

DOI: 10.20913/2618-7515-2024-1-1

Слово редактора

Уважаемые читатели! Перед Вами первый номер журнала за 2024 год. Основные проблемы, поднимаемые на его страницах ранее, приобретают сегодня новое звучание в связи нарастанием цифровизации как объективного процесса. Осознание последствий и сложности этого феномена находится в самом начале и вызывает множество дискуссий различного наполнения и уровня. Поэтому редакция акцентирует внимание авторов и призывает их к активному обсуждению происходящих изменений. Однако не должны оставаться без внимания и те вопросы, которые касаются практических сторон изменения образовательных взаимодействий и образовательного пространства России и мира в целом. Наш журнал всегда отличался практической направленностью, особенно в отношении дискуссионных проблем, касающихся дидактических и воспитательных видов образовательной деятельности. Поэтому в дальнейшем «Слово редактора» будет состоять из двух условных разделов. Первый будет посвящен организации работы журнала на текущий период и тем изменениям, которые вносятся учредителями в этот процесс. Второй – наиболее острым теоретическим аспектам, которые связаны с трансформацией образовательного пространства в целом и частным проблемам обучения / воспитания / образования в условиях цифровизации. Основным организационным изменением деятельности журнала в 2024 году является принятие учредителем распоряжения «Об изменении порядка приема статей для публикации в журнале «Профессиональное образование в современном мире». На стр. 181–182 распоряжение публикуется полностью. Прошу авторов тщательно с ним ознакомиться и считать дополнением к основному «Положению...».



Некоторые аспекты трансформации педагогического дизайна в условиях цифровизации образовательного пространства

Понятие «педагогический дизайн» разработал и представил общественности американский ученый Роберт Ганье по заказу Вооруженных сил США. С 1980-х гг. одним из основных элементов понятия становятся компьютерные и информационные технологии, а представления о значимости этого феномена получают принципиально новые акцентации. Основанием для этого послужила интенсивная интеграция технологий педагогического проектирования (построение дидактической теории для конкретной предметной области) и технологий Web-проектирования (внедрение ИИ в конструирование реального пространства через виртуальные модели). Такая интеграция позволила распространить технологии педагогического дизайна на максимально широкое поле общественной жизнедеятельности. Историческая экспликация проблематики дизайна (в основном педагогическая) выяснила, что многие вопросы, связанные с методологией проектирования дизайна педагогической и воспитательной среды, обсуждаются давно. Сейчас обширная историография позволяет назвать достаточное количество имен, среди которых Дж. Дьюи, Э. Торндайк, П. Сеттлер, Р. Глейзер, Д. Мерилл, А. Залкинд, С. Моложавый, П. Блонский, М. Басов, Л. Выготский, наших современников А. П. Ершова, А. Ю. Уварова, С. А. Курносова и др.

Сегодня педагогический дизайн рассматривается как в широком (междисциплинарная область исследований по разработке, организации, систематизации, представлению и оценке эффективности процесса обучения), так и узком смысле: как научная область (предмет – образовательные условия и общие регламенты); как специальная дисциплина, изучающая разработку и внедрение образовательных стратегий; как формирование педагогической системы (выстраивание, анализ, решение) для создания конкретного образовательного контента; как общий подход к организации образовательных взаимодействий в условиях изменения внешней (по отношению к обучению) среды; как инструмент разработки и повышения эффективности образовательного контента. В большинстве современных разработок в качестве установочной методологии для исследования применяются принципы либо бихевиоризма/необихевиоризма, либо когнитивизма, либо коннективизма/конструкционизма. «Разность» использования этих методологий и различий в представлении образовательных практик породила проблему разработки «связующей науки» (Дж. Дьюи), «позиции посредника» (Р. Тайлер), основным функционалом которой была способность «воплотить принципы обучения (методологию. – С. Ч.) и инструкции (методологию. – С. Ч.) в спецификации для учебных материалов и видов деятельности» (А. Пегги, Эртмер, Дж. Тимоти, Ньюби) [1]. Исследования конца XX – начала XXI в. (Дж. Баррелл, Дж. Браун,

Э. Уоррис, А.Ю. Уваров и др.) показали, что рациональная и эффективно действующая архитектура «моста» между методологией (теорией) и методикой/дидактикой (практикой) в создании оптимального дизайна связана с определенным набором знаний и навыков. Основными из них являются: 1) понимание позиции практикующего (как обучаемого, так и обучающего), а также вида их взаимодействия (выступающего в теории как отдельная структура), их потребностей и целей и 2) понимание сущности и содержания возможных источников решений для реализации потребностей и достижения целей (то есть теоретических источников, предлагающих диагностику и на ее основе предписывающих решений в виде программ, методических указаний, ФГОСов и других директивных документов). В этом варианте «критическая связь» должна реализовываться не как противоречие между «дизайном обучения и автономной совокупностью знаний об учебных явлениях», а как конвергенция «проектирования учебных программ и теорий человеческого обучения» [1].

