

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-17

УДК 159.98

Оригинальная научная статья

Хронотопы дидактической коммуникации в современном вузе

П. В. Меньшиков

Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

Калуга, Российская Федерация

e-mail: edeltanne@list.ru

Аннотация. *Введение.* Статья посвящается малоизученной проблематике (ре) организации пространственно-временных (хронотопических) аспектов дидактической коммуникации в современном вузе. Автор констатирует факт редкого обращения исследователей к этой проблеме. *Постановка задачи.* Цели исследования – введение понятия хронотопа дидактической коммуникации и описание ведущих модусов, структурирующих хронотоп дидактической коммуникации в современном вузе. *Методика и методология исследования.* Метод исследования – теоретический анализ хронотопов дидактической коммуникации в современном вузе. Исходной теоретико-методологической установкой исследования является представление о комплексном, системном характере дидактической коммуникации, в котором пространственно-временные характеристики сопряжены с самой организацией учебных и воспитательных интеракций в современном вузе и воздействуют на выбор обучающим форм и приемов воздействия. *Результаты.* Отмечается высокая значимость факторов пространства и времени учебного взаимодействия в представлениях обучающихся и обучающихся относительно дидактической коммуникации в современном вузе, факт влияния пространственно-временных особенностей учебного взаимодействия на процесс осмысления студентами предметного содержания и на саму организационную схему дидактических интеракций в современном вузе. *Выводы.* Хронотопы дидактической коммуникации – системы пространственно-временной организации дидактической коммуникации, соотнесения физического и психологического пространств и времен дидактической коммуникации, управления психологическими механизмами ориентировки участников учебного взаимодействия в пространстве и времени дидактической коммуникации. Данные системы для традиционной и современной образовательных систем различны, развитие вузовского профессионального образования идет по направлению ко все большему учету психологических пространства и времени дидактического взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическая психология, профессиональное образование, дидактическая коммуникация, пространственные и временные модусы дидактической коммуникации, системная модель дидактической коммуникации, хронотоп дидактической коммуникации, организационная форма учебного взаимодействия

Для цитирования: Меньшиков П. В. Хронотопы дидактической коммуникации в современном вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 756–765. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-17>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-17

Full Article

Chronotopes of didactic communication in modern university

Menshikov, P. V.

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski

Kaluga, Russian Federation

e-mail: edeltanne@list.ru

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to the scantily explored problem of (re) organization of spatial-temporal (chronotopic) aspects of didactic communication in a modern university. The author notes the fact that researchers rarely address this problem. *Purpose setting.* The purpose of the research is to introduce the concept of the chronotope of didactic communication and describe the leading modes structuring the chronotope of didactic communication in a

modern university. *Methodology and methods of the study.* The research method is a theoretical analysis of chronotopes of didactic communication in a modern university. The initial theoretical premise of the study is the idea of a complex, systemic nature of didactic communication, in which spatial and temporal characteristics are associated with the very organization of educational and pedagogical interactions in a modern university and influence the choice of educational forms and methods of impact. *Results.* There is a high importance of factors of space and time of educational interaction in the ideas of teachers and students regarding didactic communication in a modern university. The fact of the influence of spatial and temporal features of educational interaction on the process of understanding the subject content by students and on the very organizational scheme of didactic interactions in a modern university is noted. *Conclusion.* Chronotopes of didactic communication are systems of spatial and temporal organization of didactic communication, correlation of physical and psychological spaces and time of didactic communication, management of psychological mechanisms of orientation of participants of educational interaction in space and time of didactic communication. These systems are different for traditional and modern educational systems, the development of university professional education is in the direction of greater consideration of the psychological space and time of didactic interaction.

Keywords: educational psychology, professional education, didactic communication, spatial and temporal modes of didactic communication, system model of didactic communication, chronotope of didactic communication, organizational form of educational interaction

Citation: Menshikov, P. V. [Chronotopes of didactic communication in modern university]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 756–765. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-17>

Введение. *Актуальность исследования.* В своей повседневной деятельности преподаватели в современном вузе совершают многочисленные выборы и разрешают различные дидактические дилеммы, одни из которых перешли в вуз из школы, другие являются относительно специфичными для профессионального образования и его вузовской ступени. Исследования педагогических традиций в школьной и вузовской практике показывают, что дидактические проблемы часто не имеют четкого или очевидного решения, а скорее нуждаются в том, чтобы педагоги всех ступеней образования делали их видимыми, проблематизировали и обсуждали.

