

## От «перевёрнутого класса» к «перевёрнутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания

Гнутова Ирина Ивановна — канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков. E-mail: [irinagn@mail.ru](mailto:irinagn@mail.ru)

Костромская государственная сельскохозяйственная академия, п. Караваево, Костромская область, Россия

Адрес: 156530, Костромская область, Костромской район, пос. Караваево, Караваевская с/а, Учебный городок, 34

**Аннотация.** «Перевёрнутое обучение» является одной из наиболее обсуждаемых концепций современного образования. В центре внимания российских исследователей находятся в первую очередь вопросы технологических особенностей педагогической технологии и анализ практики её применения. Цель данной статьи — исследовать теоретический аспект вопроса, показать эволюцию концепции от исходной модели «перевёрнутый класс» к парадигме «перевёрнутое обучение» и далее — к её философским основаниям. Сегодня ещё можно встретить случаи упрощённой трактовки педагогической технологии «перевёрнутый класс», которая сводит её к перестановке местами самостоятельной и аудиторной работы. В статье показано, что новая педагогическая модель, используя в качестве базового условия инверсию самостоятельной и аудиторной работы, предполагает более серьёзные концептуальные изменения процесса обучения, а именно радикальное переосмысление роли преподавателя, учащегося и содержания их совместной учебной деятельности. «Перевёрнутое обучение» может быть рассмотрено как своеобразная педагогическая метастратегия, создающая оптимальные предпосылки для практического воплощения персонализированного подхода в высшем образовании. Такой подход способствует формированию позитивного взгляда на происходящие в области образования процессы, обеспечивает философской основой практику внедрения методики «перевёрнутый класс» в российских образовательных учреждениях.

**Ключевые слова:** перевёрнутый класс, перевёрнутое обучение, педагогическая парадигма, педагогическая технология, персонализированный подход, роль преподавателя, самостоятельная работа студентов, активное обучение

**Для цитирования:** Гнутова И.И. От «перевёрнутого класса» к «перевёрнутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 86-95.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>

### Введение

Приоритетной задачей системы высшего образования является подготовка кадров, способных творчески решать профессио-

нальные задачи, готовых к непрерывному обучению и саморазвитию в условиях изменяющейся внешней среды. Федеральный государственный образовательный стандарт

высшего образования, разработанный с учётом глобальных тенденций, предусматривает значительные изменения в программах учебных дисциплин, выражающиеся в том числе в перераспределении объёмов аудиторной и самостоятельной работы в пользу последней. Данное обстоятельство настороженно воспринимается преподавательским составом вузов, поскольку ставит сложную задачу подготовки высококвалифицированных специалистов в условиях ограниченных временных ресурсов. Значительное сокращение аудиторного времени в сочетании с недостаточно сформированными навыками систематической самостоятельной работы у первокурсников обуславливает необходимость поиска преподавателями эффективных способов организации самостоятельной работы студентов, оптимизации аудиторной работы и в целом иной организации учебного процесса.

Для решения этой задачи российские педагоги все чаще выбирают метод «перевернутый класс», получивший широкое распространение в США и сегодня набирающий популярность в Европе. Данная педагогическая технология предполагает инверсию содержания ключевых компонентов учебного процесса – самостоятельной и аудиторной работы, при которой учащиеся осваивают новый учебный материал самостоятельно вне аудитории, как правило, с использованием видеоматериалов, компьютерных технологий, а время аудиторной работы отводится на практическое применение полученных знаний и творческую деятельность.

