

Научная статья
УДК 372.016+37.01+004+1:001
DOI: 10.15372/PHE20250203
EDN: DPLQBV

Интерактивное обучение как инструмент оптимизации преподавательской деятельности: методологический аспект

Воронцов Евгений Алексеевич

Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия, evg-v@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0955-327X>

Аннотация. *Введение.* С момента включения в нормативную компоненту образовательного процесса компетентностного подхода среди основных индикаторов педагогического мастерства на первый план выходит показатель владения формами и приемами интерактивного обучения. Общемировые тренды образовательного процесса (гуманизация, персонализация, антипатернализм, плюрализм) позволяют прогнозировать неуклонный рост «спроса» на инновационные когнитивные практики и ставят на повестку дня целесообразность их совершенствования. Исследования, посвященные данной теме, как правило, ограничиваются описанием внешней составляющей интерактивного обучения (уровень интерактивных технологий), философско-теоретические основания интерактивных практик остаются в тени. *Методология.* В ходе работы применялись основные философские и общенаучные методы исследования: диалектика, сравнительно-исторический анализ, принцип системности, принцип восхождения от абстрактного к конкретному, наблюдение, моделирование, анализ, синтез, индукция, дедукция. *Обсуждение.* В целях оптимизации образовательного процессе целесообразно различать имеющую глубокие исторические и философские корни идею интерактивного обучения и ее фактическую современную реализацию. В свете базовых особенностей научного знания выявлены недостатки общепринятых интерактивных практик: гипертрофия субъективности, бессистемность, отсутствие саморефлексии, игнорирование достижений и ценностей традиционной школы. Проанализированы базовые параметры философского измерения интерактивного обучения, заданные в рамках платонической, картезианской и герменевтической традиций. *Заключение.* Системно-содержательная модель интерактивного взаимодействия, фундированная гносеологическо-методологическими идеями классической философской мысли, предполагает сбалансированное внимание к персональным особенностям обучающегося, с одной стороны, и принципиальному различию науки и иных видов когнитивного опыта – с другой. Следует признать контрпродуктивным противопоставление интерактивных и традиционных форм передачи и контроля знаний. Методология преподавательской деятельности не должна противоречить базовым принципам научного познания.

Ключевые слова: интерактивное обучение, компетентностный подход, образование, познание, методология, наука, диалектика, вопрошание, рефлексия

Для цитирования: Воронцов Е. А. Интерактивное обучение как инструмент оптимизации преподавательской деятельности: методологический аспект // Философия образования. 2025. Т. 25, № 2. С. 32–50. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20250203>

Scientific article

Interactive learning as a tool for optimizing teaching activities: a methodological aspect

Evgeny A. Vorontsov

Russian State University of Social Technologies, Moscow, Russia, evg-v@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0955-327X>

Abstract. *Introduction.* From the moment of inclusion in the normative component of the educational process of a competence approach among the main indicators of pedagogical skill, the level of proficiency in forms and practices of interactive learning comes to the fore. Global trends of the educational process (humanization, personalization, antipatronalism, pluralism) allow to predict the steady growth of “demand” for innovative cognitive practices and put on the agenda the expediency of their improvement. Research on this topic is usually limited to the description of the external component of interactive learning (level of interactive technologies), philosophical-theoretical basis of interactive practices remain in the shadows. *Methodology.* During the work, the main philosophical and general-scientific methods of research were applied: dialectics, comparative historical analysis, the principle of systematicity, the principle of climbing from abstract to concrete observation, modeling, analysis, synthesis, induction, deduction. *Discussion.* In order to optimize the educational process it is advisable to distinguish between the idea of interactive learning having deep historical and philosophical roots and its actual modern implementation. In the light of basic features of scientific knowledge, the shortcomings of generally accepted interactive practices were identified: hypertrophy of subjectivity, unsystematic, lack of self-reflection, ignoring achievements and values of traditional school. The basic parameters of philosophical measurement of interactive learning, set within the framework of platonic, Cartesian and Hermeneutic traditions, are analyzed. *Conclusion.* The system-substantive model of interactive interaction, based on epistemological and methodological ideas of classical philosophical thought, assumes a balanced attention to personal characteristics of the student – on the one hand, and the fundamental distinction between science and other kinds of cognitive experience – on the other. The contrast between interactive and traditional forms of knowledge transfer and control should be seen as counterproductive. The methodology of teaching should not contradict the basic principles of scientific knowledge.

Keywords: Interactive learning, competence approach, education, knowledge, methodology, science, dialectics, questioning, reflexes

For citation: Vorontsov E. A. Interactive learning as a tool for optimizing teaching activities: a methodological aspect. *Philosophy of Education*. 2025, vol. 25, no. 2, pp. 32–50. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20250203>

Введение. Перед каждым практикующим педагогом, сохраняющим верность выбранному поприщу, неотступно стоит вопрос о воз-

возможных путях совершенствования собственной деятельности. Причем если в начале профессиональной карьеры преподаватель озабочен главным образом содержательной составляющей читаемых им курсов, то по мере накопления опыта не меньшее значение приобретает составляющая методологическая. В последнем случае два относительно самостоятельных вопроса: чему учить? и как учить? – оказываются в равной степени существенными.

В реалиях современного образовательного процесса среди важнейших индикаторов педагогического мастерства важное место занимает показатель уровня осознанного владения формами и навыками интерактивного обучения. Судя по общемировым трендам образовательного процесса (гуманизация, персонализация, антипатернализм, плюрализм, апелляция к творческому потенциалу учащихся), роль и значение указанной модели трансляции знаний будут неуклонно возрастать. С момента включения компетентностного подхода в нормативную составляющую образовательного пространства применение интерактивных форм обучения становится обязательным. Согласно требованиям ФГОСЗ+ приемы и методы интерактивной передачи знаний должны составлять не менее 25 % аудиторных часов для бакалавров и 40 % – для магистров¹.

