



DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-626-639

Научная статья / Research Article

Проблема содержания образования в век цифровых технологий

Т.В. Сохраняева✉, И.Д. Замоткин

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Российская Федерация, 119991, Москва, ГСП-1, Ломоносовский проспект, д. 27, корп. 4,
✉sokhran@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема концептуализации содержания и сущности образования в ситуации возрастающего влияния технологической составляющей в образовательной деятельности, обуславливающего изменение не только предметного компонента образовательной среды, но и самих принципов взаимодействия субъектов образования. Обосновывается значение привнесения в дискурс о цифровизации философского понимания смыслов образования, имеющего принципиальное значение для проектирования образовательных процессов. С этой целью в первом разделе рассматривается ряд примеров обоснования целей цифровизации в образовании, ставится вопрос о том, какие приоритеты в образовательной деятельности задаются при таком понимании целей и каким видится соотношение формального и содержательного начал в образовании. Выявляются риски редукции образовательной деятельности к процессам обучения в случае инструментальной трактовки содержания образования и преимущественного акцентирования логики обучения и формирования навыков. Далее проблема анализируется с привлечением материала философской дискуссии XX в. — критики аналитическими философами образования практики прогрессивного образования по вопросам соотношения формального и содержательного элементов в образовании. Обосновывается значение и актуальность дискуссии прошлого для анализа современных проблем в образовании — доминирование на современном этапе цифровизации задач обучения/самообучения и связанных с этим формально-технологических моментов деятельности. В последнем разделе обозначаются перспективные линии развития дискурса цифровизации образования, связанные с задачами поиска баланса между индивидуально и социально значимыми аспектами в определении содержания образования с учётом тенденции массовой персонализации. Показывается, что современные риски смыслового обеднения образовательных отношений могут быть связаны не только с возрастающей формализацией образовательных практик, но и с несформированностью представлений об образовании как общем благе.

Ключевые слова: философия, образование, цифровые технологии, содержание образования, формализация, массовая персонализация, адаптивное обучение, социализация, общее благо, субъекты

© Сохраняева Т.В., Замоткин И.Д., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

История статьи:

Статья поступила 29.08.2021

Статья принята к публикации 15.10.2021

Для цитирования: *Сокхраняева Т.В., Замоткин И.Д.* Проблема содержания образования в век цифровых технологий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 626—639. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-626-639

The Problem of Matter of Education in the Digital Age

Tatiana V. Sokhranyaeva✉, **Ivan D. Zamotkin**

Lomonosov Moscow State University,
27–4, Lomonosovskiy prospekt, GSP-1, Moscow, 119991, Russian Federation,
✉sokhran@gmail.com

Abstract. The aim of the article is to philosophically address and expand the contemporary discourse of the increasingly digitalized education by examining the problem of matter of education and its conceptualizations in this context. With the digital transformation of education a significant change occurs not only in terms of what is considered to be a matter of education, but also in the very principles of interaction between the subjects of education. In order to do this, in the first section several examples of conceptual justifications of applying digital technologies in education are examined with the task of demonstrating how in such justifications the activity of education is reduced to the process of learning and what risks such instrumental interpretation engenders. Then, these issues are analyzed and contextualized utilizing the material of the philosophical discussion of the 20th century — the critique of the progressive education in the analytic philosophy of education. By outlining the relevance of the arguments of discussion on manner/matter to realities of digital education, the issue of the dominance of the logic of learning in current education is analyzed. In the last section several adjustments to the contemporary discourse on digitalization of education are proposed, aimed at finding a balance between individual and social dimensions of the problem of matter of education, given the current tendency of mass personalization in education. Particularly, the importance of the idea of education as a common good in the contemporary educational discourse is claimed.

Key words: philosophy, education, digital technologies, matter of education, formalization, mass personalization, adaptive learning, socialization, common good, subjects

Article history:

The article was submitted on 29.08.2021

The article was accepted on 15.10.2021

For citation: Sokhranyaeva TV, Zamotkin ID. The Problem of Matter of Education in the Digital Age. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):626—639. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-626-639

Введение

Сложно представить себе в современных отечественных исследованиях образования тему, которая вызывала бы большие интерес и внимание, чем процессы цифровой трансформации этой сферы социума. В то же время

следует отметить, что в острых научных и общественных дискуссиях часто вне рассмотрения или на периферии остаётся ряд вопросов, требующих осмысления в рамках философского дискурса. Методологическое значение философского анализа как некоего метадискурса видится в переориентации дискуссий с обсуждения технологическо-институциональных аспектов процессов дигитализации образования на концептуализацию сущностных аспектов этого процесса, на анализ соотношения формального и содержательного компонентов в образовательных практиках, на исследование цифровой трансформации образования в аксиологическом измерении.

