

ЦИФРОВОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ

персоны в образовательной экосистеме метамодерна. Часть 2*

Олег Прикот

АННОТАЦИЯ Эпоха метамодерна актуализирует процесс становления экосистем в сфере образования и одновременно закрепляет в сознании людей идею цивилизационного и персонального релятивизма ценностных парадигм. В то же время в образовании начинают происходить интенсивные цифровые трансформации. В статье проводится мысль о том, что цифровое благополучие участников современных образовательных отношений – не столько предмет для измерения с помощью традиционных социологических процедур, сколько поле для самостоятельной проективно-трансформационной активности участников образовательных отношений. В основе их агентивного поведения, как и персонализации образовательного процесса в целом, колебания «метамодернистских качелей», вызывающих к жизни карнавальную логику в форматировании образовательных ландшафтов, которая, в свою очередь, ведет к динамической смене масок-ценностей у субъектов образования. Цифровизация в указанном контексте может рассматриваться как мощный сервиальный триггер, инициирующий реализацию метамодернистского дискурса в образовании. Динамическая эволюция цифрового континуума («Web1 – Web3») требует периодического обновления представлений о цифровом благополучии образовательных персон. В статье предпринимается попытка заполнить образовавшуюся в исследовательском пространстве лауну и предложить методологию конструирования концепта цифрового благополучия персоны в актуальных образовательных отношениях. Автор также пытается осуществить сборку концепта «человек самостоятельный» как одного из базовых феноменов образования метамодерна.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Метамодерн в образовании, релятивизм ценностей, образовательная экосистема, персонализация образования, цифровое благополучие, цифровой континуум, «человек самостоятельный».

ФИНАНСИРОВАНИЕ Статья подготовлена в ходе проведения исследования, поддержанного грантом Российского фонда фундаментальных исследований по теме «Управление развитием образовательных отношений субъектов в начальной школе в условиях цифровизации» (проект № 19-29-14060).

DOI 10.22394/2078-838X-2023-1-?-?

Парадигмальные цивилизационные концепты и их Web-интерпретации

Во второй части статьи рассмотрим базовые парадигмальные цивилизационные концепты, в контекстах которых осуществляются процесс цифровизации («digital/Web») современного образовательного континуума.

Модерн

Естественно, мы будем говорить о модерне не как об особом стиле в искусстве и архитектуре, наиболее ярко проявившемся в начале XX века, а как о цивилизационной эпохе. Существует множество трактовок хронологических границ времени модерна. Тех, кто интересуется нюансами, мы можем адресовать к содержанию многотомного фундаментального и наиболее полного труда по истории философии энциклопедического характера в отечественной традиции – «История философии.



Олег Георгиевич ПРИКОТ

д. пед. н., профессор Департамента государственного администрирования, Санкт-Петербургская школа социальных наук и востоковедения, НИУ ВШЭ, Промышленная ул., 17, оф. 222, Санкт-Петербург, РФ.
E-mail: o.prikot@yandex.ru

Запад – Россия – Восток. Книга четвертая. Философия XX в.». Мы же будем придерживаться весьма обширной временной трактовки. Для нас важно обозначить начало модернистского цивилизационного тренда временем Декарта и включить в границы эпохи Новое и Новейшее время полностью. Когда рассуждают о сути модерна в указанном контексте, обычно

* Часть 1 опубликована в журнале «Образовательная политика» №4-2022.

принято использовать немецкий термин *die Moderne*, английский *modernity* или русские аналоги модернизация и/или модернизируемое общество.

Обобщая содержание указанного и других легитимных источников [Травин, Маргания, 2004; Turner, Bryan, 1990] и дополняя их, мы можем выделить следующие, значимые для пафоса проводимого исследования, парадигмальные черты эпохи модерна:

- в модернизированном обществе люди начинают во всех областях жизни действовать рационально, в то время как в традиционном (архаичном) обществе люди обычно действуют согласно устоявшимся традициям;
- в модернизированном обществе достаточно высока как физическая, так и социальная мобильность людей;
- в модернизированном обществе человек должен обладать способностью приспосабливаться к динамично изменяющейся среде;
- в модернизированном обществе имеются механизмы, которые обеспечивают возобновление экономического роста после любого кризиса;
- модернизированное общество отличается от традиционного достаточно высоким уровнем гражданской культуры большинства людей, что создает предпосылки для развития и становления различных форматов демократии;
- модернизируемое общество динамично стремится к социальному и экономическому прогрессу. Для него характерны глобальные проекты, для которых необходима гигантская концентрация ресурсов. Масштаб проектов порой делает их утопичными;
- в модернизируемом обществе со временем начинают господствовать технократические отношения, когда создаваемые на основе прототипирования устройства постепенно начинают «приспосабливать» окружающую среду к условиям своей эксплуатации.

Концентрация ресурсов приводит к созданию мощных иерархий в сфере управления всеми сферами жизнедеятельности человека модерна. Для его положения в обществе характерен дуализм: с одной стороны, в обществе ярко пропагандируется образ человека-творца-демиурга, который на основе усвоенных научных знаний и сформированных компетенций способен

решать задачи любой сложности и масштаба, а с другой, он не может не быть встроенным в соответствующую иерархию для решения этих глобальных задач.

Поскольку вся жизнь человека модерна подчинена объективным законам, установленных картезианско-галилеевской наукой и технократическим идеалом познания [Розин, 1989, 1994], усвоение этих законов и правил, сформированных на их основе, его образование не может не быть иерархичным и формально-рациональным. Образование превращается в самостоятельную, самодовлеющую ценность, образовательные системы, по сути, окружены почти непроницаемыми тектологическими границами [Богданов, 1989], дискретны и отделены не только от континуума действительной жизни, но и друг от друга.

