

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-5-114-138

УДК 37.01:007

## ДИСКУРСИВНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ «ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ» И СМЕНА ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Шейнак С.А.*

*В статье проводится анализ функционирования в современном российском образовательном дискурсе сформировавшейся в начале 2000-х гг. и ставшей устойчивой, несмотря на ее критику, тенденции описывать взаимоотношения субъектов образовательного процесса в терминах «цифрового поколения», «цифровых аборигенов» и «цифровых иммигрантов». Анализ репрезентаций «цифрового поколения» демонстрирует использование в риторике конфликта между учащимися и преподавателями постколониальных и маркетинговых дискурсивных практик. Показано, как эти репрезентации используются в образовательном дискурсе для обоснования смены парадигмы образования для «цифрового поколения». Однако сопоставление дискурсивных репрезентаций «цифрового поколения» с социальными практиками, в которых реализуется цифровая компетентность современных пользователей доказывает необоснованность этих репрезентаций и их негативное влияние на завышенную самооценку и невысокую мотивацию подростков при формировании цифровой компетентности. В заключении обосновывается необходимость разработки новой парадигмы образования в результате исследований, выявляющих реальный уровень цифровой компетентности учащихся и сопоставляющих его с академическими и профессиональными требованиями, предъявляемыми к развитию цифровой компетентности.*

***Цель.** В статье рассматривается обоснованность смены парадигмы образования на основе дискурсивных репрезентаций «цифрового поколения».*

**Метод или методология проведения работы.** Методы критического дискурс-анализа позволяют сопоставить дискурсивные репрезентации «цифрового поколения» в научном и медийном образовательном дискурсе и социальные практики, выявленные в результате эмпирических исследований, посвященных описанию цифровой компетентности современных интернет-пользователей. По ключевым словам «аборигены», «иммигранты», «цифровое поколение» были отобраны для анализа репрезентации отношений учащихся и преподавателей, воспроизводящиеся в 2014–2017 гг. в медийном и научном дискурсах.

**Результаты.** Выявлены противоречия между репрезентациями «цифрового поколения» в научных и медийных дискурсивных практиках и реальным уровнем его цифровой компетентности.

**Область применения результатов.** Результаты исследования обосновывают необходимость развития эмпирических и теоретических исследований социальных практик, в которых реализуется цифровая компетентность субъектов образовательного процесса, как основы для разработки новой парадигмы образования в условиях цифровой коммуникации.

**Ключевые слова:** образовательная парадигма; цифровая компетентность; постколониальные/маркетинговые дискурсивные практики.

## DISCURSIVE REPRESENTATIONS OF «DIGITAL GENERATION» AND A NEW EDUCATION PARADIGM

*Sheypak S.A.*

*The paper analyzes the tendency to describe the relationship between subjects of the educational process in terms of “digital generation”, “digital natives” and “digital immigrants”. Since the early 2000s the tendency has stably functioned in the Russian educational discourse in spite of its strong criticism. The analysis of the representations of*

*the “digital generation” demonstrates how the rhetoric of the conflict between students and teachers is implemented in postcolonial and marketing discursive practices. It is shown how these representations are used to justify the change of the education paradigm for the “digital generation”. The discursive representations of the “digital generation” are compared with the analysis of social practices in which the digital competence of Internet users is applied. The comparison allows proving that the representations of the “digital generation” are not grounded in the social practices while these representations impact the inflated self-assessment and low motivation of adolescents to form their digital competence. In conclusion, it is argued that a new education paradigm should be based on research that reveals the level of knowledge and skills required in digital competence in order to face the academic and professional aims of digital communication.*

**Purpose.** *The article is devoted to the analysis the requirements for changing the education paradigm that are based on the discursive representations of the “digital generation”.*

**Methodology.** *Methods of critical discourse analysis allow comparing the discursive representations of the “digital generation” in the scientific and media educational discourse and social practices revealed in an empirical research on the digital competence of the Russian Internet users. Discursive representations of the relations between students and teacher, reproduced in the scientific and media discourse in 2014–2017 were selected for the discursive analysis by keywords “digital generation”, “digital natives”, “immigrants”.*

**Results.** *The contradictions between the representations of the “digital generation” in scientific and media educational discourses and a real level of digital competence of students are revealed.*

**Practical implications.** *The results of the study prove that a new education paradigm is to be elaborated on the basis of empirical and theoretical research of social practices in which the digital competence is applied by the users for digital communication.*

