



Практическая философия


Practical Philosophy

<https://doi.org/10.22363/2313-2302-2022-26-2-439-453>

Научная статья / Research Article

Цифровой диалог в обучении: КОГНИТИВНЫЕ, СОЦИАЛЬНЫЕ, ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ особенности и риски

Л.В. Баева  

Астраханский государственный университет,
Российская Федерация, 414056, Астрахань, ул. Татищева 20А
baevaludmila@mail.ru

Аннотация. Цифровизация социокультурных феноменов, в том числе системы образования, порождает трансформацию их качественных признаков и параметров, что требует исследования с позиции методологического анализа и оценки их возможных последствий на человека и социум. Значимым элементом цифровой среды в целом и образовательной в особенности выступает диалог, роль которого имеет как когнитивные, так и мировоззренческие, экзистенциальные, социальные аспекты. Целью исследования является философский анализ цифровой трансформации диалога в контексте процесса образования, оценка его потенциала и влияния на индивида. Одним из важных и не вполне изученных аспектов современной трансформации образования является экзистенциальный аспект, связанный с изменением сущности диалога между субъектами в процессе передачи знаний и ценностей. Методология исследования исходит из междисциплинарного характера проблемы, связана с применением экзистенциального, аксиологического, антропологического подходов к пониманию сущности диалога (М. Бахтин, М. Бубер, Г. Марсель, Э. Левинас), теории развития индивидуального мышления Л.С. Выготского, разрабатываемой автором теорий электронной (цифровой) культуры и на основе учета современных разработок в сфере внедрения цифровых инструментов в образование. Исследование показывает, что диалог в цифровой среде обучения становится не столько формой сближения, интеграции субъектов, сколько формой автономности, обособленности, индивидов, что изменяет характер обучения и имеет социальные и экзистенциальные последствия. Это формирует потребность преобразования цифровой среды обучения при ее использовании с позиции дополнения этическими, социально-психологическими и эмоциональными компонентами и инструментами поддержки обучающегося. На основе экзистенциально-аксиологического анализа раскрыты позитивные и рискогенные особенности цифрового диалога как одного из феноменов

© Баева Л.В., 2022



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

электронной культуры и инструментов онлайн-обучения. Представлено понятие цифрового диалога в обучении, характеристика его особенностей, функций, роли и влияния на обучающегося в цифровой среде. Выявлены характерные для цифровой среды трудности диалогического обучения, представлены рекомендации методологического и методического характера для применения в системе образования.

Ключевые слова: диалог, цифровое обучение, цифровой диалог, Я и Другой, экзистенциальные риски

Информация о финансировании и благодарности. Исследование проводится в рамках проекта при поддержке РФФИ № 19-29-14007 МК «Оценка влияния цифровизации образовательного и социального пространства на человека и разработка системы безопасной коммуникативно-образовательной среды» в Астраханском государственном университете (<https://digital-edu.site/>).

История статьи:


Статья поступила 16.01.2022

Статья принята к публикации 21.03.2022

Для цитирования: Баева Л.В. Цифровой диалог в обучении: когнитивные, социальные, экзистенциальные особенности и риски // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2022. Т. 26. № 2. С. 439—453. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2022-26-2-439-453>

Digital Dialogue in Learning: Cognitive, Social, Existential Features and Risks

L.V. Baeva  

Astrakhan State University,
20a, Tatischeva str., Astrakhan, 414056, Russian Federation
baevaludmila@mail.ru

Abstract. Digitalization of socio-cultural phenomena, including the education system, generates transformations of their qualitative characteristics and parameters, which requires research from the standpoint of methodological analysis and assessment of their possible consequences on humans and society. A significant element of the digital environment, in general, and educational, in particular, is the dialogue, the role of which has both cognitive and ideological, existential, social aspects. The purpose of the research is a philosophical analysis of the digital transformation of dialogue in the context of the educational process, an assessment of its potential and impact on the individual. The research methodology has a complex, interdisciplinary character and is associated with the application of an existential approach to understanding the essence of dialogue (M. Bakhtin, M. Buber, G. Marcel, E. Levinas), the theory of the development of individual thinking by L.S. Vygotsky, developed by the author of the theories of electronic (digital) culture and based on modern developments in the field of the introduction of digital tools in education. The study shows that dialogue in the digital learning environment becomes not so much a form of rapprochement, integration of subjects, as a form of autonomy, isolation, individuals, which changes the nature of learning and has social and existential consequences. This creates the need to transform the digital learning environment when using it from the position of supplementing it with ethical, socio-psychological and emotional components and support tools for the student. Based on the existential-axiological analysis, the positive and risky features of digital dialogue as one of the phenomena of

electronic culture and online learning tools are revealed. The concept of digital dialogue in learning, the characteristics of its features, functions, role and influence on the learner in the digital environment are presented. The difficulties of dialogic learning characteristic of the digital environment are revealed, recommendations of a methodological and methodical nature for application in the education system are presented.