Последнее принципиально важно для определения маркеров цифрового благополучия. Очевидно, что в закрытых (или «полуоткрытых») образовательных системах и других управленческих иерархиях сеть должным образом работать не может. Поэтому цифровое благополучие людей в модернизированных социальных системах может определяться прежде всего в отношении отдельных устройств (компьютеров, планшетов, телефонов) и их локальных сетей (внутриорганизационных, внутриотраслевых и иных, контролируемых иерархиями). В подобных системах речь может идти об измерении цифрового благополучия лишь линейно: в отношении устройств – «по степени владения компьютером», технологий – «имеешь компетенции работы в дистанте» (онлайн, гибрид), в коммуникации – «комфортно ли общаться в процессе обучения онлайн», «справедливо ли оценивание при обучении онлайн» и т. п. Что касается интернета, то речь тут может идти только о «мире Web1» – «Как я умею находить и читать чужие сайты...» [Flew, Terry, 2008; Кирсанов, 1999].

В заключение этого фрагмента текста позволим себе предложить продуктивную метафору: «Мир модерна – мир взрослых».

Постмодерн

Для лаконичной характеристики эпохи постмодерна воспользуемся мнением одного

из ведущих теоретиков постмодернизма Ихаба Хассана. Его взгляды представлены в работе «К концепции постмодернизма» [Хассан].

Ихаб Хассан выделяет следующие главные принципы и ценности постмодерна.

1. Неопределенности, неясности, пробелы – не только не недостатки, а основные принципиальные установки постмодернистских произведений искусства и философских концепций. Не логическое, монологическое мышление, а «диалогическое воображение» (Бахтин) приобретает в постмодернизме решающий смысл.
2. Следствием является принципиальный фрагментаризм. Это воплощается в недоверии к «тоталитаризирующему синтезу», в склонности к методам коллажа, произвольного монтажа, «вырезок» и «врезок», в склонности к парадоксам, в «открытости разбитого», в акцентировании «разломов», «краев» и т. д.
3. Постмодернизм опровергает все каноны, выступает против всех конвенциональных авторитетов. В литературе это (условно) означает «смерть автора», т. е. прекращение его «отцовской» власти и попечительства над читателем.
4. Постмодернизм возвещает о «смерти субъекта», «опустошает» традиционное Я, которое перестает быть центром мысли и переживания, лишается своей мнимой «глубины».
5. Постмодернизм отстаивает права ирреализма: не все может быть «показано», «изображено», «иконизировано».
6. Ирония – одна из главных постмодернистских установок подразумевает игру, иронию, аллегорию как важнейшие подходы литературы и искусства, да и любого вида мыслительного творчества.
7. «Гибридизация» подразумевает смешение, скрещивание привычных жанров искусства, заимствование («плагиаризм») одними жанрами творческих стилей и методов других жанров.

**СУТЬ МЕТАМОДЕРНИСТСКОЙ
АНТИХРУПКОСТИ – УСТОЙЧИВОСТЬ
УРАВНОВЕШИВАЮЩИХ КОЛЕБАНИЙ.
ПРИ ЭТОМ ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ, ЧТО
В «МЕТАМОДЕРНИСТСКИХ КАЧЕЛЯХ»
УСТОЙЧИВОСТЬ ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ
ДИНАМИКОЙ КОЛЕБАНИЙ...**

8. Для характеристики постмодерна используется термин «карнавализация», заимствуемый (как и другие понятия) у М. Бахтина. Имеются в виду «радостная релятивность» вещей и событий, «перспективизм», участие в «сумасшедшей чересполосице жизни», «имманентность смеха» и т. д.
9. С этим тесно связана категория равного «участия в игре», «представлении» авторов и читателей, слушателей.
10. Подчеркивается «конструктивистский характер» творчества.

Прокомментируем, учитывая перспективу ответа на наш исследовательский вопрос, некоторые из «10 пунктов» Ихаба Хассана.

«п. 1». Ниже в тексте будет специальный фрагмент, в котором метамодернистский педагогический дискурс будет рассмотрен в контексте его ценностного полипарадигмального бытия. Очевидно, что за отмеченным Ихабом Хассаном «диалогическим воображением» с позитивной неизбежностью последуют «полифоническое» [Бахтин, 1986] и «симфоничность личности в ее единстве

с инобытием» [Карсавин, 1992], что само по себе подчеркивает нелинейность постмодернистской мыследеятельности.

«п. 2». Постмодернистское недоверие к тоталитарному синтезу (добавим прилагательное «модернистскому») есть принципиальное недоверие к иерархиям модерна. И дело не только в коллажах, «вырезках» и «врезках», а прежде всего в том, что в постмодерне иерархии противостоит сеть. «Коллажности», «клиповости», «фрагментарности» постмодернистского педагогического дискурса посвящена наша книга «Об эстетических началах постмодернистской педагогики» [Прикот, 2000].

«п. 3». Постмодернистская «смерть автора» при обращении к вырабатываемой методологии измерения «цифрового благополучия» разворачивается в деятельность субъекта в мире Web2, когда из читателя чужих сайтов вырастает автор собственного контента. Он, правда,

является квазивладельцем своих цифровых произведений, поскольку по-настоящему все это принадлежит Фейсбуку, Гуглу, Яндексу, Ютубу et cetera... Но при благоприятных обстоятельствах даже младший школьник вполне способен монетизировать произведенный контент, что может являться одним из маркеров его цифрового благополучия.

