotic systems with artificial intelligence in learning. The second one, on the contrary,  
is associated with the increasing role and importance of the human factor in education together with  
improving the quality and volume of digital resources. A significant role in choosing the strategy of  
digitalization of education is associated with the initial understanding of the key concepts – «crea-  
tivity» and «reflection» – and their psychological and pedagogical meaning in the context of sys-  
temic educational projects in the present and in the future.

**Key words:** education, strategy, cultural paradigm, creativity, reflection, digitalization, tech-  
notronic systems of education.

В последнее время в гуманитарных науках (психологии, педагогике, со-  
циологии, менеджменте и др.), а также в различных сферах практики, связан-  
ных с интенсивным воспроизводством и использованием человеческого капитала  
(т. е. в образовании, управлении, производстве высоких технологий, экономике,

инновационном бизнесе и т. п.), обострились дискуссии относительно понимания феномена творчества и рефлексии, а также их роли в жизнедеятельности современного человека в технотронно-цифровую эру. Грядущие трансформации рынков труда связаны с вытеснением репродуктивных и алгоритмизируемых (в первую, очередь рутинных) видов профессиональной деятельности в сферу компетенций роботизированных систем с искусственным интеллектом и сенсорными интерфейсами, превосходящими человеческие возможности по целому ряду параметров. Это, в свою очередь, актуализирует существенное повышение *потребности в творческом потенциале и креативных способностях практически каждого человека, причем на протяжении всей его жизни*. По прогнозу экспертов, именно эти качества смогут составить основу его конкурентоспособности по сравнению с информационно-цифровыми технологиями в ближайшем, а может быть, и в отдаленном будущем.

Такой тренд делает необходимым уход от **экстенсивной стратегии локального и ограниченного во времени образования**, основанной на выявлении, отборе и поддержке ограниченного контингента творчески одаренных детей (так называемой «будущей креативной элиты» и меритократии – системы власти, основанной на управлении государством наиболее креативными и интеллектуально способными гражданами). При этом такая психолого-педагогическая поддержка имеет вполне прагматический характер, поскольку длится ровно столько, сколько необходимо для того, чтобы одаренный ребенок повзрослел и смог получить соответствующее образование, а также профессиональные компетентности, необходимые и достаточные для эффективной социально-экономической эксплуатации его талантов. Альтернативой вышеупомянутой стратегии является **интенсивная стратегия образования**, нацеленная на непрерывное возвращение и культивирование творческого потенциала, креативных способностей и созидательных ценностно-мотивационных установок в каждом человеке от рождения до смерти. Соответственно неизбежным оказывается культуродигмальный<sup>1</sup> сдвиг в образовании: от **дискриминационной педагогики** для так называемых «одаренных» и якобы «бесталантных» к **одаривающей (собственно гуманной) педагогике**, готовой раскрывать возможности и образовательные горизонты для *актуализации, формирования и всемерного развития творческого потенциала каждого человека на протяжении всей его жизни, начиная с первых шагов*.

Водораздел между указанными образовательными и психолого-педагогическими культуродигмами лежит в понимании феномена творчества. Существуют два взгляда на него. Согласно первому из них (пока наиболее укорененному в бытовом сознании), творчество является прерогативой исключительных личностей – гениев или, на худой конец, одаренных и талантливых людей, к которым относится не больше 5 % представителей рода человеческо-

---

<sup>1</sup> Понятие «культуродигма» было введено нами в науковедческий и методологический обиход для обозначения закономерностей развития знаний и глобальных подвижек в гуманитарных научных дисциплинах (например: психологии, социологии, культурологии, лингвистике и т. п.), не поддающихся под объяснения, выводимые на основе модели парадигмальных революций, предложенной Т. Куном для описания процессов развития системы знаний в естественно-научных дисциплинах – физике, химии, биологии и т. п. [3].

го. Согласно второму взгляду, творчество является уделом всех и каждого. Последний, к большому сожалению, не столь популярен в представительных кругах общества и государства.