Наиболее частым в современных дискуссиях является вопрос: «целесообразно ли активно внедрять и всё более широко использовать цифровые технологии в образовании?». С одной стороны, на этот вопрос дается определенно позитивный ответ и обосновывается императив цифровизации образования вызовами четвертой индустриальной революции. С другой, как в академической среде, так и в определённых непрофессиональных сообществах (родительских, религиозных), присутствует не только выражено критическая позиция в оценке названных процессов, отражающая опасения относительно утраты образованием своих традиционных смыслов и функций, но и даже решительное требование остановить процессы цифровой трансформации образования в пользу возврата к традиционному образованию.

С философской точки зрения, необходимо взвешенно оценивать как позицию технологического оптимизма, так и консервативный подход к проблеме. Поскольку образование всегда было особым пространством человеческих отношений, следует очень внимательно анализировать возможные риски «технологизации» этих отношений. Но в то же время процессы дигитализации всех сфер общественной жизни не являются следствием только чьего-то субъективного произвола, и образование, не отражающее в своих организационных моментах «цифровой код» современного мира, также может утратить важные социальные функции.

Ещё на начальном этапе распространения цифровых технологий в философии образования была предложена «пост-технократическая перспектива» [1], точка зрения, согласно которой технологии воспринимаются как вопрос осознанного выбора только на этапе их внедрения. Становясь же привычным элементом образовательной среды, они очень быстро перестают восприниматься как технологии, и вопрос о целесообразности их использования теряет свою остроту. Сегодня этот вывод очевидно актуален, поскольку цифровые технологии уже стали привычными реалиями образовательных отношений. И более конструктивным поэтому видится анализ того, какие моменты необходимо усилить в концептуальном обосновании и смысловом наполнении практик цифрового образования для того, чтобы переживаемая образованием «цифровая революция» не ставила под вопрос сохранение им своей сущности.

Ключевыми (и потому классическими) вопросами теории и практики образования всегда были проблемы природы и целей образования, соотношения содержания и формы в образовательной деятельности, а также связанные с

ними представления о сбалансированности личностной и социальной значимости образовательных результатов. Поскольку выбор приоритетов при ответе на вопросы, *как* и *что* приобретает человек в образовании, всегда обуславливал принципиальные различия тех или иных образовательных моделей, для понимания внутренней логики сегодняшних образовательных процессов важно артикулировать понимание того, что должно быть и что является доминантным в образовании в новых цифровых реалиях.

Целью настоящей статьи является анализ классической философской проблемы содержания образования в неклассическом контексте цифровой трансформации этого вида деятельности. Авторы обосновывают значение философской рефлексии над проблемой содержания «образования в цифре» для развития современного дискурса по проблемам цифровизации, показывая значение привнесения в дискурс философского понимания содержания образования для теоретической проработки вопросов о перспективах цифровизации образования.

Образование или обучение: вопрос содержательного различия

Концептуализация смыслов образования и соотношений элементов системы должна и в большинстве случаев сопрягается с более общими философскими построениями о природе человека, об общем благе, об устройстве общества. Философский анализ идеологии и практик цифровизации образования предполагает исследование того, каким образом новые технологии в образовании помогают достичь определенных человекотворческих целей и формировать определенное видение места образования в жизни общества и его отдельных представителей. Опасность, которая может встречать философов образования на этом пути, состоит в уходе в дискуссии об эффективности использования цифровых инструментов в образовании или о том, каковы препятствия для их внедрения и масштабирования. Последний вопрос, учитывая очевидные рыночные коннотации в его постановке, является скорее предметом интереса *EdTech*-предпринимателей и других социальных агентов, заинтересованных в продвижении цифровых образовательных технологий. При рассмотрении же первого вопроса необходимо иметь в виду, что понятие «эффективность» (равно как и «качество») само по себе обозначает лишь инструментальную, а не конечную ценность какого-либо явления или процесса. Мы не можем судить об эффективности чего-либо, не ответив прежде на вопрос «эффективно для чего? и для кого?». Акцентирование эффективности и качества обладает значительной риторической силой, но позволяет, однако, оставлять без должного внимания вопросы — метафизические, эпистемологические, моральные и политические, принципиальные для понимания сущности образования, его качественных отличий от обучения.

