

Инверсия основных тенденций цифровизации в образовательном пространстве

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-115-129

Козолупенко Дарья Павловна – д-р филос. наук, проф. кафедры философской антропологии философского факультета, kozolupenko.dp@philos.msu.ru

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Адрес: 119234, Москва, Ленинские горы, 27, корп. 4.

***Аннотация.** Современное социальное пространство всё больше определяется тенденциями цифровизации. На сегодня можно говорить о таких её следствиях, как появление рассеянной идентичности и дистанциализации – новых видов социализации в условиях пространственного разобщения и преодоления социальной депривации и виртуальной трансгрессии. Эти тенденции проявляются во всех сферах – культурной, экономической, политической и пр. Но в то же время в сфере образования происходят и процессы иного рода, представляющие собой своеобразную инверсию основных тенденций влияния цифровизации на наше мировосприятие, самовосприятие и сферу нашей повседневности. В статье рассматриваются три основные тенденции и их инверсии в образовательном пространстве современности. 1. Характерная для цифровизации тенденция устранения посредника в образовательном пространстве приводит к эффекту умножения посредников и осознанию неустранимости педагога как одного из основных участников образования (как в силу сложности и недоступности для непосредственного изучения учебного материала, так и в силу того, что в основе образования лежит не передача (при которой посредник теоретически мог бы быть устранён), но созидание, основанное на феномене встречи). 2. Тенденция трансгрессивности как «выхода за пределы» и даже стирания границ преобразуется в образовательном пространстве в тенденцию дистанциализации как двойного движения отчуждения (отграничения) и включённости (приобщения), при которой размывание границы между публичным и интимным пространством самоорганизации в порядке нормы и пространством спонтанности, реальным и виртуальным сопровождается установлением нового типа социализации в условиях пространственной разобщённости и социальной депривации. 3. Тенденция к появлению рассеянной идентичности, усиливаемая тенденцией к глокализации в социально-политической сфере и переходом на трансмедийное повествование в культурно-развлекательной сфере, в дигитальном пространстве образования преобразуется в возможность самоактуализации, самовыражения, превращая современное образовательное пространство в подобный мифопоэтическому «миру всевозможности» и антропологической сингулярности.*

Ключевые слова: цифровизация, образовательное пространство, инверсия, дистанциализация, трансгрессивность, рассеянная идентичность, самоактуализация, антропологическая сингулярность

Для цитирования: Козолупенко Д.П. Инверсия основных тенденций цифровизации в образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 115–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-115-129

Inversion of the Main Trends of Digitalization in the Educational Space

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-115-129

Darya P. Kozolupenko – Dr. Sci. (Philosophy), Prof. of the Department of Philosophical Anthropology, Faculty of Philosophy, kozolupenko.dp@philos.msu.ru
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Address: 27, bldg. 4, Leninskie Gory, Moscow, 119234, Russian Federation

Abstract. The modern social space is increasingly determined by the trends of digitalization. Today we can talk about such consequences of digitalization as the appearance of scattered identity and distancing – a new kind of socialization in the conditions of spatial separation and overcoming social deprivation and virtual transgression. These trends manifest themselves in all spheres – cultural, economic, political, etc. But at the same time, processes of a different kind are also taking place in the field of education: processes that represent a kind of inversion of the digitalization influence on our perception of the world, self-perception and the sphere of our everyday life. The article examines three such major trends and their inversions in the educational space of our time. 1. The tendency to eliminate the intermediary in the educational space leads to an opposite effect of multiplying intermediaries and awareness of teacher's unavoidability as one of the main participants in education, both due to the complexity and inaccessibility for direct study of educational material and the fact that education is not based on transmission (in which the intermediary could theoretically be eliminated), but creation based on the phenomenon of meeting. 2. The transgressive tendency as "going beyond" and even erasing boundaries is transformed in the educational space into a tendency of distancing as a double movement of alienation (delineation) and inclusion (communion), in which the blurring of the boundary between the public and intimate, the space of self-organization in the order of the norm and the space of spontaneity, real and virtual, etc. is accompanied by the establishment of a new type of socialization in conditions of spatial disunity and social deprivation. 3. The appearance of a diffuse identity reinforced by the tendency to glocalization in the socio-political sphere and the transition to a transmedia narrative in the cultural and entertainment sphere, in the digital space of education is transformed into the possibility of self-actualization, self-expression, turning the modern educational space into a mythopoetic "world of all kinds" and anthropological singularity.

Keywords: digitalization, educational space, inversion, distancing, transgression, diffuse identity, self-actualization, anthropological singularity

Cite as: Kozolupenko, D.P. (2022). Inversion of the Main Trends of Digitalization in the Educational Space. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 115–129, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-115-129 (In Russ., abstract in Eng.).

Понятие дигитализации связывается с всё большим проникновением в нашу повседневную жизнь цифровых технологий. Переход к эпохе «всепроникающей компьютеризации» (“ubiquitous computing”), то есть повсеместного использования различных компьютерных технологий и цифровых устройств, предвещал современному обществу М. Вейзер ещё в 1988 г. [1]. И сегодня мы действительно не можем отрицать, что эта эпоха наступила, обнаруживая потребность и неизбежность цифровых технологий не только в своей профессиональной деятельности, сфере общения или в сфере развлечений, но и в таких крайних случаях, которые должны были бы служить исключениями из общего движения цифровизации, но являются лишь её проявлениями. Мы возмущаемся повсеместным проникновением дигитализации, сталкиваясь с заданиями для первоклассников, которые невозможно выполнить, не имея доступа к цифровым устройствам – персональному компьютеру, планшету или, на худой конец, смартфону (Яндекс-учебник, к примеру, широко распространён со второго месяца обучения в первом классе начальной школы). Смеясь, смиряемся перед неизбежностью дигитализации, когда обнаруживаем, что сторонники аналогового способа передачи информации для подготовки своего выступления прибегают к цифровым технологиям¹. Не замечаем и поддерживаем распространение дигитализации, в очеред-

ной раз набирая сообщение в мессенджере, читая электронную книгу, пользуясь поисковыми системами или участвуя в онлайн-конференции.

