Подготовка будущего учителя в условиях постмодерной неопределенности: антропологическая модель синтеза цифрового и классического

Асадуллин Раиль Мирваевич – д-р пед. наук, профессор, главный научный сотрудник НИИ стратегии развития образования, Башкирский государственный педагогический университет (Уфа, Россия); rail_53@mail.ru

Григорьев Евгений Николаевич – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, Уфимский университет науки и технологий (Уфа, Россия); gevgeniyn@mail.ru

Еникеева Ирида Ирековна – д-р филос. наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет (Уфа, Россия); zekrist@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена проблеме постмодерной неопределенности как системного педагогического вызова при подготовке будущих специалистов (преподавателей, учителей). На основе критического анализа существующих подходов к гибридному образованию выявляется их технократическая ограниченность, в которой происходит подмена субъекта познания процессом, фрагментацией профессионального становления, отсутствием антропологически выверенных моделей синтеза цифрового и классического образования. В качестве альтернативы предлагается антропологическая модель, в основании которой лежит образ человека как целостного, смыслопорождающего, полимодального субъекта. При этом бимодальность его восприятия и познания анализируется не как редукция полимодальной природы субъекта, а как его операциональное ядро. На основе выполненного теоретического анализа раскрываются антропологические принципы организации гибридной подготовки (целостность субъектности, диалогичность и полифония, рефлексивная прозрачность, контекстуальная укорененность, толерантность к неопределенности) и операционализирующая их модель образовательного процесса (циклическая архитектура, трансформация роли преподавателя, критериально-рефлексивное оценивание). Делается вывод о том, что гибридное педагогическое образование должно быть понято не как технический апгрейд, а как антропологический проект подготовки учителя к жизни в условиях постмодерной неопределенности.*

Ключевые слова. *Постмодерная неопределенность, гибридное образование, педагогическая антропология, бимодальность восприятия, субъектно-ориентированный подход, подготовка будущих учителей, целостность субъектности, толерантность к неопределенности, антропологическая модель.*

Профессиональное образование в эпоху постмодернизма сталкивается не просто с изменениями, а с радикальной трансформацией своих оснований. Главный фактор этой трансформации состоит в нарастающей неопределенности в условиях интенсивно развивающихся социальных, экономических и производственных отношений. В отличие от индустриальной и ранней постиндустриальной эпох, где специалист формировался под заранее сконструированный профиль компетенций, постмодернистская парадигма образования требует развития будущего специалиста, способного действовать в условиях размытых границ, множественных перспектив и непрерывно меняющихся профессиональных контекстов.

Ключевой сдвиг состоит в том, что приобретаемое знание перестает быть статич-

ным контентом, подлежащим усвоению. Профессиональная реальность становится поликонтекстным явлением, где типовые алгоритмы учебно-профессиональной деятельности студентов перестают быть эффективными. В этой ситуации классическая роль преподавателя из транслятора опыта и «устранителя неопределенности» оказывается не просто недостаточной, но и вредной. Постмодерный педагог, напротив, обязан выступать навигатором и фасилитатором, целенаправленно формируя у будущего учителя толерантность к новому и неопределенному, способность вырабатывать стратегию действия при отсутствии готовых рецептов [1–5].

Все дело в том, что для современной экономики неопределенность объекта профессиональной деятельности уже не аномалия, а норма. Производственные (и педагогические) задачи все реже укладываются в типовые схемы, а решения проблем приходят в уникальных, часто противоречивых контекстах. Это явление жестко формулирует З.Бауман: в условиях текучей современности «знание перестает быть статичной суммой фактов и превращается в процесс навигации в потоке информации». Следовательно, от будущего специалиста, преподавателя требуется не запоминание алгоритмов, а когнитивная гибкость, критическая оценка ситуации и способность к адаптации в режиме реального времени [2].

Именно здесь возникает парадоксальный, на первый взгляд, тезис, утверждающий, что цифровые технологии являются не просто дополнением к классической организации профессионального образования, а становятся важным инструментом работы с неопределенностью. Их ценность видится не в автоматизации трансляции знаний, а в снижении когнитивной нагрузки при поиске нетиповых решений. Как известно, цифровая среда позволяет моделировать сложные, плохо формализуемые ситуации (симуляторы, VR, цифровые двойники) без риска для реальной практики; обеспечивать мгновенный доступ к распределенным базам данных, стандартам и кейсам, сокращая время ориентировки в неопределенном поле; автоматизировать рутинные аналитические операции, высвобождая ресурсы для творческой и стратегической работы; выстраивать персонализированные траектории через адаптивные системы, где неопределенность не подавляется, а становится ресурсом индивидуального развития.