**Keywords:** *education paradigm; digital competence; postcolonial/marketing discursive practices.*

Риторика репрезентации в образовательном дискурсе отношений учащихся и преподавателей в метафорах «аборигенов» и «иммигрантов», появилась в начале 2000-х гг. в связи с публикациями М. Пренски, который обосновывал оппозицию учащихся и преподавателей дискурсивно, утверждая, что с развитием цифровых технологий поколения учащихся и учителей начинают говорить на совершенно разных языках [29, с. 2]. Выводом, вытекающим из лингвистического и, следовательно, культурного противоречия двух поколений, было утверждение полного несовпадения парадигмы образования у учащихся и преподавателей. Являясь основными субъектами образовательного процесса, они оказались, следуя риторике оппозиции, разделенными непреодолимым «цифровым барьером» (*digital divide*) [29, с. 3]. Парадигма «цифровых аборигенов» характеризовалась Пренски и его последователями высокой скоростью работы с информацией, многозадачностью, опорой на визуальный способ восприятия информации, необходимостью поощрения и стремлением к игровым формам взаимодействия [24, с. 159; 37, с. 4]. Парадигма уходящего века, т.е. века «цифровых иммигрантов» – преподавателей не отвечает, следуя выбранной риторике, запросам «цифровых аборигенов» и тому новому содержанию образования, которое должно быть разработано в ответ на их запросы [24, с. 159].

Предприняв краткий обзор аргументов, на которых в западном образовании основана критика риторике оппозиции «аборигенов» и «иммигрантов», в статье проводится анализ дискурсивных практик, развивающих в российском образовании риторике конфликта между поколениями учеников и учителей и использующих ее для обоснования смены парадигмы образования. Сопоставление дискурсивных репрезентаций «цифрового поколения», представленных в российском научном и медийном дискурсе, с описанием социальных практик, показывающих реальный уровень цифровой компетентности пользователей, позволяет судить об обоснованности требований смены парадигмы образования исходя из априорной цифровой грамотности «цифрового поколения».

### **Критика риторики цифровых «аборигенов» и «иммигрантов» в образовательном дискурсе**

Критика риторики оппозиции «аборигенов» и «иммигрантов» развернулась вскоре после первых публикаций Пренски одновременно в двух направлениях.

С одной стороны, критике подверглись идеи культурного неравенства, воспроизводящиеся в выбранных Пренски метафорах «аборигенов» и «иммигрантов» [24, с. 162; 25, с. 173]. Пренски говорит о «цифровых иммигрантах»-преподавателях, как об «обычных иммигрантах» (*«like all immigrants»*), описывает их как «невразумительных иностранцев с сильным акцентом» (*a population of heavily accented, unintelligible foreigner»*), от которого они никогда не смогут избавиться [29, с. 2]. Преподавателю, таким образом, вменяется «комплекс языковой неуверенности», характеризующий в постколониальном дискурсе языковое поведение тех, кто, осознавая ущербность своей речи, ориентируется на престижную языковую норму [12, с. 21]. За норму принимается язык цифровой эпохи, которым владеют лишь учащиеся. Невозможность взаимопонимания между учениками и преподавателями обосновывается культурными стереотипами (*«everything we know about cultural migration»*) [29, с. 2], являющиеся предметом постколониальных исследований [18, с. 1]. Появление метафор миграции и идей культурного неравенства переводит образовательные дискуссии в идеологические рамки постколониального дискурса [24, с. 164]. Постколониальный дискурс изучает опыт социальных групп, чьи взаимоотношения характеризуются противостоянием подчиняющей и подчиненной культуры, приводящим к вытеснению подчиненной культуры [18, с. 2]. Выбор метафор для описания культурного противостояния субъектов образования вписывается в практики постколониального дискурса. Причем в образовательной риторике оппозиции, развивающей идеи культурного неравенства, именно преподаватели оказываются в культурно и идеологически невыгодной позиции. Статус преподавателя, который на протяжении веков оставался ключевой фигурой, координирующей образова-

тельный процесс, маргинализируется самим выбором метафоры «иммигранта» [7, с. 62].

Идею культурной маргинализации Пренски дополняет выводом о профессиональной несостоятельности преподавателей, которые «изо всех сил пытаются учить» (*«are struggling to teach»*) новое поколение [29, с. 2]. Поэтому преподавателю предлагают измениться, трансформироваться, адаптироваться, причем требование изменений обосновывается лишь медийно растиражированными, но эмпирически не доказанными характеристиками учащихся [27, с. 170]. Императив для изменения парадигмы образования формулируется с опорой на маркетинговые практики, поскольку целью изменений становится удовлетворение потребностей тех, кто, несмотря на свое наименование «аборигены», впервые вступает в образовательное пространство [7, с. 61; 15, с. 95]. Маркетинговые практики превращают учащихся в покупателей услуг, за предоставление которых борются образовательные учреждения, вынужденные из-за конкуренции менять свои традиционные социальные практики [27, с. 143].