Keywords: dialogue, digital learning, digital dialogue, I and the Other, the existential risks

Funding and Acknowledgement of Sources. The research is held within the framework of the project with the support of RFBR No. 19-29-14007 MK “Assessment of the impact of digitalization of educational and social space on a person and the development of a safe communication and educational environment system” at Astrakhan State University (<https://digital-edu.site/>).

Article history:

The article was submitted on 16.01.2022

The article was accepted on 21.03.2022

For citation: Baeva LV. Digital dialogue in learning: cognitive, social, existential features and risks. *RUDN Journal of Philosophy*. 2022;26(2):439—453. (In Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2022-26-2-439-453>

Введение

Образовательные технологии сегодня стремительно меняются, переходя от взаимодействия «лицом к лицу» в удаленный, стандартизированный формат под влиянием экономических, социальных и эпидемиологических факторов. Цифровая трансформация обучения, предполагавшаяся первоначально как широкое проникновение информационных технологий в процесс традиционного обучения, все более связывается сегодня с онлайн-обучением, имеющим как бесспорные достоинства, так и выраженные риски. В условиях пандемии цифровая среда обучения (ЦОС) стала важнейшим оплотом сохранения устойчивости и непрерывности процесса образования от школ до вузов во всем мире. Возникающие при этом новые проблемы, ограничения, риски, также как и новые формы, возможности, успехи подробно исследуются учеными в разных странах [1—5]. В России вопросы влияния цифровой трансформации на особенности обучения, его качество и безопасность также оказываются в центре внимания исследователей с позиции различных подходов [6—9], фокусируя внимание на психологических, педагогических, информационно-технологических, этических, социальных вызовах и проблемах. Авторы позитивных прогнозов и критических подходов при этом оказываются едины в выводах о том, что происходящие изменения являются ключевыми и поворотными для системы образования и требующими научного обоснования, и в том числе оценки возникающих новых рисков.

Образовательная среда является важнейшей формой коммуникации, диалогом между поколениями, пространством и системой передачи знаний, ценностей, смыслов, навыков новым поколениям граждан. Диалог при

переходе от реальной коммуникации в виртуальную существенно изменяется, от формы „face to face“ к смешанному формату либо формату онлайн-обучения, становясь элементом цифровой культуры, с ее особенностями, этикой, преодолением пространственно-временных границ и новыми ограничениями. Эти процессы выступают объектом нашего исследования, поскольку от эффективной коммуникации в процессе обучения в значительной степени зависит его результативность.

Одним из важных и не вполне изученных аспектов происходящей трансформации является экзистенциальный аспект, связанный с изменением сущности диалога между субъектами в процессе передачи знаний и ценностей. Диалог понимается здесь в широком смысле в качестве многоуровневого взаимодействия между индивидами (эмоционального, информационного, аксиологического и др.), изменяющего (потенциально или реально) каждую из его сторон. Диалог между участниками образовательного процесса всегда был важной темой для изучения, и сегодня его роль и сущность стремительно меняется, переходя в цифровую среду, задающую новые контуры самому коммуникативному процессу. Целью нашей работы является исследование сущности и направленности изменений диалога в цифровой среде обучения, исходя из разделяемого нами экзистенциального подхода и методологии. Для это будут решаться задачи по актуализации теории экзистенциальной сущности диалога, выявлению особенностей диалога в цифровой среде и характеристике параметров экзистенциальной безопасности участников ЦОС для совершенствования процесса образования и реализации его основных миссий. Эмпирической основой исследования стали проведенные в рамках проекта «Оценка влияния цифровизации образования на человека и создание безопасной образовательно-коммуникативной среды» социологические исследования (фокус группы с педагогами и опросы родителей учащихся, проведенные с декабря 2020-го по июль 2021 г.).

Гипотеза нашего исследования состояла в том, что диалог в цифровой среде обучения становится не столько формой сближения, интеграции субъектов, сколько формой автономности, обособленности, индивидов, что изменяет характер обучения и имеет социальные и экзистенциальные последствия. Это формирует потребность преобразования цифровой среды обучения при ее использовании с позиции дополнения этическими, социально-психологическими и эмоциональными компонентами и инструментами поддержки обучающегося.

Диалог как экзистенциальный феномен

Коммуникация, общение, диалог, начиная с Сократа, являются объектами внимания философов, а впоследствии психологов, лингвистов, педагогов, теологов, которые видели в них не только средство установления социальных связей и передачу навыков, но и форму саморазвития личности, задающую смысложизненные, творческие и духовные интенции. В отличие

от различных иных форм взаимодействия диалог понимался как соучастие, интерперсонализация, вовлеченность сторон. Его уровни и функции многообразны, прежде всего, исследователи выделяли фатический, информационный и межличностный типы или уровни общения-диалога [10]. Фатический диалог (в переводе с английского «фатический» означает положительно оцениваемый на эмоциональном уровне безотносительно содержания), несмотря на его первичный, базовый уровень, имеет важный экзистенциальный смысл, будучи направленным на установление связи с другими и снятия чуждости между Я и Другими. Он является наиболее простой и в то же время определяющей частью социальности, создавая основу для эмоционального единства, формирования сообществ. Информационный диалог, напротив, направлен на передачу информации в широком смысле, он формирует представления, знания, сведения о чем-либо. Межличностное (духовное) общение-диалог представляет собой наиболее развитый тип взаимодействия, развивающий личность участников через их выход к экзистенциальным темам, формирующим смысложизненные траектории и ценностные ориентиры.