Сторонниками цифрового образования выдвигается тезис, что сегодня должен быть осуществлён переход от «педагогике-философии и педагогике-искусства к цифровой педагогике» [2. С. 41], основанной на сборе и обработке различного рода эмпирических данных (в том числе, больших данных),

которые позволят сделать образование областью точной, доказательной практики. Признавая в целом большое значение эмпирических исследований в образовании как для обоснования, так и верификации значимости образовательных практик, отметим, что в обозначенном выше подходе в значительной степени выражается озабоченность эффективностью технологий как инструментов гарантированного достижения определенных результатов. Но о каких результатах в этом случае идет речь?

В первом приближении кажется, что образовательные результаты должны быть связаны именно с содержанием образования, то есть с тем набором знаний и опыта, который транслируется через образование, социализирует индивида явными и латентными методами и формирует мировоззренческий горизонт обучающихся. Однако с переходом от знаниевого к компетентностному подходу к оценке результатов образования [3], получившим закрепление уже даже на уровне формальных документов, акценты в понимании того, что должно оказываться «на выходе» в образовании, сместились в сторону учащегося и оценки его индивидуальных характеристик, способностей и качеств. Задачей образования при таком подходе становится нахождение наиболее эффективных способов достижения указанного состояния. Этот сдвиг осмысливается как ключевое звено и в перспективе цифровой трансформации образования, что можно проиллюстрировать на примере нескольких текстов последних лет [2; 4; 5], которые воспринимаются как достаточно авторитетная репрезентация отечественного дискурса цифровизации. Как отмечается в докладе «Образование для сложного общества»: «отдельные образовательные технологии, какими бы мощными они ни казались, не смогут сами по себе трансформировать образование — если не поменяются педагогика, роль учителей, организация учебного процесса, и в первую очередь роль самих учащихся» [4. С. 77]. Указание авторов доклада на ограниченные возможности цифровых технологий для «радикальных изменений в системах образования» [4. С. 42] свидетельствует о том, что повестка цифровой трансформации образования должна мыслиться значительно шире, чем может показаться на первый взгляд. Предполагается, что цифровые технологии поддерживают переход к «ученико-центрированному образованию» [4], в котором центральным является процесс обучения каждого отдельного ученика (или самостоятельного учения). Все элементы и составляющие образовательной среды — учителя, другие ученики, предметы в пространстве школы и за ее пределами (например, в городском пространстве) и цифровые технологии — должны служить цели удовлетворения максимальным образом запросов обучающегося. В исследовании Института образования ВШЭ, специально посвященном цифровизации образования, отмечается, что традиционная, «доцифровая» модель образования не справляется с тем, чтобы обеспечить каждому возможность «не только накапливать знания, развивать способность учиться и овладевать другими компетенциями XXI в., но и получать удовлетворение от этой очень нелегкой работы» [5. С. 34].

Аргументы в поддержку цифровизации образования — во многом бесспорные — связаны с тем, что возрастающее разнообразие технологических

решений открывает перед системой образования недоступные прежде возможности комбинирования различных ресурсов и форм обучения, развития нелинейных образовательных программ, расширения образовательного ландшафта для удовлетворения образовательных запросов разного уровня, статуса, масштаба. Так, например, можно оценивать в технологическо-институциональном аспекте потенциал модели массовой персонализации — разработки ориентированных на конкретного обучающегося образовательных траекторий и/или обучающих практик с использованием цифровых адаптивных технологий. Данные технологии позволяют создавать базовые алгоритмы обучения, а затем индивидуализировать их в соответствии с характеристиками конкретных обучающихся и отслеживать результаты процесса. Однако если преимущества стратегии массовой персонализации в сфере высшего или дополнительного образования очевидны, то применительно к общему образованию не существует пока окончательного понимания того, насколько она соответствует запросам и психологическим возможностям учащихся школ [6].