Необходима сравнительная дидактика, которую следует рассматривать как способ решения вопросов о сходствах и различиях в выборе учителями содержания и методов обучения и о том, как этот выбор может повлиять на классную/аудиторную практику: воспитание и обучение. Сопоставление образовательных практик способствует познанию широкого круга альтернативных способов выбора целей, содержания и способов обучения и воспитания в разных ситуациях, на разных ступенях различных хронотопов дидактической коммуникации и может быть использовано в развитии образования в современном вузе, а также в школах и т.д. Однако важно также учитывать специфику каждой стадии, включая особенности образования в современном вузе.

Традиции исследования. Хронотопы дидактической коммуникации (понятие, вводимое нами и М.Р. Арпентьевой) – это системы пространственно-временной организации дидактической коммуникации (2022–2023). К этому понятию мы подошли, интегрируя результаты исследований

несколько лет, с различных сторон и проблем дидактической коммуникации [1–5]. Это понятие, однако, в целом не является новым: аспекты хронотопического анализа дидактической коммуникации можно увидеть в ряде работ (см., напр.: [6–10]). К ним относятся исследования, содержащие упоминания понятия хронотопа, предложенного еще М.М. Бахтиным. Он отмечает, что высказывание не может существовать вне адресованности, без адресата нет адресанта, а смысл высказывания и взаимодействия в целом возникает только в конкретном хронотопе. Сейчас также существуют понятия типа «дидактический дискурс» и «хронотоп дидактического дискурса». Дидактический дискурс (Д. Шифрин, Т. ван Дейк, И. Крамина, И. Жогла, М.Ю. Олешков, Д.В. Корнеева) рассматривается как разновидность институционального дискурса, существующий в форме совокупности взаимосвязанных индивидуальных и коллективных интеракций субъектов образовательного процесса (педагогов и учеников), при которых поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на таковое у остальных. Ведущий компонент таких интеракций – дидактическая коммуникативная ситуация как последовательность коммуникативных актов в пространстве-времени учебно-воспитательного занятия. Эта ситуация детерминируется целями образовательных интеракций и детерминирует средства и результаты интеракции в современном вузе [6; 11].

Для изучения коммуникации обычно используются следующие категории: типовые/«постоянные» участники коммуникации (их статусно-ролевые и иные особенности) и ситуативно-коммуникативные характеристики (цели, ценности,

жанры и стратегии, хронотоп коммуникации). Последнее понятие сейчас остается, по нашим оценкам и оценкам исследователей, наименее изученным [1; 9; 12], что подчеркивает *практическую и теоретическую актуальность* нашего исследования.

Понятие о хронотопе дает возможность дать характеристику места и времени реализации коммуникативного процесса в современном вузе. Хронотопические аспекты коммуникации в современном вузе являются крайне значимыми для обеспечения качества образования, тем более тогда, когда актуальными становятся проблемы трансформации классно-урочной системы обучения, цифровизации и активизации обучения, внедрения в обучение и воспитание инновационных интерактивных практик/технологий и управление практиками самообразования [13–18].

Новизна исследования связана с введением и обоснованием понятия хронотопа дидактической коммуникации.

Постановка задачи. *Цель* исследования – введение понятия хронотопа дидактической коммуникации и описание ведущих модусов, структурирующих хронотоп дидактической коммуникации в современном вузе.

Задачи исследования включают теоретический анализ проблем соотношения физического и психологического пространства и времени обучения в современном вузе, анализ процессов и результатов осмысления субъектами дидактической коммуникации темпоральных и пространственных аспектов их активности и взаимодействий, а также сравнение традиционной и психологически грамотной, учитывающей психологические стороны пространственно-временного взаимодействия субъектов дидактической коммуникации, педагогики вузовского обучения.

Методика и методология исследования. Исходной теоретической установкой исследования является постулат о комплексном системном характере процесса дидактической коммуникации, в котором пространственно-временные характеристики сопряжены с самой организацией учебного взаимодействия и косвенно влияют на выбор обучающим форм и приемов воздействия. Метод исследования – теоретический анализ хронотопа дидактической коммуникации в современном вузе.

Результаты. *Пространственно-временная технология разработки учебного взаимодействия.* Факторы пространства и времени, хронотопические характеристики дидактических интеракций – важнейшие модусы любой дидактической коммуникации. Хотя студент и сейчас не может выбирать предлагаемые ему современным вузом пространственно-временные рамки дидактической коммуникации (это обстоятельство имеет

место часто, особенно при традиционном взгляде на пространство и время учебного взаимодействия как на нечто предписанное исходным планом), он не лишен возможности психологически грамотно и в соответствии с собственными нуждами распоряжаться предоставляемым ему пространством и временем учебного взаимодействия.

