Целеполагание как диалогичный процесс в цифровой образовательной среде

Марчук Светлана Владимировна – старший преподаватель–исследователь по направлению «Образование и педагогические науки», Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия); lanaimage21@gmail.com

Дахин Александр Николаевич – д-р пед. наук, профессор, Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И.К.Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия); dakhin@mail.ru

Аннотация. *В статье раскрыта сущность «диалога» как понятия, допускающего свою цифровизацию в условиях открытого образования. Представлено видение школы диалога культур, использованное для образования иностранных слушателей, изучающих русский язык как иностранный. Выделены основные направления целеполагания и как процесса, и как результата, обладающего всеми признаками самоорганизации.*

Ключевые слова. *Коммуникативная компетентность, диалог культур, цифровая среда, русский язык как иностранный, целеполагание.*

Благодарности. *Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания № 073-00072-21-01 по проекту «Научно-методическое обоснование геймификации в педагогическом образовании».*

Наше видение вопросов целеполагания как диалогичного процесса представим в следующей последовательности. Во-первых, раскроем новую сущность «диалога» как философского понятия, допускающего свою цифровизацию в условиях открытого образования. Во-вторых, покажем использование нами школы диалога культур для обучения иностранных студентов. В-третьих, выделим основные направления целеполагания как процесса и как результата, обладающего всеми признаками самоорганизации.

Р.Декарт полагал, что человечество избежало бы половины проблем, если бы договорилось о значении используемых понятий. Целеполагание в самом общем значении – это модель педагогического результата, к которому должны прийти участники образовательного процесса. Однако возникает законный вопрос: «Что считать результатом?». Способность обучающегося самостоятельно доопределять ожидаемый результат разве не есть результат несколько иного плана? В этой связи процесс и результат находятся в некотором «диалоге» друг с другом. По мнению М.М.Бахтина, жизнь человека и человечества диалогична по своей природе; человек только тогда и живет, пока мыслит, понимает, спрашивает и отвечает. «Я мыслю, следовательно, существую», – утверждает Р.Декарт. «Человек вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум» [1, т. 5, с. 351].

На «мировом симпозиуме» остановимся чуть подробнее, т.к. наши слушатели осваивают русский язык как иностранный и приходят в аудиторию со своим опытом восприятия национальной культуры, которая не всегда созвучна российской действительности [2; 3]. Необходимы определенные педагогические усилия, чтобы русский

язык стал для них не только и не столько средством коммуникации, а, в первую очередь, «языком» выражения своего внутреннего духовного содержания, позволяющего вести «диалог культур» [4; 5]. Именно поэтому мы придаем особое значение целеполаганию как диалогичному действу, направленному на становление обучающегося в культуре российского народа, общества, государства. Наши педагогические методы нашли свое содержательное наполнение в обсуждении романов Ф.М.Достоевского, создавшего полифонию разных смыслов, представленных множественностью голосов его героев, смысловых оттенков–нюансов, обозначенных всей разносторонней лингвистической палитрой русского языка. Многозначность жизни как таковой, индивидуального замысла человека, его мыслей, возникающих при этом в своеобразном «креативном напряжении», – все это находят наши слушатели в произведениях Ф.М.Достоевского, оживляя и привлекая для этого правила организации смысловых единиц русской речи. Соответственно, обучающийся, строящий свой нарратив прочитанного–осмысленного, уже готовит себя к «диалогу культур», организованному в российской системе образования. По мнению В.П.Зинченко, романы Ф.М.Достоевского – это действительно благодатный материал для изучения самосознания, добавим, человека, осваивающего пока еще чужую для него страну с помощью уже привлекательной культуры, созданной в этой стране, культуры, которая постепенно воспринимается как своя–чужая [6, с. 18]. Однако для этого необходим «встречный текст» своей презентации произведений русской классической литературы иностранным обучающимся, возможность для которой предоставляет цифровая образовательная среда.