Признавая вес этих аргументов и значение анализа цифровой компоненты в развитии образовательной среды и обучающих ресурсов, следует подчеркнуть, что центральным в дискурсе о цифровом образовании по преимуществу становится вопрос о том, *как* учить и, более того, как вовлечь в процесс учения все большее количество людей на протяжении большего количества времени (идея непрерывного обучения). Видится неслучайным то, что в дискурсе цифровизации можно заметить так много «средовых метафор», используемых для указания на приоритетность задач создание цифровой среды, обеспечивающей возможность «подбирать учебные материалы с учетом индивидуальных особенностей и потребностей учащихся, дифференцировать их учебную работу, добиваться полноценного достижения каждым из них требуемых образовательных результатов» [5. С. 195]. В таком контексте вопросы о том, что является/должно быть содержанием образования в отличие от предметного обучения, часто отступают на второй план или проблема содержания образования трактуется преимущественно в инструментальном ключе — как все то, что будет полезно для учения. В этой логике возникает риск смешения или отождествления понятий «образование» и «обучение», что чревато деформацией смыслов и целей образования как в личностном, так и социальном плане. Образование, понимаемое и реализуемое как обучение, имеет тенденцию становится «полуобразованием» (в терминологии Т. Адорно), поскольку характерное для обучения доминирование инструментальности затемняет понимание смысла и самоценности образования как неутилитарного по своей сути (и в этом значении «бесполезного») процесса человекотворчества.

Известный теоретик в области философии образования Г. Биеста рассматривает процесс перехода в образовательных практиках от образования к (об)учению как общую тенденцию последних десятилетий и для её обозначения предложил неологизм «*learnification*». Этот переход прослеживается в

смене языка, который используется для описания как самого процесса образования, так и взаимоотношений между участниками внутри него [7]. И хотя данный переход обусловлен не только технологическими новациями, возможности их применения в образовательной деятельности значительно увеличивают вес формального компонента в образовании и объективно работают в пользу логики обучения. Поэтому особенно важно в современном дискурсе о цифровизации углублять линию анализа содержания «образования в цифре», постоянно приносить в исследование перспектив цифровой трансформации образовательных отношений философское понимание смысла образования как такового. В пользу акцентирования вопросов не узко предметного, а человекотворческого содержания образования можно привести кроме классических (в духе образовательного идеала *Bildung*) также и аргументы, непосредственно связанные с современной экономикой и социальной жизнью. Актуальный сегодня социальный заказ на креативность как компетенцию индивидов — развиваемую, а не врождённую — обуславливает задачи формирования у людей продуктивного гибкого мышления, которое не может быть результатом только обучения и которое предполагает некое содержательное единство личности, достигаемое как раз в процессе образования.

Форма или содержание: о значении одной философской дискуссии

Возможности философского «дистраивания» современного дискурса цифровизации путём демонстрации того непреходящего, сущностного, что можно выделить в самом феномене образования и что в первую очередь следует анализировать в случае образовательных инноваций, интересно рассмотреть на примере философской критики практики прогрессивного образования. В середине 20 в. в США, Великобритании и в ряде других стран получили развитие идеи и практики прогрессивного образования, инспирированные во многом философией Дьюи¹, а также более ранними образовательными теориями Руссо, Песталоцци, Фребеля и Гербарта (см. подробнее [9]). Ведущим принципом педагогики, ориентированной на ребёнка, была идея самостоятельного роста индивида в процессе обучения, что обуславливало акцентирование вопросов о методах и формах обучения. Параллельно, и во многом как реакция на эти идеи и движение, формировались теоретическая позиция и проблемное поле аналитической философии образования, представившей альтернативный взгляд на проблему соотношения формы и содержания в образовании.

Р.С. Питерс проанализировал базовые принципы прогрессивного образования — уважение учителя к ребенку, учет его психологических особенностей, создание социальной среды, где ребенок может учиться на опыте, делать самостоятельный выбор, лично расти — и показал, что «идеология»

¹ Хотя сам Дьюи свидетельствовал о своём несогласии с тем, как были интерпретированы его идеи в ряде случаев [8].

самореализации в образовании в соответствии со своей внутренней логикой концентрирует внимание на «процедурных» принципах, на проблемах формы образования в ущерб вопросу его содержания. Им отмечалось, что принципы приоритетности развития внутреннего содержания индивида в противопоставлении внешнему воздействию находят отражение даже в той этимологии слова «образование», на которой настаивают сторонники прогрессивного образования: «education» от «educere» = вести, выводить, а не от «educare» = воспитывать, растить» [10. С. 36].