Вызовы постмодернизма и нарастающая неопределенность профессиональной среды инициировали в отечественной науке активные исследования интеграции классического и цифрового образования. В работах Д.П.Ананина, И.Н.Бурганова, Н.Г.Стрикун, К.А.Баранникова, В.С.Сенашенко, А.М.Макаровой, Ю.А.Малаховой, И.Д.Рувинского, О.А.Фарус и др. комплексно анализируется опыт внедрения цифровых технологий в профессиональное образование [6–10]. В исследованиях фиксируются реформаторские изменения традиционной структуры подготовки специалистов разных профилей и направлений, характеристики моделей гибридного обучения, критическое осмысление новой терминологии и разработка программно-методического обеспечения с акцентом на субъектное развитие специалиста. Так, Д.П.Ананин и Н.Г.Стрикун подчеркивают, что цифровизация не сводится к технической модернизации, а требует целостной экосистемы, сохраняющей ценность живого взаимодействия [6]. К.А.Баранников и В.С. Сенашенко раскрывают механизмы трансформации роли педагога из транслятора в фасилитатора, навигатора в условиях информационной избыточности [8]. А.М.Макарова и Ю.А.Малахова выделяют педагогические условия персонализации обучения через адаптивные платформы, симуляторы и виртуальные лаборатории, условия развития коллаборации в онлайн-пространстве [9]. И.Д.Рувинский акцентирует внимание на субъектном разви-

тии будущих специалистов, подчеркивая, что гибридное обучение создает возможности для автономной личности, способной к самоорганизации и рефлексии, где цифровые инструменты расширяют, а не замещают традиционное взаимодействие [10].

Таким образом, анализ литературы показывает, что в отечественной науке сформирована развернутая концепция гибридного обучения как не механического соединения очных и онлайн-форматов, а синергетического сочетания лекций, семинаров, мастер-классов с вебинарами, онлайн-курсами, тренажерами, проектно-исследовательскими технологиями, аналитикой больших данных и культурой непрерывного обучения.

Однако при всех несомненных достоинствах обозначенных исследований проблем гибридного образования в большинстве из них обнаруживается характерный дефект. Ученые и практики основное внимание в организации гибридного образования уделяют проектированию образовательного процесса при явном дефиците философского и психолого-педагогического обоснования профессионального образования. Между тем, как нам представляется, суть проблемы таится не в деталях технологий, а в исходной установке конструкторов, в том, что их внимание направлено на процесс, а не на субъекта познания. Они имплицитно допускают, что познающий нейтрально воспринимает один и тот же контент, как «традиционный», так и «цифровой». На наш взгляд, это предпосылка содержит в себе будущие сбои в организации профессионального образования.

Исследователи справедливо связывают успешность гибридного образования с «технологией обучения», «педагогическим дизайном», «подготовкой преподавателей», «ориентацией на потребности обучающихся». Но за этим теряется главное: перечисленные факторы работают внутри заданной логики, а не ставят под вопрос саму логику противопоставления «цифрового» и «классического». В результате актуализируется не синтез, а скрытая фрагментация профессионального становления, и в конечном счете то, что выдается за интеграцию, часто оказывается механическим соположением очного и онлайн-компонентов без антропологически выверенной модели их синтеза. Поэтому отсутствие такой модели связано не только с техническим, но мировоззренческим дефицитом, который напрямую воспроизводит постмодерную неопределенность вместо того, чтобы превратить ее в педагогический ресурс. За технико-технологическим фактором остается недосказанность и невыясненность положения – какой способ отношения, познающего к познаваемому объекту, порождается или, напротив, блокируется в этой форме организации профессионального образования.

Предлагаемый в статье антропологический поворот состоит в том, чтобы рассмотреть гибридное обучение не как комбинацию средств, а как способ поддержки субъекта в его встрече с целостным объектом. С этой точки зрения ключевой характеристикой выступает не «наличие двух форматов», а бимодальность восприятия, одновременное и равноправное предъявление объекта познания в двух несводимых друг к другу модальностях: материально-практической (офлайн-взаимодействие, телесное действие, манипуляция с реальным предметом и др.) и цифрово-симулятивной (онлайн-модели, интерактивные симуляции, параметрическое варьирование и др.). При этом сам объект сохраняет свою целостность, его фундаментальные свойства и качества также остаются едиными на всей протяженности познавательного акта.