По содержанию диалог может быть интерпретирован как императивный (авторитарный), манипулятивный (направленный на гибкое управление мнением собеседника), исповедальный («раскрывающий душу» на высоком уровне доверия, открытости), профессиональный (деловой) и т.д. Стороны диалога также могут быть интерпретированы с позиции их формы взаимосвязей: диалог может быть как общением равных (горизонтальным), так общением неравных (обучающим, контролирующим, вертикальным). Диалог может быть непосредственным и опосредованным, где последний не предполагает личного контакта, который замещается каким-либо посредником (текст, средство связи, медиасреда). Многообразие связей в социуме рождает и различные виды диалога, роль которого традиционно воспринималась как формирующая человека, раскрывая его когнитивные, экзистенциальные, адаптационные, социокультурные возможности.

Наиболее весомый вклад в изучение роли диалога, как известно, внес М.М. Бахтин, который считал, что человеческое бытие диалогично по своей сути, а сознание есть только там, где появляется диалог, создающий все смыслы и значения мира человека. Диалогичность в этом контексте намного шире и важнее, чем передача реплик и слов, полагал филолог, а диалог есть встреча сознаний, ведущая к «многоголосью бытия» [11].

В экзистенциальной философии М. Бубера суть диалога «Я и Ты» показана как источник формирования духовной реальности и основа развития личности, ее индивидуальности, творчества и свободы [12]. М. Бубер противопоставляет отношения «Я — Ты» и «Я — Оно», где первые (Я — Ты) связаны с уникальностью личностей, реализующих подлинное назначение диалога, а вторые (Я — Оно) имеют механический, объективирующий, манипулятивный характер. В отношениях «Я и Ты» имеет место взаимность, в то время как в «Я и Оно» активен только субъект. Если субъект отношений не

исключителен, он превращается в Оно. Бубер был уверен, что в социальной жизни это высокое понимание диалога не исчезает, но наиболее явно присутствует в тех отношениях, которые не связаны с прибылью, например, проявляясь в деятельности учителя, священника или психотерапевта, тех, кто должен воплотить жизнь диалога для выполнения своих задач.

Другой философ-экзистенциалист Г. Марсель добавлял, что диалог рождает сопричастность, intersубъективность, которая становится основой таких отношений как вера, любовь, уважение, дружба, привязанность, ответственность [13]. В свою очередь Э. Левинас, исследовавший в качестве центральной проблемы отношение к Другому, подчеркивал, что субъект-субъектные отношения, отношения «лицом к лицу», развиваются благодаря изначальной способности человека встать на место другого, жить «один для другого». Из этой способности человека рождается история культуры и все формы духовного бытия. Она есть ответная реакция на боль, травлю, когда человек стремится оберегать бытие совместно с другим [14].

Следуя этой традиции, мы заключаем, что диалог неотъемлем от сознания и человеческого бытия (М. Бахтин); диалог может создавать уникальность в отношениях людей, дополнять их существование друг для друга, закреплять в вечности, делать свободными и открытыми (М. Бубер); диалог как intersубъективность, становится основой любви, веры, ответственности (Г. Марсель); диалог «лицом к лицу» как способность сопереживания Другому лежит в основе общей заботы о бытии (Э. Левинас).

Роль диалога для процесса познания и обучения традиционно виделась как определяющая и была исследована многими классиками и современниками. Диалог оценивается как ведущий к получению нового знания через столкновение мнений (Сократ, майевтика), как форма самопознания (Сократ, Платон, Ксенофонт, Цицерон, Пьер Абеляр, Николай Кузанский, Л. Валла, Ф. Вольтер, Дж. Беркли, Ф. Шеллинг и др.), как языковая игра и источник рефлексивного мышления (Л. Витгенштейн), как терапевтический акт и экзистенциальный опыт осознания ценности Другого (С. Франк, И. Ялом), как «диалог с культурой» и «диалог культур» (М.С. Каган). Глубоко и емко роль диалога в обучении с позиции психологии оценил Л.С. Выготский, отмечая, что диалог через обучение коллективного мышления ведет к обучению мыслить индивидуально. Он обосновал, что основными факторами развития личности являются выраженные в языке формы отношения людей между собой и культурно-исторические традиции, оказывающие влияние на мышление и речь индивида [15. С. 78]. В свою очередь современный профессор Гарвардского университета Э. Мазур показал, насколько важен диалог между обучающимися, способствующими пониманию проблемы через «обучение равных равными» („Peer Instruction“), обсуждение темы сверстниками между собой, что дает в итоге качественно более высокие результаты в усвоении и понимании изучаемых в аудитории вопросов [16].