подавляющее большинство исследований, посвященных данной теме, ограничивается описанием внешней составляющей интерактивного взаимодействия (преимущественно речь идет именно о «формах» и «технологиях»)² [1–6], его философско-методологические основания остаются в тени. Работы теоретического плана, направленные на выявление сущности интерактивного обучения, как правило, либо ограничиваются освещением отдельных аспектов обсуждаемой проблемы [7; 8], либо уходят в область умозрительных построений, с реалиями повседневной практики не пересекающимися [1; 9]. Данная работа призвана восполнить указанный недостаток. Требуется дальнейшей конкретизации и вопрос о степени самодостаточности современной версии интерактивных практик, ее достоинств и недостатков, а также взаимосвязи этих практик с традиционными видами трансляции и контроля знаний.

Методология. Представленная в работе системно-содержательная модель интерактивного обучения – результат теоретического осмысления многолетнего опыта преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла. Цель настоящей работы – выявление философско-методологиче-

¹ Кругликов В. Н., Оленникова М. В. Интерактивные образовательные технологии: учебник. М.: Юрайт, 2025. С. 8.

² Кругликов В. Н., Оленникова М. В. Интерактивные образовательные технологии: учебник. М.: Юрайт, 2025. С. 8; Уваровская О. В. Интерактивное обучение как условие реализации ФГОС в СПО: учеб. пособие. Берлин: Директ-Медиа, 2020.

ских принципов интерактивной формы обучения, рассматриваемой в качестве ключевого инструмента совершенствования преподавательской деятельности, нацеленной на раскрытие и формирование универсальных и профессиональных компетенций учащихся.

Для достижения поставленной цели представляется необходимым решить следующие задачи: 1) сформулировать регулятивный принцип интерактивного обучения; 2) показать достоинства и недостатки фактической реализации данного принципа в реалиях современного образовательного процесса; 3) выявить философские основания интерактивного обучения; 4) предложить практические рекомендации, связывающие рассмотренные теоретические принципы с повседневной преподавательской деятельностью.

Методологическая составляющая исследования складывается из двух компонентов. Философские методы: диалектика, герменевтика, сравнительно-исторический анализ, принцип системности, принцип восхождения от абстрактного к конкретному. Общенаучные методы: анализ, синтез, индукция, дедукция, аналогия.

Обсуждение. Приступая к осмыслению базовых факторов, лежащих в основании совершенствования преподавательской деятельности, прежде всего следует конкретизировать вопрос о цели, ради которой эта деятельность предпринимается. Решающее значение целевого фактора легко объяснимо. Именно этот фактор детерминирует средства и указывает, какие из них признать предпочтительными. Хотя в идеале все участники образовательного процесса должны быть объединены одной и той же целью, в конкретных ситуациях таковая, как правило, понимается по-разному. Например, студент может быть заинтересован главным образом в том, чтобы не остаться без стипендии, преподаватель – в получении учебных часов, администрация – в поддержании определенного социального статуса. Трудно не согласиться с трезвой оценкой реального положения дел, данной В. Н. Кругликовым, М. В. Олейниковой: «Учебный процесс вуза чаще всего направлен не столько на повышение качества подготовки специалистов, сколько на экономию средств, поиск источников финансирования, развитие деловых отношений, получение грантов. Студенты быстро осваивают науку, как учиться в таких условиях, и переходят на формальное освоение учебной программы, когда главное не в том, чтобы получить те или иные знания, а в том, чтобы получить зачет, “спихнуть” экзамен, не “завалить” сессию и получить в итоге зачет»³. Факт целевой неразберихи, рассматриваемый в качестве одного из главных факторов, препятствующих эф-

³ Кругликов В. Н., Олейникова М. В. Интерактивные образовательные технологии: учебник. М.: Юрайт, 2025. С. 15.

фективному образовательному процессу, подчеркивается и рядом других авторов⁴ [10–13].

Несогласованность целей порождает не только различие средств, с помощью которых эти цели достигаются, но и различие способов совершенствования самих средств. В глазах администрации, преподавателя и студента проект оптимизации образовательного процесса, как правило, выглядит далеко не однозначно. Фактически конфликт интересов разрешается путем достижения негласного консенсуса, а не за счет стремления к общей цели. Кроме того, следует также учитывать молчаливо принимаемый и являющийся нормой в рамках общества потребления разрыв между подлинными целями и их многоликими симулякрами.

Вопрос о том, какая из целей является приоритетной, каждый решает самостоятельно. Отметим только, что применяемые средства, как правило, выступают точным индикатором истинных целей. Настоящая работа исходит из установки, согласно которой основная задача преподавательской деятельности заключается в передаче знаний. Она же определяет предлагаемые ниже средства, с помощью которых эта деятельность оптимизируется. Прочие установки (некоторые из них указаны выше) рассматриваются либо как этой цели содействующие, либо как ей препятствующие. Следует обратить внимание, что намеченная иерархия ценностей, разделяемая подавляющим большинством преподавателей и значительной частью учащихся, находится в полном соответствии с основополагающим для деятельности государственных учебных заведений Федеральным законом «Об образовании».

Согласно этому документу образовательный процесс должен содействовать достижению трех относительно самостоятельных целей: цели образования, цели воспитания, цели обучения. Вторая статья закона раскрывает содержание указанных целей достаточно подробно. Ключевым и одновременно интегрирующим в данном случае выступает понятие «образование». «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»⁵. Термины «воспитание»

⁴ См.: Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник. М.: Юрайт, 2025.

⁵ Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. и доп.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.01.2025).

и «обучение» могут рассматриваться как понятия соподчиненные, обозначающие два основных подвида образовательной деятельности. Термин «воспитание» делает акцент на развитии личности и ее приобщении к определенным ценностям, тогда как термин «обучение» фокусирует внимание на организационной стороне образовательного процесса, направленного на овладение обучаемым определенными навыками и компетенциями и формирование у него «мотивации получения образования» в течение всей его жизни.