Антропологический смысл бимодальности раскрывается через одно фундаментальное положение, указывающее, что человеческая психика изначально полимодальна. Она не является исключительно

когнитивным аппаратом, оперирующим знаками и логическими структурами. В своем естественном, эволюционно сложившемся состоянии познание опирается на весь спектр каналов, как на тактильный, так и на кинестетический, пространственный, эмоционально-интуитивный, слуховой, зрительный. Однако классическая дидактическая традиция, ориентированная на передачу абстрактного знания, систематически редуцирует это богатство. Она требует от обучающегося «чисто когнитивного» усилия, запоминаний, анализа, логического вывода порой ценой подавления или игнорирования остальных каналов восприятия. Обучение превращается в мономодальную практику, где поведение человека, его чувственная сфера оказывались либо помехой, либо, в лучшем случае, нейтральным фоном.

Антропологически ориентированное гибридное обучение возвращает познающему его утраченную полноту. Бимодальность здесь выступает не как усложнение, требующее дополнительных навыков переключения внимания, а как естественная среда обитания психики, возвращение к тому способу взаимодействия с миром, который всегда был для человека органичным. Синхронное присутствие материальной и цифровой модальностей позволяет распределить когнитивную нагрузку между разными каналами получения и переработки опыта. Абстрактное удерживается в модели, конкретное – в действиях, логическое – в одном потоке, образное – в другом. Это не перегрузка, а напротив, разгрузка когнитивных структур, которые в мономодальной среде вынуждены работать в режиме искусственного монополизма.

Из этого антропологического основания вырастают вновь возникающие свойства гибридного обучения, т.е. те свойства, которые не сводятся ни к офлайн-, ни к онлайн-составляющим обучения, а возникают только из их синхронного единства. Первое и главное – это стереоскопичность познания. Подобно тому, как бинокулярное зрение дает глубину там, где монокулярное видит плоскую картинку, бимодальное восприятие позволяет удерживать объект одновременно как уникальное единичное (в его материальной конкретике) и как проявление общего закона (в его цифровой модели). Познающий видит не два разных объекта – реальный и виртуальный, а один и тот же объект в двух ракурсах, наложение которых порождает объемное, нередуцируемое понимание.

Второе внезапно возникающее свойство – кросс-модальная верификация. Ошибка или непонимание в одной модальности автоматически подсвечиваются другой. Если абстрактная формула остается мертвым символом на экране, то реальное действие с материальным объектом вдруг проясняет ее смысл; если реальный опыт дает разрозненные, случайные результаты, то цифровая симуляция обнаруживает в них действие инвариантного закона. Возникает феномен взаимного доверия между модальностями, который и составляет живую ткань понимания. Познающий перестает нуждаться во внешней оценке своей правоты, он получает возможность перепроверять себя, переходя из канала в канал и находя в каждом подтверждение или опровержение.

Третье свойство связано с сохранением целостности объекта без редукции. Классическая дидактика вынуждена выбирать между двумя формами неполноты. Если предъявить объект в его материальной конкретике, теряется общий закон функционирования и развития, а если свести его к модели или формуле, утрачивается живая уникальность объекта. Бимодальность гибридного обучения снимает этот выбор. Она позволяет удерживать напряжение между единичным и общим, конкретным и абстрактным, процессом и структурой, не разрешая его в пользу одного полюса и не требуя от студентов искусственного

переключения между «теорией» и «практикой». Именно это удерживаемое напряжение и есть то, что в феноменологической традиции называется «живым пониманием»: не знание об объекте, а способность быть с объектом в контакте, не редуцируя его ни до сырой материальности, ни до чистой схемы [11].

Наконец, самое важное эмерджентное свойство с антропологической точки зрения: поддержка как модус отношения к познающему. В мономодальной среде образовательная система предъявляет субъекту требование подстраиваться под единственный канал, мыслить абстрактно, игнорируя свою полимодальную природу. Это требование всегда содержит в себе момент насилия над естественной организацией сознания будущего специалиста. Гибридное обучение – это противоположность, где среда подстраивается под человека, а не человек под среду. Бимодальность создает пространство, в котором познающий может опираться на сильные познавательные каналы, компенсируя слабые, и при этом не выпадать из общего познавательного движения. Это не «дифференцированный подход» в его традиционном, методическом смысле. Это более глубокая антропологическая установка, признание того, что полнота познания доступна человеку только тогда, когда задействованы все резервы его психики, не только когнитивные, но и поведенческие, аффективные, интуитивные.

Следовательно, гибридное обучение, взятое в своем антропологическом измерении, предстает не как очередная педагогическая инновация и не как новая методическая проблема. Оно есть способ возвращения образованию его человеческой природы, меры. Человек познает мир, включая все свои сущности, усваивает знания, формирует компетенции не только мышлением в изоляции от поведения, не логикой в отрыве от интуиции, не абстракцией без конкретики. Он учится всей своей полимодальной, телесной, чувственной, когнитивной организацией. Бимодальность в этом контексте оказывается не технической характеристикой, а антропологическим принципом, согласно которому подлинная целостность познания достигается только через удержание множественности каналов восприятия в их синхронном единстве.