Следует заметить, что диалогичное обучение (а бывает ли монологичное?) имеет давнюю традицию, восходящую к концепции В.С.Библера о школе диалога культур [7]. Дидактическая система этого автора по всем правилам научного жанра снабжена педагогическим инструментарием, реализующим один из видов современного обучения, полученного с помощью проекции философской мысли на диалогичный по своей сути процесс обучения. В результате происходит становление «человека Культуры», способного творить свой Мир знаний, а не только транслировать чужие нарративы, полученные «кем-то и когда-то». Диалогичный разум личности отличается от познающего разума субъекта образования именно способностью к задаванию вопросов себе, социуму, науке в целом, продуцируя всегда новое видение старых истин. На основе работ В.С.Библера о школе диалога культур учителям удалось понять, что диалогизм обучения связан как с организацией образовательного процесса, так и с его содержанием. В современных условиях такое содержание образования есть открытая знаковая система, адаптированная под задачи конкретного педагогического процесса, исполненная в цифровом формате, допускающем авторскую трансформацию каждым участником педагогической деятельности. Именно способность к такой трансформации содержания лингвистического образования иностранными обучающимися является одной из целей нашего педагогического проекта. В этом мы видим свое, авторское, прочтение библеровской идеи «диалога культур», в основе которой – особое понимание духовной жизни человека, представленное В.С.Библером в трех ипостасях.

1. Современное мышление в сфере как естественнонаучного, так и гуманитарного знания разворачивается, отталкиваясь от собственной начальной точки. Схема развития знаний такова: критика исходных понятий обнаруживает потребность в их дополнении – доопределении новыми смыслами. Так, введенные в Новое время понятия «множество», «число»,

«элементарность», «пространство/время», осмысленные Т.Гоббсом, Г.Лейбницем, И.Ньютоном, Р.Декартом, Дж.Локком, были эксплицированы заново, исходя из принципа дополнительности Нильса Бора. В результате устаревшее знание–понимание было расширяюще включено в знание–предписание для решение современных задач, но не в процедуре отказа от «старого знания» (если рассуждать по Г.Гегелю), а в структурах диалогического сопряжения старых и новых идеализаций, в соответствии с принципом дополнительности и соотношения неопределенности, возникающем при этом.

В своем развитии современное мышление (как и сознание) также занимается как определением знания, так и осмыслением–идентификацией незнания. Далее гносеологическое движение идет к знанию о незнании, что предопределяет новое видение проблем познавательного характера, а также путей, методов и перспектив определения трудности как влекущей перспективы образования. Такой подход созвучен с идеей Т.С.Куна о структуре научных революций, когда новое знание требует обновленного гносеологического аппарата, а не только «мягкой» трансформации старого терминологического поля. Для «революционного» – в терминологии Т.С.Куна – перехода нужна новая парадигма, роль которой в образовании, на наш взгляд, играет цифровизация как новая педагогическая философия. Такая парадигма связана, во-первых, с самоорганизацией социального опыта всех участников педагогического процесса; во-вторых, с представлением содержания образования как открытой знаковой системы, допускающей цифровую презентацию «авторства в Культуре» обучающихся; в-третьих, с признанием некоторой степени неопределенности результатов образования как перспективного осмысления подлинного знания, которое всегда «на пороге» себя.

2. Мышление, созданное обучением, строящееся в «диалоге культур», базируется на схеме, когда значительные достижения мысли субъекта образования вступают в диалогическое общение с предыдущими формами, принятыми в Античности (Аристотель, Платон), Средних веках (Св. Августин, Фома Аквинский, Аверроэс, У.Оккам, Роджер Бэкон), Новом времени (Т.Гоббс, Г.Лейбниц, И.Ньютон, Р.Декарт, Дж.Локк), пост-современной эпохи (А.Камю, Т.С.Кун, К.Р.Поппер, И.Р.Пригожин, М.Хайдеггер и др.).