Хотя в законе «Об образовании» каждое из трех понятий определяется изолированно, нетрудно выявить их общий семантический корень. Образование, воспитание и обучение – процедуры друг от друга неотделимые, суть которых заключается в передаче знаний. Даже в тех случаях, когда речь идет о ценностях, компетенциях или развитии личности, речь идет прежде всего о знании. Ибо и первое, и второе, и третье без опоры на знание теряют свое внутреннее содержимое и приобретают пародийный характер, превращаясь в карикатуры или симулякры явлений, которые этими понятиями именуется.

Отдельного упоминания заслуживает и то обстоятельство, что признак осведомленности (то есть опять же знание и понимание) является ключевым и для понятия «компетенция» [14; 15]. Взятый на уровне изначального замысла компетентностный подход делает акцент на практически ориентированном знании, а не на отсутствии такового.

Подчеркнем, что в приведенных выше материалах речь идет главным образом о знаниях научных. Ценность научного знания закреплена в соответствующих нормативных актах Минобрнауки (письмо № МН-5/1609012 от 02.05.2023)⁶ и Минпросвещения (приказ №732 от 12.08.2022)⁷.

Поскольку в контексте настоящей работы понятию научного знания отводится одно из ключевых положений, а частное употребление этого термина переводит его в разряд бессодержательных клише, остановимся на указанном понятии подробнее. К неотъемлемым характеристикам научного знания относятся следующие взаимодополняющие друг друга принципы: объективность, обоснованность, системность, рефлексивность. Принцип объективности требует минимизации влияния персональных и социаль-

⁶ О разработке ФГОС ВО нового поколения: письмо министерства науки и высшего образования российской федерации от 2 мая 2023 г. n мн-5/169012. URL: <https://base.garant.ru/406904386/> (дата обращения: 17.01.2025).

⁷ О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413: приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (дата обращения: 17.01.2025).

ных факторов, препятствующих аутентичному восприятию и оценке рассматриваемых явления. По К. Попперу, научное познание суть «познание без познающего» [16, с. 108; 17]. Принцип обоснованности предполагает наличие соответствующей логической и фактической аргументации, в соответствии с которой предлагаемая информация об изучаемом объекте должна быть принята или отвергнута. Принцип системности указывает, с одной стороны, на взаимообусловленность различных элементов научного знания, а с другой – на их субординацию (дифференциацию базовых и выводимых положений). И наконец, принцип рефлексивности подчеркивает необходимость постоянного внутреннего контроля над осуществляемыми познавательными актами, предполагающего, в свою очередь, способность к критической оценке результатов этих актов. В рамках многовековой философской традиции знание, как правило, противопоставляется не незнанию, а мнению. В отличие от знания мнение субъективно, произвольно, беспорядочно и лишено рефлексивной составляющей. Универсальным средством изобличения мнений выступает логика.

Если первые три принципа фокусированы на специфике знаний, претендующих на статус знаний научных, то последний из принципов указывает на должное внутреннее состояние самого познающего. Императив рефлексивности лежит в основании целенаправленного внимания к методологической составляющей научного познания. Познание, лишенное метода, научным считаться не может.

Перечисленные принципы имеют решающее значение не только в ходе выработки и формирования научного знания, но и в процессе его трансляции. Содержание знания (знание-в-себе) и форма передачи последнего (знание-для-нас) друг другу противоречить не могут.

Переходя к выявлению теоретических оснований интерактивного обучения как основного средства оптимизации преподавательской деятельности, целесообразно провести разграничение регулятивной идеи данного обучения и ее современного воплощения.

Буквально слово «интерактивный» (от лат. *inter* – «между», «взаимо-» и *actio* – «действие») означает «основанный на взаимодействии»⁸. Русские аналоги данного понятия – «двусторонний» или «предполагающий обратную связь». Например, «интерактивный сайт» – такой, где пользователь может определять, что ему будет показано; «интерактивное шоу» – шоу, где публика может задавать вопросы или иным образом влиять на ход событий на сцене.

Краеугольным камнем интерактивного обучения выступает принцип постоянно обновляющейся обратной связи (преподавателя и уча-

⁸ Словарь иностранных слов (Комлев Н. Г., 2006). URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-komlev/index.htm> (дата обращения: 07.01.2025).

щихся, учащихся друг с другом), создающей благоприятные условия для совместного интеллектуального поиска оптимального решения или профессиональной, или жизненной задачи. В данном случае уместна аналогия с командными видами спорта. Игрок не может пассивно созерцать происходящее. Он вынужден мыслить и действовать, учитывая при этом постоянной меняющуюся конкретную ситуацию, с одной стороны, и возможности, и намерения оппонента (или партнера) – с другой.

Среди преимуществ интерактивной формы обучения отдельного внимания заслуживают следующие положения:

- пробуждение интереса к осваиваемому материалу путем апелляции к жизненному миру учащихся;
- развитие навыка критического восприятия собственной позиции (приобщение к опыту рефлексии);
- повышение уровня логической культуры, дающей возможность отстаивать собственную точку зрения в ситуации сосуществования множества альтернативных подходов и моделей;
- использование изучаемого материала в качестве инструмента разрешения типичных жизненных и профессиональных задач.