«пп. 4 и 8» «Смерть субъекта» – не абсолютная величина. Хассан подчеркивает, что имеет место лишь «смерть» традиционного, оригинального «Я». На его место приходят множественные копии – симулякры, для которых прошлое бытие оригинала не имеет значения. Тиражирование личности приводит к тому, что любая копия может принять на себя любую роль-маску. Под маской может скрываться оригинальная ценностная парадигма. Таким образом, «размножившаяся» личность может находиться одновременно в нескольких ценностных парадигмах, что в принципе не достижимо для оригинального субъектного «Я». Этот предельный ценностный релятивизм – естественное продолжение «радостной релятивности» вещей и событий бахтинского карнавала. Рискнем предположить, что это базовое качество, определяющее цифровое благополучие человека в образовательной системе метамодерна.

Продуктивная метафора: «Мир Детей» («Детский мир»). Web-модель – Web2.

Метамодерн

Термин введен голландским философом Роббином Ван ден Аккенем и теоретиком медиа Тимотеусом Вермюленом в эссе «Заметки о метамодернизме», опубликованном в 2010 году [Vermeulen, Akker, 2010].

В 2011 году Люк Тёрнер опубликовал на своем сайте «Манифест метамодерниста».

«Манифест» состоял из 8 пунктов. Выделим наиболее существенное с точки зрения решения нашего исследовательского вопроса.

1. Мы признаем, что колебания – естественный миропорядок.
2. Мы должны освободиться от столетия модернистской идеологической наивности и циничной неискренности его внебрачного ребенка (постмодерна – ОП).

3. Впредь движение должно осуществляться путем колебаний между положениями с диаметрально противоположными идеями.

4. Мы признаем ограничения, присущие всякому движению и восприятию, и тщетность любых попыток вырваться за пределы, означенные таковыми... Существование обогатится, если мы будем браться за свою задачу, как будто эти пределы могут быть преодолены, ибо таковое действие раскрывает мир.

5. Все сущее захвачено необратимым сползанием к состоянию максимального энтропийного несходства...

6...Сегодня мы в равной степени отданы ностальгии и футуризму. Новые технологии дают возможность одновременного восприятия и разыгрывания событий с множества позиций...

7...Мы должны принять научно-поэтический синтез и информированную наивность магического реализма. Ошибка порождает смысл...

8...Метамодернизм следует определить, как переменчивое состояние между и за пределами иронии и искренности, наивности и осведомленности, релятивизма и истины, оптимизма и сомнения, в поисках множественности несоизмеримых и неуловимых горизонтов. Мы должны двигаться вперед и колебаться!»

Пафос пассионарного отца метамодернизма Люка Тёрнера понятен: метамодерн вбирает в себя особенности эпох модерна и постмодерна – эпох-антиподов. Как мы видели выше, часто одно исключает другое. Система не может быть устойчивой. Поэтому именно в метамодерне появились квазицивилизационные концепты, скрывающиеся за последовательно сменяющимися аббревиатурами VUCA и BANI, возникли понятия хрупкости и катастрофичности современного мира. Но именно в последней фразе «Манифеста» выражена суть метамодернистской антихрупкости¹ – устойчивость уравновешивающих колебаний. При этом нам представляется, что в «метамодернистских качелях» устойчивость определяется динамикой колебаний, и процесс «раскачивания»

1 В данном случае мы использовали термин Н. Талеба, но не его смысловое наполнение [Талеб Н. Антихрупкость. М.: Азбука – Аттикус, 2014. Кн. 1, гл. 1].

становится явленной целостностью, только превращаясь в континуум, когда колебания становятся неотличимыми друг от друга. Ниже мы постараемся пояснить высказанную метафору в ходе описания полипарадигмальной образовательной действительности в современном образовательном пространстве.

Продуктивная метафора: «Детско-взрослый мир». Web-модель – Web3.

Маркеры образования метамодерна

Ценностная полипарадигмальность

В отечественной научной традиции имеется целый ряд исследований, посвященных проблеме описания универсальных парадигм педагогических ценностей [Амонашвили, 1995; Колесникова, 1999; Корнетов, 1999; Прикот, 1995, 1998; Ямбург, 1996] и обобщенных в фундаментальной статье Г. Б. Корнетова [Корнетов, 2001]. В контексте этих исследований, осуществленных в период зарождения метамодернистских образовательных трендов, мы предприняли попытку обосновать ценностный релятивизм сознания участников педагогических отношений [Прикот, 1995; 1997; 1998; 2003]. Речь идет о полипарадигмальном поведении образовательных персон, то есть об одновременном пребывании субъектов образовательных отношений в различных парадигмах персональных ценностей. Однако все вышеуказанные авторы в силу различных причин оставили результаты проведенных ими исследований за рамками актуального, по нашему мнению, дискурса парадигмальных цивилизационных эпох.

Поэтому в статье обоснование ценностного релятивизма людей метамодернистской школы мы осуществляем на основе базовых черт концептов архаики, модерна, постмодерна, бытийствующих в контекстуальных рамках концепта метамодерна, охарактеризованных нами выше.

На основе анализа мультикейса исследований, осуществленных в рамках научной, аналитической и экспертной деятельности в области цифровизации образования представителями Института образования НИУ ВШЭ [Карлов, Киясов, Ковалев и др., 2020; Адамович, Капуза, Горбунова, 2020; Трудности, 2019; Уваров, 2020; Гэйбл,

2019 и др.], можно сделать уверенный вывод о том, что цифровизация «убила» архаику в образовательных отношениях, и традиционализм, заключенный в родительской максиме «Учите моего ребенка так же, как учили меня, потому что я вырос достойным человеком и успешным профессионалом», имеет все меньше значения.