#### **«Перевернутый класс» как педагогическая технология**

Идея предварительного самостоятельного изучения учащимися нового материала не является новой, в рамках традиционного обучения этот приём использовался и продолжает использоваться. Однако повсеместное внедрение в обучающий процесс компьютерных технологий, мультимедиа позволило поднять её на качественно новую

ступень. Действительно, грамотно разработанные и подобранные программы и материалы могут во многом компенсировать отсутствие преподавателя, выполняя такие его функции, как объяснение нового учебного материала, проверка тренировочных упражнений. С учётом обоих факторов – современного уровня развития компьютерных технологий и сокращения аудиторного времени – вынос начальных этапов освоения нового материала на самостоятельную работу является вполне оправданным. В качестве иллюстрации эффективности такого решения обычно приводится когнитивная пирамида Б. Блума [1]. Перенос начальных этапов обучения на самостоятельную работу позволяет освободить ограниченное аудиторное время от выполнения познавательных действий низкого уровня (запоминание), с тем чтобы использовать его более продуктивно для осуществления когнитивной деятельности более высокого уровня (понимание, применение, анализ, синтез и оценка).

Успешный опыт внедрения технологии «перевернутый класс» за рубежом привёл к тому, что в течение последних пяти лет новый педагогический метод стал находить сторонников и у нас в стране. Начиная примерно с 2014 г. в отечественных научных журналах стали появляться публикации, посвящённые описанию технологии «перевернутый класс» и анализу первых опытов её внедрения в России на всех уровнях образования, в том числе в высшей школе. Российскими исследователями была проанализирована практика применения данной технологии в Томском политехническом университете, Южно-Уральском государственном университете, Владивостокском государственном университете экономики и сервиса, Омском государственном техническом университете, Самарском государственном техническом университете и ряде других организаций высшего образования. В целом авторы работ положительно оценивают первый опыт внедрения новой технологии в процесс

обучения и рекомендуют её к применению и дальнейшему исследованию [2–6].

В связи с растущей популярностью модели «перевернутый класс» и внедрением её в образовательный процесс в нашей стране представляется необходимым исследовать теоретический аспект вопроса, а также, принимая во внимание наблюдаемую тенденцию к взаимозаменяемому использованию терминов «перевернутый класс» и «перевернутое обучение», разграничить эти понятия.

### **«Перевернутое обучение» как педагогическая парадигма**

Основоположниками метода «перевернутый класс» принято считать учителей химии Аарона Самса и Джонатана Бергмана, которые в 2007 г. предложили пропустившим занятия учащимся освоить материал по созданным ими видеолекциям самостоятельно вместо дополнительных занятий. Лекции стали настолько популярны среди учащихся, что Самс и Бергман предложили им просматривать лекции перед занятиями, чтобы во время занятий иметь больше времени на практические задания и упражнения. Предложенная система имела успех и в результате воплотилась в инновационную методику, получившую наименование «перевернутый класс» (flipped classroom), что как нельзя лучше отражает её суть.

Следует заметить, что впервые термин «перевернутый класс» в несколько изменённом виде (classroom flip, inverted classroom) был введён ещё в конце 1990-х гг. как результат ряда независимых друг от друга исследований, проведённых американскими педагогами с целью совершенствования своей педагогической практики, приведения её в соответствие с новыми требованиями времени. Непосредственные концептуальные предпосылки методики возникли в начале 1990-х годов. В 1993 г. в статье «От мудреца на сцене до наставника рядом» Э. Кинг высказал мысль о том, что традиционная образовательная модель, основанная на передаче педагогом готовых знаний обучаемому, роль

которого заключается в пассивном усвоении знаний, устарела и не может соответствовать требованиям современного общества. Э. Кинг предлагал педагогам пересмотреть свою роль в процессе обучения, «сменить роль мудреца на сцене на роль наставника рядом» [7, с. 30], сопровождающего ученика в процессе обретения им знаний.