Если вести речь о психологических критериях работы с пространством и временем дидактической коммуникации, то их формулировка такова.

Время дидактической коммуникации:

- 1) временная ориентированность итогового результата;
- 2) механизм взаимодействия темпоральных модальностей;
- 3) степень доминирования временного фактора в структуре дидактической коммуникации;
- 4) психологическая (субъективная) оценка параметра времени участниками дидактической коммуникации, способность продуцировать темпоральные ассоциации (ретроспективные, актуальные, проспективные);
- 5) позиция обучающего в отношении темпорального аспекта дидактической коммуникации;

Пространство дидактической коммуникации:

- 1) мера психологической комфортности для участников дидактической коммуникации;
- 2) возможность выстраивания линий коммуникации (собственно-дидактической, вне-дидактической, ауто-дидактической);
- 3) способность продуцировать пространственные ассоциации;
- 4) степень релевантности сообщаемому дидактическому содержанию;
- 5) позиции участников дидактической коммуникации в пространстве дидактических интеракций.

Физическое время versus психологическое время в дидактической коммуникации. Психологическая категория времени по определению неотждественна физическому времени. Физическое время в целом не является отправным феноменом в осмыслении психологического времени. Протяженность, необратимость, ритмичность, размеренность и линейность физического времени (в его традиционной интерпретации) не могут быть прямо перенесены на осмысление времени психологического, иначе проблему путешествий можно было разрешить без технических ухищрений и разработок специального оборудования. Психологическое время обладает обратимостью и асинхронностью. Благодаря этому человек имеет возможность и способность мгновенно, беспрепятственно и в любом направлении перемещаться в системе трех ведущих темпоральных модальностей «прошлое», «настоящее» и «будущее». Каковы же критерии его изучения? Мы полагаем,

что важнее всего собственно психологические критерии, в системе которых можно дать психологическую интерпретацию времени: психологическое время не аналог или часть физического времени, а полноценный структурно-функциональный компонент познавательной структуры субъекта. Это – отдельная психологическая категории, для человека физическое время – одна из частей окружающей его информационной среды, в коммуникации с которой он постоянно находится.

Традиционная модель дидактической коммуникации утверждалась в массовой практике вне учета собственно психологических наработок и императивов. Это отразилось и в том, как было выстроено представление о времени, и нашло проявление в возникновении ряда «слепых» и «конфликтных» зон, включая проблемы «НОТ»: рациональной, научно обоснованной организации учебного труда. Речь, в частности, идет о попытках учесть при построении учебного взаимодействия оптимальные периоды времени, в рамках которых при иных равных условиях результативность обучения максимальна/увеличивается.

Традиционная дидактика исходит из того, что оптимальное для обучения время – лишь иное название физического времени учебного взаимодействия: коммуникации обучающего и обучаемого в ее привычном варианте (включая онлайн-коммуникацию). Время, отводимое на самообучение, в этой модели имплицитно есть «время

номер два»: оно, хотя и важно, но не в такой мере как время контактного взаимодействия («время номер один»). Адаптация обучаемого к дозированным отрезкам дидактической коммуникации, перемежаемым периодами неформальной коммуникации (известной как «классно-урочная система») опирается на механизм выработки динамического стереотипа, фактор времени в котором выступает в качестве условного стимула. Это фактор, конечно, физический, а не психологический, поэтому происходит практика «втискивания» субъекта как индивидуальности в некие неизвестно кем определенные как «оптимальные» временные интервалы дидактической коммуникации. Недостаток нейроресурсов и иных психологических ресурсов у студентов обучающий может, если захочет, компенсировать усилением внешнего контроля (директивностью интеракций), организацией «развивающей среды», мотивирующей и активирующей деятельность студентов. Ведущее заблуждение такого подхода связано с подменой понятия «времени», игнорирование «психологического времени», включенного в структуру познавательных процессов студента как важный и неизбежный структурно-функциональный компонент его активности. Функционирующая как сложная единая система нейроорганизации субъекта как индивида и члена социума существует в контексте субъективного, «психологического времени» (рис.).