Сказанное позволяет переопределить сам статус гибридного обучения, которое нельзя связывать только с решением локальной методической задачи или как ответ на вызов цифровизации. Это призыв не редуцировать познающего к его когнитивным функциям, а поддерживать его в его целостности, возвращая образованию ту полноту контакта с миром, ради которой оно, собственно, и существует.

Мы считаем, что в основании предлагаемой модели профессионального образования должен лежать определенный образ человека, радикально отличающийся от технократической фигуры «пользователя» или «носителя компетенций». Опираясь на традиции педагогической антропологии и экзистенциально-гуманистической философии, можно фиксировать, что человек не запускается по предопределенной его природой программе [11–17]. Он есть событие и усилие по «собиранию себя» в каждой точке неопределенности [11]; он не индивид с набором функций, а целостная субъектность, несводимая к когнитивным процессам [12]; он представляет собой синтез мыслей, чувств и действий [16]. Эти важнейшие характеристики человека М.Фуко усиливает, вводя властно-дискурсивное измерение, подчеркивая, что субъект не пассивен перед дискурсами, а образование как «забота о себе» становится практикой сопротивления и автономии [15]. Г.А.Цукерман завершает эту мысль, утверждая, что ключевое новообразование человека в развитии – это способность быть автором собственного действия в отсутствие образца [13]. G.Biesta добавляет, что образование

не сводится к квалификации и социализации, его высшая функция видится в субъективации личности, в развитии того, кто говорит «Я» [14]. N.Noddings напоминает, что в центре образования должны лежать отношения заботы, личный интерес субъекта, без них любые самые продвинутые образовательные технологии педагогически нейтральны или вредны. Из вышеобозначенных работ вырисовывается интегративный образ человека. Он не пассивно усваивает информацию, а является активным конструктором смысла, в котором когнитивное, эмоциональное, телесное и ценностное сплавлены в неразрывное целое. Он устремлен к свободе, а его деятельностные потенциалы позволяют ему всесторонне выразиться [17]. Следовательно, профессиональное развитие будущего специалиста состоит не в «накачивании компетенциями», а в обеспечении идентичности человека образовательному процессу, способности отвечать на вопрос «кто я как профессионал в ситуации, где нет готовых решений?».

Все перечисленные характеристики человека, его целостность, свобода, авторство, забота, способность к сопротивлению и смыслопорождению не возникают автоматически, сами по себе даже в гибридной образовательной среде. Они обретают реальность только в том типе образовательного процесса, который ориентирован на субъекта как активного, рефлексивного и ответственного участника собственного развития. Субъектно-ориентированный процесс выступает не просто желательным, а единственным пространством, где антропологическая модель обретает педагогическую плоть. Именно в таком процессе целостность человека не декларируется, а проживается через ситуации выбора, через столкновение с неопределенностью, где присутствуют рефлексивные паузы, диалог и забота. Без субъектной позиции студента любые разговоры о синтезе классического и цифрового форматов обучения остаются манипуляцией, не затрагивающей главного – развития будущего специалиста, способного действовать в условиях множественных перспектив и размытых границ.

Однако антропологическая установка нуждается в обосновании: почему именно гибридная среда, а не чистая «классика» или чистая «цифра», способна стать пространством становления целостного субъекта? Ответ дают исследования бимодальности восприятия и познания [18; 19]. Главный тезис состоит в том, что человек воспринимает гибридное образование как единый познавательный поток, а не как две разные стороны образовательного процесса. Бимодальность позволяет опираться на параллельную обработку вербальных и образно-практических сигналов, что снижает когнитивную нагрузку, усиливает рефлексивность и обеспечивает «проживание» опыта. В гибридном процессе триада «мысль – чувство – действие» активируется не последовательно, а взаимно усиливая компоненты друг друга. Аналитическая обработка информации сопрягается с визуальными и практическими моделями, эмоциональный отклик на интерактив создает вовлеченность и доверие, а деятельность обеспечивает воплощенное познание.

Таким образом, объединяя философско-антропологический и когнитивно-психологический ряды, мы получаем ядро предлагаемой модели профессионального образования. Антропологический подход задает образ человека целостного, смыслопорождающего относительно автономного реляционно-конституируемого субъекта. Когнитивный механизм бимодальности объясняет, как параллельная обработка вербальной и образно-практической информации позволяет удерживать целостность в условиях гибридной среды. Сама среда при этом понимается не как механическое соположение цифрового и классического, а как пространство бимодального

проживания опыта. Целью образования становится не накопление компетенций, а становление профессиональной идентичности будущего специалиста в условиях неопределенности.