В 1997 г. преподаватель физики Гарвардского университета США Э. Мазур опубликовал методическое пособие, в котором описал свою методику взаимного обучения [8]. Был предложен формат интерактивной лекции, в которой небольшие блоки лекционного материала сопровождаются концепт-тестами, направленными на контроль понимания учащимися содержания. Задания выполняются в парах или мини-группах, что побуждает студентов обмениваться идеями, дискутировать, аргументировать своё решение, применяя общие теоретические принципы. Чтобы высвободить лекционное время для дискуссий и объяснения наиболее сложных теоретических вопросов, студентам предлагается предварительно самостоятельно ознакомиться с содержанием лекции по предоставленным педагогом материалам. Аудиторное занятие начинается с вопросов, позволяющих преподавателю оценить уровень понимания прочитанного и принять решение о возможности перехода к следующему этапу освоения материала, воплощая, таким образом, концепцию «точно в срок» в обучении, при которой новый материал предлагается учащимся только после усвоения предыдущего. Впоследствии методы взаимного обучения и обучения «точно в срок» станут одними из основных компонентов методологии перевернутого обучения.

В 2000 г. вышли в свет сразу две работы [9; 10], авторы которых в поисках более эффективной системы обучения предложили «перевернуть» урок таким образом, чтобы «действия, обычно совершаемые в классе, совершались вне класса, и наоборот» [9]. М. Лэйдж, Г. Плат и М. Треглиа в статье «Переворачивая урок: путь к созданию все-

объемлющего обучающего пространства» одними из первых обратили внимание на широкие возможности использования мультимедиа в процессе обучения [10]. Основываясь на современных когнитивных исследованиях, они подчеркнули необходимость учёта в процессе обучения различных когнитивных стилей учащихся, и, соответственно, разнообразия способов подачи учащимся обучающего контента (учебник, видеолекция, презентация PowerPoint, печатная копия слайдов презентации). Эксперимент, проведённый в университете Майами, позволил авторам сделать заключение о возможности осуществления персонализированного подхода в обучении с помощью метода «перевёрнутый класс».

Дальнейшее развитие технологии связано именно с персонализацией обучения. В работах «Переверни свой класс: охвати каждого учащегося, каждый день, в каждом классе» [11] и «Перевёрнутое обучение: путь к вовлечению учащихся» [12] Дж. Бергман и А. Самс обобщили накопленный опыт, а также показали эволюцию технологии от базовой модели «перевёрнутый класс» через технологию «овладения мастерством» к парадигме «перевёрнутое обучение». Суть эволюции заключается в постепенном смещении акцентов с преподавателя на учащегося, в более глубоком и всестороннем вовлечении учащихся в процесс обучения. Первоначально концепция «перевёрнутый класс» основывалась на предварительном просмотре видеолекций, во время которого, как и при традиционном подходе к обучению, имел место процесс передачи знаний от учителя ученику, но с тем преимуществом, что аудиторное время при этом высвобождалось для интерактивных учебных занятий. «Перевёрнутый класс» как метод, созданный для решения определённых задач в рамках заданного педагогического процесса (проблемы пропускающих лекции учеников, задачи высвобождения аудиторного времени для практических занятий), предполагал в основном пространственно-временное из-

менение компонентов традиционного процесса обучения без изменения его сути. Как и при традиционной организации учебного процесса, теория предвляла практику, знание передавалось в готовом виде педагогом с помощью видеолекций, преподаватель сохранял ведущую роль в процессе обучения.

На следующем, переходном этапе мастер-обучения, перевёрнутый формат которого позволил на практике воплотить теорию «овладения мастерством» Б. Блума [13], передача знаний осуществлялась преподавателем с учётом индивидуальных особенностей учащихся, имевших возможность асинхронно осваивать предмет в зависимости от своих когнитивных способностей и графика учебной и внеучебной деятельности. Наиболее ценным результатом применения перевёрнутой мастер-технологии стал рост самостоятельности и активности учащихся, вовлечённости их в процесс обучения, что обусловило постепенное смещение акцента с преподавателя на ученика и сам процесс учения. Педагогическая технология вступила в новую фазу своего развития – «перевёрнутое обучение», центральной фигурой которого является ученик, в сопровождении педагога формирующий свою учебную траекторию и ответственный за своё обучение. Задачей педагога при этом является создание эффективной образовательной среды, обеспечение учащегося необходимым качественным и разнообразным материалом и практикой для обучения с помощью комбинации различных методов, стратегий и приёмов активного обучения. Возможность комбинирования индивидуальных и групповых форм работы, методов и приёмов дистанционного, активного и совместного обучения (дискуссионные методы, проблемно-поисковые и исследовательские методы, метод проектов, мастер-обучение, методы взаимного обучения и обучения в сотрудничестве, геймифицированное обучение и др.) обусловила вариативность и многообразие непосредственно воплощаемых на практике моделей перевёрнутого обучения.