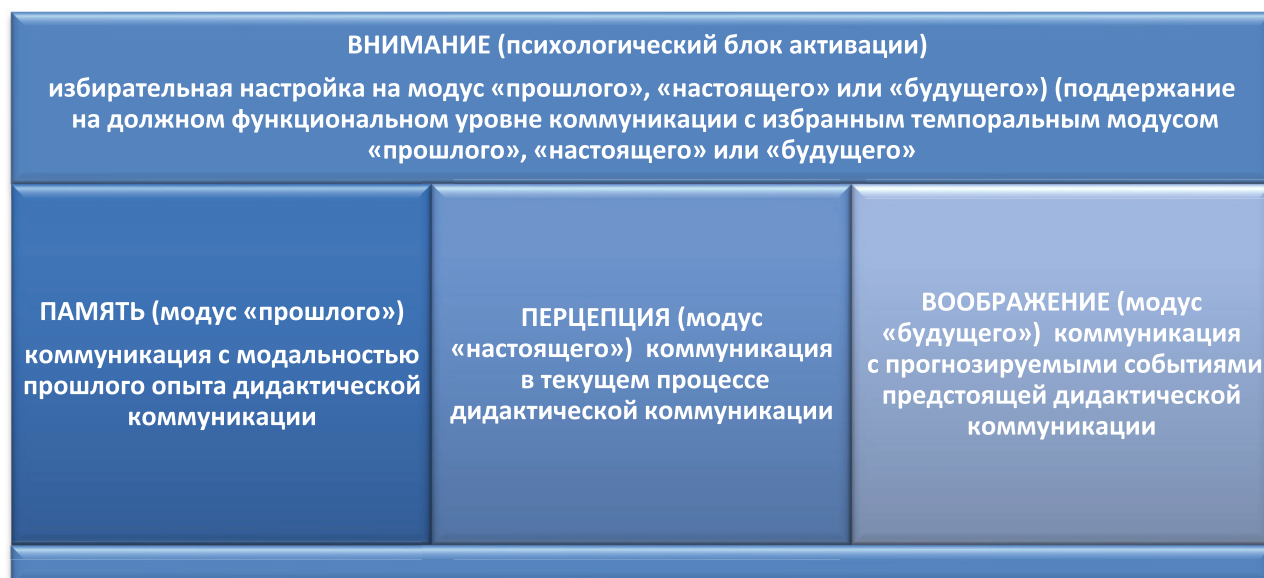


Рис. Система субъективного психологического времени личности в дидактической коммуникации
 Fig. The system of subjective psychological time of personality in didactic communication

Оптимальной нам кажется модель дидактической коммуникации, в которой активированы все три «окна психологического времени»: модусы

прошлого, настоящего и будущего. При этом обучаемый в творческом тандеме с обучающим имеет возможность «психологически перемещаться»

из одной модальности в другую. Учебное взаимодействие не должно быть фиксировано рамками физического времени занятия, выстраиваться только через него, что обычно провоцирует у студентов «стресс менеджера» и «эффект ускользающего времени». Напротив, такое время должно быть гармонизировано, пролонгировано и реализовано в унисон с познающей структурой субъекта как индивида и члена социума.

К сожалению, комплексных исследований в этой области недостаточно.

Процесс познания наряду с эмоционально-волевым отражением мира осуществляет взаимосвязь между временными модусами на нескольких уровнях:

– рациональном (большая доля участия когнитивных и волевых усилий со стороны субъекта, живущего в конкретном физическом и психологическом времени);

– чувственном (непроизвольное и интуитивное перемещение субъекта в поле психологического времени).

Если концептуальной основой теоретических разработок и рекомендаций по совершенствованию дидактической коммуникации опять будет только физическое время, то будут создаваться все более противоречивые и сложные схемы реорганизации физического времени учебного взаимодействия в современном вузе.

Ощущение субъективной невосприимчивости человека ко времени обучения возникает при доминировании одной временной модальности (ведущего, стоящего за данной модальностью познавательного психического процесса):

- 1) «настоящее» (доминирование внимания);
 - 2) «прошлое» (доминирование памяти);
 - 3) «будущее» (доминирование воображения)
- (табл. 1).

Таблица 1. Временные модальности дидактической коммуникации
Table 1. Temporal modalities of didactic communication

Временные модальности	«Прошлое»	«Настоящее»	«Будущее»
«Прошлое»	Зона временной невосприимчивости	Зона «активного прошлого»	Зона ностальгирования
«Настоящее»	Зона «активного прошлого»	Зона временной невосприимчивости	Зона мотивирующих стремлений
«Будущее»	Зона ностальгирования	Зона мотивирующих стремлений	Зона временной невосприимчивости

Зона активного прошлого – темпоральное состояние, при котором субъект воспринимает представления прошлого как функционально значимую составляющую своей текущей активности. Нахождение субъекта в этой зоне психологического времени может быть стабильным. Всякий эффект психологического «последствия», рефлексирование направляют субъекта в темпоральную зону «активного прошлого».