Осмысливая эти подходы, можно заключить, что диалог раскрывается как акт взаимодействия, реализующий гуманистическую, эвристическую, мотивационную, социокультурную, мировоззренческую, креативную, терапевтическую, экзистенциальную функции, создавая атмосферу доверия, сближения людей, даже при осознании их различий, вовлечения в проблему, содействие в ее осмыслении и создании нового для себя мнения, идеи, знания и т.д. Диалог не является в образовании самоцелью, он сопровождает обучение, ориентированное на развитие личности и формирование навыков самостоятельного критического мышления.

Трансформации диалога в цифровой культуре

Диалог как форма и способ коммуникации исторически развивается, живет, обретает новые формы и выражения, при этом выполняя отмеченные выше когнитивные, социокультурные, экзистенциальные и иные функции. Современный цифровой мир трансформировал массовую коммуникацию и в том числе и диалог, порождая при этом новые феномены электронной культуры. Коммуникация стала неотъемлемой частью цифровой повседневности, где благодаря социальным медиа диалог всех со всеми является самоценным, терминальным. Она приобрела открытый, бесшовный, глобальный, интерактивный, значительно визуализированный, симулятивный, геймифицированный характер. При этом важной стороной этого вида коммуникации является цифровой след, который в отличие от вербального диалога получает собственное существование и может отчуждаться от носителя.

Цифровое общение имеет ряд черт, свойственных и иным явлениям электронной (цифровой, онлайн-) культуры: мгновенная передача информации без ограничений пространства и времени для всех пользователей цифровой среды (но не для остальных, не обладающих доступом); сочетание диалога, полилога и монолога, с преобладанием последнего; доминирование самопрезентации над поддержанием диалогичности общения; ценность обратной связи, коллективного внимания и ободрения; безличность общения, возможные замены личности симуляциями; широкое использование визуальных образов и средств в общении; возможность отложенного ответа и др.

Диалог как «встреча сознаний», предполагающий искренность, доверие, открытость, значимость друг для друга, в цифровой среде становится анахронизмом. В открытой цифровой среде он оказывается уязвимым, доступным для многих, нарушая конфиденциальность, личную безопасность. Поэтому на смену ему приходит диалог в форме игры, иронии (интерес к языковым играм возрастает), или самопрезентация своего Я с минимальной, необходимой обратной связью. В социальных медиа самовыражение и манифестация Я становятся доминантами коммуникации. Особенности цифрового диалога становятся опосредованность, возможная безличность (анонимность), визуализация, открытость, глобальность, игровой характер, неразграниченность частного и публичного и др.

Цифровой диалог и обучение

Современный этап развития системы образования связан с цифровой трансформацией, имеющей задачами повышение доступности к образовательным ресурсам, создание индивидуального пути обучения на основе современных технологических возможностей, а также защиту человека от современных вызовов в форме пандемии и связанных с ней ограничений. Цифровое обучение в условиях современных условий оказалось смещенным от формата традиционного, «лицом к лицу» („face to face“) к опосредованному онлайн-ресурсами формату смешанного обучения (blended education) или полному удаленному обучению (digital learning).

В обучении роль диалога между педагогом и учащимися и между учащимися как равными характеризуется как важный источник передачи смыслов, опыта, ценностей, навыков и т.д. В основе того, чтобы научить мыслить индивидуально, лежит принцип научить мыслить вместе (Л.С. Выготский). Обсуждение проблемы в классе, учебная дискуссия, рассуждение и высказывание собственного мнения, оценка позиции другого, как отмечалось выше, — это важные элементы для обучения, понимаемого не только как присвоения знания, но и как формирования навыка индивидуально мыслить, применяя методы рациональности, логики и этики. Каковы же особенности и характеристики цифрового диалога в процессе обучения? Можно ли создать инструменты, сохраняющие когнитивный, социальный и экзистенциальный смысл диалогичности обучения в цифровой среде?

Цифровая трансформация образования в России была объявлена в качестве целевой модели с 2018 года, пандемия ускорила этот импульс, при этом показав не только достоинства, но и риски полного перехода к цифровому образованию. В рамках реализуемого проекта по оценке влияния цифровизации обучения на человека с позиции безопасности была проведена серия фокус-групп с педагогами школ и колледжей, целью которой было выявление затруднений, с которыми встретились педагоги и выработка мер, повышающих безопасность учащихся. Безопасность при этом рассматривалась в широком смысле как защищенность от угроз и вызовов в цифровой среде, в том числе новых источников (в техническом, витальном, социальном, когнитивном, аддиктивном аспектах). Систематизация полученных данных позволила выделить следующие особенности и затруднения, связанные с учебным диалогом в ЦОС.