Процессы дигитализации и цифрового опосредования не только проникают во все сферы деятельности человека, но и становятся, по выражению Г. Рюкрима, «самым большим вызовом, с которым культурно-исторической теории когда-либо приходилось сталкиваться» [2, с. 30]. Однако в чём конкретно заключается этот вызов? Имеет ли он отношение только к теории деятельности, которую рассматривает в своей статье Г. Рюкрим, или же действие его гораздо шире и затрагивает не только отдельные аспекты конкретных теорий, но и особенности социализации и мировосприятия современного человека в целом? Нам кажется, что второй вариант более вероятен, поскольку когда мы говорим о дигитализации, речь, по сути, идёт о новом типе восприятия информации.

Информация, подаваемая в цифровом виде, через экран компьютера (планшета, ноутбука, телефона), иначе структурируется и иначе воспринимается, чем информация из устного или из печатного источника. И если о различии нарратива и книги как двух типов коллективной памяти и двух способов организации и передачи информации говорилось немало [3–7], то основные тенденции дигитализации современного пространства нам ещё только предстоит осознать.

Дигитализация приводит к изменениям подачи материала, наиболее явными из которых оказывается переход от монотекстовой (в виде устной речи или письменного источника) к комбинированной информации с постепенным ростом видеокomпоненты, от собственно текстовой информации к электронной текстовой информации, общая фрагментация информации и утрата ощущения целостности воспринимаемого массива (который, собственно, перестаёт быть единым и завершённым образом или системой образов).

¹ Один из примеров такого рода: «На лекции Розалинд Краусс в Тейт Модерн, она говорила об инсталляции Таситы Дин в Турбинном зале (2011), которая была посвящена рефлексии над умирающим медиумом фильма, т. е. материальности целлулоида. По сути, её лекция сводилась к превосходству аналогового над цифровым. Но в определённый момент она проговорила, что писала свой доклад, просматривая чью-то (цифровую) документацию работы на YouTube». См.: *Шенталь А.* Александр Галлоуэй: «Мир не кажется мне цифровым до самого основания» // Артгид. 2018. 24 сентября. URL: <https://artguide.com/posts/1571> (дата обращения 08.10.2021).

Первое изменение – переход от речи или письма к видеоряду, сопровождающемуся комментарием или титрами, – накладывает ограничения на интенсивность и длительность восприятия информации. Комбинированная информация, которая используется в дигитальных образовательных технологиях, требует одновременного и крайне интенсивного использования как визуальной, так и аудиальной систем восприятия, совмещения зрительного плана и словесного сопровождения (которые, как правило, не совпадают, а дополняют друг друга, но даются при этом одновременно) [8].

Некоторые современные исследователи для обозначения нового типа текста, который, строго говоря, уже не представляет из себя текст как таковой, но является комбинированным способом представления информации, используют термин «мультиmodalный» [9; 10], поясняя, что «мультиmodalными называются тексты, смысл которых складывается из знаков различных семиотических систем (вербальной, визуальной статической (иллюстрации, шрифт) и динамической (анимация, видео) и т. д.)» [11, с. 82]. Таким образом, мультиmodalные тексты предполагают одновременное представление зрительной и звуковой информации и тем самым требуют постоянного переключения внимания с одного вида восприятия на другой, так как одновременное сосредоточение на обоих видах не представляется возможным.

Постоянное переключение внимания с видеоряда (зрительного изображения) на звуковое сопровождение (речь преподавателя), а также повышенная скорость подачи информации, требующая, соответственно, повышенной концентрации внимания, приводят к тому, что, во-первых, информация частично не воспринимается (теряясь и в промежутках «переключения» и в силу физиологического ограничения количества одновременно воспринимаемой человеком информации), а во-вторых, внимание постепенно ослабевает, что экспериментально

проявляется в том, что «скорость реакции оператора при продолжительном просмотре видеоизображения существенно падает» [12, с. 66]. Информация, получаемая оператором восприятия, оказывается слишком интенсивной, она подаётся в больших объёмах и с большей скоростью, нежели мы привыкли воспринимать при классическом нецифровом способе её подачи, предполагающем последовательное восприятие письменного или устного текста, а не их одновременное восприятие, дополненное видеорядом как таковым.

Для эффективного усвоения информации при новом способе подачи материала единственным приемлемым вариантом оказывается остановка подачи материала в тот момент, когда работающее «на повышенных оборотах» восприятие исчерпывает свои ресурсы, чтобы дать ему передышку. В практическом применении это означает необходимость раздробить цельный материал урока (лекции, научно-популярного обзора или аналитики) на небольшие кластеры. Иными словами, особенности аудиовизуального восприятия при дигитализации образовательного процесса требуют сокращения если не урока как такового, то как минимум времени, в течение которого подаётся один информационный блок [13]. В связи с этим современные психологи и методисты в области онлайн-образования советуют сократить любые видеолекции до 30 минут [14], а некоторые специалисты и вовсе ограничивают эффективное восприятие 15 минутами (именно по такому принципу дробления лекционного материала на мини-кластеры по 10–15 минут строятся массовые открытые онлайн-курсы (МООК) МГУ).

Тем самым восприятие предлагаемого новой образовательной средой материала оказывается вынужденно дробным и строится по принципу переключения как физиологически (переключение внимания с визуального на аудиальный план и обратно в процессе восприятия видеоряда с речевым комментарием), так и методологически (переключе-

чения с одного фрагмента на другой вследствие дробления материала на кластеры и их разрозненной подачи). Отказ от парадигмы «включения в целое», господствовавшей в традиционной педагогике и связанной с понятием образования как процесса создания единого образа согласно «принципу целостности» [15], и переход к парадигме «переключения» оказывается существенным и разрушительным не только для образования, но и для человеческого мировосприятия и самовосприятия, которые основываются на необходимом ощущении единства. И если в детском и примитивном мировосприятии бриколаж как основной метод собирания и обработки информации приводит к особой калейдоскопичности и позволяет выстроить специфическую целостность, несмотря на отсутствие проектного мышления [16], то в современной культуре и в современной мировосприятии, преимущественно аналитическом, искусственная дробность и разнородность информации приводят не к калейдоскопичности, а к клиповости, то есть фрагментации, не создающей даже ситуативной или динамической целостности и противоречащей принципу восприятия сознания как длительности.