Аналогичное сочетание происходит и в искусстве, где осуществляются культурные встречи неповторимых творческих шедевров, принадлежащих гениальным личностям. В образовательной практике ценностные и духовные спектры разных форм искусства также стягиваются в одном культурно-образовательном пространстве, что требует и от преподавателя, и от обучающегося, во-первых, выбора, сопровождающегося «креативным напряжением», возникающим в точке творческой бифуркации; во-вторых, конструктивного диалога–спора, рождающего удивление по поводу, казалось бы, извечных вопросов нашего бытия. В соответствии с концепцией школы диалога культур, в этом – в диалоге разных культурных смыслов бытия – суть современного понятия, результативной логики мышления субъектов педагогической деятельности.

3. Современная производственная сфера, базирующаяся на широком использовании информационно-телекоммуникационных технологий, робототехники, систем искусственного интеллекта, предполагает такие формы человеческой активности, которые используют самоустремление индивида к технологическому прогрессу в малых, специально для этого созданных, динамических группах сосредоточения идей самосовершенствования в профессии. Таким образом, в настоящее время основную нагрузку разделения и соединения труда

берут на себя не только сами роботы – автоматы, но и проблемно-деловые творческие группы работников, организующие инновационную трансформацию самих изначальных форм деятельности и профессионального мышления, возникающего при этом. Нами использовался сетевой формат совершенствования как лингвистической подготовки иностранных обучающихся, так и профессионального мастерства педагогов, обучающих русскому языку как иностранному. Как видим, для разработанной В.С.Библером «Школы диалога культур» метод диалога имеет всеобщий смысл.

Во-первых, диалог – это эвристический прием усвоения монологического знания и умения, допускающий определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий, которые диалогичны по своей когнитивной природе и по своей психологической – для сознания обучающегося – данности.

Во-вторых, обучающий диалог имеет реальный когнитивно-образовательный смысл, т.к. это «диалог культур» общающихся между собой личностей в контексте актуальной для них культуры, сосредоточившей в себе базовые вопросов бытия на основе точек удивления этому бытию.

В-третьих, диалог – это постоянно звучащий в сознании участников образовательной деятельности поток голосов поэтов, художников, писателей, создающих основу для гуманитарного восприятия картины мира. Значительный вклад в гуманитарное восприятие российской культуры сделан с помощью портала «Образование на русском» (https://pushkininstitute.ru/learn?locale=ru), созданного для иностранных слушателей (как взрослых, так и подростков), желающих изучать русский язык. Портал структурирован таким образом, что обеспечивает онлайн обучение грамматике, проверку знаний в интерактивной форме, подачу необходимый дидактических материалов для обучения преподавателей русского языка как иностранного, обучение детей при помощи аудио- и видеофайлов, стандартизированных тестов и адаптированных литературных текстов. Заметим, что текстовая обучающая информация представлена с оформлением правильных ударений, что очень важно для изучения на начальном этапе. На сайте доступно более 20-ти иностранных языков для перевода информации; размещены методические рекомендации для работы с цифровыми интернет-изданиями. Преподаватель, занимающийся опытно-экспериментальной работой, имеет возможность оперативно вносить свои дополнения в такой контент, что помогает реализовать его исследовательский замысел.

Нами использовалось диалогичное обучение при формировании коммуникативной компетентности иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный. При этом все участники образования воспринимали диалог как диа-логику (диа – между), культурную встречу разный логик, вступающих в конструктивный разговор, сфокусированный на одной культурно-языковой точке российской действительности. Такую «встречу» логик В.С.Библер называл идеей культуры, актуализирующей настоящее со-бытие с культурой прошлых эпох, создающей при этом преображающую трансформацию современной теоретической мысли, неразрывно связанной с предыдущим воззрением. Принятие «диалога культур» через диалогичность моего «Я», приглашающего для разговора «Я-иное», – это и есть осмысленная форма бытия, необходимая для вхождения в культуру русской речи. И если культура, по определению В.С.Библера, – особая форма общения и бытия людей прошлых, настоящих и будущих культур, то педагогический диалог, необходимый при формировании коммуникативной компетентности, следует начинать с обсуждения идеи художествен-