Остаются концепты модерна и постмодерна как самостоятельные цивилизационные парадигмальные феномены. Ценностная метафора модернистской школы – «Рациональная, объективная, иерархическая, где форма и контроль превалируют над содержанием и свободой». Именно такую школу критиковали И. Иллич [Иллич, 2006] и П. Фрейре [Фрейре, 2018].

Метафора школы, воспринявшей ценностные основания постмодернистского дискурса – «Персонифицированная, субъективистки-иррациональная, сетевая, фрагментарно-коллажная действительность которой иронична, а контроль персонифицирован в самоконтроль». Мы ограничиваемся этими феноменологическими описаниями метафорического характера, поскольку придерживаемся позиции В. В. Налимова, который полагал, что «...быть научным в науке... – это быть метафоричным» [Налимов, 1993, с. 21].

С нашей точки зрения, когда мы рассуждаем о контекстах самостоятельности в современной образовательной действительности в терминах агентности и/или персонификации, мы должны прежде всего говорить о проективно-трансформационном характере самостоятельной активности, созидающей эту действительность в наиболее приемлемом и комфортном с точки зрения действующих персон дизайне. В этом смысле концепт цифрового благополучия людей школы метамодерна не может не быть проектом активной персоны.

Экосистемная логика развития образования метамодерна

В литературе распространено мнение, что охарактеризованные выше цивилизационные эпохи существуют, последовательно сменяя одна другую. На смену модерну пришел постмодерн, а сейчас наступило время метамодерна как объединяющее мультипарадигмальное начало. Однако нам представляется, что такое линейное представление

излишне упрощено. Мы убеждены, что так же, как и педагогические парадигмы, персонализированные на основе цивилизационных концептов и определяющие суть образовательных отношений, в метамодерне сосуществуют все бытующие ранее эпохи и соответствующие им образовательные феномены. Следовательно, для образования метамодерна следует предложить синтетическую модель нелинейного характера, заключенную в адекватный формат. Мы предположили, что подобным форматом может послужить образовательная экосистема.

Логика динамической эволюции саморегулируемой системы – это логика экосистемного развития.

Образовательная экосистема, в контексте интерпретации результатов наших феноменологических описаний [Прикот, 2021; Прикот, Образовательная экосистема: контексты и кейсы] и обобщений в контексте мирового образовательного мейнстрима [Образование для..., 2018; Образовательные экосистемы..., 2020; Hannon, Patton, Temperly, 2011] может быть представлена следующим образом:

- сеть образовательных пространств («Сеть сетей»), которые свободно пересекаются, перетекают друг в друга;
- «межсистемные» («тектологические») границы между ними условны, изменчивы, неопределенны;
- сеть саморегулируется, саморазвивается («динамически эволюционирует»);
- сеть свободно обменивается с окружением энергией и информацией, пребывает в состоянии перманентной трансформации;
- сеть сохраняет информационно-энергетическую устойчивость благодаря высокому уровню доверия в системе.

Образовательная экосистема (одно из возможных определений) – место встречи индивидуальных и институциональных провайдеров образовательных услуг и персонализированных потребителей, конструирующих свой образовательный путь в контексте непрерывного образования.

Образовательные экосистемы в контексте становления метамодернистского дискурса в образовании характеризуются феноменом «карнализации», то есть разрывом привычных социальных дистанций и трансформацией

традиционных образовательных ролей: «все учат всех, все управляют всеми».

Таким образом, персонализированная образовательная экосистема – это результат системной идентификации образования в VUCA/BANI-мире [Прикот, 2021].

Цифровая трансформация образования – один из факторов развития образовательных экосистем.

Если это фактор-средство, то в данном случае это «поставка» BD^2 для принятия управленческих решений персонализированного характера, которые принимает субъект и за которые он несет ответственность в свободном для участия других субъектов четырехмерном континууме пространства, времени, энергии и информации.

Если цифровизация – фактор-цель, то превалирует внешняя логика «каналов и траекторий», когда BD в контексте традиционного уже Machine Learning являются «индивидуализированным маршрутизатором», то есть «принимают на себя» ответственность за образовательные судьбы людей в логике оруэлловского «Большого Брата» [Оруэлл, 2021] или платоновского «государства философов» [Поппер, 1992].

Эта логика не допускает наличия у кого бы то ни было масок-«персон», поскольку их наличие служит препятствием для универсальной, стандартизированной внешней идентификации.

И начинает действовать «оксюморон», разрушающий



2 BD – большие данные (Big Data).

саму логику цифровизации как средства персонализации образования живых субъектов: «Цифровизация как средство персонализации («персонификации») образования возможна только при отсутствии персон».

Внутренний мир персонифицированного субъекта действительно недоступен для изучения с помощью непосредственного наблюдения, однако мы получаем возможность наблюдать смену масок, которая говорит нам о смене внутренних интенций субъекта, дает информацию о принятых персоной решениях о ценностных трансформациях, осуществляемых в контексте изменений внешней среды. Мы идентифицируем маски как персональные ценностные парадигмы. Их динамическая смена в контексте действия «метамодернистских качелей» становится существенным признаком метамодернистских образовательных трендов. При этом их проявлению должна способствовать цифровизация как средство персонализации образования.