Антропологическая модель гибридной подготовки будущего учителя задает систему взаимосвязанных принципов организации образовательного процесса, которые выступают не в качестве частных методических рекомендаций, а как совокупность нормативных ограничений и императивов, определяющих саму возможность подлинной гибридности; их нарушение приводит к редукции гибридного образования до имитации синтеза. В основе данной системы лежит принцип целостности субъектности, согласно которому будущий преподаватель рассматривается не как носитель дефицитов или пользователь образовательных интерфейсов, а как формирующийся профессионал, в котором мыслительные, эмоциональные, телесные и ценностные измерения неразделимы. Это предполагает такую организацию образовательных заданий, при которой исключается их редукция к исключительно когнитивным или исключительно практическим формам: задания должны интегрировать теоретический анализ, педагогическую пробу в реальной или симулированной образовательной среде, видеорефлексию собственных действий и этическое осмысление возникающих дилемм, поскольку любое расщепление этих измерений воспроизводит фрагментацию, преодоление которой и составляет сущностную задачу гибридного образования. Данный принцип неразрывно связан с принципом диалогичности и полифонии, утверждающим, что педагогический опыт и профессиональное знание не могут быть переданы или усвоены в индивидуализированной форме, но возникают в процессе собственной учебно-профессиональной деятельности, которая по своей природе является диалогической. Такая деятельность реализуется в многоуровневой коммуникации – с преподавателем, сокурсниками, практикующими учителями, текстами, технологическими средами и самим собой в акте рефлексии; гибридная образовательная среда при этом выступает не просто как совокупность дополнительных каналов взаимодействия, а как пространство полифонии, где очные дискуссии дополняются асинхронными обсуждениями в цифровых средах, совместное проектирование осуществляется в смешанных группах, а процедуры цифрового рецензирования делают видимой множественность голосов. Отсутствие диалогичности ведет к вырождению гибридного обучения в последовательность несвязанных монологических практик. Существенным продолжением данных положений является принцип рефлексивной прозрачности, в соответствии с которым образовательный процесс должен быть представлен самому субъекту не как совокупность оценок и завершенных модулей, а как разворачивающаяся траектория смыслообразования, включающая вопросы, сомнения и повороты понимания. В этом контексте цифровые инструменты приобретают не контролирующую, а эксплицирующую функцию: цифровые портфолио, аудио- и видеодневники, визуальные карты профессионального роста фиксируют не только результаты деятельности, но и динамику ошибок, сомнений и переосмыслений, тогда как метарефлексивные вопросы становятся обязательным элементом каждого образовательного цикла. При отсутствии рефлексивной прозрачности гибридная среда превращается в непрозрачную систему, в которой деятельность субъекта лишается связности с процессом его профессионального становления. Принцип контекстуальной укорененности, в свою очередь, исходит из того, что абстрактное знание, оторванное от ситуаций применения, в условиях

неопределенности не только утрачивает свою продуктивность, но и создает иллюзию понимания, не подкрепленную опытом. В связи с этим каждое знание должно быть соотнесено с реальными или достоверно смоделированными педагогическими ситуациями, что предполагает использование микропреподавания с немедленной обратной связью, виртуальных симуляций сложных образовательных контекстов, анализа реальных кейсов и наставничества в действующих образовательных организациях; цифровая среда при этом не подменяет практику, а расширяет пространство безопасного экспериментирования, позволяя субъекту последовательно проживать ситуацию в симуляции, в малой группе и в реальном классе, удерживая связь между теоретическим знанием и контекстом его применения. Завершающим элементом данной системы выступает принцип толерантности к неопределенности, понимаемый как активная способность к действию в условиях дефицита информации, изменчивости обстоятельств и этической сложности. В этой логике цель педагогического образования смещается от усвоения готовых решений к развитию способности действовать в неопределенных ситуациях, что реализуется через решение открытых задач, вариативные сценарии с изменяющимися условиями, ротацию ролей и осмысление ошибок как ключевого ресурса развития. Неопределенность в данном подходе перестает восприниматься как угроза и становится материалом формирования профессиональной идентичности. При этом все перечисленные принципы функционируют исключительно во взаимосвязи: их изолированная реализация ведет к искажению образовательного процесса и утрате его развивающего потенциала.