Сильные стороны интерактивного обучения выглядят особенно наглядно на фоне сопоставления данного формата передачи знаний с форматом традиционным. Говоря о недостатках лекционной подачи материала, прежде всего естественно напомнить широко известную пирамиду обучения Дейла (учащийся запоминает 10–20 % прочитанного или услышанного, 30–50 % воспринимаемого на слух и визуально, 70 % транслируемого другим, 90 % сделанного самостоятельно)⁹. Независимо от степени верности числовых данных приведенной схемы, трудно оспаривать факт, что услышать (или прочитать) материал и понять его – процедуры далеко неравнозначные. Первое является необходимым, но недостаточным условием второго. Кроме того, сама форма лекционной подачи материала индифферентна по отношению к интеллектуальным и личностным особенностям обучаемых, без учета которых эффективная передача знаний в реалиях современного образовательного процесса (отмеченного высокой степенью дифференциации учащихся) представляется крайне проблематичной. Подлинное знание иерархично: кто не понимает оснований, не может понять и следствий. Не освоивший (пропустивший) предшествующий материал не в состоянии усвоить и последующий. Учебные курсы, допускающие вход с любого места, вызывают серьезные сомнения в степени их

⁹ См.: Lee S. J., Reeves T. C. Edgar Dale: A significant contributor to the field of educational technology // *Educational Technology*, November-December 2007, vol. 47, no. 6, pp. 56–59. URL: <https://pressbooks.pub/lidtfoundations/chapter/edgar-dale-and-the-cone-of-experience/> (дата обращения: 17.01.2025).

научности. Не следует забывать и том, что лекционные занятия «заточены» именно под трансляцию знаний. Однако КПД преподавателя определяется не объемом и качеством сведений, которые были им выданы, а объемом и качеством тех сведений, которые были усвоены теми, кому таковые адресовались. И наконец, отметим тот факт, что если еще несколько лет назад лектор обладал своеобразной монополией на излагаемые им сведения, а его база данных существенно отличалась от базы данных, доступных учащимся, то сегодня таковой монополии не существует. В данной ситуации приобретает новую коннотацию одна из ключевых педагогических идей И. Канта, настаивающего на том, что основная задача преподавателя заключается в том, чтобы научить *не мыслям, а мыслить*¹⁰.

Что касается недостатков стандартного варианта семинарских занятий, в рамках которых активной стороной должен выступать не преподаватель, а сами учащиеся, то данная форма освоения знаний носит по преимуществу репродуктивный характер. Основная задача обучаемого – максимально точное воспроизведение изначально заданного образца¹¹. Абсолютизация данного подхода оставляет за скобками индивидуальные особенности обучающегося (в этом отношении лекционные и семинарские занятия аналогичны) и нередко сводит познавательный процесс к тому самому повторению (или прослушиванию – в случае с лекционными занятиями) чужих мыслей, против которого ратовал Кант. Красноречивым примером осуществления указанного подхода могут служить постоянно демонстрируемые и озвучиваемые на семинарских занятиях скаченные из интернета презентации и рефераты. В ситуации, когда учащийся воспроизводит информацию, но не может ни обосновать, ни связать излагаемый материал с остальной частью курса, его действия аналогичны работе машины Тьюринга (прообраз современного виртуального помощника «Алиса»). Естественно, ни о каком понимании в этом случае не может быть и речи. Последнее предполагает активизацию двух способностей: с одной стороны, способности к критической оценке осваиваемого материала (предполагающей должный уровень логической культуры), с другой – способности к саморефлексии.

Исследования, посвященные интерактивному обучению, как правило, фокусируют внимание на несомненных преимуществах данного вида передачи знаний, оттеняемых недостатками обучения традиционного [1; 18]. Вместе с тем было бы неоправданным упрощением и приукрашиванием ситуации игнорировать различия между рассмотренным выше базо-

¹⁰ Кант И. Уведомление о расписании лекций на зимнее полугодие 1765–1766 // Сочинения: в 6-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1964. С. 280.

¹¹ Кругликов В. Н., Оленникова М. В. Интерактивные образовательные технологии: учебник. М.: Юрайт, 2025. С. 67.

вым принципом интерактивного обучения, с одной стороны, и сложившейся на данный момент практикой реализации этого принципа – с другой.

Приведем в качестве примера ряд стандартных интерактивных практик¹²:

Проблемная лекция. Изложение лекционного материала построено по принципу многоэтапного разветвленного исследования, направленного на разрешение изначально заданной и доступной для понимания аудитории проблемной ситуации.

Дискуссия. Обсуждая актуальную проблему, участники упражняются в обосновании своей позиции и ищут ошибки в рассуждениях друг друга.

Мозговой штурм. Группа выдвигает гипотезы решения той или иной проблемы, анализируя их и отбирая наиболее эффективные.

Метод кейсов. Учащиеся анализируют конкретную ситуацию, как правило, неоднозначную и не подразумевающую единственного верного решения.

Проектный метод. Учащиеся изучают проблему или задачу и проектируют возможные подходы для ее решения.

Мастер-класс. Педагог делится со своими подопечными практическим опытом.

Ротационные тройки. Участники делятся на группы, состав которых меняется после выполнения каждого следующего задания.

Недостатки общепринятой версии интерактивного обучения, получившей нормативное обоснование и широкое распространение в сфере современного образования, наглядно обнаруживаются в свете выявленных выше отличительных особенностей научного знания. Главные из этих недостатков заключаются в следующем:

– фокусировка на средствах, при которой уходит в тень основная цель образовательного процесса, заключающаяся в передаче научных знаний;

– непродуманность взаимосвязи интерактивных форм обучения с другими видами образовательной деятельности (лекциями, семинарами, самостоятельной работой);

– несбалансированное внимание к субъективной активности учащихся, игнорирующее такие неотъемлемые параметры познавательной деятельности, как объективность, обоснованность, системность;

– неосведомленность в основных перипетиях философской мысли (онтологической, гносеологической, этической), закрывающая путь к рациональному обоснованию провозглашаемых идеалов (когнитивного и цен-

¹² Кругликов В. Н., Оленникова М. В. Интерактивные образовательные технологии: учебник. М.: Юрайт, 2025; Уваровская О. В. Интерактивное обучение как условие реализации ФГОС в СПО: учеб. пособие. Берлин: Директ-Медиа, 2020.