Проявления «Web3-мира»

Выше в тексте мы уже сказали о специфике некоторых проявлений цифровых «миров» Web1 и Web2. Если использовать язык продуктивных метафор, то действительность мира Web1 характеризуется метафорой «Читать», Web2 – «Читать и создавать», Web3 – «Читать, создавать, владеть». «Читать» – это значит уметь находить нужную информацию на разработанных кем-то сайтах, обрабатывать ее, хранить, использовать.

«Создавать» – разрабатывать свой собственный контент и средства для его размещения и доставки (элементы сетей («каналы»), локальные сети), интегрировать их в глобальные сети, в том числе с целью допускаемой владельцами глобальных сетей частичной монетизации.

«Владеть» – с помощью средств «мира» Web3 («Интернета ценностей») – технологии блокчейна, возможностей метавселенных – применяя защищенные приложения, добиться прав абсолютной собственности на создаваемые и размещаемые в сети персональные артефакты.

Перспективы использования феномена метавселенной в повседневной образовательной практике продемонстрированы нами выше. Возможности применения блокчейна в образовании широко обсуждаются в литературе, но пока технология воспринимается прежде всего как средство защиты и контроля, а не как действенный способ проективно-трансформационной созидательной деятельности [Кузнецова, Бондаренко, 2018; Кириллова, Маслов, Астахова, 2018; Шамсутдинова, 2018; Каракозов, Уваров, 2018]. Однако наши собственные феноменологические описания свидетельствуют о том, что проективным потенциалом обладают персонализированные метавселенные, а блокчейн может выступить в качестве надежной защиты «авторского права» персоны («субъекта») образовательных отношений.

Концепт цифрового благополучия человека в образовательном континууме метамодерна

Особенность метамодерна – одновременное присутствие в нем черт «предыдущих» цивилизационных эпох, одновременное пребывание «людей школы» метамодерна в различных ценностных парадигмах («моментальная» смена масок).

Релятивные ценности – маски – в эпицентре конструируемого концепта.

Феномен образовательной экосистемы – наиболее подходящий организационный формат для деятельности метамодернистских «образовательных качелей», учитывая размытость, неопределенность, проницаемость ее границ. Иногда эти границы становятся бесконечно



малой величиной, натуральным значением которой можно пренебречь.

Таким образом, цифровое благополучие человека в метамодернистском образовательном континууме определяется фундаментальным условием включенности в образовательные экосистемы, пребывание в пространствах которых обеспечивает человеку принятие идеи релятивизма персональных ценностных парадигм и соответствующую им динамичную смену масок – образовательных ролей. Само по себе указанное условие не имеет «цифрового следа», но представляется базовым, что лишний раз свидетельствует о сервиальном характере феномена цифровизации в процессе разворачивания образовательного дискурса в цивилизационных контекстах архаики, модерна, пост-модерна и собственно метамодерна.

На этот базовый стержень мы наденем конструкции, которые назовем «кругами цифрового благополучия». Их будет четыре, и каждый последующий охватывает большую часть пространства образовательного континуума, нежели предыдущий. Получится своеобразная «матрешка цифрового благополучия», частями которой окажутся указанные «круги».

- Первый круг представляет собой условия цифрового благополучия в эпоху «протоцифры» в образовании, когда речь идет не о цифровизации, а об информатизации образования (см. «Введение»).
- Второй круг связан с обозначением условий, при которых персона чувствует себя благополучно в ходе образовательной деятельности в процессе использования интернета в версии Web1 («Условное прошлое»).
- Третий круг – то же в интернете в версии Web2 («Условное настоящее»).
- Четвертый – Web3 («Условное будущее»).

Признаки и условия цифрового благополучия школьников, соответствующие стадиям информатизации и Web1, в достаточном объеме представлены в соответствующем докладе Инобра НИУ ВШЭ [Благополучие детей..., 2019].

Если мы говорим о цифровом благополучии человека в метамодернистской школе, то представить идею в полном объеме можно только в случае, если в сконструированном концепте будут присутствовать все вышеперечисленные компоненты – «круги», а также соблюдено базовое условие.

Если же мы применим концепт для определения условий цифрового благополучия ALPHA-людей (2010+), то нам потребуется погрузить в экосистему, в пространстве которой осуществляется их образование, и, образно говоря, «раскачать на метамодернистских качелях» те качества поколения, которые выявлены Марком МакКриндлом и его коллегами. Учитывая высокие темпы динамической эволюции феноменов интернет-мира Web3, актуальная

СУЩЕСТВУЕТ СПЕЦИФИКА НЕКОТОРЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ЦИФРОВЫХ «МИРОВ» WEB1 И WEB2. ЕСЛИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЯЗЫК ПРОДУКТИВНЫХ МЕТАФОР, ТО ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ МИРА WEB1 ХАРАКТЕРИЗУЕТСЯ МЕТАФОРой «ЧИТАТЬ», WEB2 – «ЧИТАТЬ И СОЗДАВАТЬ», WEB3 – «ЧИТАТЬ, СОЗДАВАТЬ, ВЛАДЕТЬ»

и надежная информация о его развитии сосредоточена прежде всего в IT-блогосфере, у ответственных представителей блогерского сообщества. Именно они в настоящее время надели маски трансформационных лидеров, мотивирующих склонных к инновационному поведению персон [Web3: метавселенные, цифровые активы...; Web3, о котором...; Вместо Web 3.0... у нас будет Web 2,5]. Именно такой, сконструированный по принципам «дружественного дизайна», контент способен вовлечь их в процесс конструирования собственного цифрового благополучия в контексте разворачивания метамодернистских трендов в актуальном образовательном пространстве. Содержание и выводы последних исследований ученых Инобра НИУ ВШЭ позволяют нам с уверенностью констатировать это [Чернобай, Ефимова, Корешникова, Давлатова, 2022].