Логическим следствием указанных антропологических оснований является модель гибридного образовательного процесса в педагогическом вузе, представляющая собой не жесткий алгоритм, а структурную рамку, обеспечивающую целостность образовательной динамики и исключающую подмену гибридности механическим чередованием форматов. Центральным элементом данной модели выступает циклическая архитектура образовательного процесса, противопоставленная линейным схемам движения от теории к практике или от простого к сложному. В рамках этой архитектуры образовательный процесс разворачивается как последовательность взаимосвязанных фаз, каждая из которых является необходимым условием целостного освоения содержания и не может быть исключена без разрушения общей логики. Начальный этап связан с погружением в профессиональную среду, реализуемым как в цифровых, так и в традиционных формах обучения, и предполагает отказ от линейной организации содержания в пользу спиралевидной структуры, при которой возвращение к изучаемым вопросам осуществляется на все более глубоком уровне, а наличие зон неопределенности становится условием субъектного развития. Далее следует этап осмысления, в рамках которого студент не воспроизводит заданные образцы, а анализирует собственные действия, их основания и результаты, вступая в диалог с другими участниками образовательного процесса и выстраивая связи между замыслом, действием и его последствиями; осмысление приобретает характер рефлексии в действии и по поводу действия, а его результатом становится формирование нового знания и субъективного опыта. Следующий этап связан с пробой как апробацией педагогической деятельности в модельных условиях, где знание трансформируется в непосредственный опыт, служащий материалом для дальнейшего осмысления. Завершающий этап представлен рефлексией как процессом смысловой интеграции, в ходе которого субъект соотносит результаты своей деятельности с основаниями собственных

действий и фиксирует изменения в понимании педагогической реальности. Только прохождение всех этапов обеспечивает завершенность образовательного цикла, который затем воспроизводится на новом содержательном уровне, формируя динамику развивающегося процесса; выпадение любого из элементов приводит к деформации всей системы и утрате гибридного характера обучения.

В рамках данной модели существенно трансформируется роль преподавателя, который выступает одновременно как антропологический сопровождающий и как дизайнер образовательных ситуаций. В первом качестве он поддерживает целостность субъектности студента, ориентируясь на становящуюся профессиональную идентичность, задает вопросы и направляет процесс осмысления, не подменяя деятельность студента собственными решениями; во втором – конструирует образовательные пространства, в которых обеспечивается возможность пробы, рефлексии и смыслообразования в условиях неопределенности, что требует от него владения не только предметной методикой, но и компетенцией проектирования образовательных ситуаций в гибридной среде. Особое значение приобретает система оценивания, которая в данной модели смещается от фиксации результатов к анализу динамики профессионального становления. Традиционные формы контроля, ориентированные на проверку воспроизведения знаний, оказываются недостаточными, поскольку не отражают способности к действию в условиях неопределенности и могут препятствовать ее развитию. В этой связи акцент переносится на критериально-рефлексивные инструменты оценивания, включающие портфолио, экспертные обсуждения с участием практикующих педагогов, процедуры само- и взаимооценки, а также анализ цифровых следов образовательной активности как индикаторов профессионального роста. При этом принципиальным требованием является прозрачность оценивания для самого обучающегося, обеспечивающая его включенность в процесс собственного развития. Завершая описание модели, следует отметить ее «живой остаток» как интегральное проявление целостного образовательного опыта, в котором субъект одновременно осуществляет когнитивное распознавание структур и закономерностей, проживает их в практическом действии, осмысливает в коммуникации и фиксирует в рефлексивных формах; данные процессы не разворачиваются линейно, а переплетаются, поддерживая друг друга и формируя целостность профессионального становления. Именно это интегративное единство выступает критерием реализации гибридного образования как подлинной педагогической реальности.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что гибридное педагогическое образование не является техническим апгрейдом традиционной системы и не сводится к внедрению цифровых платформ в учебный процесс. Это принципиально иной антропологический проект, направленный на подготовку преподавателя, учителя к жизни и профессиональному действию в условиях постмодерной неопределенности. Отказ от технократической логики «носителя компетенций» в пользу целостного, смыслопорождающего реляционно-конституируемого субъекта, в котором когнитивное, эмоциональное и телесное сплавлены в неразрывное единство, составляет ядро предлагаемой модели. Без этого антропологического поворота любые разговоры о гибридности остаются риторикой, за которой скрывается все то же механическое чередование форматов.

Ключевым когнитивным механизмом, обеспечивающим переход от фрагментарного знания к целостному профессиональному опыту, выступает бимодальность восприятия и познания. Параллельная

обработка вербальных и образно-практических сигналов, активирующая мысль, чувство и действие в их взаимном усилении, позволяет студенту не просто усваивать информацию, а проживать опыт, удерживать множественность перспектив и вырабатывать устойчивую способность действовать при недостатке информации и меняющихся условиях. Именно бимодальность превращает неопределенность из угрозы идентичности в ресурс ее становления, выступая базовым механизмом активации полимодального субъекта. Полимодальность задает антропологическую сложность субъекта.