ностного плана), с одной стороны, и лишаящая точек опоры для возможной самокритики – с другой.

Явный дисбаланс в сторону субъективистско-игровой составляющей общепринятой версии интерактивного обучения чреват тенденцией к релятивизации знаний, с указанными выше глубинными целями образовательной деятельности контрастирующей.

Оптимальный путь формирования теоретического каркаса системно-содержательной модели интерактивного обучения, фокусирующей внимание не только на должном состоянии познающего, но и на четком разграничении знания и мнений, – обращение к гносеологически-методологическим идеям классической философской мысли.

Хотя ряд исследователей полагает возможным видеть в интерактивном обучении одну из современных новаций¹³ [1, с. 177], тем не менее очевидно, что данная методика трансляции и контроля знаний возникла значительно раньше [7, с. 27]. Обосновать этот тезис нетрудно. Во-первых, дифференциация знаний на знания теоретические (лекционные) и практические (семинарские) предполагает существование знания интегрального, а во-вторых, прежде чем преподавать многим, преподают нескольким или даже одному. Симптоматично, что итоговый контроль усвояемости знаний (этап экзамена) и сегодня, как правило, осуществляется в формате непосредственного взаимодействия преподавателя и учащегося, то есть в формате интерактивном. В нем же, кстати, проходят и занятия индивидуальные (например, работа с отстающими или преуспевающими студентами, частные уроки по иностранному языку или негрупповым видам спорта). «Бывает нечто, о чем говорят: “смотри, вот это новое”; но *это* было уже в веках, бывших прежде нас» (Еккл. 1:10).

Первые письменно зафиксированные (и по-прежнему непревзойденные) образцы интерактивной передачи знаний мы находим еще у греков – в знаменитых сократических диалогах, записанных Ксенофаном и Платоном. В структуре сократовских бесед отчетливо различаются три взаимосвязанных стадии. На первой стадии (уровень иронии) происходит проблематизация обсуждаемого вопроса, в ходе которой Сократ показывает несостоятельность общепринятых подходов к его решению, а его собеседник, пережив своеобразный интеллектуальный катарсис, освобождается от ложного самомнения – первого препятствия на пути к истине. Вторая стадия (уровень маевтики) заключается в критическом пересмотре возможных решений обсуждаемой проблемы, в ходе которого Сократ, уклоняясь от роли эксперта, предпочитает ограничить свою функцию принятием и проверкой знания, «родить» которое должен сам собеседник [19].

¹³ См., напр.: Уваровская О. В. Интерактивное обучение как условие реализации ФГОС в СПО: учеб. пособие. Берлин: Директ-Медиа, 2020. С. 6.

На заключительной стадии (уровень наведения) осуществляется индуктивное обобщение осмысливаемого материала, подводящее к раскрытию объективной сущности рассматриваемого предмета. Утверждая существование интерсубъективной истины, Сократ избегает Сциллы релятивизма (ограничивающего всякий когнитивный опыт сферой мнения) и Харибды патернализма (чреватого подменой знания слепой верой авторитету). В одном из диалогов Сократ прямо говорит своему собеседнику: «Ты не в силах спорить с истиной, а спорить с Сократом дело нехитрое»¹⁴ [20].

Если в рамках сократических бесед задаются такие важнейшие составляющие интерактивного подхода, как диалог, опыт саморефлексии, учет индивидуальных особенностей познающего, установка на выяснение истины, то в рассуждениях Декарта акцент делается на внутренней иерархичности знаний и необходимости опоры на метод.

Методология Декарта сводится к четырем принципам¹⁵. Принцип интуиции утверждает, что в ходе познания следует исходить из положений, каковые представляются уму «столь ясными и отчетливыми», что не оставляют ни малейшего повода усомниться в их истинности. Этот принцип, образующий сердцевину картезианской методологии, фундируется двумя существенными допущениями. Первое: есть «ясно и отчетливо» воспринимаемые положения, относительно которых разум ошибаться не может (против несовместимого с познанием релятивизма). Второе: в каждом изучаемом феномене следует разграничивать два вида признаков. Одни из них являются простыми (абсолютными), а другие – сложными (относительными). Первые воспринимаются непосредственно, вторые – опосредованно, через предварительное познание первых. В данном контексте небезынтересно отметить, что базовые положения усматриваются посредством той же интроспекции. Декарт тем самым солидаризуется с Сократом: без самопознания познание невозможно.

Принцип анализа рекомендует «делить каждую из рассматриваемых трудностей на столько частей, сколько потребуется, чтобы их ... разрешить». Цель указанной процедуры – упрощение исследуемой проблемы до базовых, интуитивно очевидных положений. Возникновение той или иной проблемной ситуации нередко обусловлено смешением истинного и ложного или достоверного и сомнительного. Анализ должен разделить первое от второго.

Принцип синтеза предписывает «располагать мысли в определенном порядке, начиная с предметов простейших и легко познаваемых, и восходить... до познания наиболее сложных». В ходе анализа объект исследования разлагался на составные интуитивно постигаемые элементы.

¹⁴ Платон. Сочинения: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1993. С. 111.

¹⁵ Декарт. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. С. 260.

Обратная процедура – синтез – предполагает восстановление исходного объекта в его изначальной целостности.

Принцип исчисления («эnumerации») требует, чтобы цепь рассуждений не имела пропусков и охватывала при этом все необходимые случаи, относящиеся к решению исследуемой проблемы.

И наконец, в контексте разговора о теоретических основаниях системно-содержательной версии интерактивного обучения заслуживает отдельного упоминания разработанная в рамках герменевтической традиции (Шлейермахер – Дильтей – Гадамер) концепция понимания¹⁶ [7]. В свете указанной выше базовой гипотезы данной работы (цель преподавательской деятельности – передача научных знаний) важность этого феномена очевидна: понимание является одновременно и началом, и предельной целью познавательной (а следовательно, и образовательной) деятельности.