Вместе с тем именно такой взгляд, кажущийся поначалу преувеличенно оптимистическим и весьма романтическим, является истинно научным. Так, по крайней мере, считает один из замечательных и, пожалуй, единственный среди наших отечественных психологов, признанный и известный во всем мире – Л. С. Выготский. В своей книге «Воображение и творчество в детском возрасте», вышедшей в 1930 г. и переизданной в 1991 г., он пишет: «...творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде – там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [1, с. 3]. По его мнению, которое разделяет и автор данной статьи, способность творить так же естественна и присуща человеку, как способность дышать. Без этой способности он не смог бы развиваться и был бы обречен воспроизводить только уже известное и привычное, т. е. был бы ориентирован исключительно на прошлое и не мог бы эффективно действовать в настоящем, ориентированном на будущее. В связи с этим Л. С. Выготский пишет буквально следующее: «Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидаящим его и видоизменяющим свое настоящее» [1, с. 4]. Уже в первых строках своей книги он дает созвучное нашему пониманию определение творчества. Согласно ему, творчество может иметь не только внешний вектор, направленный на создание или изменение чего-либо во внешнем мире, но и во внутреннем мире человека. Так, он пишет: «Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [1, с. 3].

Внешняя или внутренняя направленность творческого процесса имеют возрастную обусловленность. Так, проведенные нами совместно с И. Н. Семеновым исследования творческого мышления на материале дискурсивного решения задач на соображение в процессе вербального рассуждения [4] позволяют утверждать, что все новые идеи сначала возникают и создаются во внутреннем плане сознания, в плане дискурсивного мышления человека, а уж потом они проявляются во внешнем плане его действий. Однако это утверждение справедливо для реализации уже зрелой способности к творческой деятельности у взрослого человека. На этапе же ее возникновения и активного формирования в детском возрасте внешний план творческой активности является не только преобладающим над внутренним, но и единственно возможным, т. к. речевого мышления и собственно рефлексивного сознания у ребенка еще не сформировалось.

При этом творческая активность проявляется в спонтанном взаимодействии ребенка с окружающими его миром. Познавая и исследуя мир, комбинируя и трансформируя различные его компоненты, ребенок одновременно узнает о своих возможностях, апробирует различные доступные ему способы воздей-

ствия на действительность. Тем самым ребенок постоянно нащупывает и, одновременно, пытается расширить границы применения своих пока только зарождающихся творческих сил и способностей.

Конечно, мы согласимся с Л. С. Выготским и в том, что определяющую и ключевую роль в создании благоприятных условий для творческого развития ребенка играют взрослые – в первую очередь его родители, а в дальнейшем и учителя. Именно они организуют и направляют творческую энергию познавательной и созидательной деятельности ребенка в определенное русло, демонстрируют ему культурные примеры творческих усилий и их плоды. Хорошо, однако, если эта помощь взрослых имеет уместный и умелый характер, иначе излишняя назидательность с их стороны может послужить причиной того, что творческая энергия спонтанной познавательно-созидательной активности ребенка начнет иссякать и угаснет, не оформившись в зрелые способности и не воплотившись в какие-либо осязаемые результаты, социальные и культурно значимые продукты его творческих усилий. Поэтому очень важным является очень аккуратное, терпеливое и трепетное отношение взрослых к первым шагам и пробам ребенка на стезе творчества. Поддержка этих усилий со стороны взрослого пусть будет лучше минимальной, чем чрезмерной, импровизационно-свободной и игровой, чем регламентирующей и нормирующей. Излишнее попечительство со стороны взрослого способно спровоцировать появление у ребенка иждивенческих настроений и склонностей. В этом случае у него может возобладать стремление в будущем к получению благ не за счет своих собственных усилий, а за счет чужих (сначала родительских, а потом и иных), которые будут в дальнейшем оформляться в потребительскую систему ценностей и преобладание в сфере его жизненных интересов и действий только потребляющих и/или воспроизводящих, т. е. в лучшем случае репродуктивных, видов деятельности.