Питерс не отрицал в целом значимости основных принципов прогрессивного образования и признавал необходимость учитывать рациональность учащегося. Однако проблема, по его мнению, появляется тогда, когда ценность свободы и уважения личности учащегося абсолютизируется, что делает невозможным определить содержание образования, соответствующее этим принципам. Образование должно пониматься не как слово-задача, а как слово-достижение²: мы не можем назвать человека образованным, если не произошло каких-то существенных изменений в его сознании и поведении, связанных с тем, что он стал носителем какого-то ценного знания. В логике Питерса образование есть мировоззренчески значимая «целенаправленная передача действительно ценного знания нравственно приемлемыми способами» [10. Р. 34]. Работа по прояснению того, что составляет это «действительно ценное» знание, была продолжена П. Хёрстом, который сформулировал тезис о формах знания — областях знания и понимания со специфическими для них критериями истинности — которые должны стать обязательным фундаментом учебного плана. Выделенные им формы знания — математика, физические науки, гуманитарные науки, история, религия, литература и изобразительное искусство, философия, не должны быть отождествлены, и это особенно отмечалось, со школьными предметами и обучение им должно проходить непрямым образом [12]. Фактически такое содержание отражало идеал либерального образования, в котором исторически во главу угла ставилась автономия (понятая, в первую очередь, как автономия разума) индивида. Таким образом, в аналитической философии образования обосновывалось понимание образования как не инструментальной инициации в различные формы знания.

Предметом аналитической критики, осуществлённой И. Шеффлером, стал и концептуально значимый для прогрессивного образования того времени лозунг «Нет преподавания без обучения» («*No teaching without learning*»)³. Данный слоган выражал позицию, согласно которой деятельность

² По аналогии с введённым Г. Райлом различием глаголов задачи (*task verb*) и соответствующих им глаголов достижения (*achievement verb*) — например, «играть» и «выиграть», «лечить» и «излечить», «искать» и «найти» [11].

³ Слоган был эксплицирован из сформулированной Дж. Дьюи в 1933 г. метафоры, в которой он сравнивал учение и преподавание с отношениями купли—продажи: «Нелепо торговцу говорить, что он продал много товаров, хотя их никто не купил. Однако, есть учителя, которые думают, что они хорошо преподавали, независимо от того, научились ли чему-то их ученики» (Цит. по [9. Р. 36]).

учителя обязательно должна предполагать обучение как некий результат образования, и стал активно использоваться в США для увольнения неугодных учителей, когда в определённый период педагогов объявили главными виновниками отставания страны в образовании и в «битве» за космос на фоне запуска советского спутника. Желая защитить педагогов, Шеффлер выступил с так называемым «не-имплицитным» (*non-implicative*), или «стандартным тезисом»: «преподавание [имплицитно] не предполагает обучение». Вместо этого он выделил три критерия понимания и оценивания преподавания: 1) интенция учителя обучить; 2) разумность выбранной педагогической стратегии; 3) ограничения формы и способов образования, связанных с уважением к рациональности учащихся [13. Р. 27]. Одним из основных аргументов в защиту «стандартного тезиса» являлось указание на смысловое различие глаголов «учить» и «обучить» и демонстрировалась противоречивость тезиса об эквиваленции преподавания и обучения.

Дальнейшее развитие философии образования шло по пути снижения влияния аналитической парадигмы и формирования плюралистического поля постаналитического дискурса, в котором на первый план стали выходить вопросы, связанные с образовательным измерением социальной справедливости, с анализом роли образования в социальном и политическом устройстве общества, более эксплицировано стал выражаться эмансипационный дискурс, связанный с различными направлениями критической и постструктуралистских теорий, с политикой признания различий, с теориями демократии. Тем не менее, нельзя сказать, что работа аналитических философов оказалось невостребованной: их критика прогрессивного образования показала, каким важным является внимание к содержанию образования, как к тому, что по сути отличает образование от процесса учения. Другим важным следствием их работы является указание на то, что педагог и преподавание — это ключевые составляющие образования. Сущность педагогической профессии должна определяться не только формой (способами, методами, образовательными технологиями), но и содержанием образования, понимаемым в связи с широким социальным контекстом. Прояснение этого концептуального упущения в теории прогрессивного образования, осуществлённое аналитическими философами образования, оказывается важным и при анализе современного дискурса цифровизации образования. Подобно тому, как главной проблемой прогрессивного образования, по мнению Питерса, было слишком большое внимание к форме (*manner*) образования при почти полном игнорировании его содержания (*matter*) [10], в современных процессах цифровизации в образовании пока что просматривается доминирование задач обучения/самообучения и развития связанных с этим формально-технологических моментов деятельности. Хотя для решения вопросов, которые в современной повестке цифровизации занимают одно из главных мест — задач массовой персонализации в образовании, теоретическая проработка вопросов относительно содержательных аспектов имеет принципиальное значение.