**«Перевёрнутый класс» и «перевёрнутое обучение»: эпистемологические основания**

Подобная многовариантность предопределяет актуальность задач систематизации накопленного опыта и определения теоретических основ перевёрнутого обучения как результата взаимодействия и взаимовлияния философских и психолого-педагогических идей, а также научно-технического прогресса. И здесь, как в любой педагогической теории, первостепенным будет вопрос о понимании сути процесса учебного познания, который в рамках перевёрнутого обучения в связи с его синтетическим характером получает своеобразную трактовку.

Поиски философских основ концепции перевёрнутого обучения приводят нас к трансцендентализму Канта и прежде всего к тому, что в философской литературе принято называть «кантовским коперниканским переворотом». Суть этого переворота как результата «изменённого метода мышления» состоит в смещении фокуса с объекта познания на субъект, в том, что «мы а priori познаём о вещах лишь вложенное в них нами самими» [14, с. 36]. Кант переворачивает представление о пассивном субъекте и оказывающем на него воздействие объекте, выводя на сцену активного субъекта, конструирующего познаваемый объект. По мнению профессора Т. Рокмора, современного исследователя кантовского наследия, коперниканская революция Канта означает поворот к конструктивизму как эпистемологической позиции, тая в себе многообещающий потенциал в свете ведущейся сегодня дискуссии [15]. Применительно к современному образовательному процессу этот поворот означает переход от традиционных форм классического обучения, основанных на созерцательном подходе к познанию и выражающихся в передаче учащимся знания как готового продукта, в основном путём чтения лекций, к образовательной практике, основанной на трактовке учебного предмета и знания о нём как результата активного его конструирования препода-

вателями и учащимися в их совместной деятельности.

Бурное развитие во второй половине XX в. конструктивистских эпистемологических идей, опирающихся на результаты психологических исследований Ж. Пиаже и Л. Выготского, имело своим следствием значительное обогащение образовательного процесса новыми видами педагогической практики, ставящими своей целью вместо «предоставления священных истин, создать условия для того, чтобы вызвать собственное мышление у студентов» [16, с. 119]. Речь идёт о различных формах активного обучения, при которых в совместной деятельности преподавателя и учащегося, а также во взаимодействии учащихся друг с другом происходит процесс конструирования и присвоения ими знания. Близкие отношения между конструктивизмом и педагогической концепцией перевёрнутого обучения выражаются прежде всего в том, что последнее создаёт оптимальную структуру для эффективного применения методов активного обучения, делая обучение на основе конструктивистских принципов возможным. Впрочем, перевёрнутое обучение не исключает традиционных способов приобретения знания. По своей структуре перевёрнутый урок состоит из двух компонентов, первый из которых, индивидуальный, заключающийся в самостоятельном обучении с помощью компьютерных технологий, предполагает лекционную составляющую. В результате два противоположных подхода к познанию в рамках перевёрнутого обучения не взаимоисключают, а дополняют друг друга, позволяя осуществлять комплексный, всесторонний подход к познанию сложных объектов и феноменов образовательной реальности. Концепция перевёрнутого обучения следует кантовской традиции, акцентирующей внимание на двух взаимодополняющих элементах познания – чувственном созерцании и рассудке («мысли без содержания пусты, а наглядные представления без понятий слепы») [14, с. 102].