1. Смещение диалога в цифровую среду технически осуществляется в формате видеоконференции (когда участники слышат и видят друг друга, но находятся вместе удаленно из своих локаций); в чате или в социальной сети (без возможности видеть собеседника «здесь и сейчас»); в форме «обратной связи» (как правило, текстовый, оценочный либо рефлексивный). Эти форматы, как показала практика, в значительной степени минимизируют или исключают свободную дискуссию и коллективное (групповое) обсуждение вопроса, также, как и учебный диалог педагога с обучающимся. Учебный

процесс в формате онлайн-курсов в значительной степени ориентирован на монолог педагога и самостоятельное выполнение заданий учащимися. Часть времени урока уходит на техническую подготовку к работе в ЦОС, что также уменьшает возможность использовать время для диалога с учениками даже в формате смешанного обучения. Если занятие организовано в форме видеоконференции, оно может предполагать диалог в ЦОС, однако и в этом случае обнаруживались затруднения, связанные с ограничениями в доступе к цифровым ресурсам. В связи с этим важно отметить, что цифровизация обучения формирует риски цифровой эксклюзии и неравенства, имеющих технические, финансовые, компетентностные, социальные причины. По данным ЮНЕСКО, в мире треть учащихся имеют ограничения в доступе к цифровым образовательным ресурсам, поэтому эту проблему необходимо рассматривать как серьезный вызов [18].

2. В ЦОС значительно возрастает роль письменной коммуникации, осуществляющейся в различных формах: от проверки заданий до диалога в чате и комментариях на онлайн-уроках. Этот вид коммуникации выступает модификацией диалога и тоже имеет определенные ограничения в виртуальном классе. Горизонтальный диалог учащихся между собой, связанный с учебным процессом, при этом фактически исключен. Вертикальный диалог педагога с учащимися с в ЦОС, главным образом, связан с их оценкой, комментированием выполнения заданий. Он чаще всего является асинхронным, что, с одной стороны, позволяет учащемуся более спокойно и вдумчиво увидеть и оценить замечания педагога, а с другой стороны, снижает фокусировку внимания на вопросе (при том, что оценка нередко затягивается во времени, носит формальный характер и т.д.). Преобладание формального и инструментального, а также экономического факторов в таком взаимодействии имеет значительные последствия. Т. Сохраняева и И. Замоткина отмечают, что «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» [18]. Для снижения этих рисков может быть реализована форма обучения на основе рефлексивного, фокусированного письма, дающая навыки развития логического мышления, последовательного и связанного изложения мыслей, формирование вывода на основе суждений и т.д. Применение этой формы, однако, требует значительного времени на проверку ответов и невозможность их строго верифицировать.

3. Важной особенностью обучения в ЦОС является возрастание роли учащегося в поиске источников информации или (если такие источники заданы) в обработке и усвоении материала. Усиление автономности учащегося в поиске и обработке информации с одной стороны активизирует его когнитивные способности, но с другой устанавливает свои ограничения. Наш мозг стремится к наиболее простым решениям и из потока информации воспринимает то, что проще воспринимается. Учащийся, самостоятельно выбирающий

информационный источник, выбирает наиболее упрощенный, опираясь на уже имеющийся минимум знаний. С позиции теории автопоэзиса, разработанной Ф. Варелой и У. Матураной, познание неразрывно связано с действием, активностью по осуществлению отбора информации, своего рода «вырезания» из мира именно и только того, что соответствует его когнитивным способностям и установкам. Когнитивный агент, с позиции этой теории, не отражает, а конструирует реальность, создает свой мир, соответствующий его поисковой активности и когнитивным возможностям [19]. Но поскольку познание ограничено минимумом опыта и начальных знаний субъекта интерпретация получаемой информации и ее обобщение неизбежно будет тяготеть к упрощению, минимизации (для защиты от массивированных потоков информации и самосохранения). Роль педагога, имеющего значимый когнитивный опыт, постепенно сужается, отодвигается, заменяется технологией подачи информации. Он не оказывает более существенного влияния на формирование картины мира, единой системы полученной информации, а выступает проводником, каналом для субъекта с источниками данных. Субъект оказывается, с одной стороны, открыт для восприятия многообразной информации, а с другой, закрыт «своими» ограниченными когнитивными возможностями и «вырезает» лишь ту часть информации, которая является наиболее доступной. Среда и мир в его интерпретации и языковых формах становятся такими, какими он способен их постигнуть и описать. В этих случаях отсутствие социальной поддержки и мотивации от группы, недоступность разъяснения нового материала от педагога, добывающегося различными методами понимания учебного материала учащимися различного уровня, может негативно отражаться на процессе и результатах обучения.