ного произведения как основы культурного «социума», понятного иностранному обучающемуся. Каждое уникальное произведение раскрывает смысл бытия культур как их общения, а значит и общения личностей. Итак, культура всегда существует в одновременном «пространстве» многих культур, время культуры всегда настоящее, однако каждая культура в общении реализует себя как культура отдельная, самобытная [85, с. 230–298]. Следует заметить, что не во всяком общении происходит речевое попадание в цель. Диалог происходит, когда собеседники становятся центром внимания как неповторимые индивидуальности относительно друг друга, обладающие даром сознания [9, с. 51].

Диалогичное сознание осуществляется только в знаковой форме, созданной в процессе культурного общения индивидов, изучающих русский язык как иностранный. Как заметил В.Н.Волошинов, «сознание питается знаками, вырастает из них, отражает в себе их логику и закономерности. При этом сознание может приютиться только в образе, в слове, в значащем жесте. Вне этого материала остается голый физиологический акт, не освещенный сознанием. Знак может возникнуть лишь на межиндивидуальной территории, причем эта территория не "природная" в непосредственном смысле этого слова… Необходимо, чтобы два индивида были социально организованы» [10, с. 14]. Такую организацию в нашем случае осуществляет цифровая образовательная среда.

Диалогичное сознание выполняет еще и онтологическую роль, которую М.М.Бахтин считал со-бытийным, т.к. сознание не просто проявляется в бытии, оно в нем образуется, выкристаллизовываясь в новых формах бытия. «Бытие совершается через меня», – резюмировал эту мысль В.П.Зинченко [6, с. 6]. Новая мысль, возникающая при диалогичной встрече участников творческого по своей сути процесса осмысления художественного произведения русской классической литературы, вовлечена в событие сюжета, сама становится событием, оформленным знаковой системой как «языком» авторского понимания события. Новая идея, продуцированная обучающимся, есть мысль–поступок, имеющий характер идеи–силы, создающей неповторимое своеобразие контекста в творческом восприятии русской классической литературы представителем иной культуры, каковым является слушатель, изучающий русский язык как иностранный.

Дефицит подлинного диалога при осмыслении текстов культуры имеет давнюю традицию, о которой писали Г.Г.Шпет [11], М.М.Бахтин [1], Л.С.Выготский, почти не ссылаясь друг на друга. Свое объяснение такому игнорированию публикаций классиками отечественной психологии работ по схожей тематике дал В.П.Зинченко, полагая, что сходство тематики названных авторов объясняется культурно-исторической телепатией, возникшей при осмыслении понятийного аппарата, по-новому раскрывающего содержание терминов деятельность–действие, мысль–сознание, слово–переживание [6, с. 7]. Главный недостаток психологических исследований образно сформулировал М.М.Бахтин, полагая, что наука не всегда различает–распределяет теоретический и практический миры. Теория «схватывает» объективно в знаковой форме акт нашей деятельности, а практика позволяет этому акту протекать–происходить внешним образом. «В результате два мира встают друг против друга, абсолютно не сообщающиеся и не проницаемые друг для друга: мир культуры и мир жизни, единственный мир, в котором мы творим, познаем, созерцаем, живем и умираем» [1, т. 1, с. 6–7]. Если про «умираем» мы говорить пока не будем, то во всем остальном мы пытаемся помочь как науке, так и практике освоения русского языка как иностранного именно через создание и применение сво-