Мы не сможем выстроить Web-миры в линейку. «Метамодернистские качели» неизбежно

приведут нас к смешению признаков Web-миров в действительной образовательной жизни. Поэтому цифровое благополучие («Web-благополучие») будет определяться тем, насколько динамично персонa в образовательной экосистеме сможет менять интенции относительно внешних по отношению к ней цифровых миров. Можно предположить, как трудно будет перейти от мира Web1 к миру Web3, минуя мир Web2. Но, с нашей точки зрения, гораздо труднее будет, познав почти безграничные возможности мира Web3, с его «кросс-» и «пара-» «чейнами», «мегаметавселенными», гипернезависимыми приложениями, конспирологией приватных ключей, et cetera..., «вернуться обратно» хотя бы на почти не осязаемое «на-новремя», в обусловленную рациональными ценностями модерна позицию пользователя одномерных сайтов мира Web1. Однако если персонa не сможет путешествовать по указанному пути, то говорить о ее цифровом благополучии в образовательном пространстве метамодерна не приходится...

Вместо заключения. Концепт «Человек самостоятельный»

Осуществим лаконичную сборку концепта «человек самостоятельный», описывающего легитимного актора образования метамодерна. Концепт базируется на трех основаниях методологического характера, совокупность которых мы назвали «метамодернистской образовательной триадой».

Во-первых, это персонализированный ценностный релятивизм, возникающий в результате колебания «метамодернистских ценностных качелей». Во-вторых, представления о «человеке самостоятельном», погруженном в метамодернистскую образовательную действительность как об «агенте, меняющем маски-персоны». В-третьих, представления об организационном формате образовательных феноменов метамодерна как об образовательных экосистемах. При этом последовательность («квазипоследовательность») сборки метамодернистской образовательной «матрешки» такова: (1) фиксация феномена ценностного релятивизма в образовательном дискурсе метамодерна – (2) погружение в указанный

дискурс концепта «человек самостоятельный» – (3) описание образовательного бытия «человека самостоятельного» в континууме образовательной экосистемы. Цифровыми средствами осуществления указанного бытия выступают феномены «мира Web3». Дополняют «проблемное месиво» [Акофф, 1985], наполняющее экосистемное образовательное пространство, продукты результатов синтеза характеристик Alpha-людей [McCrinkle, Fell] и признаков VUCA/BANI-образования [Прикот, Стратегическое управление...].

Список источников | References

1. Адамович К. А., Капуза А. В., Горбунова А. А. (2020). Учащиеся начальных классов и их педагоги в цифровой среде. М.: НИУ ВШЭ.
2. Акофф Р. Л. (1985). Планирование будущего корпорации. М.: Прогресс.
3. Амонашвили Ш. А. (2001). Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили.
4. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. (2018). Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. М.: Акрополь.
5. Бахтин М. М. (1994). Проблемы творчества Достоевского. Проблемы поэтики Достоевского. Киев: NEXT.
6. Бахтин М. М. (1986). Эстетика словесного творчества (с. 356, 362). М.: Искусство.
7. Богданов А. А. (1989). Тектология (Всеобщая организационная наука). В 2-х книгах: Кн. 1. М.: Экономика.
8. Болл М. Метавселенная и как она изменит все. URL: <https://www.forbes.com/sites/charliefink/2022/07/06/book-review-the-metaverse-and-how-it-will-revolutionize-everything-by-matthew-ball/> (дата обращения 21.08.2022).
9. Бочавер А. А., Докука С. В., Новикова М. А., Сивак Е. В., Смирнов И. Б. Благополучие детей в цифровую эпоху. (2019). Докл. к XX Апрель. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апр. 2019 г. М.: Изд. дом Высшей школы экономики.
10. Вместо Web 3.0... у нас будет Web 2.5. [Электронный ресурс]. URL: <https://rb.ru/longread/revolyuciya-interneta> (дата обращения 05.09.2022).
11. Гасинец М. В., Капуза А. В., Добрякова М. С. (2022). Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения. Вопросы образования/Educational Studies Moscow, (1), 75–97.
12. Гуссерль Э. (2012). Избранные работы. М.: Территория будущего.
13. Гэйбл Э. (2019). Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации. М.: НИУ ВШЭ.