4. Цифровизация обучения оказалась неизбежно связанной с утратой привычного эмоционального компонента в общении людей. Педагоги и учащиеся во всем мире отмечали нехватку личного взаимодействия и связи с другими. Благодаря форматам видеоконференций диалог учащимися в ЦОС осуществляется с помощью разнообразных технологий, замещающих живое общение, в том числе с искусственным интеллектом, который играет все большую роль в получении информации. Проведенные в рамках нашего проекта фокус-группы показали, что учащиеся испытывали потребность личного общения с учителями, ощущали стресс и депрессии из-за невозможности присутствовать вместе с другими на уроке. Значительные риски, по оценке педагогов, оказались связаны с ослаблением или утратой межличностной коммуникации, которая являлась неотъемлемой частью обучения и воспитания в традиционной системе. Это отчуждение разрывает среду общения, которая играет важную мотивационную роль в процессе обучения. Перенос коммуникации в информационную среду приводит к формализации общения и снижению доверия к участнику диалога. Обучение лишается возможности формирования качеств коллективной деятельности, лидерства, умения общаться в межкультурной среде. Педагогами было отмечено также, что переход к ЦОС

без устных ответов увеличивает риск плагиата, заимствования клише, продуктов чужого труда, снижает навыки грамотно выражать свои идеи, выполнять творческие задания. Удаленное обучение на основе онлайн-курсов, дополненное тестовым контролем знаний, по мнению педагогов, на первый взгляд, оказывается более комфортным и простым для учащегося, но при этом ослабляет внимание, долговременное запоминание изученного материала.

Критически оценивая исключение реальной межличностной коммуникации из обучения, давая комплексную оценку этому процессу, отметим и новые возможности развития диалога в цифровой среде обучения. Прежде всего они связаны с развитием навыков письменной речи, учебного и «исследовательского» диалога в цифровой среде. Современные исследователи Н. Мерсер, С. Хеннесси и П. Уорвик отмечают, что информационные технологии можно и нужно использовать в современном классе для того, чтобы научить ребенка «думать вместе» с другими [20]. Они описывают кейсы разработанных технологий обучения, предполагающих коллективное обсуждение проблемы с многими решениями, которое не привязано ко времени и дает возможность развития логического и нравственного сознания на основе письменной коммуникации. В качестве примера ими приводится учебная программа «Выбор Кейт» („Kate’s Choice“) с заданием для школьников 5—6 классов по обсуждению нравственной проблемы (девочка беседует с другом, укравшим из магазина конфеты, предназначенные для его мамы, лежащей в больнице, и просит девочку не говорить никому об этом), которое призвано сформировать навык логично мыслить, оценивать неоднозначную моральную проблему, аргументировать свою позицию, соотносить события с нормами этики и права др. Программа использовалась детьми как инструмент для совместного мышления, а не как компьютерная игра, в которой важна лишь скорость реакции. Ответы детей давались в форме обсуждения в цифровой среде, с возможностью рассуждать и фиксировать ответы письменно. Исследователями была разработана программа „Thinking Together“ («мыслим вместе»), которая, способствовала эффективному использованию диалога в группах учащихся в качестве инструмента для понимания повествовательного текста, а программа „Kate’s Choice“ предоставила эффективную основу для тренировки языковых навыков и коммуникации в группе.

Данные проведенных в рамках нашего проекта фокус-групп также показали, что цифровой диалог может осуществляться в виртуальном классе как групповое обсуждение проблемы в чате, когда каждый должен высказать свою позицию, а назначенный (выбранный группой) координатор формирует позицию своей команды и представляет ее обобщенно. Такие задания в цифровой среде реализуют групповую коммуникацию, формируя необходимые социальные навыки, умение организовать поиск информации, ее отбор, анализ и представление. Информационные технологии выступают в этом случае в варианте смешанного обучения как источник для повышения мотивации, интереса к обучению и активизации роли учащихся под руководством

педагога. Цифровые технологии могут быть посредником для диалога учащихся (с учителем или между собой), выступать средой для накопления знаний, их творческой презентации и визуализации. При этом важно, несмотря на значительную автономию учащихся, использовать задания для развития логического и критического мышления, предоставляя им возможность высказать свою позицию, аргументировать ее, оценивать мнения других. Навыки аналитического письма отрабатываются при написании эссе, анализа текста, объекта, проблемы с уточнением правил подготовки ответа, в том числе соблюдения норм антиплагиата, культуры речи, этики, ясных требований для оценки.

Выводы

Для цифрового диалога как одного из феноменов электронной культуры характерными становятся опосредованность, возможная анонимность, визуализация, открытость, глобальность, игровой характер, доминирование информационного и фатического над межличностным, неразграниченность частного и публичного и др. Цифровой диалог в обучении, несмотря на свои особенности, имеет важное значение, выполняя когнитивные, мировоззренческие, экзистенциальные, социальные и иные функции, связанные с формированием коллективного и индивидуального мышления (способности к критике, аргументации, логике, анализу и др.), ценностно-нравственной сферы личности (на основе осознания ценности Другого), социальных навыков (в реальном или цифровом пространстве). Применение диалога в обучении в ЦОС имеет определенные ограничения, связанные с проблемами доступности, конфиденциальности, утратой межличностного взаимодействия, способствующего ценностной ориентации личности.