его авторского цифрового учебно-методического ресурса, позволяющего как преподавателю, так и слушателю выстраивать целеполагание, обучать и обучаться в диалогичном формате, размещая портфолио своих достижений в цифровой среде данного ресурса, открытого для публичного обсуждения культурной продукции, полученной в ходе коммуникации всех участников образования. Наш ресурс предоставляет возможность каждому обучающемуся подобрать «язык» для презентации глубинных открытий, происходящих в его сознании, хотя такого рода «презентация» сопряжена с определенной сложностью, о которой писали М.К.Мамардашвили, А.М.Пятигорский и др. С точки зрения упомянутых авторов, «сознание не имеет языка для себя, а только язык для психики, и этим языком является язык символов» [12, с. 152]. Такой язык еще надо, во-первых, создать, во-вторых, прочесть, невзирая на сложность восприятия сознания и результатов его активности, метафорично названную У.Джеймсом «потоками сознания». Эти же авторы полагали, что следует отделить сознание от психики, ибо психический процесс может быть представлен как в объектном плане, так и в плане сознания. Такая дихотомия свойственна психологии и онтологии, а сознание не есть один из психических процессов, а есть уровень, на котором синтезируются все конкретные психические процессы, которые на этом уровне уже не являются самими собой, т.к. на этом уровне они относятся к сознанию [12, с. 152–153].

Выделим направления, примененные нами в целеполагании как в процессе и как в результате, обладающем всеми признаками самоорганизации.

Первое направление в целеполагании связано с освоением обучающимися основ лингвистики и филологии, помогающей воспринимать русский язык. Возможности структурирования в удобной и наглядной форме необходимых лингвистических сведений предоставляет цифровой учебно-методический ресурс, с помощью которого можно быстро адаптировать структурную схему обучения под особенности коллектива обучающихся. При этом сами слушатели имеют возможность составлять подобные схемы, содержащие необходимые сведения в свернутом виде.

При формировании коммуникативной компетентности иностранных слушателей учитель русского языка выступает и как лингвист, и как филолог, совмещающий в себе знания о языке (лингвистику) и всю совокупность сведений о науках, изучающих культуру народа, выраженную через язык в литературном творчестве (филологию). Заметим, что для преподавателя русского языка фонетика, грамматика, словарь – три раздела системы – языка организуют центр лингвистических категорий, которые сложились в русле двух задач лингвистики – эвристической и педагогической. Однако «живой» язык не всегда успешно воспринимается слушателями с помощью этих категорий, и у обучающегося возникает ощущение использования именно чужого языка, а преподаватель обучает живому языку так, как если бы он был не родным. Созданный нами цифровой учебно-методический ресурс выполняет роль своеобразной зоны ближайшего развития слушателей, в которой они самостоятельно оформляют понятые ими грамматические формы русского языка.

Второе направление относится к способности обучающегося презентовать результаты своего обучения через создание аутентичных текстов культуры своего народа на русском языке, а также производить перевод с родного языка на русский как профессиональных, так и литературных произведений. Здесь важно уместное сочетание субъективного и объективного прочтения текстов культуры, т.к. в повседневной жизни происходят акты субъективизации объективного и объективиза-

ции субъективного, поэтому их строгое разделение не всегда целесообразно, особенно при переводе на другой язык. Заметим, что сферой особого бытия А.Ф.Лосев назвал творчество, которое и не объективно, и не субъективно, а наделено автором текста смыслом, имеющим значение именно для данного нарратива. Так, А.Ф.Лосев утверждает, что смысл вещи еще не есть вся вещь, а важнейшее качество смысла состоит в том, что он также возможен до субъект-объектного противостояния, как бытие социальное – после этого противостояния [13, с. 455]. Смысл, полученный и оформленный слушателем, изучающим русский язык, есть живой диалог, вызывающий вопросы и продуцирующий ответы на них в специально созданном для этого цифровом учебно-методическом ресурсе. То событие или явление, которое «ни на какой вопрос не отвечает, лишено смысла», полагал М.М.Бахтин [1, т. 6, с. 409]. Продолжая эту мысль, можно отметить, что смысл – это результат осмысления обучающимся текста культуры, что является уникально-персонифицированным действом, порождающим вопросы и предвосхищающим ответы на них. При осмыслении всегда присутствуют, как минимум, двое: «Я» и «значимый Другой», это диалогический минимум, реализованный на учебно-методическом ресурсе. Однако смысл является подлинно открытой категорией, полная и точная идентификация которой привела бы к исчезновению смысла, как исчезла бы бесконечность в нашем восприятии мира.