Из этого видно, что уже в раннем детстве закладывается жизненная коллизия – экзистенциальная альтернатива выбора судьбы растущего человека, часто даже не рефлекслируемая его родителями, тем более им самим (в силу несформированности структур самосознания), а также и его учителями (ведь они обычно считают, и порой вполне справедливо, что получают его под свою образовательную опеку в тот период, когда рефлексировать и исправлять что-либо уже поздно). Тем не менее именно эта коллизия экзистенциального выбора становится решающей для дальнейшей жизни ребенка, а потом и взрослого человека. Решающим фактором в определении выбора направления развития – в сторону ли непрерывного наращивания и реализации творческих устремлений и способностей (стратегия «жизнетворчества») или же в сторону их рутинной эксплуатации и сворачивания (стратегия «жизнеисчерпания» или «жизнепотребления») – безусловно, становится окружающая его социокультурная среда с ее доминирующими потребительскими и/или созидательными ценностями, а также ценностная позиция референтных для ребенка взрослых и сверстников [5]. Когда же, наконец, у человека оказывается сформированной способность к полноценной рефлексии, т. е. он уже может переосмысливать стереотипы своих мыслей, чувств и поступков, а также осознавать актуальный и потенциальный

спектр своих личностных возможностей в общении, поведении и деятельности, тогда уже он сам способен делать этот экзистенциальный выбор [6]. Однако к данному моменту очень многое в его жизни становится уже предопределенным: и уровень образования, и профессия, и круг друзей, и другие жизненные обстоятельства, детерминирующие саму актуальность и возможность выбора его дальнейшей жизненной стратегии, а также конкретный диапазон ее реализации.

В полноценном, т. е. в предельно выраженном, виде две эти жизненные стратегии (исчерпания или, наоборот, наращивания творческого потенциала) редко можно встретить в реальности, если не брать в расчет, конечно, примеры из жизни «гениев» или «злодеев». Обычно человек в силу разных обстоятельств вынужден осуществлять некий паллиативный, смешанный вариант совмещения векторов своего жизненного пути: то он наращивает свои интеллектуальные, личностные и коммуникативные ресурсы, в том числе и творческие, то их тратит и исчерпывает. Можно говорить о том, что человеком реализуется смешанная, промежуточная между двумя крайними вариантами стратегия, названная нами стратегией «жизневоспроизводства». В соответствии с этой стратегией человек меняет курс своего движения под действием различных обстоятельств его жизни (т. е. совершает своеобразные жизненные «галсы», как парусник под напором изменчивого ветра). В этом случае в его жизни можно обнаружить чередующиеся или частично перекрывающиеся циклы актуализации и реализации, а также накопления и исчерпания собственного потенциала, в том числе и творческого. Соотношение усилий, действий и поступков, направленных человеком либо на преумножение и реализацию своего **творческого потенциала** (определяемого нами как целокупность его творческих ценностей и созидательных намерений, креативных способностей и компетентностей, отрефлексированного опыта успешных/неуспешных попыток создать/открыть что-то новое), либо на его консервацию и репродуктивное исчерпание, может дать нам меру приближения его конкретной жизненной траектории к полюсу «жизнетворчества» или, наоборот, «жизнеисчерпания» («жизнепотребления»). Осуществление этих стратегий может выглядеть в форме следующих траекторий (см. рис.).

Точно так же можно отобразить характер траектории развития обучающегося за время его пребывания в системе образования. Если оценить с помощью специально разработанных концептуально-математических инструментов и показателей объем усилий, которые ученик направляет на решение творческих задач и на осуществление креативной деятельности (например, на выполнение оригинальных познавательных-исследовательских и социально значимых проектов), а также величину действий, которые носят сугубо репродуктивно воспроизводящий характер, тогда можно будет определить выраженность творческого и/или репродуктивного вектора его образовательной стратегии и, опираясь на это, спрогнозировать вероятную траекторию его дальнейшей, в том числе и профессиональной, жизни.