Перспективы дальнейшей работы связаны с тремя направлениями. Первое – эмпирическая верификация предложенной модели в реальной образовательной практике университетов, включая сравнительные исследования эффективности гибридных программ, выстроенных на антропологических принципах, и программ, сохраняющих технократическую логику. Второе – разработка диагностического инструментария для измерения «компетентности неопределенности» как интегрального качества, не сводимого к отдельным знаниям, умениям или навыкам. Третье – масштабирование модели на систему непрерывного педагогического образования, включая этапы довузовской подготовки, повышения квалификации и сопровождения молодых учителей в первые годы работы в школе.

Гибридное педагогическое образование, понятое как антропологический проект, не предлагает легких решений. Оно требует от преподавателей иной позиции, от студентов иной меры ответственности, от организаторов образования иного понимания того, что такое качество подготовки. Но альтернативой является воспроизводство фрагментарного человека во фрагментарной среде, а это путь, который в эпоху постмодерной неопределенности ведет не к развитию, а к распаду профессиональной идентичности. Предложенная модель – попытка пойти другим путем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.

2. *Бауман З.* Текучая современность. СПб.: Питер, 2008. 240 с.

3. *Морен Э.* Метод. Природа Природы. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.

4. *Кудрявцев В.Т.* Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода. Рига: Психология, 1999. 280 с.

5. *Евладова Е.Б.* Дополнительное образование в условиях неопределенности // Воспитание школьников. 2017. № 5. С. 3–10.

6. *Ананин Д.П., Стрикун Н.Г.* Цифровизация образования: от технической модернизации к целостной экосистеме // Педагогика. 2021. № 4. С. 45–53.

7. *Бурганова И.Н., Фарус О.А.* Проблемы цифровизации высшего образования в России // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 7 (133). С.1–5.

8. *Баранников К.А., Сенашенко В.С.* Трансформация роли педагога в гибридной модели обучения // Высшее образование в России. 2020. № 8–9. С. 67–78.

9. *Макарова А.М., Малахова Ю.А.* Педагогические условия интеграции цифровых технологий в профессиональное образование // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 5. С. 112–137.

10. *Рувинский И.Д.* Субъектное развитие будущего специалиста в условиях гибридного обучения // Профессиональное образование в современном мире. 2022. № 3. С. 45–54.

11. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

12. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2009. 264 с.

13. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.:

Психологический институт РАО; Рига: Эксперимент, 1997. 276 с.

14. *Biesta G.* The Beautiful Risk of Education. Boulder: Paradigm Publishers, 2013. 178 p.

15. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году. СПб.: Наука, 2007. 677 с.

16. *Асадуллин Р.М.* Антропологическая перспектива образования // Вестник ВГПУ. 2025. № 10. С. 4–14.

17. *Каган М.С.* Человеческая деятельность: опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. 328 с.

18. *Lakoff G., Johnson M.* Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books, 1999.

19. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука: основы психологии познания. М.: Смысл; Академия, 2006.

Дата поступления – 06.05.2026

Preparing future teachers in the context of postmodern uncertainty: anthropological model of synthesizing digital and classical education

Rail M. Asadullin – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, chief researcher of the Research Institute for Education Development Strategy, Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia); rail_53@mail.ru

Evgeniy N. Grigoriev – Cand. Sci. (Pedagogics), associate professor, head of Department of Pedagogy, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia); gevgeniyn@mail.ru

Irida I. Enikeyeva – Dr. Sci. (Philosophy), professor, Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia); zekrist@mail.ru

Abstract. *This article examines postmodern uncertainty as a systemic pedagogical challenge in training future educators. A critical analysis of existing approaches to hybrid education reveals their technocratic limitations, which substitute the subject of knowledge for the process, fragmentation of professional development, and the lack of anthropologically validated models for synthesizing digital and classical education. As an alternative, an anthropological model is proposed, that is based on the image of the human being as a holistic, meaning-generating, multimodal subject. At the same time, the bimodality of his perception and cognition is analyzed not as a reduction of the polymodal nature of the subject, but as its operational core. Having based on the theoretical analysis, the authors reveal: the anthropological principles of organizing hybrid training (integrity of subjectivity, dialogicity and polyphony, reflexive transparency, contextual rootedness, and tolerance for uncertainty); the educational process model that operationalizes these principles (cyclical architecture, transformation of the teacher's role, criteria-based and reflective assessment). It is concluded that hybrid pedagogical education should be understood not as a technical upgrade, but as an anthropological project to prepare teachers for life in the context of postmodern uncertainty.*

Key words. *Postmodern uncertainty, hybrid education, pedagogical anthropology, bimodality of perception, subject-oriented approach, training future teachers, integrity of subjectivity, tolerance of uncertainty, anthropological model.*

REFERENCES

1. *Liotar Zh.-F.* Sostoyanie postmoderna [The State of Postmodernism]. Moscow: Institut eksperimental'noj sociologii; Saint Petersburg: Aletejya, 1998. 160 p.