Третий аспект целеполагания направлен на способность обучающегося создавать свой цифровой язык для ведения оперативного диалога с партнерами по сетевому взаимодействию или субъектами образования, изучающими русский язык как иностранный. Сетевая идентичность индивида формируется, в том числе, и через уход от контекста получения когнитивного опыта. В цифровой среде субъект вынужден считать смысловое значение знаковых средств независимым от уникального социально-познавательного контекста культурной сети, где эти средства первоначально использовались. Знаковая система, организованная в цифровом варианте, «живет» по своей логике, оторванной от породившего ее содержания. Поскольку таких знаковых систем великое множество, то иногда для пользователя является спасением забывание первоисточников всевозможных знаковых средств [14].

Таким образом, напрашивается гипотеза, что богатый социальный опыт, используемый человеком, есть не только продукт активной работы памяти, но и следствие «когнитивной амнезии», удаляющей лишние культурно-исторические сведения о происхождении такого опыта. Это значит, что можно говорить об индивидуальности субъекта сетевого взаимодействия, взявшего знаковые средства цифрового формата без привязки последних к источнику их производства. Таких средств очень много, слушателю имеет смыл активно использовать их в решении возникающих в цифровой среде лингвистических задач, не припоминая содержание задач–первоисточников, для которых эти средства создавались. Такого рода «чистая культура» есть опыт, оставляющий за скобками признанные авторитеты, давая простор интуиции субъекту, познающему мир [14].

Четвертое направление предполагает создание достаточно нового образовательного продукта, названного нами «сильная» компетентность. Речь идет именно о коммуникативных «мягких» навыках, входящих в состав универсальных компетенций, содержащихся в современном образовательном стандарте ФГОС (3++), но рассмотренных нами гораздо шире. Нами было принято, что «сильная» коммуникативная компетентность содержит

в себе как способность в обнаружении новых педагогических результатов, полученных при обсуждении текстов культуры, так и расположенность к диалогу с ними со стороны всех участников педагогической деятельности. У «сильной» компетентности выделим две составляющие: нормативно-оценочную, направленную «внутрь» самой себя, связанную с правилами организации текстов, и самоорганизующуюся, ориентированную на поиск новых дискурсов уже зафиксированных и оцененных ранее результатов. Такая самоорганизация результатов обучения снимает проблему отчуждения слушателя от содержания лингвистического образования, которое из «горизонта герменевтической онтологии» (Х.-Г.Гадамер) или возможной точки пересечения мира внешних знаков и собственного опыта обучающегося превращается в его индивидуальную культуру, оформленную в знаковой системе цифрового учебно-методического ресурса. Коммуникативная компетентность становится «сильной», когда ключевые ценности российской культуры разделяются большинством участников образования, готовых вступать в профессиональный диалог с партнерами по сетевым проектам, дающим реальный результат, не оторванный от их профессиональной деятельности.

Итак, нами определены четыре основных направления в целеполагании, которые использовались при формировании коммуникативной компетентности обучающихся, изучающих русский язык как иностранный.

1. Освоение обучающимися основ лингвистики, грамматики и филологии, помогающей воспринимать все богатство русского языка. Созданный нами цифровой учебно-методический ресурс предоставляет возможность обучающимся-слушателям структурировать содержание образования в удобной и наглядной для них форме.