Если картезианская методология делает акцент на иерархичности знания, то приверженцы герменевтики подчеркивают, с одной стороны, открытость когнитивного опыта, а с другой – акцентируют внимание на двуединстве постижения целого и части. Центральное понятие данной концепции – метафора герменевтического круга: часть постигается посредством «пред-мнения» о целом, представление о котором, в свою очередь, корректируется благодаря более детальному рассмотрению его частей¹⁷ [21, с. 318]. Прямо апеллируя к сократическим диалогам Платона, герменевтическая традиция акцентирует внимание на феномене вопрошания, рассматриваемого в качестве ключевого компонента понимания. «Совершенно очевидно, что структура вопроса предполагается всяким опытом. Убедиться в чем-либо на опыте – для этого необходима активность вопрошания. К пониманию того, что дело обстоит иначе, чем мы полагали ранее, мы, несомненно, приходим через вопрос о том, как же именно обстоит дело, так или этак» [21, с. 426]. Как явствует из вышесказанного в рамках данной традиции, познание, вопрошание и рефлексия являются процедурами, друг без друга не существующими.

Переходя к практической составляющей интерактивного обучения, фундируемого гносеологически-методологическими идеями указанных философских традиций, в первую очередь следует признать контрпродуктивным жесткое противопоставление интерактивных и традиционных приемов передачи и проверки знаний. Только поверхностно-инстру-

¹⁶ *Malpas J.* «Hans-Georg Gadamer» // The Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/gadamer/> (дата обращения: 17.01.2025); *Канке В. А.* Герменевтика // Специальная и общая философия науки: энциклопедический словарь. М.: Инфра-М, 2024. С. 79.

¹⁷ См.: *Малахов В. С.* Герменевтический круг // Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2010. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/page/about> (дата обращения: 06.01.2025).

ментальные сведения допускают непосредственный переход от изложения этих сведений к их практической реализации (инструкция по применению и теория – по своей доступности и глубине – не равнозначны). Фундаментальные знания (вспомним методологию того же Декарта) сугубо интерактивными средствами освоены быть не могут. Другое дело, что без адаптации этих знаний к уровню конкретного учащегося знания эти остаются для него пустыми абстракциями. Если традиционные формы (лекции, семинары, самостоятельная работа) имеют первостепенное значение в ходе передачи знаний, то в процессе их усвоения предпочтительны формы интерактивные.

В ходе проведения лекционных занятий, предполагающих последовательное освещение базовой матрицы учебного курса, целесообразно – ориентируясь на предписания картезианской и герменевтической методологии – придерживаться следующих рекомендаций.

1. Предварительное обеспечение каждого учащегося необходимым теоретическим материалом. «Привязка» материала к конкретному учебному пособию. Проверка качества записей лекций.

2. Проблемная форма изложения материала.

3. Соответствие подаваемого материала уровню и состоянию слушателей.

4. Установка на комплексное восприятие курса. Связь нового материала с пройденным. Постоянное повторение основ.

5. Минимизация рассуждений на общие темы, не предполагающих последующего контроля над их усвоением в ходе самостоятельной работы и семинарских занятий.

6. Поддержание обратной связи. Письменный анонимный опрос по услышанному (что из лекционного материала было понято или не понято, вызвало согласие или несогласие).

Хотя в подавляющем большинстве исследований, посвященных образовательному процессу, интерактивное обучение и самостоятельная работа связываются вместе не часто, в реальной педагогической практике их комплексное применение следует признать не просто оправданным, а жизненно необходимым [18]. Как указывалось выше, субъективная активность без объективного содержания чревата бесплодной софистикой. Качество интерактивного взаимодействия учащегося с преподавателем и сокурсниками прямо пропорционально качеству предварительно проделанной им самостоятельной работы. Важнейшая сторона самостоятельной работы – приобщение к опыту саморефлексии, осуществляемой в контексте осмысления лекционного материала и подготовки семинарских занятий. Напомним, что, согласно Платону, мышление, направленное на разграничение истинного и ложного, есть не что иное, как «беседа души с самой

собой»¹⁸. Методологическое сопровождение самостоятельной работы ориентировано главным образом на представленную выше картезианскую методологию и предполагает следующие рекомендации.

1. Прорабатывание лекционного материала с письменной фиксацией ответов на контрольные вопросы изучаемой темы, составленные преподавателем. Список всех контрольных вопросов по всем темам курса известен учащимся заранее. Опыт рефлексии: разграничение понятого и непонятого, в понятом – принимаемого и отвергаемого.

2. Составление собственных вопросов на основе понятого материала по аналогии с контрольными вопросами, составленными преподавателем (см. п. 1), из вопросов, составленных учащимся, складывается персональный «банк вопросов» (по всем пройденным темам) для интерактивного взаимодействия с сокурсниками на семинарах.

3. Письменная фиксация непонятых пунктов изучаемой темы для обсуждения и прояснения на семинаре.

4. Апробация полученных знаний за рамками учебного процесса (задания на чтение специальной литературы, анализ конкретных жизненных ситуаций, бесед со сверстниками и родителями, сообщений СМИ).

Цель семинарских занятий – конкретизация лекционного материала и персональная проверка его усвояемости в ходе интерактивного взаимодействия, обучающегося с преподавателем и сокурсниками. В данном случае на первый план выходят базовые принципы сократического метода. К числу основных пунктов методики проведения семинарских занятий относятся следующие.

1. Регулярная проверка результатов самостоятельной работы. Темы курса сдаются последовательно в течение всего семестра. Количество сданных тем сказывается на итоговой оценке.

2. Унификация сдаваемого материала. Выделение в каждой теме необходимого минимума, без освоения которого переход к следующей теме признается нецелесообразным.