2. *Bauman Z.* Tekuchaya sovremennost' [Fluid Modernity]. Saint Petersburg: Piter, 2008. 240 p.

3. *Moren E.* Metod. Priroda Prirody [Method. The Nature of Nature]. Moscow: Progress-Tradiciya, 2005. 464 p.

4. *Kudryavcev V.G.* Psihologiya razvitiya cheloveka: osnovaniya kul'turno-istoricheskogo podhoda [Psychology of Human Development: Foundations of the Cultural-Historical Approach]. Riga: Psihologiya, 1999. 280 p.

5. *Evladova E.B.* Dopolnitel'noe obrazovanie v usloviyah neopredelennosti [Additional Education in Conditions of Uncertainty]. *Vospitanie shkol'nikov* [Education of Schoolchildren]. 2017. No. 5. P. 3–10.

6. *Ananin D.P., Strikun N.G.* Cifrovizaciya obrazovaniya: ot tekhnicheskoj modernizacii k celostnoj ekosisteme [Digitalization of Education: From Technical Modernization to an Integrated Ecosystem]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2021. No. 4. P. 45–53.

7. *Burganova I.N., Farus O.A.* Problemy cifrovizacii vysshego obrazovaniya v Rossii [Problems of Digitalization of Higher Education in Russia]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International Research Journal]. 2023. No. 7 (133). P.1–5.

8. *Barannikov K.A., Senashenko V.S.* Transformaciya roli pedagoga v gibridnoj modeli obucheniya [Transformation of the Role of the Teacher in the Hybrid Learning Model]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2020. No. 8–9. P. 67–78.

9. *Makarova A.M., Malahova Yu.A.* Pedagogicheskie usloviya integracii cifrovyh tekhnologij v professional'noe obrazovanie [Pedagogical Conditions for the Integration of Digital Technologies into Professional Education]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2021. T. 23. № 5. S. 112–137.

10. *Ruvinskij I.D.* Sub"ektnoe razvitie budushchego specialista v usloviyah gibridnogo obucheniya [Subjective Development of a Future Specialist in the Context of Hybrid Learning]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [Professional Education in the Modern World]. 2022. No. 3. P. 45–54.

11. *Mamardashvili M.K.* Kak ya ponimayu filosofiyu [How I Understand Philosophy]. Moscow: Progress, 1990. 368 p.

12. *Slobodchikov V.I.* Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya [Anthropological Perspective of Domestic Education]. Ekaterinburg: Izd-vo RGPPU, 2009. 264 p.

13. *Cukerman G.A.* Psihologiya samorazvitiya: zadacha dlya podrostkov i ih pedagogov [Psychology of Self-Development: A Task for Adolescents and Their Teachers]. Moscow: Psihologicheskij institut RAO; Riga: Eksperiment, 1997. 276 p.

14. *Biesta G.* The Beautiful Risk of Education. Boulder: Paradigm Publishers, 2013. 178 p.

15. *Fuko M.* Germenevtika sub"ekta: kurs lekcij, prochitannyh v Kollezh de Frans v 1981–1982 uchebnom godu [Hermeneutics of the Subject: A Course of Lectures Delivered at the Collège de France in the 1981–1982 Academic Year]. Saint Petersburg: Nauka, 2007. 677 p.

16. *Asadullin R.M.* Antropologicheskaya perspektiva obrazovaniya [Anthropological Perspective of Education]. Vestnik VGPU [Vestnik VSPU]. 2025. No.10. P. 4–14.

17. *Kagan M.S.* Chelovecheskaya deyatel'nost': opyt sistemnogo analiza [Human Activity: An Experience of Systems Analysis]. Moscow: Politizdat, 1974. 328 p.

18. *Lakoff G., Johnson M.* Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books, 1999.

19. *Velichkovskij B.M.* Kognitivnaya nauka: osnovy psihologii poznaniya [Cognitive Science: Foundations of the Psychology of Cognition]. Moscow: Smysl; Akademiya, 2006.

Submitted – 06.05.2026