Другим объектом для критики риторики «аборигенов» и «иммигрантов» стало представление учащихся и преподавателей как однородных социальных групп с определенным уровнем цифровой компетентности. Высокий уровень цифровой компетентности у всех тех, кто родился в эпоху развитых цифровых технологий, дискурсивно утверждался без опоры на эмпирические исследования [27, с. 172]. Эмпирической базой для критики упрощенного понимания оппозиции поколений послужили исследования «цифрового барьера», который позволял категоризировать представления о поколениях «аборигенов» и «иммигрантов» в зависимости от их активности в использовании цифровых технологий. Результаты этих исследований доказали, что возраст пользователя, лежащий в основе оппозиции «аборигенов» и «иммигрантов», не является фактором, определяющим его умение эффективно использовать цифровые технологии [26, с. 16]. Уровень цифровой компетентности зависит, помимо возраста, от дохода, образования и пола. Более того, обеспечивая решение различных по сложности задач,

цифровая компетентность должна рассматриваться как комплекс знаний, умений и навыков, которые подразделяются на операционные, инструментальные, аналитические и стратегические [Там же. С. 15]. Использование цифровых технологий в развлекательных целях требует лишь инструментальных знаний, умений и навыков, тогда как для целенаправленного поиска и анализа информации в академических и профессиональных целях ключевыми становятся аналитические и стратегические умения. Результаты исследований показали, что низкий уровень владения операционными и инструментальными знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими работу с браузером, гиперссылками, Web-сайтами и поисковыми системами, характерен лишь для пожилых и менее образованных пользователей [Там же. С. 16], что не позволяет распространить эту характеристику на преподавателей, как это безоговорочно делается при ассоциации преподавателей с «цифровыми иммигрантами». Несостоятельность подобной ассоциации подтверждается оценкой аналитических и стратегических умений пользователей – умений найти информацию в сети, оценить ее качество, проанализировать и эффективно использовать результаты анализа. Как показали исследования, на степень владения аналитическими умениями возраст пользователей оказывает положительное влияние [Там же].

Результаты исследования стратегий использования цифровых технологий в различных сферах интернет-деятельности и ролей, которые при реализации определенных стратегий выбирают для себя пользователи, еще более наглядно демонстрируют несостоятельность обобщенного и однородного представления «цифровых аборигенов» как пользователей, в совершенстве владеющих языком цифровой коммуникации. В ходе наблюдения в 2007 г. британские исследователи выделили четыре типа стратегий поведения подростков в цифровой среде: цифровых пионеров, креативных продюсеров, рутинных пользователей и коллекционеров информации [28, с. 11]. Цифровые пионеры, находясь в меньшинстве среди пользователей, самостоятельно и мотивировано осваивают новейшие цифровые инструменты. Креативные продюсеры создают сай-

ты, размещают фильмы, фотографии и музыку, чтобы поделиться с друзьями, семьей. Рутинные пользователи ограничиваются обменом текстовыми сообщениями в мессенджерах, тогда как коллекционеры информации лишь копируют и сохраняют информацию. Эти результаты показывают, что разные группы пользователей одного возраста решают разные по уровню сложности задачи, по-разному используя информационные возможности цифровых технологий и комплекс знаний, умений и навыков, определяющих их цифровую компетентность.

Подводя итог проведенного обзора, можно утверждать, что зарубежные исследования, публиковавшиеся на протяжении более чем десятилетия, доказывают, что цифровая компетентность является сложным комплексом умений, знаний и навыков, формирование которого обусловлено взаимодействием множества социальных факторов. В этих работах было доказано, что возрастная оппозиция учащихся и преподавателей не может служить основанием для утверждений относительно их уровня цифровой компетентности.

### **Репрезентации «цифрового поколения» в российском образовательном дискурсе**

Несмотря на критику оппозиции субъектов образовательного пространства, российский образовательный дискурс продолжает моделировать их взаимоотношения, следуя риторике культурного неравенства. Развивая идею оппозиции до состояния конфликта, риторика «цифрового поколения» в российском дискурсе находит выражение в отрицании культурного багажа прошлого и призывах к смене культурологической парадигмы образования.

Анализ дискурсивных репрезентаций, опирающийся на принципы критического дискурса-анализа, позволяет показать их влияние на формирование культурных идентичностей и структуру социальных взаимоотношений учащихся и преподавателей [27, с. 135]. Дискурсивные репрезентации отношений учащихся и преподавателей, воспроизводящиеся в медиадискурсе и статьях из электронной научной библиотеки Киберленинка за 2014–2017 гг., были отобраны для



анализа по ключевым словам «аборигены», «иммигранты», «цифровое поколение». Целью критического анализа является выявление дискурсивных практик, не характерных для образовательного дискурса, поскольку они неявным образом моделируют социальные взаимоотношения в образовательном пространстве.