Надо заметить, что лекционный компонент в перевёрнутом обучении выполняет поддерживающую функцию, а сам процесс передачи учащимся знания значительно отличается от традиционной лекции, поскольку приобретает всё более интерактивный характер и может включать самостоятельный поиск необходимой информации, её структурирование, подготовку на её основе оригинального способа представления. Нередко он становится не начальным, а промежуточным этапом в исследовательско-поисковой деятельности учащихся, приходя им на помощь в нужный момент. Ключевым же компонентом перевёрнутого урока является именно второй компонент (групповой, или аудиторный), предполагающий построение процесса обучения исходя из принципов активности познающего субъекта и социального характера знания с фокусировкой на возникающих в процессе обучения отношениях между учителем и учащимся, на взаимодействии учащихся между собой, «социальном взаимодействии», не ограничивающемся социальными отношениями в классе, а простирающемся за рамки учебного заведения, открывая «новые возможности конструирования мира» [17, с. 196; 18].

### **Заключение**

За время своего 20-летнего существования концепция перевёрнутого обучения стала одной из наиболее успешных современных педагогических инноваций, и её развитие приобрело в настоящее время поистине глобальный характер. В 2016 г. был запущен онлайн-проект «Глобальная инициатива в области перевёрнутого обучения» (Flipped Learning Global Initiative), объединивший тысячи педагогов – приверженцев данной педагогической методики и парадигмы, получивших таким образом возможность обмениваться своим опытом и идеями. Постоянный поиск новых эффективных способов решения педагогических задач, развитие информационных технологий открывают новые возможности для развития перевёр-

нутого обучения, позволяя характеризовать его как постоянно развивающуюся педагогическую концепцию.

Произошедшее в ходе эволюции метода «перевёрнутый класс» переосмысление сути учебного процесса, его цели и роли составляющих его компонентов, осознание динамичности, масштаба, глобального характера позволили его лидерам охарактеризовать современный этап в развитии технологии как парадигмальный сдвиг [19], знаменующий собой переход от «переворота» урока к «перевороту» образовательной системы в целом, причём благодаря синергичному сотрудничеству педагогов, практикующих перевёрнутое обучение, – в глобальном масштабе.

Перевёрнутое обучение как педагогическая парадигма представляет собой новый подход к обучению, основанный на философских принципах активного познания, на понимании роли взаимоотношений педагога и учащегося в русле гуманистической традиции, ином построении педагогического процесса, выводящем обучение из рамок класса в обучающее пространство и органично вписывающем в него технологическую составляющую, на вариативности и методологическом плюрализме, творческом поиске. Сегодня концепция перевёрнутого обучения рассматривается как основа для построения университетского образования. В 2014 г. в Турции открыл свои двери для студентов Университет MEF – первый в мире университет, образовательный процесс в котором полностью основан на принципах перевёрнутого обучения. Среди университетов, реализующих учебные программы с использованием технологии перевёрнутого обучения, – ведущие университеты мира: Стэнфордский, Гарвардский и многие другие университеты США, Эдинбургский университет, Университет Западной Австралии и Университет Аделаиды, Тайваньский научно-технологический университет и т.д.

Анализ эволюции метода «перевёрнутый класс» – от базового варианта к современ-

ной концепции перевёрнутого обучения – позволяет увидеть серьёзную и глубокую трансформацию, не только касающуюся реализации педагогической модели, но и затрагивающую основы образовательного процесса, изменяющую систему взглядов, мировоззрение. Поэтому мы считаем возможным сегодня говорить о перевёрнутом обучении как о философии – новом образе мышления в педагогике.