Содержание образования: баланс индивидуально и социально значимого

Современная стратегия массовой персонализации образования развивается в связи с задачами подготовки человеческого капитала нового уровня для цифровой экономики и трансформации модели образования как стандартизированной подготовки кадров. Запрос на творческий ресурс является рыночным по своей сути, но предполагает развитие у обучающихся таких не однозначно инструментальных характеристик, как инициативность, способность к саморегуляции, активность в постановке целей в образовательном процессе. В этом плане стремление сторонников цифровой трансформации (как и идеологов прогрессивного образования в прошлом) смещать фокус внимания в образовательной деятельности на процесс учения, на форматы самообучения имеет под собой вполне понятные разумные основания. В образовательной традиции, ориентированной на принцип стандартизации и передачу преимущественно готового комплекса знаний, интересы и запросы учащихся часто почти никак не учитываются, а роль учителя сводится к авторитарному контролю. Более того, в такой ситуации образование и то, что считается содержанием образования, или «официальным знанием» (М. Эппл) [14], сообщает нам о том, кто имеет власть в обществе, чьи знания, интересы и позиции воспринимаются как легитимные и привилегированные. И поэтому, даже критикуя тенденцию *learnification* и связанный с ней новый смысловой язык образования, Г. Биеста считает, что требование возврата к традиционному языку в образовательных отношениях является не менее проблематичной позицией [7]. В современном мире идея о едином для всех содержании образования, в случае которого учителя выступают лишь трансляторами учебного материала, также должна быть критически осмыслена. Демократическая учебная программа и педагогика должны начинаться с признания различий в классах — от когнитивных до социальных и культурных, если демократию понимать как «форму совместной жизни, форму взаимного обмена опытом» (Дж. Дьюи) [8. С. 85]. В этом смысле цели персонализации в образовании, направленной на формирование индивидуализированных образовательных ресурсов, на отход от практики строгой стандартизации содержания образования, видятся оправданными и перспективными.

Но одновременно необходимо постоянно подчёркивать значимость представлений об общем благе и общих ценностях в обществе как содержании образования в широком смысле, осуществлять критическую рефлексию над проблемой границ и пределов персонализации как образовательной модели, поскольку характерная для этой модели логика индивидуальной траектории может оборачиваться как положительными, так и отрицательными социальными эффектами. Релятивизация представлений даже об узко предметном содержании может иметь своими результатами образовательные депривации — неполное и недостаточно обоснованное представление человека о предмете. Тем более негативными могут быть последствия стихийного или преднамеренного исключения из персонализированных образовательных планов

вопросов содержания, предполагающих теоретический анализ общезначимых социальных проблем в их не-прикладных измерениях. Сегодня необходимо развивать такие линии образовательного дискурса, которые бы акцентировали проблему содержания образования, как того, что делает человека человеком не только в аспекте развития его индивидуальности, но и в социальном и политическом измерении.

Современные образовательные технологии обладают значительным социализирующим потенциалом, и в текстах, репрезентирующих цифровую парадигму, говорится о роли сообществ учащихся и их самоорганизации в процессе учения [4]. Но эта роль понимается несколько редуцированно: взаимодействие в группах, в командах трактуется преимущественно как то, что обогащает индивидуальный учебный опыт ребенка, ученика, что позволяет ему достичь определенных компетенций. Тем самым на периферию восприятия обучающихся может отодвигаться широкий пласт возможностей и результатов социализации, которые открываются для индивидов в процессе социального взаимодействия за пределами формального образования и во многом формируют их представления о социальном значимом. Сегодня эти возможности значительно расширяются благодаря цифровым технологиям, и попытки альтернативным образом реализовать этот технологический потенциал осуществляются, например, в современной критической педагогике, где цифровые инструменты используются для организации практик демократического образования [15]. Такой подход, делающий акцент на социальном измерении образования, демонстрирует понимание отличия образования как обучения от образования как условия формирования автономного, но социально вовлечённого индивида.