14. Ермолина Е. А. (2020). Агентность и образовательный выбор учащихся: кейс частной гимназии г. Ярославля. Исследователь/Researcher, 3, 30–57.
15. Заиченко Л. И. (2021). Цифра и агентивность учителя в международных исследованиях. Цифровой дебют образовательных отношений, 73–85. СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС.
16. Зубец А. Н. (2020). Российские и международные подходы к измерению качества жизни. М.: Фин. ун-т при Правительстве РФ.
17. Иллич И. (2006). Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Дом Высшей школы экономики. URL: https://royallib.com/book/illichivan/osvobogdenie_ot_shkol_proporsionalnost_i_sovremenniy_mir.html (дата обращения: 12.07.2021).
18. История философии. Запад - Россия - Восток. Книга четвертая. Философия XX в. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000197/st112.shtml> (дата обращения 29.08.2022).
19. Каракозов С. Д., Уваров А. Ю. (2018). Возможности использования технологий распределенного реестра (цепочек блоков / blockchain) в сфере образования. Преподаватель XXI век, (3), 9–25.
20. Карлов И. А., Киясов Н. М., Ковалев В. О., Кожевников А. Н., Патаркин Е. Д., Фрумин И. Д., Швиндт А. Н., Шонов Д. О. (2020). Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ. М.: НИУ ВШЭ.
21. Карсавин Л. П. (1992). Религиозно-философские сочинения. Т. 1, с. 97. М.: Ренессанс.
22. Кириллова Д. А., Маслов Н. С., Астахова Т. Н. (2018). Перспективы внедрения технологии блокчейн в современную систему образования. International Journal of Open Information Technologies, 6(8), 31–36. ISSN: 2307-8162.
23. Кирсанов Д. (1999). Веб-дизайн. СПб.: Символ-плюс.
24. Колесникова И. А. (1999). Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПб ГУПМ.
25. Корнетов Г. Б. (2001). Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования. Труды каф. педагогики, истории образования и педагогической антропологии (с. 5–38). М.: Изд-во УРАО.
26. Кузнецова В. П., Бондаренко И. А. (2018). Блокчейн как инструмент цифровой экономики в образовании. Вопросы регулирования экономики, 1, 102–109.
27. Материалы о школе Садбери Вэлли. URL: <https://www.svsmodel.ru/> (дата обращения 05.09.2022).
28. Метавселенная аниматроников. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TRSjj2Jp5rI> (дата обращения 21.08.2022).
29. Модель цифрового благополучия ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. (2019). URL: <https://issek.hse.ru/news/305944582.html> (дата обращения 17.08.2022).
30. Налимов В. В. (1993). В поисках иных смыслов. М.: Прогресс.
31. Образование для сложного общества. (2018). М.: Global Education Futures.
32. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. (2020). М.: Московская школа управления Сколково; Global Education Futures.
33. Оруэлл Дж. (2021). 1984. М.: Эксмо.
34. Островерх О. С., Тихомирова А. В. (2021). Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы. Вопросы образования / Educational Studies Moscow, (3), 260–283.
35. Поппер К. (1992). Открытое общество и его враги. Т. 1 «Чары Платона». М.: Феникс.
36. Прикот О. Г. Доклад «Образовательная экосистема: контексты и кейсы». Пресс-релиз по вторичному семинару Инобра НИУ ВШЭ от 29 марта 2022. URL: <https://ioe.hse.ru/news/584978317.html> (дата обращения 13.09.2022).
37. Прикот О. Г. (1998). Лекции по философии педагогики. СПб.: TVP incorporated.
38. Прикот О. Г. (1997). Методологические основания педагогической системологии: дис. д-ра пед. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена.
39. Прикот О. Г. (2021). Методологическая идентификация управления отношениями в VUCA-образовании: визионерские заметки. Цифровой дебют образовательных отношений: монография. СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС.
40. Прикот О. Г. (2000). Об эстетических началах постмодернистской педагогики. Откровения. СПб.: TVP incorporated.
41. Прикот О. Г. (1995). Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб.: TVP incorporated.
42. Прикот О. Г. Стратегическое управление в образовании: методология и кейсы проектных решений: онлайн-курс. URL: <https://openedu.ru/course/hse/STRATED/> (дата обращения: 10.07.2021).
43. Прикот О. (2003). Учитель и модернизация. СПб.: TVP incorporated.
44. Розин В. М. (1994). Психология и культурное развитие человека. М.: Изд-во Московского открытого университета.
45. Розин В. М. (1989). Специфика формирования естественных, технических и гуманитарных наук. Красноярск: Изд-во Красн. ун-та.
46. Сорокин П. С., Фрумин И. Д. (2022). Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи. Вопросы образования / Educational Studies Moscow, (1), 116–137.
47. Талеб Н. (2014). Антихрупкость. Кн. 1, гл. 1. М.: Азбука-Аттикус.
48. Тёрнер Л. Манифест метамодерниста. URL: <http://www.metamodernism.org/> (дата обращения 05.09.2022).
49. Травин Д., Маргания О. (2004). Европейская модернизация. М.: МГУ.
50. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. (2019). М.: Издательский дом Высшей школы экономики.
51. Тубельский А. Н., Державин В. Б., Мойсенко А. В., Бирюкова Г. А., Курашов В. М. (2003). Детско-взрослая экспертиза уклада школьной жизни. М.: Изд. дом «Новый учебник».
52. Уваров А. Ю. (2020). Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования. М.: НИУ ВШЭ.
53. Улановский А. М. (2012). Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживанием. М.: Смысл.
54. Улановский А. М. (2006). Феноменологический подход как качественная исследовательская методология. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГУ.
55. Уокер Т. (2017). Финская система обучения: Как устроены лучшие школы в мире, с. 74–75. М.: Альпина Диджитал.