Вернёмся, однако, к вопросу о возможности и целесообразности применения концепции перевёрнутого обучения в российском образовании. Анализ первых пилотных проектов по внедрению базовых основ данной технологии в российские вузы позволяет заключить, что в России сегодня имеет место внедрение базовой модели «перевёрнутый класс» или только отдельных её элементов. Метод «перевёрнутый класс» замечательно проявил себя в решении некоторых частных образовательных задач, прежде всего – проблемы организации самостоятельной работы студентов, и в этом качестве может быть рекомендован к более широкому внедрению в российские высшие учебные заведения. При этом надо учитывать, что оно может быть сопряжено со значительными трудозатратами, а также сопровождаться рядом сдерживающих факторов, среди которых вопросы обеспечения каждого учащегося необходимыми средствами обучения, готовности преподавателей и студентов к переходу на новый формат работы, учёта рабочего времени преподавателей в связи с увеличением его внеаудиторной составляющей и другие. Говоря о предполагаемом положительном эффекте от внедрения метода, надо учитывать тот факт, что в условиях поточно-групповой системы организации отечественного образования технология перевёрнутого обучения не может проявить свою эффективность в полной мере ввиду несоответствия данной организационной модели образования её основополагающим принципам. Возникнув в условиях индивидуально-ориентированной системы организации учебного процесса,

технология перевёрнутого обучения органично вписалась в образовательную систему США, что и обусловило возможность её широкого внедрения и успех, однако остаётся инородной в рамках отечественной системы образования с её поточно-групповой организацией учебного процесса [20]. По сути, пока ещё единичные случаи внедрения методов перевёрнутого обучения в российскую образовательную практику представляют собой не что иное, как «попытки использования идей и инструментов новой парадигмы в рамках существующей». И это является одним из первых признаков грядущей смены образовательной парадигмы [21].

### Литература

1. *Talbert R.* Inverted Classroom // *Colleagues*. 2012. Vol. 9. Issue 1. Article 7. URL: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>
2. *Квашнина О.С., Ажель Ю.П.* Анализ педагогической модели «Перевёрнутый класс» в преподавании английского языка как иностранного в техническом вузе // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2016. № 6. С. 108–112.
3. *Volchenkova K.N.* Flipped Classroom for Doctoral Students: Evaluating the Effectiveness // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 5. С. 94–103.
4. *Тихонова Н.В.* Технология «перевёрнутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // *Казанский педагогический журнал*. 2018. № 2. С. 74–78.
5. *Антонова Н.А., Меренков А.В.* Модель «перевёрнутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия // *Интеграция образования*. 2018. Т. 22. № 2. С. 237–247.
6. *Борзова Т.А.* Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевёрнутый класс» // *Высшее образование в России*. 2018. № 8-9. С. 80–88. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88>
7. *King A.* From sage on the stage to guide on the side // *College teaching*. 1993. Vol. 41. No. 1. P. 30–35. URL: <http://www.jstor.org/stable/27558571>.
8. *Mazur E.* Peer Instruction: A User's Manual Series in Educational Innovation. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, 1997. 247 p.