С проблемами смыслового расширения содержания связан и вопрос, ответ на который во многом определяет как саму онтологию образования, так и многие аспекты взаимодействия субъектов образования — понимание роли педагога в образовательных отношениях. Общим местом в дискуссиях стало утверждение, что цифра никогда не заменит живого учителя. Но логика многих проектов цифровизации такова, что фигура педагога утрачивает своё ключевое значение и многие его функции должны быть в перспективе элиминированы. Показательными в этом отношении являются всё более частые инициативы использовать технологии искусственного интеллекта для замены учительских функций в различных аспектах организации учения. Выдвигается тезис, что цифровые инструменты создают возможности снять «с педагогов ответственность за “доставку учебного содержания”, позволяя сконцентрироваться на педагогической поддержке обучаемых» [5. С. 35]. В такой конфигурации трактовка роли учителя видится достаточно спорной. Идеи о новой роли учителя как фасилитатора учения при своей внешней привлекательности и прогрессивности отмечены некоторой двусмысленностью и порождают вопрос: если учителя освобождаются от ответственности за содержание образования — того, что в прежние времена определяло сущность преподавания и смысл учительской профессии как таковой, за кем тогда эта

ответственность будет закрепляться в новую эпоху цифрового образования? Ведь в любом учебном содержании присутствует мировоззренческий элемент, который определяется не только стандартами образования, но и личностью обучающего, его видением горизонта и контекста интерпретации материала.

Доминирующий в цифровом образовании язык учения, по мысли Биесты [7], превращает отношения между учителем и учеником в экономические по своей сути, по типу транзакции, цель которых удовлетворить «потребности» обучающихся. Сущность же образовательных отношений принципиально не такова: ученики не могут в полной мере знать и выразить свои образовательные потребности. Это особенно верно на этапе основного образования, в отличие от высшего, где стратегия массовой персонализации имеет свои плюсы. Экономическая природа современных образовательных отношений, призванных в идеале способствовать развитию субъектности и индивидуальности обучающихся, становится причиной обратного результата. Педагоги часто оказываются лишенными возможностей на основе своих профессиональных знаний, опыта и убеждений формировать у обучающихся не только предметные компетенции, но и некий метафизический уровень восприятия человеком своей жизни, понимания им смысла образования как постоянного процесса самотрансцендирования (хотя на это и должен быть нацелен процесс персонализации).

Конечно, доминирование формального над содержательным всегда было возможно в образовании, и примеров этому можно найти немало и в доцифровую эпоху, но в условиях цифровизации риски дисбаланса возрастают многократно. Сегодня учителям предлагаются многообразные «эффективные» методики достижения результатов обучения, которые помещают их действия в некоторый проблемный вакуум, закрытый от более широкого круга вопросов, связанных с образовательным измерением социальной справедливости, с различными социальными проекциями образовательных отношений. Объективно это ведёт к возрастающей формализации и смысловому обеднению образовательных отношений и в большинстве случаев фактически оказывается шагом назад — от парадигмы персонализации образования к практике стандартизированного обучения.

Заключение

Как и в любых других социальных процессах, в цифровой трансформации образования находят своё выражение значимые социальные интересы и противоречия, которые должны быть предметом философской рефлексии, позволяющей раскрывать явные и скрытые риски доминирования формы над содержанием, сведения образовательной деятельности к обучающей.

В качестве вывода подчеркнём, что вопрос о содержании образования — принципиально общественный, а не только личный и индивидуальный по своему характеру, поскольку ответ на него выражает понимание нами того, кто мы и кем мы хотим быть в отношениях с другими людьми и общественным целым. Без этого понимания продолжение разговора о цифровизации

образования окажется, по крайней мере, неполным — и в этой неполноте для образования кроются опасности куда более серьезные, чем использование любой из технологий.