56. Фрейре П. (2018). Педагогика угнетенных. М.: Азбука-Аттикус.
57. Хассан И. К концепции постмодернизма. URL: https://culturolog.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2765&Itemid=6?option=com_content&task=view&id=2765&Itemid=6 (дата обращения 29.08.2022).
58. Чернобай Е. В. (н. ред.), Ефимова Е. А., Корешникова Ю. Н., Давлатова М. А. (2022). Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка. М.: НИУ ВШЭ.
59. Шамсутдинова Т. М. (2018). Применение технологии блокчейн для выдачи цифровых дипломов: проблемы и перспективы. Открытое образование, 22(6), 51–58.
60. Школа Садбери Вэлли: оф. сайт. URL: <http://www.sudburyvalley> (дата обращения 05.09.2022).
61. Ямбург Е. А. (1997). Школа для всех: адаптивная модель. М.: Инт. Упр. РАО.
62. Divers J. (2002). Possible Word. London, Ratledz.
63. Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P. K., Paloniemi S. (2013). What Is Agency? Conceptualizing Professional Agency at Work. Educational Research Review, 10 (December), 45–65.
64. Fletcher G. (2016). The Philosophy of Well-Being. Taylor and Francis.
65. Fletcher G. (2015). The Routledge Handbooks of Philosophy of Well-Being. Taylor and Francis.
66. Flew T. (2008). New Media: An Introduction (англ.), p. 19. 3rd. Melbourne: Oxford University Press.
67. Gallup Global Emotions Report. (2019). URL: <https://www.gallup.com/analytics/248906/gallup-global-emotions-report2019.aspx/> (дата обращения 17.08.2022).
68. Hannon V., Patton A., Temperly J. (2011). Developing an Innovation Ecosystem for Education. Cisco White Paper. URL: https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/ecosystem_for_edu.pdf (дата обращения 12.08.2021).
69. Hokka P., Vahasantanen K., Mahlakaarto S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. Teaching and Teacher Education, 63, 36–46.
70. Holtug N. (2003). Welfarism – The Very Idea. Utilitas, 15(2), 151–173.
71. Honder T. (2005). Good in Itself. The Oxford Companion of Philosophy, p. 211–262. Oxford Un. Press.
72. Human Development Index. URL: <http://hdr.undp.org/en/2019-report> (дата обращения 17.08.2022).
73. Krisp R. (2017). Well-Being 5.1. The Stanford Encyclopedia of Philosophy.
74. Lewis D. (1986). On the Plurality of Words. Oxford, Basil Blacpull press.
75. McCrindle M. (2020). The Power of Good. Hibrid Publishers.
76. McCrindle M., Fell A. Generation Alpha. URL: <https://mccrindle.com.au/insights/blog/gen-alpha-defined/> (дата обращения 12.08.2022).
77. OECD. (2020). "Executive summary", in How's Life?: Measuring Well-being, OECD Publishing, Paris. URL: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/ru/> (дата обращения 17.08.2022).
78. Priestley M., Edwards R., Priestley A., Miller K.H. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. Curriculum Inquiry, 42(2), 191–214.
79. Schreder M. Value Theory. (2016). The Stanford Encyclopedia of Philosophy.
80. State of global well-being. Results of Gallup-Healthways global well-being index. (2014). URL: <https://news.gallup.com/poll/175694/country-varies-greatly-worldwide.aspx> (дата обращения 17.08.2022).
81. The International Encyclopedia of Ethics. (2021). Wiley-Blackwell, 2nd edition.
82. Toom A., Pyhalto K., Rust F. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. Teachers and Teaching, 21(6), 615–623.
83. Turner, Bryan S. (ed.). (1990). Theories of Modernity and Postmodernity. L.: Sage.
84. Veenhoven R. (1996). HAPPY LIFE EXPECTANCY. A comprehensive measure of quality-of-life in nations. Social Indicators Research, 39, 1–58.
85. Vermeulen T., Akker R. van den. (2010). Notes on metamodernism. Journal of Aesthetics & Culture, 2(1), 56–77.
86. Web3: метавселенные, цифровые активы... URL: <https://vc.ru/future/334318-web3-metavselennye-cifrovye-aktivy-ili-kuda-nas-vedet-evolyuciya-interneta> (дата обращения 05.09.2022).
87. Web3, о котором... URL: <https://vc.ru/future/331769-chto-za-web-3-0-o-kotorom-vse-govoryat-i-kakie-nedostatki-nyneshnego-interneta-on-pameren-ispravit> (дата обращения 05.09.2022).



DIGITAL WELL-BEING OF A PERSON in the metamodern educational ecosystem. Part 2

Oleg Georgievich PRIKOT

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Public Administration, St. Petersburg School of Social Sciences and Oriental Studies, HSE, Promyshlennaya str., 17, office 222, St. Petersburg, Russia.
E-mail: o.prikot@yandex.ru

ABSTRACT Period of metamodernism actualizes the process of development of educational ecosystems and simultaneously fixes the idea of civilizational and personal relativism of values paradigms in human minds. At the same time, digital transformation is getting more intensive. The article develops the concept that digital wellbeing of participants of educational processes nowadays is not exactly an object for measurements with traditional sociological tools, but it is a space for their project- transformational self-activities. The basis for their agencies behavior, as well as for personalization of general educational process, is movements, of «metamodernist swings» which cause carnival logics in formatting educational landscapes, which, in its turn, results in dynamic change of masks- values for subjects of education. Digitalization in this context can be considered as a strong servial trigger, which initializes realization of metamodernist discourse in education. Dynamic evolution of digital continuum («Web1 – Web3») requires periodic renewal of concepts of digital wellbeing of educational personalities. The author of the articles is attempting to fulfill the lacuna in the scientific research space and offers the methodology for designing the concept of digital wellbeing of a personality in the educational relationships. The author of the article is attempting to assemble the concept of «an autonomous person» as one of the basic phenomenon of the metamodernist education.

KEYWORDS Metamodernism in education, relativism of values, educational ecosystem, personalization in education, digital wellbeing, digital continuum, "an autonomous person".

FUNDING The article was prepared in the course of a study supported by a grant from the Russian Foundation for Basic Research on the topic "Managing the development of educational relations of subjects in elementary school in the context of digitalization" (project No. 19-29-14060).