Зона временной невосприимчивости – темпоральное состояние, при котором субъективно не воспринимается грань между временными модальностями «прошлое», «настоящее», «будущее» или не воспринимается их динамика («эффект остановившегося времени»). Такое восприятие психологического времени наступает, когда функционально его наличие не требуется, когда его присутствие избыточно. Предполагаем, что пребывание личности в зоне временной невосприимчивости нестабильно и ситуативно.

Зона мотивирующих стремлений – темпоральное состояние, при котором текущая активность субъекта обусловлена воображаемыми, желаемыми явлениями и объектами, «психологическим будущим».

Зона ностальгирования – темпоральное состояние, при котором субъект чувствует «временной разрыв». «Будущее в прошлом» – следствие психологического дискомфорта познающего, воспринимающего «настоящее» как причиняющее этот дискомфорт.

Образовательная традиция исходит из перспективной ориентированности: обучаемому указывается на значимость материала для грядущей проверки («контрольной», «ЕГЭ» и т.д.), отмечается, что материал «понадобится в будущем», «время придет и данная информация станет нужной». При этом приемы и методики обучающего воздействия «поставлены на поток», хотя осуществляются скорее вслепую по части знания темпоральной (временной) ориентированности обучаемого (табл. 2).

Таблица 2. Темпоральность дидактической коммуникации
Table 2. Temporality of didactic communication

Критерии	Условные баллы			
	4	3	2	1
Темпоральная ориентированность дидактической коммуникации	Вопросы и реплики ретроспективного характера Высокий удельный вес воспоминаний в спонтанной речи	Вопросы и реплики актуального характера	Вопросы и реплики проспективного характера	Преобладание «вневременных» и метафизических реплик и суждений
Временные ассоциации при усвоении учебного содержания	Ретро временные ассоциации («как было это раньше»)	Со-временные ассоциации («как это сейчас»)	Про-временные ассоциации («как это будет»)	Вне-временные ассоциации А («это вне времени»)
Психологически комфортная темпоральная модальность	Модальность прошлого-«золотой век»	«Здесь и сейчас»	«Личность живет будущим»	«Остановившееся время»

Мы считаем, что при осуществлении дидактической коммуникации в современном вузе следует исходить из равной ценности и единства всех временных параметров для результата, инициируя обучаемого на их осознание и рефлексии/изучение.

Временные модальности дидактической коммуникации. Модернизация системы дидактической коммуникации связана с применением иного механизма взаимодействия темпоральных модальностей, его приспособлением участниками дидактической коммуникации к индивидуальным особенностям восприятия психологическо-

го и физического времени. Речь о расстановке субъективных акцентов в осмыслении психологического времени дидактической коммуникации: лучший учебный результат есть функция нахождения и осуществления взаимно приемлемого темпоритма дидактической коммуникации, синхронного и гармоничного «перехода» из одной темпоральной модальности в другую при соблюдении корректности и требований этики в случае «застреваний» того или иного субъекта дидактической коммуникации в определенной темпоральной модальности (табл. 3).

Таблица 3. Время и типы дидактической коммуникации
Table 3. Time and types of didactic communication

Обучающий	Прошлое	Настоящее	Будущее
Обучаемый			
Прошлое	Синхронная дидактическая коммуникация	Обучаемый «утонул» в воспоминаниях	Коммуникативное соприсутствие
Настоящее	Обучающий «утонул» в воспоминаниях	Синхронная дидактическая коммуникация	Обучающий «улетел» в будущее
Будущее	Коммуникативное соприсутствие	Обучаемый «улетел» в будущее	Синхронная дидактическая коммуникация

Традиционная модель при этом наделяет время лимитирующей функцией: «от и до», «временные рамки», «успеть к сроку», и «до поры до времени» учебная активность участников дидактической коммуникации может так или иначе «вписываться во временные рамки» традиционной модели учебного взаимодействия. Но в какой-то момент обучающий и обучаемый начинают ощущать время дидактической коммуникации как компонент, отчуждаемый от ее структуры, способствующий нарушению

гармонии учебного взаимодействия, лишаящий его участников психологического комфорта и осмысленности их деятельности. Поэтому время дидактической коммуникации, являясь одним из системообразующих, базовых ее факторов, должно гибко согласовываться («синхронизироваться») с индивидуально-психологическими (рефлексивными, смысловыми, аффективными, темпоритмическими) аспектами дидактической коммуникации, включая психологическое время субъектов образования.