2. Способность обучающегося презентовать результаты обучения через создание аутентичных текстов культуры своего народа на русском языке, а также производить перевод с родного языка на русский как профессиональных, так и литературных произведений, имеющих свои национальные традиции, раскрывающие витальные и ментальные особенности этноса.

3. Способность обучающегося создавать свой цифровой язык как для презентации своего социального опыта, так и для оперативного общения с партнерами по сетевому взаимодействию или субъектами образования, изучающими русский язык как иностранный. Созданный цифровой язык характеризует сетевую идентичность индивида, претендующего на «авторство в культуре» восприятия феноменов русской речи.

4. Формирование «сильной» компетентности как способности всего коллектива обучающихся и педагогов осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном языке, создавая при этом культурные продукты, имеющие как образовательную, так и коммерческую ценность. В нашем случае такой продукцией стала разработка методики применения дидактических игр при обучении точным дисциплинам в рамках государственного задания № 073-00072-21-01 по проекту «Научно-методическое обоснование геймификации в педагогическом образовании». Такое задание было определено Министерством просвещения России творческой группе преподавателей Новосибирского государственного педагогического университета. Но свое посильное участие в выполнении этого задания приняли слушатели из Китайской Народной Республики, изучавшие русский язык в Санкт-Петербургском государственном университете, внесшие свой национальный колорит в осмысление дидактической

игры. В результате обучающиеся научились воспринимать межкультурное разнообразие российского общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин М.М.* Собр. соч.: В 7 т. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 1996–2012.

2. *Boronenko T.A., Kaisina A.V., Fedotova V.S.* Transdisciplinary understanding of the fundamental and practice-oriented nature of pedagogical education // Perspectives of Science and Education. 2024. No. 69 (3). P. 27–43.

3. *Tangkish N., Tumashbay T., Shaldarbekova A., Rakhimshikova M., Aripzhan G., Yerbota A.* Digital mind and human consciousness: integration of digital technology in shaping learning experiences // Perspectives of Science and Education. 2024. No. 69 (3). P. 58–75.

4. *Андриенко Е.В. и др.* Методологические и технологические проблемы современного педагогического образования: Коллективная монография / Под науч. ред. А.А.Веряева. Барнаул: АлтГПУ, 2023. 218 с.

5. *Барбашина Э.В.* «Нарративная парадигма» В.Фишера в контексте развития нарративных исследований // Философия науки. 2023. № 3 (98). С. 57–70.

6. *Зинченко В.П.* Вклад М.М.Бахтина в психологию сознания // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 3–21.

7. *Библер В.С.* Культура. Диалог культур. (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.

8. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в XXI век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.

9. *Флоренская Т.А.* Слово и молчание в диалоге // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1996. № 1. С. 50–59.

10. *Волошинов В.Н.* Марксизм и философия языка. Основные проблемы социалистического метода в науке о языке. Л.: Прибой, 1929. 179 с.

11. *Шпет Г.Г.* Искусство как вид знания: Избр. труды по философии культуры. М.: РОССПЭН, 2007. 379 с.

12. *Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М.* Символ и сознание. М.: Прогресс-Традиция, 2009. 270 с.

13. *Лосев А.Ф.* Логическая теория числа // Философия, наука, культура. «Вопросам философии» 60 лет. М.: Вече, 2008. С. 450–491.

14. *Дахин А.Н.* Индивидуальность в цифровой среде // Педагогика. 2023. № 2. С.16–22.