Цифровая среда обучения становится не столько формой сближения, интеграции субъектов, но и фактором автономности, обособленности, индивидов, что изменяет характер обучения и имеет социальные и экзистенциальные последствия. Современная цифровая трансформация обучения должна осуществляться с учетом принципов экзистенциальной безопасности личности, связанных как с соблюдением права на образование в равных условиях, так и с созданием условий для развития индивида, его способности мыслить, адаптироваться к социуму и получать его поддержку, осуществлять диалог на всех его уровнях и осознавать ценность Я и Другого. Цифровое обучение не должно способствовать усилению цифрового и социального неравенства в обществе, от этого зависит качество жизни граждан и социальная устойчивость в целом.

В отличие от реального диалога цифровой диалог в процессе обучения может быть анонимным, асинхронным, отчужденным от его носителей, технически уязвимым. В ЦОС учебный диалог во многом заменен письменной коммуникацией, когнитивная, экзистенциальная, социокультурная, творческая функции диалога при этом не реализуются в полной мере, либо

устраняются. Замена реального взаимодействия цифровым диалогом не позволяет учащимся в полной мере оценить социальную поддержку, мотивирующую и обучающую роль команды сверстников. С утратой межличностного контакта и заменой общения поиском и передачей информации ослабевают не только социальные навыки личности, но и когнитивные функции, связанные с необходимостью группового взаимодействия, обучения «равных равными». В ослаблении социальных и когнитивных навыков заключаются наиболее значимые риски цифровизации образования.

Переход к онлайн-обучению без применения диалогового обучения и снижение роли социальной поддержки обучающегося в электронной школе способны свести к минимуму ожидания от цифровизации обучения и качество знаний. Наибольший риск в экзистенциальном плане представляет полное устранение из обучения межличностных связей, формирующих ценность Другого, и переход к безличной трансляции информации, либо выполнению роли инструктора по ее поиску и обработке. Разработка заданий и методик для диалогового обучения в условиях ЦОС должна стать важным направлением для современной психолого-педагогической науки и педагогического сообщества, которое будет реализовано на основе междисциплинарного подхода, учитывая возможности информационных технологий, принципы информационной этики, специфику коммуникации виртуальных сообществ и принципы свободы, гуманности, ориентации на развитие личности.

Список литературы

- [1] *Akdag S., Altinay Z.* Learning Through Digital Stories for Safe School Environment // *Frontiers in Psychology*. Vol. 12. Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.738954/full>; <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738954>
- [2] *Babacan S., Dogru Yuvarlakbas S.* Digitalization in education during the COVID-19 pandemic: emergency distance anatomy education // *Surgical and Radiological Anatomy*. 2021. No. 44. P. 55—60. <https://doi.org/10.1007/s00276-021-02827-1>
- [3] *Баканова И.Г., Яворчикова Дж.* Особенности организации электронного обучения в современном университете // *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. Т. 17, № 4. С. 5—15. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.1>
- [4] *Iivari N., Sharma S. and Venta-Olkkonen L.* Digital transformation of everyday life // *International Journal of Information Management*. 2020. Vol. 55. P. 102—183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- [5] *Song Z., Wang C., Bergmann L.* China's prefectural digital divide: Spatial analysis and multivariate determinants of ICT diffusion // *International Journal of Information Management*. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102072>
- [6] *Петрова Н.П., Бондарева Г.А.* Цифровизация и цифровые технологии в образовании // *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 5 (78). С. 353—355. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-00138>
- [7] *Левина Е.Ю.* Цифровизация — условие или эпоха развития системы высшего образования? // *Казанский педагогический журнал*. 2019. № 5 (136). С. 8—14.

- [8] Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал “Homo Cyberus”. 2019. №1(6). [Электронный ресурс] Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
- [9] Семенов А.Л. Цели общего образования в цифровом мире. Информатизация образования и методика электронного обучения // Материалы III Междунар. науч. конф / под ред. М.В. Носкова. Красноярск : СФУ. 2019. С. 383—388.
- [10] Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против» [сб. статей]. М. : Прогресс, 1975. С. 193—230.
- [11] Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Изд. 3-е. М. : Изд-во «Художественная литература», 1972.
- [12] Бубер М. Два образа веры. М. : Республика, 1995.
- [13] Марсель Г. Метафизический дневник / пер. с фр. В. Ю. Быстрова. СПб. : Наука, 2005.
- [14] Левинас Э. Время и Другой. Гуманизм Другого человека. СПб. : Высшая Религиозно-Философская Школа, 1998.
- [15] Выготский Л.С. Мышление и речь // Избр. психол. исслед. М. : АПН РСФСР, 1956.
- [16] Mazur E. Peer Instruction: A User’s Manual. New Jersey: Prentice Hall. 1997.
- [17] Глубокий «цифровой разрыв» в дистанционном обучении (21.04.2020). ЮНЕСКО. Режим доступа: URL: <https://ru.unesco.org/news/glubokiy-cifrovoy-razryv-v-distancionnom-obuchenii> (дата обращения: 22.11.2021).
- [18] Сохраняева Т.В., Замоткин И.Д. Проблема содержания образования в век цифровых технологий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. No 4. С. 626—639. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2021-25-4-626-639>
- [19] Варела Ф., Матурана У. Древо познания. Биологические корни человеческого познания. М. : Прогресс-Традиция, 2001.
- [20] Mercer N., Hennessy S., Warwick P. Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry // International Journal of Educational Research. 2019. Vol. 97. P.187—199.