К утрате ощущения целостности воспринимаемого ведёт не только комбинированный характер подачи информации, но и рост объёма видеокomпоненты в информационном материале. Помимо уже указанных выше особенностей видеоряда, приводящих к неизбежной фрагментации в подаче информации, в связи с изначально внешне заданной образностью и высокой скоростью их подачи восприятие видеоряда оказывается более пассивным, нежели восприятие устной речи или письменного текста без изобразительного сопровождения. Речь обладает большей вариативностью, нежели изображения видеоряда, так как не даёт воспринимающему полностью готовых образов, провоцируя тем самым активное восприятие [17]. Требуемая для их создания активность индивидуального сознания и способ-

ности восприятия как «достраивания» образа обосновывают большую связность ряда образов в отношении целого восприятия и их большую устойчивость (способность к длительному удержанию в памяти). Кроме того, пассивность восприятия в отношении готовых образов – картинок видеоряда, которые не достраиваются воспринимающим, а подаются ему в готовом виде и потому изначально представляются разрозненными фрагментами, – поддерживается высокой скоростью подачи материала, характерной для видеоряда и превышающей скорость «обычного» восприятия, так что самостоятельные образы воспринимаемого (своеобразная «достройка готового» до целого образа, включающегося в индивидуальный опыт воспринимающего) не успевают сформироваться [18], а единство воспринимаемого образа разрушается.

Даже если мы не будем затрагивать особенности аудиального и визуального восприятия информации и оценивать, насколько изменяется их соотношение в дигитальную эпоху, а сосредоточимся на изменении одной лишь формы одного из типов информации, например, изучим отличия восприятия электронного и печатного текста, то и здесь нельзя будет не заметить существенных изменений. Эта тема, несмотря на её злободневность, на сегодня уже довольно неплохо изучена и так или иначе затронута во множестве научных работ. Наиболее существенные из них были отражены в обзоре М.Ю. Лебедевой, Т.С. Веселовской и О.Ф. Купрещенко [11], в котором анализируется в общей сложности 119 преимущественно англоязычных и 23 русскоязычных источника. Авторами данного обзора отмечается, что в большинстве работ «выявляются феноmenoобразующие свойства цифрового текста: гипертекстуальность, интерактивность и мультимодальность» [11, с. 74] и делается вывод о том, что предпринятый ими обзор «демонстрирует единство учёных в том, что процессы цифрового чтения и чтения с листа опираются на разные когнитивные механиз-

мы и стратегии» [11, с. 74]. Различие когнитивных стратегий, как показывает более детальное изучение статистических исследований, посвящённых сравнению восприятия электронного и печатного текстов, обуславливается не собственно дигитализацией как сменой формата, но тем, что переход на другой формат сопровождается, как правило, трансформацией текста в мультимодальный, так как сам по себе перевод текста из формата в формат оказывается максимально неэффективным и неудобным для восприятия (иными словами, текст формате pdf воспринимается хуже, нежели тот же текст в печатном виде) [19; 20]. Дигитализация текста требует для сохранения возможности его полноценного восприятия не просто преобразования формата, но и дополнения собственно текста «анимированными изображениями и звуковыми эффектами, непосредственно связанными с ходом повествования» [11, с. 85], и тем самым предполагает мультимодальность и фрагментацию полученного в результате повествования. Только в отношении таких «преобразованных» текстов наблюдались и новые особенности чтения, такие как просмотр и перепрыгивание [11, с. 83], и такие стратегии, как поиск информации, её верификация и проверка актуальности информации [21; 22]. При этом в отношении текста, дигитальность которого определяется только форматом и который структурно и содержательно совпадает с печатным аналогом, не возникает ни проблемы фрагментарного чтения, ни новых когнитивных стратегий. Но восприятие такого рода «псевдодигитализированного» текста страдает более всего, так как «простой перенос печатного текста на экран не использует особенностей и преимуществ цифровой среды и при этом лишает текст всех достоинств печатной версии» [11, с. 85].

Не учитывать мультимодальность, гипертекстовость и интерактивность современных текстов, призывая к сохранению печатного идеала на новом – цифровом – материале, – глупо и бесперспективно. Отказаться же от

электронного вида представления информации и вовсе уже, пожалуй, невозможно. Можно ограничить его использование, стимулировать обращение к печатному слову в образовательном пространстве, поощрять устное слово (непосредственные обсуждения, очные лекции и дискуссии), но полностью исключить цифровые источники информации сегодня уже не удастся, и потому в образовательных стратегиях необходимо исходить из тех особенностей восприятия информации, которые формируются дигитализацией образовательного пространства. Основной особенностью в данном случае выступает своего рода внутреннее дистанцирование, в результате которого информация начинает восприниматься как неполная (в отличие от печатного, электронный текст никогда не охватывается взглядом как некоторое целое и воспринимается скорее как система отсылок), разрозненная (вследствие стратегии фрагментирования) и квазиреальная. Помимо мультимодальности, эти особенности поддерживаются и такой феноменологической характеристикой цифрового текста, как гипертекстуальность.

Гипертекстуальность, пожалуй, в наибольшей мере стимулирует выработку и использование таких новых стратегий чтения, как «прокручивание» (что связывается с усилением феноменов «поверхностного чтения» и «навигации») и «перепрыгивание» (что предполагает выделение наиболее существенных, с точки зрения читателя, моментов повествования и задействует как ассоциативное мышление, так и стратегии поиска и актуализации потенциального текста, связанного с данным). Сравнивая стратегии аналогового и дигитального чтения, исследователи отмечают, что «сильной стороной цифрового текста оказывается то, что с экрана успешно понимается общая информация и находится (выхватывается) фактическая информация». [11, с. 89]. Как и в случае с мультимодальностью, изменение стратегий чтения связывается с изменением структуры текста. Гипертекст, к которому

всё больше прибегает современное общество и который характеризует фактически всю современную культуру, в противоположность традиционному линейно-целостному тексту по самой своей природе поддерживает изначально дробную, фрагментированную подачу материала².