Отсутствие свободы выбора «предпочитаемого» времени и пространства порождает комплекс защитных механизмов, чтобы так или иначе поддержать психологический комфорт обучающего и обучаемого в предоставленных им временных и пространственных рамках. Типичные механизмы известны: «грезы», «улёты во времени по ходу учебного взаимодействия», «пребывание в разных временных измерениях», побег с занятий и т.д. Дидактическая коммуникация рассыпается на линии ауто-коммуникаций, поэтому синхронная коммуникация (когда психологическое время и пространство обучающего, и обучаемого максимально однородны и обеспечивают максимальный эффект их взаимодействия и взаимного раскрытия) в традиционной модели учебного взаимодействия – обычно исключение, случайность.

Пространственный фактор дидактической коммуникации. Если рассматривать процесс учеб-

ного взаимодействия как хорошо отлаженный механизм передачи дидактического содержания от обучающего к обучаемому, то разговор о «пространстве», как правило, не поднимается и отличается общим редуccionизмом. Психологическое пространство еще менее осмыслено педагогической современности, чем психологическое время, включая вопросы о степени психологической комфортности пространства дидактической коммуникации для обучающего и обучаемого (эффектах «психологического отчуждения» или «психологического принятия» этого пространства с их стороны), вопросы релевантности пространства дидактической коммуникации сообщаемому учебному содержанию и когерентности собственно-дидактической, вне-дидактической и ауто-дидактической коммуникации, особенностей предпочтений обучающего и обучаемого в отношении пространства дидактической коммуникации (табл. 4).

Таблица 4. Пространственные модальности дидактической коммуникации
Table 4. Spatial modalities of didactic communication

Психологическое восприятие пространства дидактической коммуникации				Особенности дидактической коммуникации
Обучающий		Обучаемый		
принятие	отчуждение	принятие	отчуждение	
принятие		принятие		Аутентичное пространство дидактической коммуникации
принятие			отчуждение	Дефицитарное пространство дидактической коммуникации Пространство «активного педагога и психологически отсутствующих учеников»
	отчуждение	принятие		Дефицитарное пространство дидактической коммуникации Пространство «стрессированного педагога и психологически раскованных учеников»
	отчуждение	отчуждение		Психологически некомфортное пространство дидактической коммуникации

Ведущие и наиболее значимые модусы психологического пространства: «свое», «чужое», «близкое», «дальнее», «недостижимое» и «достижимое» [1].

Образ пространства дидактической коммуникации у студента динамичен, воплощает как рациональные, так и аффективные представления, субъективные пристрастия и индивидуально-типологические особенности. Внутренняя активность участника учебного взаимодействия на-

правлена на ориентировку в пространстве дидактической коммуникации, включая аффективную оценку, осуществляющую функцию обратной связи. Итог – психологическое принятие или психологическое отчуждение пространства дидактической коммуникации. Таким образом, познавательные и аффективные аспекты освоения учебного пространства дидактической коммуникации выглядят следующим образом (табл. 5).

Таблица 5. Познавательные и аффективные аспекты освоения учебного пространства дидактической коммуникации

Table 5. Cognitive and affective aspects of mastering the educational space of didactic communication

Психологический механизм освоения учебного пространства	Успешная дидактическая коммуникация	Проблемная дидактическая коммуникация
Ориентировка в учебном пространстве	Полная, гибкая, устойчивая	Частичная (или отсутствующая), ригидная, нестабильная
Аффективная оценка процесса освоения учебного пространства	Как итог: психологическое принятие	Как итог: психологическое отчуждение

Психологические механизмы ориентировки участников учебного взаимодействия в пространстве дидактической коммуникации

Интимизация учебного пространства. Пространство учебного взаимодействия представляет собой разновидность публичного пространства, поэтому, в первую очередь, способствует ролевому, «фасадному» типу коммуникации пребывающих в нем субъектов. Однако человеком всегда делается попытка «психологического присвоения», «интимизации» пространства дидактической коммуникации: создания ассоциаций, обеспечивающих ощущение значимости и осмысленности (личностного смысла) пребывания в этом учебном пространстве, достижения учебных результатов. Действия находящихся в этом пространстве так или иначе координируются общим смыслом.

Индивидуализация учебного пространства – привнесение в него элементов уникальной психологической индивидуальности, «психологическое» освоение участником дидактической коммуникации (как обучающим, так и обучаемым) пространства учебных интеракций. При этом обычно 1) индивидуализация пространства учебного взаимодействия протекает постоянно, вне зависимости от уровня насыщенности пространства, в котором разворачивается учебное взаимодействие; 2) в целях повышения результативности дидактической коммуникации в современном вузе обучающий может, не трансформируя имеющиеся особенности «физического» пространства учебного взаимодействия, фасилитировать «психологическое освоение» учебного пространства обучаемым.