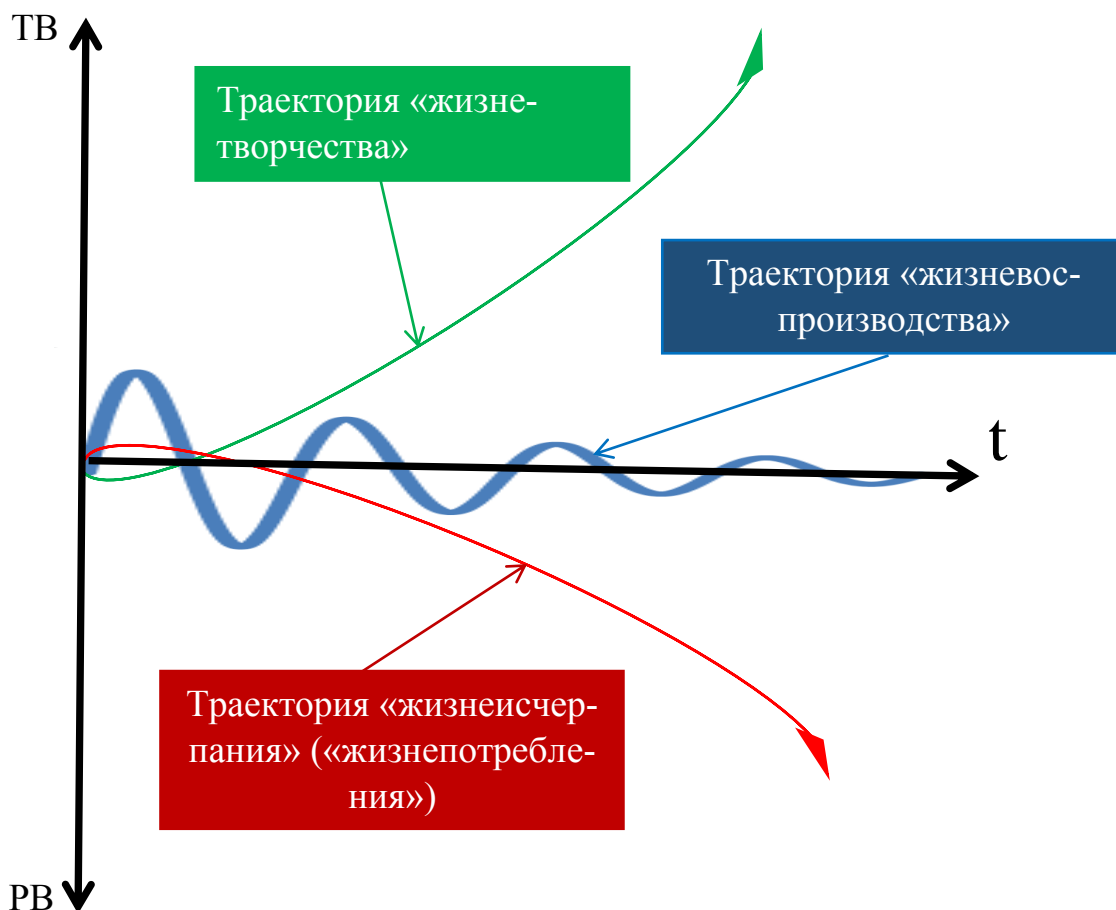


Рис. 1. Жизненные траектории развития и самореализации человека: ТВ – творческий вектор, РВ – репродуктивный вектор, t – время жизни

Не менее продуктивным может быть решение аналогичной задачи по оценке соотношения декларируемых и реальных действий существующей образовательной системы, в том числе в лице конкретных учителей и управленцев, реализующих образовательные цели, учебные программы, контент и методы обучения. По аналогии с методологией цифровизации возможных траекторий развития обучающихся можно разработать специальный инструментарий по измерению количества и качества усилий педагогов, специалистов и управленческих кадров, совершаемых (а не просто декларируемых) для культивирования креативных способностей у обучающихся, с одной стороны, а с другой – прилагаемых работниками образования для организации репродуктивного усвоения детьми готовых знаний и предметно-практических компетентностей. Это позволит количественно оценить и спрогнозировать продуктивность системы образования в свете надвигающихся вызовов технотронно-цифрового общества. Вместе с тем даже поверхностная оценка существующей образовательной практики вызывает вполне справедливые сомнения относительно того, что лежащая в ее основе образовательная система соответствует уровню задач, связанных с этими вызовами.