Список литературы

- [1] *Burbules N., Callister T. Watch It: The Risks and Promises of Educational Technologies for Education.* Boulder, CO : Westview Press, 2000.
- [2] Чеботарь Н., Синельников В., Кушнир М., Мдивани М., Травкин И., Хисамбеев Ш., Мерескин А., Орешкина Е., Сафина Л., Симонова Л. Манифест о цифровой образовательной среде // *Образовательная политика.* 2016. Т. 71. № 1. С. 34—43.
- [3] Брызгалова Е.В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования // *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2013. Т. 18. № 1. С. 162—169.
- [4] Лукша П., Кубиста Д., Ласло А., Попович М., Ниненко И. Образование для сложного общества. Доклад Global Education Futures. М. : Российский учебник, 2018.
- [5] Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М. : Издательский дом ВШЭ, 2019.
- [6] Сохраняева Т.В. Стратегия массовой персонализации в современном образовании // *Человек.* 2021. Т. 32. № 2. С. 30—40.
- [7] *Biesta G.J.J. Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy.* Boulder, CO : Paradigm Publishers, 2010.
- [8] Дьюи Д. Демократия и образование. М. : Педагогика-Пресс, 2000.
- [9] *Noddings N. Philosophy of Education.* Cambridge. MA : Westview, 2007.
- [10] *Peters R.S. Ethics and Education.* London : George Allen & Unwin Ltd, 1966.
- [11] Райл Г. Понятие сознания / пер. с англ., общ. ред. В. П. Филатова. М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000.
- [12] *Hirst P.H. Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers.* London : Routledge & Kegan Paul, 1974.
- [13] *Scheffler I. The Language of Education.* Springfield, IL : Charles C. Thomas, 1960.
- [14] *Apple M.W. Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age.* 2nd ed. New York : Routledge, 2000.
- [15] *McLaren P., Jandrić P. Postdigital Dialogues on Critical Pedagogy, Liberation Theology and Information Technology.* London, NY : Bloomsbury Publishing, 2020.

References

- [1] Burbules N, Callister T. *Watch It: The Risks and Promises of Educational Technologies For Education,* Boulder, CO: Westview Press; 2000.
- [2] Chebotar N, Sinelnikov V, Kushnir M. et al. Digital Learning Environment Manifesto. *Educational Policy.* 2016;71(1):34—43. (In Russian).
- [3] Bryzgalina EV. Competence-based Approach and the Future of Sociohumanitarian Education. *Science Journal of VolsU. History. Area Studies. International Relations.* 2013;18(1):162—169. (In Russian).
- [4] Luksha P. Kubista D., Laslo A. et al. *Education for Complex Society.* Moscow: Rossijskij uchebnik; 2018. (In Russian).
- [5] Uvarov AU, Frumin ID, editors. *Challenges and Perspectives in the Digital Transformation in Education.* Moscow: HSE Publishing House; 2019. (In Russian).
- [6] Sokhranyaeva TV. Mass Personalization Strategy in Modern Education. *Chelovek.* 2021;32(2):30—40. (In Russian).

- [7] Biesta GJJ. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers; 2010.
- [8] Dewey D. *Democracy and Education*. Moscow: Pedagogika-Press; 2000. (In Russian).
- [9] Noddings N. *Philosophy of Education*. Cambridge, MA: Westview; 2007.
- [10] Peters RS. *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin Ltd; 1966.
- [11] Ryle G. *The Concept of Mind*. Moscow: Idea-Press, Dom intelektualnoj knigi; 2000. (In Russian).
- [12] Hirst PH. *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. London: Routledge & Kegan Paul; 1974.
- [13] Scheffler I. *The Language of Education*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas; 1960.
- [14] Apple MW. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. 2nd ed. NY: Routledge; 2000.
- [15] McLaren P, Jandrić P. *Postdigital Dialogues on Critical Pedagogy, Liberation Theology and Information Technology*. London, NY: Bloomsbury Publishing; 2020.

Сведения об авторах:

Сохраняева Татьяна Вилевна — кандидат философских наук, доцент кафедры философии образования философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: sokhran@gmail.com).

Замоткин Иван Дмитриевич — аспирант кафедры философии образования философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: zamotkin.ivan@gmail.com).

About authors:

Sokhranyaeva Tatiana V. — PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (e-mail: sokhran@gmail.com).

Zamotkin Ivan D. — MA in Philosophy, PhD student, Department of Philosophy of Education, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (e-mail: zamotkin.ivan@gmail.com).