Сегментизация учебного пространства – установка участниками дидактической коммуникации субъективных акцентов (принятия или отчуждения) в отношении тех или иных элементов учебного пространства: тех из них, которые личностью «психологически принимаются» или «психологически отчуждаются». Эмоциональными в процессе сегментизации учебного пространства обычно выступают состояния психологического комфорта и защищенности в дидактической коммуникации:

– собственно-дидактической (субъективное ощущение наиболее удобной зоны пространства для работы с дидактическим содержанием);

– вне-дидактической (зона учебного пространства, в которой взаимодействие с другими по субъективным ощущениям, осуществляется в общей гармонии с центральным процессом учебного взаимодействия);

– ауто-дидактической (субъективное открытие пространственной зоны дидактической коммуникации, дающей максимальный психологический комфорт самообучения в контексте учебного взаимодействия) [19].

Выводы. Хронотопы дидактической коммуникации – системы пространственно-временной организации дидактической коммуникации, соотношения физического и психологического пространств и времен дидактической коммуникации, управления психологическими механизмами ориентировки участников учебного взаимодействия в пространстве и времени дидактической коммуникации. Эти системы для традиционной и современной образовательных систем различны, развитие вузовского профессионального образования идет по направлению ко все большему учету психологических пространства и времени дидактического взаимодействия.

К сожалению, комплексных и прямо обращенных к данной проблематике исследований в этой области недостаточно, тем более в контексте современных реалий, в которых живут студенты и преподаватели настоящего времени в России и мире. Оптимальной, на наш взгляд, является модель дидактической коммуникации, в которой активированы все «окна» психологического и физического пространства и времени: модусы прошлого, настоящего и будущего, «своего и чужого», «близкого и дальнего» и т.д. Обучаемый в творческом тандеме с обучающим должен иметь возможность и механизмы для того, чтобы согласовывать друг с другом и «психологически перемещаться» из одной модальности в другую, уважая особенности предпочтений друг друга и соотнося их с особенностями дидактического

материала. Такое время и пространство должны быть гармонизированы, пролонгированы и реализованы в унисон с познающей и направляющей познание структурой субъекта как индивида и члена социума.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с эмпирическим исследованием хронотопов дидактической коммуникации разного типа в разных социальных и образовательных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М.Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, №1. С. 28–32.
2. Арпентьева М.Р. Разработка интегративной модели дидактической коммуникации и понимание // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20, №3. С. 73–78.
3. Арпентьева М.Р., Гасанова Р.Р., Меньшиков П.В. Современная дидактическая коммуникация: психологические и педагогические проблемы обучения и воспитания. Toronto: Altaspera Publ., 2020. 451 с.
4. Арпентьева М.Р., Меньшиков П.В. Новые исследования дидактической коммуникации: умение учиться и умение учить. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. 426 с.
5. Арпентьева М.Р., Меньшиков П.В. Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // Профессиональное образование в современном мире. 2017. №3. С. 1179–1185. DOI: 10.15372/PEMW20170306.
6. Жизненное пространство в психологии / под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2020. 532 с.
7. Меньшиков П.В. Психология учебного взаимодействия. Санкт-Петербург: Лань, 2021. 256 с.
8. Меньшиков П.В. Феномен дидактической коммуникации. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. 328 с.
9. Меньшиков П.В., Арпентьева М.Р. Критерии анализа стратегий дидактической коммуникации // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 97–107.
10. Меньшиков П.В., Арпентьева М.Р. Экзистенциально-рефлексивная стратегия дидактической коммуникации: психологическая экспликация // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №1. С. 143–151.
11. Петровский А.В. Психология и время. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 448 с.
12. Cerna M. Humanism and didactic theorems from the early modern era in the knowledge society // International Journal of Innovation and Learning. 2021. Vol. 29, №3. P. 340–357.
13. De Blasio A., Vinci F. Narrative learning and transformative practices in higher distance education // Higher education learning methodologies and technologies online: 3rd Intern. workshop, HELMeTO 2021, Pisa, Italy, Sept. 9–10, 2021: revised selected papers. Cham: Springer, 2022. P. 309–320. DOI: https://doi.org/10.1007/978-030-96060-5_22.
14. Foresight education: problems of didactic communication development / ed. by M. R. Arpentieva [et al.]. Toronto: Altaspera Publ. & Literary Agency Inc., 2019. 146 p.
15. Foresight education: values, models and technologies of didactic communication of the XXI century / ed. by M. R. Arpentieva [et al.]. Toronto: Altaspera Publ. & Literary Agency Inc., 2018. 710 p.
16. Menshikov P.V., Arpentieva M.R., Braitseva S.V. Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering // MATEC Web Conference. 2018. Vol. 158. Art. 01 004.
17. Vollmer H.J., Klette K. Pedagogical content knowledge and subject didactics – an intercontinental dialogue? // Didactics in a changing world. European Perspectives on teaching, learning and the curriculum. Cham: Springer, 2023. P. 17–33. DOI: 10.1007/978-3-031-20810-2_2.
18. Yalçın Y. Learner characteristics and competencies // Handbook of open, distance and digital education. Singapore: Springer, 2023. P. 902–929.
19. Меньшиков П.В. Хронотопы дидактической коммуникации // Современные тренды высшего образования. Ульяновск, 2023. С. 476–494.