К сожалению, существующая система основного образования еще до недавнего времени базировалась, с нашей точки зрения, на репродуктивной и жест-

кой регламентации учебной деятельности как по форме (классно-урочной), так и по характеру методики преподавания, а также по содержанию образовательных программ и учебников. Учителю при этом отводилась роль довлеющего своим авторитетом над детьми «ретранслятора» знаний и компетенций в виде поурочной передачи им соответствующих дидактических единиц, а обучающемуся – роль «преемника» и «усердного потребителя» этих «образовательных благ» человеческой цивилизации, в основном интеллектуальных по своему содержанию. Закономерно, что в этих условиях всякая творческая активность и взрослого (педагога), и ребенка (обучающегося), даже если она и имела место быть, быстро сходилась на нет. При этом не следует думать, что такая характеристика присуща только отечественному образованию. Не случайно в лонгитюдном исследовании Кена Робинсона [2], направленном на изучение дивергентного мышления у англоговорящих детей от дошкольного до юношеского возраста и выполненного большой группой специалистов – психологов и педагогов, зафиксирован факт лавинообразного регресса этой способности. Была выявлена обратная корреляция между степенью выраженности этой креативной способности человека, с одной стороны, и длительностью его обучения в школе – с другой. Так, если среди дошкольников дивергентно одаренных детей выявлено 98 %, то среди выпускников школы таких детей осталось только 2–3 %. Неправда ли – шокирующие данные! Эти и другие исследования послужили причиной осознания необходимости перемен в образовании конца XX – начала XXI в. (и в нашем, и в мировом).

В результате ведущейся в последние 30 лет интенсивной модернизации образовательных программ и практик в наших школах существенно повысилась нацеленность на развитие творческого потенциала детей, в особенности у тех, у кого имеются выраженные таланты и выявлена высокая степень творческой одаренности. Однако в действительности колоссальные усилия, затрачиваемые работниками образования и управления на *всеобщую стандартизацию образовательной деятельности в виде системы ФГОСов, и жесткий регламентированный подход к контролю за ее качеством и результативностью в форме ОГЭ и ЕГЭ сводят, на наш взгляд, практически на нет возможность реализации этих благих намерений в силу очевидного противоречия таких нововведений самой природе творческой деятельности, связанной с прорывом через препоны любой косности, с преодолением ограниченности и зарегламентированности, с выходом за пределы всяческих стандартов, шаблонов, стереотипов и предубеждений.*

Согласно многочисленным исследованиям последнего времени, решающую роль при этом играет способность человека к рефлексии – к переосмыслению стереотипов и расширению границ имеющегося опыта [7], которую в западной психологической литературе в силу позитивистско-прагматических традиций предпочитают называть интеллектуальной метакомпетентностью, или критическим мышлением. Соответственно, чтобы выйти из «заколдованного» круга порочного возобновления старой образовательной системы, ориентированной на репродуктивное обучение и авторитарное воспитание, а значит, за рамки стратегии «жизнеисчерпания» или в лучшем случае «жизневоспроизвод-



ства» в развитии личности, когда при нашем привычном: «хотели, как лучше...» неизбежно натываемся на черномырдинское «а получилось, как всегда»<sup>2</sup> – необходимо само образование и управление им сделать рефлексивными, а значит, нестандартными, но осмысленными, вариативными, уникальными и гуманистическими не только по наименованию, но и по стратегической «жизнетворческой» сути.