Дата поступления – 09.08.2024

Goal setting as a dialogic process in the digital educational environment

Svetlana V. Marchuk – Senior Lecturer-Researcher in the field of Education and Pedagogical Sciences, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia); lanaimage21@gmail.com

Alexander N. Dakhin – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Novosibirsk Military Institute (awarded the Order of Zhukov) named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation; Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia); dakhin@mail.ru

Abstract. *The article reveals the essence of "dialogue" as a concept that suggests digitalization in the context of open education. The article presents a vision of the school of dialogue of cultures used for the education of foreign students studying Russian as a foreign language. The authors highlight the main directions of goal setting both as a process and as a result possessing all the signs of self-organization.*

Key words. *Communicative competence, dialogue of cultures, digital environment, Russian as a foreign language, goal setting.*

Acknowledgments. *The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the implementation of state assignment No. 073-00072-21-01 for the project "Scientific and methodological substantiation of gamification in pedagogical education".*

REFERENCES

1. *Bahtin M.M.* Sobr. soch.: V 7 t. [Collected works: In 7 volumes]. Moscow: Russkie slovari; Yazyki slavyanskoj kul'tury, 1996–2012.

2. *Boronenko T.A., Kaisina A.V., Fedotova V.S.* Transdisciplinary understanding of the fundamental and practice-oriented nature of pedagogical education. Perspectives of Science and Education. 2024. No. 69 (3). P. 27–43.

3. *Tangkish N., Tumashbay T., Shaldarbekova A., Rakhimshikova M., Aripzhan G., Yerbota A.* Digital mind and human consciousness: integration of digital technology in shaping learning experiences. Perspectives of Science and Education. 2024. No. 69 (3). P. 58–75.

4. *Andrienko E.V. and others.* Metodologicheskie i tekhnologicheskie problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya [Methodological and technological problems of modern pedagogical education: Collective monograph]. Pod nauch. red. A.A.Veryaeva. Barnaul: AltGPU, 2023. 218 p.

5. *Barbashina E.V.* «Narrativnaya paradigma» V.Fishera v kontekste razvitiya narrativnyh issledovanij ["Narrative paradigm" by W.Fisher in the context of the development of narrative research]. *Filosofiya nauki* [Philosophy of science]. 2023. No. 3 (98). P. 57–70.

6. *Zinchenko V.P.* Vklad M.M.Bahtina v psihologiyu soznaniya [M.M.Bakhtin's contribution to the psychology of consciousness]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology]. 2013. No. 3. P. 3–21.

7. *Bibler V.S.* Kul'tura. Dialog kul'tur. (Opyt opredeleniya) [Culture. Dialogue of cultures. (Definition Experience)]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy]. 1989. No. 6. P. 31–42.

8. *Bibler V.S.* Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: dva filosofskih vvedeniya v XXI vek [From scientific teaching to the logic of culture: two philosophical introductions to the 21st century]. Moscow: Politizdat, 1990. 413 p.

9. *Florenskaya T.A.* Slovo i molchanie v dialoge [Word and silence in dialogue]. *Dialog. Karnaval. Hronotop* [Dialogue. Carnival. Chronotope]. 1996. No. 1. P. 50–59.

10. *Voloshinov V.N.* Marksizm i filosofiya yazyka. Osnovnye problemy socialisticheskogo metoda v nauke o yazyke [Marxism and philosophy of language. The main problems of the socialist method in the science of language]. Leningrad: Priboj, 1929. 179 p.

11. *Shpet G.G.* Iskusstvo kak vid znaniya: Izbr. trudy po filosofii kul'tury [Art as a form of knowledge: Fav. works on the philosophy of culture]. Moscow: ROSSPEN, 2007. 379 p.

12. *Mamardashvili M.K., Pyatigorskij A.M.* Simvol i soznanie [Symbol and consciousness]. Moscow: Progress-Tradiciya, 2009. 270 p.

13. *Losev A.F.* Logicheskaya teoriya chisla [Logical theory of number]. *Filosofiya, nauka, kul'tura. «Voprosam filosofii» 60 let* [Philosophy, science, culture. "Questions of Philosophy" is 60 years old]. Moscow: Veche, 2008. P. 450–491.

14. *Dahin A.N.* Individual'nost' v cifrovoj srede [Individuality in the digital environment]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2023. No. 2. P.16–22.

Submitted – 09.08.2024