Фрагментация, задаваемая как гипертекстуальностью, так и мультимодальностью современных цифровых материалов – будь то материалы для самостоятельного изучения, развлекательные или обучающие, или же включённые в образовательные практики материалы базового характера, обязательные к освоению и предлагаемые преподавателем, – оказывается, таким образом, следствием необходимой реорганизации цифрового материала с учётом требований его наиболее эффективного восприятия и усвояемости. Фрагментация материала, подаваемого в ходе образовательного процесса «отдельными порциями», в разрозненном виде, – характерная черта именно современного типа преподавания, методологически неизбежная, но требующая обязательной компенсации иными образовательными практиками, так как бесконечная фрагментация и методология «прокрутки и перехода» противоречит принципам цельности и длительности, на которых основано человеческое мировосприятие. При переходе от традиционного текста к мультимодальному и гипертекстовому построению существенно трансформируется не только методология подачи материала и даже не только воспринимаемое содержание, но «и сам опыт, связанный с чтением» [27, с. 111]. Особенно важно учитывать этот аспект и разработать соответствующие компенсаторные практики для обучающихся среднего школьного звена

и старше, для которых замена выработки навыков медленного аналитического чтения на навыки прокручивания и навигации оказывается особенно губительной, так как именно в этот период человек находится в том состоянии, «когда ум не только способен, но и стремится к удлинённым впечатлениям, когда он формируется и, однако (благодаря искусственной фрагментации подаваемой информации. – Д.К.), ежедневно отбрасывается назад в этом своём усилии сформироваться» [15, с. 90].

В отсутствие практик, компенсирующих фрагментацию и дистанцирование, которые несут с собой мультимодальность и гипертекстуальность дигитального пространства, образование, основанное на дроблении предмета в погоне за эффективностью с целью привлечения внимания и эффективностью восприятия материала, к которому такое внимание уже привлечено, приводит к эффекту, прямо противоположному желаемому: сознание как длительность и целостность, как пространство, в котором свершается событие самостоятельного мышления, если и формируется в такой образовательной среде, то не благодаря, а вопреки применяемым методам. В большинстве же случаев этого формирования не происходит, и вместо углублённого понимания предмета на выходе из образовательного процесса мы обнаруживаем неупорядоченную массу разрозненных сведений и неспособность к «самостоятельному и ответственному бытию и мышлению» [28, с. 341–342], приобщение к которому и является одной из основных целей образования.

Помимо мультимодальности и гипертекстуальности цифровой информации, такое движение фрагментирования, связанное с внутренней разрозненностью материала и усиливающее психологическое дистанцирование от бесконечно незавершённого нарратива и от представляющего его лица, усиливается и общей тенденцией к трансмедийности в информационной и культурно-развлекательной сфере, основывающейся не только на мультимодальности и гипер-

² В силу ограниченности объёма статьи мы не можем здесь подробно останавливаться на характеристиках гипертекстуальности. Подробнее об основных свойствах гипертекста в интересующем нас ключе см. исследования О.В. Лутовиновой [23], О.В. Дедовой [24], А.Е. Войсунского [25], О.В. Рубцовой. [26] и др.

текстуальности, но и в значительной мере на третьем феноmenoобразующем свойстве цифрового текста – интерактивности.

Используя технологию «согласованной фрагментарности», при которой множественность сюжетных линий, принципиальная взаимодополнительность и «незавершённость» каждого из отдельных фрагментов, представленных на отдельных носителях, создают не только иллюзию целостности «трансмедийной вселенной» [29], но и приводят к эффекту вовлечения и «управляемого переживания» [30]. Тем самым трансмедийные технологии, используя в полной мере мультимодальность и интерактивность как новые возможности цифрового информационного пространства, создают иллюзию целостности (как бы компенсируя фрагментарный характер гипертекста за счёт стратегии дополнения и принципа онтологической неполноты) и иллюзию «включённости» (в противовес основному движению дистанцирования, характерному для дигитального пространства в целом), необходимости воспринимающего самому миру, его «соавторства» в создании данного мира. Иллюзию контакта в бесконтактном пространстве, в пространстве разнесённости. Иллюзию совместности в условиях дистанцирования как бытия-не-в-месте.

Однако сама терминология создателей трансмедийного проекта, и в особенности – понятие «программируемого переживания», указывают на то, что иллюзия остаётся в данном случае иллюзией и контакта как такового не происходит, так как интерактивность подменяется управлением, а целостность трансмедийного мира не связывается с целостностью нашего восприятия и не преодолевает не-со-в-местность нашего дистанцированного бытия в дигитальном пространстве, а является лишь целостностью изначально установленного создателями «трансмедийной вселенной» канона, который, хотя и выполняется с применением цифровых технологий, но создаётся по принципу проекта.

Контакт как таковой трансмедийным повествованием вовсе не предполагается – именно потому, что трансмедийное повествование, несмотря на создаваемые им иллюзии и применяемые им технологии, является повествованием каноническим [31] и исходит из целостности, не создаваемой в результате встречи человека и мира (или представляющего, представимого и воспринимающего), но предшествующей этой встрече и изначально задающей возможные параметры восприятия и реакции «встречающихся» как канонические и программируемые [32].

Трансмедийные технологии показывают с наибольшей очевидностью, что интерактивность дигитального пространства разительно отличается от «встречности» мира, явленного нам в непосредственном контакте, что для установления контакта в бесконтактном пространстве дигитального необходимо прибегать к иным стратегиям.

Компенсирует ли проблематичность непосредственного контакта с преподавателем и иными участниками образования как своеобразными со-участниками совместного бытия и мышления возможность непосредственного (минуя того самого преподавателя-посредника) приобщения к «первоисточникам» мысли и искусства? Возможность напрямую слушать лекции наиболее выдающихся учёных, видеть шедевры, которые находятся в иной точке Земли – без комментариев других профессоров или школьных учителей, без объясняющего сопровождения? Такое исключение «совместности» как непосредственное приобщение к первоисточнику не будет ли наилучшим способом реализации возможности «мыслить самому» и «в согласии с самим собой», как рекомендовал делать И. Кант?