Принципиальным здесь оказывается рефлексия вектора преобразований, происходящих уже сегодня в образовательной сфере. Он может быть направлен на замещение и вытеснение из образования (что, кстати, уже и делается в некоторых американских и японских школах – пока в качестве эксперимента) сначала его величества Учителя за счет роботизировано-технотронных систем с искусственным интеллектом (под предлогом неутомимости, безошибочности, беспристрастности, экономической выгоды, «толерантности» последних), а потом и Ученика, который, очевидно, будет заменен андроидом («робото-человеком» или терминатором). Для такого технотронного гуманоида и образование в привычном смысле этого слова будет не так уж необходимо, поскольку ему уже при рождении (изготовлении) будут встраиваться генетические или нейронные матрицы и чипы с программными компетентностными модулями, самораспаковывающимися по мере жизненной необходимости [8].

Иной вектор связан с использованием плодов технической революции в лице информационно-цифровых систем искусственного интеллекта и роботов для усиления и обогащения возможностей человека и только ради самого человека. Этот собственно **гуманный вектор цифрового преобразования системы образования**, открывая совершенно новые ресурсы и возможности его развития, одновременно является насущной альтернативой по отношению к первому – антигуманному и технотронному. Только в гуманном векторе роль человека – и лице учителя, и в лице ученика, и в лице родителя – должна и будет возрастать, а их взаимодействие будет носить уже не авторитарно-соподчиненный характер, когда одни (взрослые) ретранслируют опыт и ценности человеческой цивилизации, а другие (дети) их только принимают и усваивают, а когда они все являются взаиморазвивающимися и саморазвивающимися уникально сотворческими субъектами не только образовательной деятельности, но и человеческой культуры. В такой **новой рефлексивно-сотворческой культуродигме цифрового образования** психологическая сущность, социально-ролевая идентичность и учителя, и ученика принципиально иная, чем в *репродуктивно авторитарной или технотронно-тоталитарной культуродигмах*.

Гуманно-сотворческая культуродигма предполагает и требует от человека в первую очередь развития наивысших человеческих качеств и способностей – становиться и быть Творцом и Сотворцом, поборником Добра и Красоты, искаателем Истины и Света, защитником Духа и Мира. Именно на этом пути уже существующие и все более совершенствующиеся технологии цифровизации, системы обработки больших данных и искусственного интеллекта могут суще-

---

<sup>2</sup> Здесь имеется в виду крылатое высказывание одного из премьер-министров Правительства РФ перестроечного периода Виктора Степановича Черномырдина: «Хотели, как лучше, а получилось, как всегда».

ственно нас продвинуть в решении целого ряда ранее нерешаемых проблем. Например, таких, как идентификация (распознавание) и виртуально-математическое моделирование уже имеющихся в репертуаре у индивидуальных и коллективных (в том числе и массовых) субъектов деятельности конкретных стилей (логик, закономерностей, структур и функций) мышления, общения, воображения, эмоций, творчества и поведения в целом, причем как внешних (эксплицитных), так и внутренних (имплицитных). На этой основе станет возможным прогнозировать с высокой степенью надежности намечающиеся тренды и траектории развития психических и социальных процессов, отбирать и усиливать лучшие из них с помощью соответствующих культурно-образовательных проектов и технологий. Это, в свою очередь, открывает чрезвычайно широкие перспективы в получении обогащенных, гораздо более качественных оснований для рефлексии человека, для его саморазвития, а значит, и для ускорения прогресса человечества. Тем самым открываются и совершенно иные, чем существовавшие ранее, горизонты для психологических, педагогических, социологических, других гуманитарных исследований и образовательно-управленческих практик. По существу, мы стоим на пороге нового этапа развития этих сфер науки и социокультурных технологий, на пороге **цифровой психологии, цифровой педагогики, цифровой социологии, цифрового менеджмента и цифрового образования** [9].