Всякое обучение есть центр образовательных практик, и поэтому оно должно обладать устойчивостью (создающей возможность адаптации), с одной стороны. С другой – в процессе обучения должна закладываться способность к алгоритмизации своей автономной деятельности. Последнее зачастую является результатом индивидуальных практик или других форм субъективного (в том числе образовательного) опыта. Бихевиоризм как методология традиционного отечественного обучения (задача/тест как стимул; ответ как реакция; оценка – связь между ними) предполагал основой формирования педагогического дизайна прямое (личностное) взаимодействие учащегося и внешней среды (в том числе обучающего). При этом диспозиция стимулов и реакций (последствий) предполагается «приходящей» из внешней среды (пример – выбор вуза для поступления). Однако в условиях «множественной неопределенности» внешней среды и развития приложений ИИ в образовательных практиках субъектность основных агентов образовательного пространства (государство, семья, бизнес-структуры, гражданское общество, индивид) начинает «размываться» и теряет ранее жестко определяемый функционал.

Уже в варианте когнитивизма обучение связывается не столько с «деланием» учащегося, сколько с его «знанием» и пониманием того, как они к этому знанию приходят. Фокус обучения начинает смещаться в сторону самостоятельной активности индивида в образовательных практиках. Тем самым повышается не только индекс его субъектности как актора образовательных взаимодействий (планирование, постановка целей, выбор организационных стратегий), но и индекс его ответственности за эти итерации (независимо от степени их осознанности). Возникает проблема оценки собственной «самостоятельности» самим индивидом и готовности его к такой оценке, во-первых. Во-вторых, формируется естественный рефлекс «подмены и переноса» собственной ответственности на другого субъекта (ИИ нам в помощь!). Но это не все. Рассмотрение ОГЭ и ЕГЭ (а педагогического дизайна как инструмента его организации) позволяет констатировать реконцептуализацию классического бихевиоризма как одной из методологических основ современной российской системы обучения, ОГЭ пройти «проще», чем ЕГЭ. Именно несоответствие «знания» (как субъективного опыта) и «способности к самостоятельности» катализирует своего рода необходимость (в первую очередь психологическую) ускорения реакции в системе «задача – ответ» (стимул – реакция). В таких условиях «приобретение» (поиск ответа или смысла) создает множество возможных значений как действий. Тогда ответственность за их достижение развивается в «медленном» (когда неподготовленный субъект сам реализует выбор) или «быстром» (когда выбор реализуется при помощи «подсказки» от третьего лица) варианте. Сегодня ИИ и его приложения все чаще становятся таким «третьим лицом». Цифровой интеллект, по определению автора концепции цифрового интеллекта Пак Юхён, становится симбиозом «социальных, эмоциональных и когнитивных способностей, которые позволяют противостоять вызовам и адаптироваться к требованиям цифровой жизни». Сложнейшая структура цифрового интеллекта включает 24 основных компетенции, каждая из которых имеет несколько навыков и реализуется на трех уровнях: цифровое гражданство, цифровое творчество и цифровая конкурентоспособность [2].

Проблема ИИ как «третьего субъекта» в образовательных взаимодействиях становится реальной социально-философской, психологической и педагогической проблемой. Соответственно, разработка рациональной «соотнесенности» теоретической и практической сторон обучения (я уже не говорю об образовании) как непрерывного процесса, возвращается в новой интерпретации и приобретает «множественные содержания и смыслы». Сложность решения этой, явно междисциплинарной проблемы, только начинает рефлексироваться научно-педагогическим сообществом, хотя затягивание ее решения зачастую уже рассматривается как экзистенциальный риск.

Список литературы

1. Ertmer P.A., Newby J.T. Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective// Performance Improvement Quarterly, 2013, 26 (2). P. 43–71.
2. Park Yuhyun. IQEQDQ: New Intelligence in the AI Age. DQ Institute. NUS and Penguin Random House. SEA, Singapore, 2021.226 p.