Часть современных исследователей видит в такой возможности «устранения посредника», характерной для движения дигитализации, несомненное благо. Так, Ф. Альтбах и Б. Вильдавски отмечают беспрецедентное расширение глобальной экономики знаний,

растущую академическую мобильность и повышение доступности элитного образовательного контента в условиях перехода от традиционной к цифровой образовательной среде [33–35]. Действительно, на первый взгляд кажется, что нет ничего плохого в том, что благодаря цифровизации образования «люди увидят, что, вместо того чтобы слушать курс у плохого запинаящегося преподавателя, который не читал многих новых книжек, они могут прослушать этот курс непосредственно у профессора из Йеля или Лондона, который эти новые книжки пишет» [36, с. 213] и воспользуются этой возможностью. Ведь тем самым доступнее³ становятся содержательно и технически наилучшие образцы в сфере образования. И вроде бы образование в целом должно от этого выигрывать. Однако у такой доступности есть и обратная сторона. Возможность обучения онлайн, так же как и возможность онлайн-посещения наиболее интересных культурных мероприятий и культурных объектов, резко снизили привлекательность местечковых образовательных организаций и небольших музеев и галерей, существовавших в традиционном формате. Расслоение на престижное и непрестижное стало ещё более явственным с силу того, что престижное стало более доступным. Локусов культуры и образования при всей их глобальной доступ-

ности в результате открытости виртуального пространства стало существенно меньше, нежели до пандемии. И в то же время их авторитет стал менее непререкаемым. Если для очного поступления в МГУ или Гарвард необходимо закончить специальную школу или серьёзно подготовиться самому (изучить дополнительную литературу, сдать на высокий балл соответствующие экзамены и только после этого почувствовать себя приобщённым к кругу «избранных»), то для посещения MOOK ничего этого не нужно. На то они и открытые курсы, что должны быть доступны всем. Если в ситуации очного посещения Большого театра или Ла Скала «поход в оперу» – это определённым образом обставленное мероприятие, предполагающее соответствие некоторым культурным кодам, то с переходом в онлайн грань между просмотром сериала и посещением Большого театра, болтовнёй с подругой и работой на научном семинаре сужается до почти неразличимого состояния. И то, и другое можно теперь делать в халате, сидя с попкорном на диване, с перерывами на что-то постороннее, с функцией «отложенного» или «ускоренного» просмотра.

Платой за доступность становятся профанация и фрагментация как в сфере искусства, так и в сфере образования, причём профанация – двоякого рода. С одной стороны, становясь всё более доступными, и образование, и искусство в значительной мере теряют свою сакральность. С другой стороны, лишённое «помещённости в сакральное место» и вынесенное из стен того же Большого театра, Лувра или МГУ в общее пространство Интернета, произведение искусства, как и произведение ума (лекция, статья и пр.), теряет «принадлежность к сфере высшего» и ставится в один ряд с прочими объектами, наводняющими виртуальное пространство.

Проблема деаутентификации, отсутствия авторитетного подтверждения подлинности и ценности, существующая на просторах виртуального мира не менее остро, чем проблема авторского права и явным образом

³ Проблемы «учебной бедности» и «образовательной депривации», возникающие при этом движении дигитализации образования как один из существенных аспектов дистанциализации, мы здесь сознательно не затрагиваем – это тема отдельного исследования, которое в наши задачи сейчас не входит, так как в данном случае акцент делается нами на том, что даже при весьма смелом допущении возможности полного разрешения данных проблем, то есть в гипотетической ситуации «всеобщей доступности» образовательных практик и образцов такое «беспосредственное образование» несёт в себе определённые сложности, связанные с самим феноменом его доступности как тенденции устранения посредника, характерной для цифрового пространства.

связанная с ней, приводит к равноправному существованию как шедевров Лувра, так и рисунков соседки Маши (особенно – при неудачной виртуальной подаче первых и удачной подаче вторых), лекций того самого профессора из Йеля, пишущего современные книги по своей профессиональной проблематике (о том же изменении образовательного пространства, к примеру) и рассуждений на ту же тему даже не плохого, запинаящегося преподавателя, который худо-бедно, но с какими-то исследованиями в этой области всё же ознакомился, а условного «Яжепапы», не читавшего ни одной из написанных профессором книг (и вообще книг по данному предмету), но считающего себя не менее авторитетным в этой области уже потому, что сам-то он как-то получил образование и вот, ребёнок у него учится.

Стремление к эффективному усвоению и эффектной подаче материала с целью достижения первого играет с современным образованием злую шутку не только в плане восприятия обучающегося, но и в плане изменения образа преподавателя, как бы подталкивая нас к тому пути, на котором происходит размывание границы между экспертом и профаном, а также границы между техническим (отвечающим за качество картинки, звукопередачи, формальной сложности и многоплановости представления данных) и содержательным идеалом, характерное для виртуального пространства. Преподаватель, желающий эффективно работать в условиях дистанционного обучения, должен быть не только специалистом в своей области, но и – чуть ли не в первую очередь, до всякого содержательного профессионализма – профессиональным режиссёром, оператором, маркетологом и т. д. Иными словами, «если учитель умеет только обучать, он оказывается в страшно невыгодном положении» [37], что приводит к общему падению кредита доверия по отношению к любому дигитальному источнику, так как теперь «все мы актёры, и все мы зрители, сцены больше нет, она повсюду, нет правил, каждый разыгры-

вает свою собственную драму, импровизируя своими собственными фантазмами» [38, с. 86], как скажет о современном искусстве Ж. Бодрийяр. Все мы ученики и все мы учителя, авторитетов больше нет, нет правил, каждый приводит собственные доказательства и формирует собственную теорию, исходя из собственных фантазмов – можем мы продолжить за ним, выявляя ситуацию «общенного образования» как результат дигитализации и дистанциализации⁴ в образовательной сфере.