REFERENCES

1. Arpentieva M. R. Modes of didactic communication and understanding. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvnologiya. Sotsiokinetika*, 2015, vol. 21, no. 1, pp. 28–32. (In Russ.).
2. Arpentieva M. R. Development of an integrative model of didactic communication and understanding. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvnologiya. Sotsiokinetika*, 2014, vol. 20, no. 3, pp. 73–78. (In Russ.).
3. Arpentieva M. R., Gasanova R. R., Menshikov P. V. *Modern didactic communication: psychological and pedagogical problems of training and education*. Toronto, Altaspera Publ., 2020, 451 p. (In Russ.).

4. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. *New studies of didactic communication: the ability to learn and the ability to teach*. Kaluga, KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2017, 426 p. (In Russ.).
5. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. New educational practices in the context of the communicative approach. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire*, 2017, no. 3, pp. 1179–1185. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170306>. (In Russ.).
6. Grishina N. V., Kostromina S. N. (eds.). *Living space in psychology*. Saint Petersburg, Izd-vo Sankt-Peterb. un-ta, 2020, 532 p. (In Russ.).
7. Menshikov P. V. *Psychology of educational interaction*. Saint Petersburg, Lan, 2021, 256 p. (In Russ.).
8. Menshikov P. V. *Phenomenon of didactic communication*. Kaluga, KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2017, 328 p. (In Russ.).
9. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Criteria for analysis of didactic communication strategies. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 97–107. (In Russ.).
10. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Existential-reflexive strategy of didactic communication: psychological explanation. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 143–151. (In Russ.).
11. Petrovsky A. V. *Psychology and time*. Saint Petersburg, Piter, 2007, 448 p. (In Russ.).
12. Cerna M. Humanism and didactic theorems from the early modern era in the knowledge society. *International Journal of Innovation and Learning*, 2021, vol. 29, no. 3, pp. 340–357.
13. De Blasio A., Vinci F. Narrative learning and transformative practices in higher distance education. *Higher education learning methodologies and technologies online: 3rd Intern. workshop, HELMeTO 2021, Pisa, Italy, Sept. 9–10, 2021: revised selected papers*. Cham, Springer, 2022, pp. 309–320. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-03-96060-5_22.
14. Arpentieva M. R. [et al.] (eds.). *Foresight education: problems of didactic communication development*. Toronto, Altaspera Publ. & Literary Agency Inc., 2019, 146 p.
15. Arpentieva M. R. [et al.] (eds.). *Foresight education: values, models and technologies of didactic communication of the 21st century*. Toronto, Altaspera Publ. & Literary Agency Inc., 2018, 710 p.
16. Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Braitseva S. V. Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering. *MATEC Web Conference*, 2018, vol. 158, art. 01 004.
17. Vollmer H. J., Klette K. Pedagogical content knowledge and subject didactics – an intercontinental dialogue? *Didactics in a changing world. European perspectives on teaching, learning and the curriculum*. Cham, Springer, 2023, pp. 17–33. DOI: [10.1007/978-3-031-20810-2_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-20810-2_2).
18. Yalçın Y. Learner characteristics and competencies. *Handbook of open, distance and digital education*. Singapore, Springer, 2023, pp. 902–929.
19. Menshikov P. V. Chronotopes of didactic communication. *Sovremennyye trendy vysshego obrazovaniya*. Ulyanovsk, 2023, pp. 476–494. (In Russ.).

Информация об авторе

Меньшиков Петр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248 023, г. Калуга, ул. Разина, д. 22/48, e-mail: edeltanne@list.ru).

Статья поступила в редакцию 27.09.2023

После доработки 28.09.2023

Принята к публикации 29.09.2023

Information about the authors

Petr V. Menshikov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Development Psychology and Education Psychology, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski (22/48 Razina Str., Kaluga, 248 023, Russian Federation, e-mail: edeltanne@list.ru).

The paper was submitted 27.09.2023

Received after reworking 28.09.2023

Accepted for publication 29.09.2023