Все это потребует от государства и общества действий по концентрации существенных социально-организационных, финансово-экономических и материально-технических ресурсов (которые сегодня, к большому сожалению, тратятся преимущественно на модернизационно-технотронную и в определенной степени антигуманную образовательную стратегию) на прорывных направлениях преодоления нарастающего «антропологического кризиса», которые, напротив, реализуют гуманную, а значит, и более перспективную образовательную и цивилизационную стратегию по созданию и воплощению в жизнь **проекта креативного образования для всех детей без исключения и для каждого взрослого человека на протяжении всей жизни**. Только такой государственно-общественный, а может быть, и цивилизационно-общечеловеческий проект способен решить проблему грядущих рисков и социально-экономических катаклизмов, неизбежных при глобальном переделе рынков труда и оккупации их технотронно-роботизированными системами в угоду частным экономическим интересам глобального капитала, для которого соображения гуманизма и социальной гармонии обесцениваются, когда речь заходит об экспоненциально растущих прибылях и безраздельной власти.

#### Список литературы

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Робинсон, К. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка / К. Робинсон. – Москва : МИФ, 2016. – 167 с.
3. Степанов, С. Ю. Рефлексивно-гуманистическая культуродигма в психологической практике / С. Ю. Степанов // Логика. Методология. Философия науки. XI международная конференция. – Т. IV. – Москва, 1998. – С. 161–165.

4. Степанов, С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
5. Степанов, С. Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества / С. Ю. Степанов. – Петрозаводск : ИРПС, 1996. – 169 с.
6. Степанов, С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – Москва : Наука, 2000. – 174 с.
7. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
8. Степанов, С. Ю. Дистанционное обучение как ресурс развития непрерывного образования: риски и возможности [Электронный ресурс] / С. Ю. Степанов // Непрерывное образование: XXI век. – 2018. – Вып. 4 (24). – Электрон. дан. – DOI: 10.15393/j5.art.2018.4285. – (дата обращения 15.03.2018).
9. Главный тренд российского образования – цифровизация [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: <http://www.ug.ru/article/1029>. – (дата обращения 15.03.2018).

### References

1. Vygotskij, L. S. Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste: Psihologicheskij ocherk : kn. dlja uchitelja / L. S. Vygotskij. – 3-e izd. – Moskva : Prosveshhenie, 1991. – 93 s.
2. Robinson, K. Shkola budushhego. Kak vyrastit' talantlivogo rebenka / K. Robinson. – Moskva : MIF, 2016. – 167 s.
3. Stepanov, S. Ju. Refleksivno-gumanisticheskaja kul'turodigma v psihologicheskoy praktike / S. Ju. Stepanov // Logika. Metodologija. Filosofija nauki. III mezhdunarodnaja konferencija. – T. IV. – Moskva, 1998. – S. 161–165.
4. Stepanov, S. Ju. Refleksija v organizacii tvorcheskogo myshlenija i samorazvitii lichnosti / S. Ju. Stepanov, I. N. Semenov // Voprosy psihologii. – 1983. – № 2. – S. 35–42.
5. Stepanov, S. Ju. Refleksivno-gumanisticheskaja psihologija sotvorcestva / S. Ju. Stepanov. – Petrozavodsk : IRPS, 1996. – 169 s.
6. Stepanov, S. Ju. Refleksivnaja praktika tvorcheskogo razvitija cheloveka i organizacij / S. Ju. Stepanov. – Moskva : Nauka, 2000. – 174 s.
7. Stepanov, S. Ju. Psihologija refleksii: problemy i issledovanija / S. Ju. Stepanov, I. N. Semenov // Voprosy psihologii. – 1985. – № 3. – S. 31–40.
8. Stepanov, S. Ju. Distancionnoe obuchenie kak resurs razvitija nepreryvnogo obrazovanija: riski i vozmozhnosti [Jelektronnyj resurs] / S. Ju. Stepanov // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. – 2018. – Vyp. 4 (24). – Jelektron. dan. – DOI: 10.15393/j5.art.2018.4285. – (data obrashhenija 15.03.2018).
9. Glavnyj trend rossijskogo obrazovanija – cifrovizacija [Jelektronnyj resurs]. – Jelektron. dan. – URL: <http://www.ug.ru/article/1029>. – (data obrashhenija 15.03.2018).