9. *Baker J.W.* The “Classroom Flip”: Using Web course management tools to become the guide by the side // *J.A. Chambers* (Ed). *Selected Papers from the 11<sup>th</sup> International Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville, 2000. FL: Florida Community College at Jacksonville. P. 9–17. URL: [http://www.classroomflip.com/files/classroom\\_flip\\_baker\\_2000.pdf](http://www.classroomflip.com/files/classroom_flip_baker_2000.pdf)
  10. *Lage M., Platt G., Treglia M.* Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment // *Journal of Economic Education*. 2000. No. 31 (1). P. 30–43. DOI: 10.2307/1183338
  11. *Bergman J., Sams A.* Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education, 2012. 122 p. URL: <http://i-lib.imu.edu.my/NewPortal/images/NewPortal/CompE-Books/Flip-Your-Classroom.pdf>
  12. *Bergmann J., Sams A.* Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. International Society for Technology in Education, 2014. 169 p.
  13. *Bloom B.* Learning for Mastery // *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*. 1968. No. 1(2). P. 1–12.
  14. *Кант И.* Критика чистого разума. М.: Наука, 1999. 654 с.
  15. *Рокмор Т.* Кант о репрезентационизме и конструктивизме // *Эпистемология и философия науки*. 2005. Т. 3. № 1. С. 35–46.
  16. *Глазерсфельд Э. фон.* Радикальный конструктивизм и преподавание // *Теоретические вопросы образования: хрестоматия*. Ч. 2. Социальный конструктивизм: многообразие образовательных проектов / Полонников А.А., Корбут А.М., Корчалова Н.Д. Минск: БГУ, 2015. С. 106–122.
  17. *Герген К.Дж., Уортем С.* Социальное конструирование и педагогическая практика // *Теоретические вопросы образования: хрестоматия* / Гусаковский М.А., Полонников А.А., Корбут А.М. Минск: БГУ, 2013. С. 172–200.
  18. *Герген К.Дж.* Социальная конструкция в контексте / Пер. с англ. Харьков: Гуманитарный центр, 2016. 328 с.
  19. Flipped Learning 3.0. The next generation // Flipped Learning Global Initiative. URL: <https://flglobal.org/flipped-learning-3-0/>
  20. *Сазонов Б.А.* Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // *Высшее образование в России*. 2011. № 4. С. 10–24.
  21. *Барр Р.Б., Тагг Дж.* От преподавания к учёбе: новая парадигма высшего образования // *Теоретические вопросы образования: хрестоматия* / Гусаковский М.А., Полонников А.А., Корбут А.М. Минск: БГУ, 2013. С. 334–359.
- Благодарности.** Автор выражает признательность редактору журнала за ценные замечания.
- Статья поступила в редакцию: 18.07.19*  
*После доработки: 04.12.19; 01.02.20*  
*Принята к публикации: 21.02.20*

### From Flipped Classroom to Flipped Learning: Evolution of the Concept and Its Philosophical Foundations

**Irina I. Gnutova** – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., the Department of Foreign Languages, e-mail: [irinagn@mail.ru](mailto:irinagn@mail.ru)

Kostroma State Agricultural Academy, Karavaevo, Kostroma region, Russia

Address: 34, Karavaevo Campus, Karavaevo, Kostroma region, 156530, Russian Federation

**Abstract.** Flipped learning is actually considered as one of the most discussed educational concepts. The Russian researchers mainly focus on the technology of the flipped learning method and analyze the recent practice of its application at all levels of national education system. The purpose of the present article is to explore the theoretical backgrounds of the flipped learning. Based on groundwork literature on flipped learning and related concepts and using a descriptive method of study the paper explores the fundamental features of the flipped learning, outlines the main steps in the development of this educational technology and shows its evolution from the basic “flipped classroom” model to the modern “flipped learning” concept. Today we still can see a simplified under-



standing of the “flipped classroom” technology, which reduces it to a simple inversion of homework and classroom work. The paper shows that while using the inversion of homework and classroom work as the base principle, the flipped learning implies more conceptual changes in the learning process, namely, a radical rethinking of the role of the teacher, the student and the content of their face-to-face time. Flipped learning can be considered as a kind of educational meta-strategy that creates optimal conditions for the application of a personalized approach to learning, as well as of all the basic tactics of active learning. The relevance of the work is due to the need to adapt the learning process in higher education to the changes in the national education system, as well as to global socio-economic changes. The article contributes to the positive attitude to the current transformation process in national education, and provides Russian practitioners with a theoretical basis and explanation of some of the critical issues of flipped learning.

**Keywords:** flipped classroom, flipped learning, education model, educational metastrategy, personalized approach, educator’s role, homework, active learning

**Cite as:** Gnutowa, I.I. (2020). From Flipped Classroom to Flipped Learning: Evolution of the Concept and Its Philosophical Foundations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 86-95. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>