References

- [1] Akdag S, Altynai Z. Learning with the help of digital stories for a safe school environment. *Frontiers in psychology*. 2021;(12). Available from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.738954/full>; <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738954>
- [2] Babacan S, Dogru Yuvarlakbas S. Digitalization in education during the COVID-19 pandemic: emergency distance learning of anatomy. *Surgical and Radiologic Anatomy*. 2021;(44):55—60. <https://doi.org/10.1007/s00276-021-02827-1>
- [3] Bakanova IG, Yavorchikova J. Features of the organization of e-learning in a modern university. *Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences*. 2020;17(4):5—15. <https://doi.org/10.17673/vsstu-pps.2020.4.1> (In Russ).
- [4] Iivari N, Sharma S, Venta-Olkkonen L. Digital transformation of everyday life. *International Journal of Information Management*, 2020;(55):102—183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- [5] Song Z, Wang K, Bergman L. The digital divide in the prefectures of China: spatial analysis and multidimensional determinants of the spread of ICT. *International Journal of Information Management*. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102072>

- [6] Petrova NP, Bondareva GA. Digitalization and digital technologies in education. *The world of science, culture, education*. 2019;5(78):353—355. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-00138> (In Russ).
- [7] Levina EY. Digitalization — a condition or an era of development of the higher education system? *Kazan Pedagogical Journal*. 2019;5(136):8—14. (In Russ).
- [8] Verbitsky AA. Digital learning: problems, risks and prospects. *Electronic scientific journal "The species of Homo Cyberus"*. 2019. No. 1(6). [Electronic resource] Available from: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (In Russ).
- [9] Semenov AL. Goals of general education in the digital world. Informatization of education and e-learning methodology. *Materials of the III International Scientific Conference*. [Noskov MV, editor]. Krasnoyarsk: SFU; 2019. pp. 383—388. (In Russ).
- [10] Jacobson R. *Linguistics and Poetics*. In: *Structuralism: "for" and "against"*. Moscow: Progress; 1975. P. 193—230. (In Russ).
- [11] Bakhtin MM. *Problems of Dostoevsky's poetics*. 3^d ed. Moscow: "Hudozhestvennaya literatura" publ.; 1972. (In Russ).
- [12] Buber M. *Two images of faith*. Moscow: Republic; 1995. (In Russ).
- [13] Marcel G. *Metaphysical diary*. St. Petersburg: Nauka; 2005. (In Russ).
- [14] Levinas E. *Time and Another. The humanism of another person*. St. Petersburg: Higher Religious-Philosophical School; 1998. (In Russ).
- [15] Vygotsky LS. *Thinking and Speech*. Moscow: APN RSFSR; 1956. pp. 338—339. (In Russ).
- [16] Mazur E. *Instruction for peers: User's Guide*. New Jersey: Prentice-Hall; 1997.
- [17] Deep "digital divide" in distance learning (21.04.2020) [Internet]. *UNESCO*. Available at: URL: <https://ru.unesco.org/news/glubokiy-cifrovoy-razryv-v-distancionnom-obuchenii> (accessed: November 22, 2021).
- [18] Sokhranyaeva TV, Zamotkin ID. The Problem of Matter of Education in the Digital Age. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):626—639. (In Russ). <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2021-25-4-626-639>
- [19] Varela F, Maturana U. *The tree of knowledge. Biological roots of human cognition*. Moscow: Progress—Tradition; 2001. (In Russ).
- [20] Mercer N, Hennessy S, Warwick P. Dialogue, collaborative thinking and digital technologies in the classroom: some educational implications of continuing research. *International Journal of Educational Research*. 2019;(97):187—199.

Сведения об авторе:

Баева Людмила Владимировна — доктор философских наук, профессор кафедры философии, проректор по научной работе, Астраханский государственный университет, Астрахань, Россия (e-mail: baevaludmila@mail.ru). ORCID: 0000-0003-0439-525X

About the author:

Baeva Liudmila Vladimirovna — Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy, Vice Rector for Research Activities, Astrakhan State University, Astrakhan, Russia (e-mail: baevaludmila@mail.ru). ORCID: 0000-0003-0439-525X