Возможность непосредственного обращения к любому материалу, устранения медиума (продавца, библиотекаря и т. д.) между желающим получить товар или услугу и собственно товаром и услугой парадоксальным образом не приводит к установлению непосредственного восприятия, не создаёт условий более полного понимания и восприятия, в особенности если дело касается образовательных услуг и сферы образования в целом.

Дистанционное образование оказывается, вопреки явной тенденции дигитального пространства к минимизации (если не полному устранению) посредничества как такового, образованием, вынужденно умножающим посредническую деятельность. При обращении к некоторому материалу вне ситуации встречи, то есть вне «встречи», на которой основывается возможность коммуникации и попытка «сообщить человеку искусство ответственного, одинокого мышления» [28, с. 343] применительно к конкретному предметному материалу, обучающийся неизбежно начинает использовать стратегии «просмотра и перехода», не только «растягивая» и в то же время бессистемно дробя изучаемый материал, но и вынужденно используя его толкования, комментарии и ссылки, в авторитетности и профессионализме которых он не может быть до конца уверен. Нарушение принципа целостности в сфере подачи

⁴ О явлении дистанциализации подробнее см. [39].

материала (как методологическое – в силу мультимодального и гипертекстового характера информации, так и содержательное – в связи с множественностью источников и их теоретической разрозненностью) усиливает потребность в обращении к новым и новым деталям, к пояснениям и дополнениям, не достигающим, однако, главной цели – образования как создания с помощью образов как «образующих впечатлений» новой целостности, под которой подразумевается и целостность воспринимаемого как образующегося в процессе смысла познаваемого, и целостность личности того, кто образовывается в процессе совместного создания этого смысла. Необходимость «со-в-местного бытия» для такого рода образования, наличие не множества произвольных посредников, но установление доверительной близости с одним из них, осознание неустранимости фигуры преподавателя как такого рода посредника в образовательном процессе оказывается движением, инверсивным по отношению ко всем тенденциям дигитального пространства современной культуры.

Литература

1. Weiser M. The computer for the 21st century // Scientific American. 1991, September. No. 265. P. 94–104. URL: <https://web.stanford.edu/class/cs240e/papers/weiser.pdf> (дата обращения: 01.02.2022).
2. Рюкрим Г. Digital technology and Mediation – A Challenge to Activity Theory // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6. № 4. С. 30–38.
3. Деррида Ж. О грамматологии. М.: Ad Marginem, 2000. 512 с. ISBN: 5-93321-011-0.
4. Лорд А.Б. Сказитель / Пер. с англ. и коммент. Ю.А. Клейнера и Г.А. Левинтона. Послесл. Б.Н. Путилова. Статьи А.И. Зайцева, Ю.А. Клейнера. М.: Восточная литература, 1994. 368 с.
5. Лотман Ю.М. Альтернативный вариант: письменная культура или культура до культуры? // Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2000. С. 364–372.
6. Козолупенко Д.П. Мифопоэтический нарратив как одно из оснований преемственности // Философские науки. 2009. № 3. С. 125–140. URL: <https://www.phisci.info/jour/article/view/1462/0> (дата обращения: 01.02.2022).
7. Козолупенко Д.П. Проблема выбора в мифопоэтическом и аналитическом типах мировосприятия // Вестник Нижегородского университета им. М.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2009. № 1 (13). С. 106–113. EDN KPSYUH.
8. Черчес Т.Е. Особенности восприятия содержания речи при её совмещении с видеорядом // Психология 21 века. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. С. 46–48.
9. Kress G., van Leeuwen T. Multi-Modal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold, 2001. 142 p.
10. Jewitt C. Multimodal analysis // The Routledge handbook of language and digital communication. London: Routledge, 2015. P. 69–84.
11. Лебедева М.Ю., Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74–98. DOI: 10.32744/pse.2020.4.5
12. Беляев Р.В., Колесов В.В., Меньшикова Г.Я., Попов А.М., Рябенков В.И. Исследование особенностей восприятия видеоинформации при помощи фрактального анализа траектории движения глаз // Радиоэлектроника – Наносистемы – Информационные технологии. 2011. Т. 3. № 1. С. 56–68.
13. Медина Дж. Правила мозга. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 304 с. ISBN: 5001009871.
14. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 78–85.
15. Розанов В.В. Три главных принципа образования // В.В. Розанов Сумерки просвещения. СПб.: Типография М. Меркушева, 1899. С. 83–94.
16. Козолупенко Д.П. Мифопоэтическое мировосприятие. М.: Канон+, 2009. 432 с.
17. Соколов А.Г. Природа экранного творчества: психологические закономерности. М.: А. Дворников, 2004. 638 с.
18. Ерчак Н.Т. Психология профессиональной речи учителя. Минск: МГАУ, 2004. 143 с.
19. Mangan A., Walgermo B.R., Brønnick K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension // International journal of educational research. 2013. Vol. 58. P. 61–68. DOI: 10.1016/j.ijer.2012.12.002