### References

1. Talbert, R. (2012). Inverted Classroom, *Colleagues*: Vol. 9, issue 1, article 7. Available at: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>
2. Kvashnina, O.S., Azhel', Yu.P. (2016). Analysis of Pedagogical Model of “Flipped Classroom” in Training English as Foreign One at Technical University. *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly) = Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 6, pp. 108-112. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Volchenkova, K.N. (2019). Flipped Classroom for Doctoral Students: Evaluating the Effectiveness. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 94-103.
4. Tikhonova, N.V. (2018). The “Flipped Classroom” Method in Higher Education: Opportunities and Problems of Implementation. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. No. 2, pp. 74-78. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Antonova, N.L., Merenkov, A.V. (2018). “Flipped Classroom” Model in the Higher Education System: Problems and Contradictions. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 22, no. 2, pp. 237-247. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Borzova, T.A. (2018). Principles of Organizing Self-Directed Learning of First-year Students within the Flipped Classroom Technology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 8-9, pp. 80-88. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88> (In Russ., abstract in Eng.)
7. King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*. No. 41 (1), pp. 30-35. Available at: <http://www.jstor.org/stable/27558571>
8. Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User’s Manual Series in Educational Innovation*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ. 247 p.
9. Baker, J.W. (2000). The “Classroom Flip”: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. In: J.A. Chambers (Ed.), *Selected Papers from the 11<sup>th</sup> International Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville, pp. 9-17. Available at: [http://www.classroomflip.com/files/classroom\\_flip\\_baker\\_2000.pdf](http://www.classroomflip.com/files/classroom_flip_baker_2000.pdf)

10. Lage, M., Platt, G., Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Journal of Economic Education*. No. 31 (1), pp. 30-43. DOI: 10.2307/1183338
11. Bergman, J., Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education. 122 p. Available at: <http://i-lib.imu.edu.my/NewPortal/images/NewPortal/CompE-Books/Flip-Your-Classroom.pdf>
12. Bergmann, J., Sams, A. (2014). Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. International Society for Technology in Education. 169 p.
13. Bloom, B. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*. No. 1(2), pp. 1-12.
14. Kant, I. (1999). *Critique of Pure Reason*. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant, 785 p. (Russian translation: Moscow: Nauka Publ., 1999. 654 p.)
15. Rockmore, T. (2005). Kant on Representationism and Constructivism. *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology and Philosophy of Science*. Vol. 3, no. 1, pp. 35-46. (In Russ.)
16. Glasersfeld, E. von. (2015). Radical Constructivism and Teaching. In: Polonnikov, A.A., Korbut, A.M., Korchalova, N.D. *Teoreticheskie voprosy obrazovaniya: kbrestomatiya* [Theoretical Issues of Education: Anthology. Part 2. Social Constructivism: Diversity of Educational Projects]. Minsk: BSU Publ., pp. 106-122. (In Russ.)
17. Gergen, K.J., Wortham, S. (2013). Social Construction and Pedagogical Practice. In: Gusakovskiy M.A., Polonnikov, A.A., Korbut, A.M. *Teoreticheskie voprosy obrazovaniya: kbrestomatiya* [Theoretical Issues of Education: Anthology]. Minsk: BSU Publ., pp. 172-200. (In Russ.)
18. Gergen, K.J. (2001). Social Construction in Context. London: SAGE Publication. 240 p. (Russian translation: Kharkiv, Humanitarian Centre, 2016, 328 p.)
19. Flipped Learning 3.0. The Next Generation. In: *Flipped Learning Global Initiative*. Available at: <https://flglobal.org/flipped-learning-3-0/>
20. Sazonov B.A. (2011). Individual Oriented Administration of Educational Process as a Condition of Modernization of Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 10-24. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Barr, R.B., Tag, J. (2013). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. In: Gusakovskiy M.A., Polonnikov, A.A., Korbut, A.M. *Teoreticheskie voprosy obrazovaniya: kbrestomatiya* [Theoretical Issues of Education: Anthology]. Minsk: BSU Publ., pp. 334-359.

**Acknowledgement.** The author expresses her gratitude to the Editor for valuable advice.

*The paper was submitted 18.07.19*

*Received after reworking 04.12.19\$ 01.02.20*

*Accepted for publication 21.02.20*