3. Неприятие бездумного повторения чужих мыслей (принцип «реферата»).

4. Развитие навыка критического восприятия информации с точки зрения ее соответствия базовым принципам логики (законы мышления, круги Эйлера, типология рассуждений). Освоение базовых логических приемов (определение, деление, умозаключение) рассматривается в качестве обязательного.

5. Установка на целостно-дифференцированное восприятие курса, позволяющее выявлять в нем причинно-следственные связи, а также раз-

¹⁸ Платон. Сочинения: в 4-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1993. С. 339.

личать оценки, факты и объясняющие их теории. Проведение различия между необходимой, правдоподобной и ложной информацией.

6. Закрепление полученных знаний в ходе игры (аналог ротационных троек). Участники игры демонстрируют способность задавать вопросы и давать ответы по ключевым пунктам пройденного материала (индивидуальный «банк вопросов» по темам и разделам курса создается в ходе самостоятельной работы).

7. Включение преуспевающих студентов в процесс обучения студентов отстающих. Первые могут выступать как в качестве помощников, так и в качестве контролеров.

8. Подведение итогов. Рефлексия. Индивидуальная фиксация понятия в течение занятия.

Заключение. Завершая анализ методологической составляющей интерактивного обучения как средства оптимизации преподавательской деятельности, сформулируем основополагающие результаты проделанной работы.

1. Системно-содержательная модель интерактивного обучения предполагает сбалансированное соотношение двух противоборствующих тенденций – субъективной и объективной. Первая предполагает учет интеллектуально-личностного уровня обучаемого. Вторая делает акцент на принципиальном различии научного знания, направленного на выявление сущности изучаемого объекта, от иных когнитивных практик, преобладающих в границах области мнений.

2. Предлагаемая модель не исключает традиционных форм образовательного процесса (лекции, семинары, самостоятельная работа). Однако эти формы не самодостаточны. Последние выполняют вспомогательную роль, создавая условия для интерактивного взаимодействия учащегося с преподавателем и сокурсниками.

3. Подчиненная принципу обратной связи системно-содержательная модель интерактивного обучения устанавливает четкое соответствие между постепенно освещаемым материалом и поэтапным контролем усвоения пройденного.

4. Методология преподавательской деятельности не должна противоречить базовым принципам научного познания – объективности, обоснованности, системности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Васильева А. В.** Модель управления интерактивным обучением (на примере обучения в вузе) // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. Т. 16, № 3. С. 176–188. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2022.16.3.18; EDN: MEEQDW
2. **Ислямова Э. А., Хаялиева С. З.** Интерактивное обучение в подготовке будущих педагогов профессионального обучения // Перспективы науки. 2023. № 11 (170). С. 341–343. EDN: GSATQA

3. **Соколов Н. Е.** Интерактивное обучение в высшей школе // Горная промышленность. 2021. № 2. С. 4. EDN: DANAWX
4. **Балкизов А. Х., Свищев А. В.** Интерактивное обучение с использованием виртуальной реальности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 11-1 (98). С. 69–72. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-11-1-69-72; EDN: JRQUFN
5. **Коротаева Е. В., Андриянина А. С.** Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 26–33. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_03; EDN: DYOEAN
6. **Степанова А. С.** Интерактивное обучение: лекционные методы и их применение // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2024. № S18-2 (106). С. 46–49. EDN: SVWTQX
7. **Розин В. М.** Прологомены к теории вопрошания // Культура и искусство. 2019. № 7. С. 26–36. DOI: 10.7256/2454-0625.2019.7.29906; EDN: ZHWVPL
8. **Черноштан О. Н., Исаева Т. Е.** Техника интерактивного вопрошания как элемент тьюторской практики в методике обучения иностранному языку в вузе в рамках коммуникативного подхода // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 3 (107). С. 93–99. DOI: 10.24158/spp.2023.3.14; EDN: DPQXBW
9. **Яковлева И. В., Черных С. И., Косенко Т. С.** «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 4. С. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127; EDN: VXPKGU
10. **Дыдров А. А., Александрова Л. Д.** Ориентиры современного российского образования: философско-аксиологический ракурс // Социум и власть. 2019. № 2 (76). С. 7–17. DOI: 10.22394/1996-0522-2019-2-7-17; EDN: JATPHT
11. **Резаев А. В., Степанов А. М., Трегубова Н. Д.** Высшее образование в эпоху искусственного интеллекта // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 4. С. 49–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-49-62; EDN: OLNRFА
12. **Болотов В. А., Мотова Г. Н., Наводнов В. Г.** Формирование института независимой оценки высшего образования в Российской Федерации // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 10. С. 9–35. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-9-35; EDN: GRFFRD
13. **Гребнев Л. С.** Обучение: Что оценивать студенту? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 2. С. 68–81. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-68-81; EDN: PSTZUW
14. **Юрин Н. А.** Компетентностный подход в современном образовании: проблемы и перспективы реализации в высших учебных заведениях // Глобальный научный потенциал. 2020. № 10 (115). С. 47–49. EDN: WSCCKB
15. **Осипова А. А.** Компетентностный подход в современном образовании в контексте реализации ФГОСов // Проектирование. Опыт. Результат. 2024. № 1. С. 34–38. EDN: ZOBASH
16. **Поппер К.** Объективное знание. Эволюционный подход. М.: УРСС, 2002. 381 с.
17. **Уёмов А. И. К.** Поппер. Объективное знание. Эволюционный подход / пер. с англ. М.: ЭДИТОРИАЛ УРСС, 2002. 384 с. // Вопросы философии. 2003. № 8. С. 184–189. EDN: OOAVEV
18. **Бурков С. Н., Ефремов А. М.** Интерактивные методы обучения и самостоятельная работа как основные способы стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов // Научные проблемы транспорта Сибири и Дальнего Востока. 2022. № 3. С. 65–68. EDN: VSXAAZ
19. **Ясперс К.** Великие философы. Будда, Конфуций, Лаоцзы, Нагарджуна: монография. М.: Институт философии РАН, 2007. 236 с. EDN: RYRXRL
20. **Гобечия Л., Мудрагей Н.** О форме и содержании диалога «Пир» Платона (эссе) // Вопросы философии. 2013. № 5. С. 168–172. EDN: QLIFSB
21. **Гадамер Х.-Г.** Истина и метод: монография. М.: Прогресс, 1988. 704 с. EDN: OLSMGR