20. *Singer L.M., Alexander P.A.* Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration // *The journal of experimental education*. 2017. Vol. 85. No. 1. P. 155–172. DOI: 10.1080/00220973.2016.1143794
21. *Coiro J., Dobler E.* Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet // *Reading research quarterly*. 2007. Vol. 42. No. 2. P. 214–257. DOI: 10.1598/RRQ.42.2.2
22. *Ackerman R., Goldsmith M.* Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper // *Journal of Experimental Psychology. Applied*. 2011. Vol. 17. No. 1. P. 23. DOI: 10.1037/a0022086
23. *Лутовинова О.В.* Гипертекст: понятие, основные характеристики, возможные подходы к лингвистическому анализу // *Известия ВГПУ*. 2009. № 1. С. 4–7. EDN LPAWLZ.
24. *Дедова О.В.* Лингвистическая концепция гипертекста: основные понятия и терминологическая парадигма // *Вестник МГУ. Сер. 9. Филология*. 2001. № 4. С. 22–36.
25. *Войскунский А.Е.* Интернет – новая область исследований в психологической науке // *Учёные записки кафедры общей психологии МГУ / Под общей ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева*. Вып. 1. М.: Смысл, 2002. С. 82–101.
26. *Рубцова О.В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть вторая) // *Культурно-историческая психология*. 2019. Т. 15. № 4. С. 100–108. DOI: 10.17759/chp.2019150410
27. *Карр Н.* Пустышка: Что интернет делает с нашими мозгами. СПб.: BestBusinessBooks, 2012. 256 с.
28. *Ильин И.А.* Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 432 с.
29. *Scolari C.A.* Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds and Branding in Contemporary Media Production // *International Journal of Communication*. 2009. Vol. 3. No. 4. P. 586–606. URL: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336> (дата обращения: 01.02.2022).
30. *Jenkins H.* Transmedia Storytelling // *MIT Technology Review*. 2003. January 15. URL: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling> (дата обращения: 14.02.2021).
31. *Long G.A.* Transmedia Storytelling – Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company. Master Thesis. Cambridge, 2007. 185 p. URL: <http://hdl.handle.net/1721.1/39152> (дата обращения: 01.02.2022).
32. *Козолуенко Д.П.* Иллюзия сопричастности // *Философия трансмедиа / Под ред. Н.Н. Ростовской*. М.: Проспект, 2022. С. 20–27. ISBN 9785392360130.
33. *Альтбах Ф.Дж.* Глобальные перспективы высшего образования. М.: ВШЭ, 2018. 548 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1712-3
34. *Altbach Ph.G., de Wit H.* Internationalization and Global Tension: Lessons from History // *Journal of Studies in International Education*. 2015. Vol. 19. No. 1 (February). P. 4–10. DOI: 10.1177/2F1028315314564734
35. *Wildavsky B.* The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2012. 272 p. ISBN: 9781400842001.
36. *Кузьминов Я.И., Песков Д.Н.* Дискуссия «Какое будущее ждёт университеты» // *Вопросы образования*. 2017. № 3. С. 202–233. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-202-233
37. *Биггл-младший Л.* Какая прелесть школы! // *Библиотека современной фантастики*. Т. 10. Антология фантастических рассказов английских и американских писателей. М.: Молодая гвардия, 1967. С. 295–333.
38. *Бодрийяр Ж.* Фатальные стратегии / Пер. с фр. А. Качалова; науч. ред. Д. Дамте. М.: Рипол-классик, 2017. 288 с.
39. *Козолуенко Д.П.* Дистанциализация в социализации современного человека // *Известия РАО*. 2021. № 4. С. 70–83. DOI: 10.51944/2073-8498_2021_4_70

Статья поступила в редакцию 10.02.22

Принята к публикации 30.11.22

References

1. Weiser, M. (1991). The Computer for the 21st Century. *Scientific American*. No. 265, September, pp. 94-104. Available at: <https://web.stanford.edu/class/cs240e/papers/weiser.pdf> (accessed 01.02.2022).

2. Rückriem, G. (2009). Digital Technology and Mediation – A Challenge to Activity Theory. In: Sannino, A., Daniels, H., Gutiérrez, K. (Eds.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 88-111, doi: 10.1017/CBO9780511809989.007 (Russian translation in: *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2010, no. 4, pp. 30-38.)
3. Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie*. Paris: Les Editions de Minuit, 448 p. (Russian translation: Moscow : Ad Marginem Publ., 2000, 512 p.)
4. Lord, A.B. (1960). *The Singer of Tales*. Harvard University Press Cambridge. (Russian translation: Moscow : Vostochnaya literatura Publ, 1994, 368 p.)
5. Lotman, Yu.M. (2000). [Alternative Option: Non-Written Culture or Culture Before Culture?]. In: Lotman, Yu. M. *Semiosfera* [Semiosphere]. S.-Petersburg: Iskustvo-SPB Publ., 704 p. (In Russ.).
6. Kozolupenko, D.P. (2009). Mythopoetic Narrative as One of the Basis of World Perception Successiveness. *Filosofskie nauki = Russian Journal of Philosophical Sciences*. No. 3, pp. 125-140. Available at: <https://www.phisci.info/jour/article/view/1462/0> (accessed 01.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kozolupenko, D.P. (2009). The Problem of the Choice in the Mythopoetic and in the Analytical Apprehension of the World. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni M.I. Lobachevskogo. Sotsial'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. No. 1 (13), pp. 106-113. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12600152> (accessed 01.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Cherches, T.E. (2006). [Features of Perception of the Content of Speech When Combined with the Video Sequence]. *Psikhologiya 21 veka*. [Psychology of the 21st Century]. S.-Petersburg : SPbGU Publ., pp. 46-48 (In Russ.).
9. Kress, G., van Leeuwen, T. (2001). *Multi-Modal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London : Arnold, 142 p.
10. Jewitt, C. (2015). Multimodal Analysis. In: Georgakopoulou, A., Spilioti, T. (Eds). *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. London : Routledge, pp. 69-84.
11. Lebedeva, M.Yu., Veselovskaya, T.S., Kupreshchenko, O.F. (2020). Features of Perception and Understanding of Digital Texts: Interdisciplinary View. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*. No. 4 (46), pp. 74-98, doi: 10.32744/pse.2020.4.5 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Belyaev, R.V., Kolesov, V.V., Men'shikova, G.Ya., Popov, A.M., Ryabenkov, V.I. (2011). [Investigation of the Peculiarities of Perception of Video Information Using Fractal Analysis of the Trajectory of Eye Movement]. *Radioelektronika-Nanosistemy-Informatsionnye tekhnologii* [Radio Electronics-Nanosystems-Information Technologies]. Moscow : RAEN Publ., Vol. 3, no. 1, pp. 56-68 (In Russ.).
13. Medina, J. (2014). *Brain Rules. 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School*. Seattle, WA : Pear Press. (Russian translation: Moscow : Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2014, 304 p.)
14. Marchuk, N.Yu. (2013). Psychological and Pedagogical Peculiarities of Distance Education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 78-85 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Rozanov, V.V. (1899). [Three Main Principles of Education]. In: Rozanov, V.V. *Sumerki prosveshcheniya* [Twilight of Enlightenment]. St. Petersburg: M. Merkushev, 1899, pp. 83-94 (In Russ.).
16. Kozolupenko, D.P. (2009). *Mifopoeticheskoe mirovospriyatie* [The Mythopoetic Apprehension of the World]. Moscow : Kanon+ Publ., 432 p. (In Russ.).