REFERENCES

1. Vasilyeva A. V. The management model of interactive learning (on the example of university education). *Science of Man: Humanitarian Studies*, 2022, vol. 16, no. 3, pp. 176–188. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2022.16.3.18; EDN: MEEQDW (In Russian)
2. Islyamova E. A., Khayaliev S. Z. Interactive learning in the preparation of future teachers of professional education. *Perspectives of Science*, 2023, no. 11 (170), pp. 341–343. EDN: GSATQA (In Russian)
3. Sokolov N. E. Interactive education in higher education. *Mining Industry*, 2021, no. 2, p. 46. EDN: DAHAWX (In Russian)
4. Balkizov A. Kh., Svishchev A. V. Interactive learning using virtual reality. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2024, no. 11-1 (98), pp. 69–72. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-11-1-69-72; EDN: JRQUFN (In Russian)
5. Korotaeva E. V., Andryunina A. S. Interactive learning: aspects of theory, methodology, practice. *Teacher Education in Russia*, 2021, no. 4, pp. 26–33. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_03; EDN: DYOEAN (In Russian)
6. Stepanova A. S. Interactive learning: lecture methods and their application. *Actual Problems of the Humanities and Socio-economic Sciences*, 2024, no. s18-2 (106), pp. 46–49. EDN: SVWTQX (In Russian)
7. Rozin V. M. Prolegomena to the theory of questioning. *Culture and Art*, 2019, no. 7, pp. 26–36. DOI: 10.7256/2454-0625.2019.7.29906; EDN: ZHWVPL (In Russian)
8. Chernoshan O. N., Isaeva T. E. The technique of interactive questioning as an element of tutor practice in the methodology of teaching foreign languages at a university within the framework of a communicative approach. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2023, no. 3 (107), pp. 93–99. DOI: 10.24158/spp.2023.3.14; EDN: DPQXBW (In Russian)
9. Yakovleva I. V., Chernykh S. I., Kosenko T. S. “Axiological reversal” in Russian education: the position of subjectivism. *Higher Education in Russia*, 2022, vol. 31, no. 4, pp. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127; EDN: BXPKGU (In Russian)
10. Dydrov A. A., Alexandrova L. D. Guidelines of modern Russian education: philosophical and axiological perspective. *Society and Power*, 2019, no. 2 (76), pp. 7–17. DOI: 10.22394/1996-0522-2019-2-7-17; EDN: JATPHT (In Russian)
11. Rezaev A.V., Stepanov A.M., Tregubova N. D. Higher education in the era of artificial intelligence. *Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 4, pp. 49–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-49-62; EDN: OLNRF A (In Russian)
12. Bolotov V. A., Motova G. N., Navodnov V. G. Formation of the Institute of Independent Assessment of Higher Education in the Russian Federation. *Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 10, pp. 9–35. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-9-35; EDN: GRFFRD (In Russian)
13. Grebnev L. S. Training: What should a student rate? *Higher Education in Russia*, 2022, vol. 31, no. 2, pp. 68–81. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-68-81; EDN: PSTZUW (In Russian)
14. Yurin N. A. Competence-based approach in modern education: problems and prospects of implementation in higher education institutions. *Global Scientific Potential*, 2020, no. 10(115), pp. 47–49. EDN: WSCCKB (In Russian)
15. Osipova A. A. Competence-based approach in modern education in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard. *Design. Experience. Result*, 2024, no. 1, pp. 34–38. EDN: ZOBASH (In Russian)
16. Popper K. *Objective knowledge. The evolutionary approach*. Moscow: URSS Publ., 2002, 381 p. (In Russian)
17. Uemov A. I. K. Popper. Objective knowledge. The evolutionary approach. Trans. Moscow: EDITORIAL URSS, 2002, 384 p. *Questions of Philosophy*, 2003, no. 8, pp. 184–189. EDN: OOAVEV (In Russian)

18. Burkov S. N., Efremov A. M. Interactive teaching methods and independent work as the main ways to stimulate educational and cognitive activity of students. *Scientific Problems of Transport in Siberia and the Far East*, 2022, no. 3, pp. 65–68. EDN: VSXAAZ (In Russian)
19. Jaspers K. *Great philosophers. Buddha, Confucius, Laozi, Nagarjuna*: a monograph. Moscow: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, 2007. 236 p. EDN: RYRXRL (In Russian)
20. Gobechia L., Mudragey N. On the form and content of the dialogue “Feast” by Plato (essay). *Questions of Philosophy*, 2013, no. 5, pp. 168–172. EDN: QLIFSB (In Russian)
21. Gadamer H.-G. *Truth and method*: a monograph. Moscow: Progress Publ., 1988, 704 p. EDN: OLSMGR (In Russian)

Информация об авторе

Е. А. Воронцов, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии и медиакоммуникаций, Российский государственный университет социальных технологий (107150, Москва, ул. Лосиноостровская, 49).

Information about the author

Evgeny A. Vorontsov, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Sociology and Media Communications, Russian State University of Social Technologies (107150, Moscow, Losinoostrovskaya str., 49).

Поступила: 10.02.2025

Received: February 10, 2025

Одобрена после рецензирования: 23.04.2025

Approved after review: April 23, 2025

Принята к публикации: 13.05.2025

Accepted for publication: May 13, 2025