17. Sokolov, A.G. (2004). *Priroda ekrannogo tvorchestva: psikhologicheskie zakonomernosti* [The Nature of Screen Creativity: Psychological Patterns]. Moscow: A. Dvornikov Publishing House, 638 p. (In Russ.).
18. Erchak, N.T. (2004). *Psikhologiya professional'noy rechi uchitelya* [Psychology of Professional Speech of a Teacher]. Minsk : MGLU, 143 p. (In Russ.).
19. Mangan, A., Walgermo, B.R., Brønnick, K. (2013). Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension. *International Journal of Educational Research*. Vol. 58, pp. 61-68, doi: 10.1016/J.IJER.2012.12.002
20. Singer, L.M., Alexander, P.A. (2017). Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration. *The Journal of Experimental Education*. Vol. 85, no. 1, pp. 155-172, doi: 10.1080/00220973.2016.1143794
21. Coiro, J., Dobler, E. (2007). Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet. *Reading Research Quarterly*. Vol. 42, no. 2, pp. 214-257, doi: 10.1598/RRQ.42.2.2
22. Ackerman, R., Goldsmith, M. (2011). Metacognitive Regulation of Text Learning: On Screen Versus on Paper. *Journal of Experimental Psychology. Applied*. Vol. 17, no. 1, p. 23, doi: 10.1037/a0022086
23. Lutovinova, O.V. (2009). Hypertext: Its Concept, General Characteristics, Possible Approaches to Linguistic Analysis. *Izvestiya VGPU = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. No. 1, pp. 4-7. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?ysclid=lbce6167zk931111360&id=13756496> (In Russ., abstract in Eng.).
24. Dedova, O.V. (2001). [Linguistic Concept of Hypertext: Basic Concepts and Terminological Paradigm]. *Vestnik MGU. Seriya 9. Filologiya = Moscow University Philology Bulletin*. No. 4, pp. 22-36 (In Russ.).
25. Voiskunskiy, A.E. (2002). [The Internet as a New Field of Research in Psychological Science]. In: Bratus', B.S., Leontiev, D.A. (Eds). *Uchenye zapiski kafedry obshchey psikhologii MGU* [Scientific Notes of the MSU Department of General Psychology]. Moscow : Smysl Publ., Issue 1, pp. 82-101 (In Russ.).
26. Rubtsova, O.V. (2019). Digital Media as a New Means of Mediation (Part Two). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. Vol. 15, no. 4, pp. 100-108, doi: 10.17759/chp.2019150410 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. WW Norton, 276 p. (Russian translation: Saint Petersburg: BestBusinessBooks Publ., 2012, 256 p.)
28. Il'in, I.A. (1993). *Put' k ochevidnosti* [The Path to Evidence]. Moscow : Respublika Publ., 432 p. (In Russ.).
29. Scolari, C.A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*. Vol. 3, no. 4, pp. 586-606. Available at: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336> (accessed 01.02.2022).
30. Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. January 15. Available at: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling> (accessed 01.02.2022).
31. Long, G.A. (2007). *Transmedia Storytelling – Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. Master Thesis. Cambridge, 2007. 185 p. Available at: <http://hdl.handle.net/1721.1/39152> (accessed 01.02.2022).
32. Kozolupenko, D.P. (2022). [The Illusion of Belonging]. In: Rostova, N.N. (Ed). *Filosofiya transmedia* [Philosophy of Transmedia]. Moscow : Prospekt Publ., pp. 20-27. (In Russ.).
33. Altbach, Ph.G. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore, Maryland : Johns Hopkins University Press, 352 p. (Russian translation by Yu. Kapturevskiy, ed. by A. Ryabov, Moscow: HSE Publ., 2018, 548 p.)

34. Altbach, Ph.G., de Wit, H. (2015). Internationalization and Global Tension: Lessons from History. *Journal of Studies in International Education*. 2015. Vol. 19, no. 1 (February), pp. 4-10, doi: 10.1177/1028315314564734
35. Wildavsky, B. (2012). *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 272 p. ISBN: 9781400842001.
36. Kuzminov, Ya.I., Peskov, D.N. (2017). Discussion "What Tomorrow Holds for Universities". *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 202-233, doi: 10.17323/1814-9545-2017-3-202-233 (In Russ., abstract in Eng.).
37. Biggle-Jr., L. (1966) ... And Madly Teach. *The Magazine of Fantasy and Science Fiction*. May, pp. 4-31 (Russian translation in: *Biblioteka sovremennoy fantastiki. T. 10. Antologiya fantasticheskikh rasskazov angliiskikh i amerikanskikh pisatelei* [Library of Modern Fiction. Vol. 10. An Anthology of Fantastic Stories by English and American Writers]. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 1967, pp. 295-333).
38. Baudrillard, J. (1983). *Les strategies fatales*. Grasset & Fasquelle. (Russian translation: Moscow, Rapol-klassik, 2017, 288 p).
39. Kozolupenko, D.P. (2021). Distancing in the Socialization of a Modern Human. *Izvestiya RAO = Izvestia of The Russian Academy of Education*. No. 4 (56), pp. 70-83, doi: 10.51944/2073-8498_2021_4_70 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 10.02.22

Accepted for publication 30.11.22

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Название файла со статьями – фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию на русском и английском языках:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объем – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок на английском языке должен быть прочитан и одобрен специалистом-лингвистом или носителем языка;
- литература (15–25 и более источников). Ссылки даются в порядке упоминания.

В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Если источник имеет DOI, его следует указывать.

Если в статье имеется раздел «Благодарность» (Acknowledgement), то в англоязычной части статьи следует разместить его перевод на английский язык.

Рекомендуем перед отправкой рукописи в редакцию убедиться, что статья оформлена по нашим правилам.