Примеры (1, 2) показывают, как происходит дискурсивное моделирование идентичностей учащихся (зд. и далее в примерах выделение автора):

- (1) [...] *современные студенты принадлежат к поколению «Y» [...], которое характеризуется виртуозным владением электронными технологиями, является «цифровыми аборигенами», поскольку родились в технологическом мире* [22, с. 70].
- (2) *Во-первых, это довольно хорошо сформированная ИКТ-компетенция, во-вторых, высокая мотивация использования технологий как в повседневной жизни, так и в обучении, в-третьих, особенности предпочтения в источниках получения информации, клиповое мышление: уход от текста в пользу визуального ряда (видео или картинки), в-четвертых, склонность к выполнению нескольких видов работы одновременно, т.н. многозадачность (multitasking)* [3, с. 32].

В примере (1) высокий уровень умений в использовании современных технологий приписывается учащимся на основе факта их рождения в эпоху цифровых технологий. В (2) утверждение об уровне владения технологиями дополняется характеристикой мотивации учащихся, которая предполагается одинаковой для различных сфер деятельности. Более того, перечисление характеристик, начатое с однозначно положительных оценок, заставляет предположить, что неумение или нежелание работать с текстом является также положительной характеристикой, равно как и многозадачность, одинаково свойственная, исходя из контекста, всем представителям этого поколения.

Следующие примеры показывают, каким образом в российском научном дискурсе постколониальные (3, 5) и маркетинговые практики (5, 6), заимствованные из западного образовательного дискурса, трансформируются и дополняются практиками дискурса конфликта (4, 5).

- (3) Для [стремительно меняющегося мира] характерно наличие **существенного противоречия между поколением педагогов и поколением обучающихся**. Поколение современных школьников и студентов можно назвать «цифровым поколением», «аборигенами цифрового мира». Молодежь **стремительно вырывается вперед, быстро усваивая** огромные потоки информации, **осваивая многочисленные устройства**, которые обеспечивают работу с информационными и коммуникационными технологиями. Старшему поколению **приходится постоянно переучиваться и приспосабливаться** к кардинально изменившимся условиям труда и жизни в целом [9, с. 105].
- (4) Причиной **непримиримости информационных технологий** могут быть особенности корпоративной культуры образовательного учреждения. Именно, в этой области закладываются **основы межкультурного конфликта между «цифровыми аборигенами» и «цифровыми иммигрантами»** [8, с. 171]. **Разрешению конфликта digital native/ digital immigrant** может способствовать поуровневое повышение квалификации преподавателей в области цифровых технологий, исследование **новых высокотехнологичных ученических стратегий и педагогика сотрудничества** [8, с. 177].
- (5) Именно в сфере образования, где в основе лежит совместная когнитивная деятельность людей разных поколений, возникает **конфликт цифровых аборигенов и иммигрантов**. И решение данного конфликта – есть залог **выхода из социального кризиса и возвращения к стабильному развитию общества**. Сегодня в рамках **реформирования** системы образования **главным действующим субъектом**, для которого строится образовательная траектория, является учащийся [16, с. 105].
- (6) [...] важным аспектом академических дискуссий по проблеме наилучшего метода в эпоху цифрового поколения является **вопрос о готовности преподавателей** (преимущественно относящихся к поколению так называемых «цифровых иммигрантов») **радикальным образом трансформировать свою деятельность под запросы и особенности стиля обучения цифрового поколения,** а также **перспективы радикальной революции в образовании** в тот момент, когда критическую массу преподавателей составят так называемые «цифровые аборигены» [13, с. 42].

Развитие культурного конфликта между учащимися и преподавателями принимает в (5) радикальные кризисные формы. В (3, 4) утверждается высокий уровень владения новыми технологиями у учащихся и одновременно создается негативный образ преподавателя. Ему свойственно неприятие информационных технологий (4), а совершенствоваться

его вынуждает лишь интеллектуальное доминирование учащегося (3). Причем процесс, который, являясь обязательной составляющей преподавательской деятельности, традиционно называется *повышение квалификации*, описывается в (3), следуя постколониальным практикам, как вынужденная адаптация к чуждой среде. Развивая идею культурного неравенства, в (5, 6) используются маркетинговые практики, в которых подчеркивается доминирующая позиция учащегося, требующая удовлетворения его пожеланий и потребностей.

Все проанализированные примеры представляют поколение учащихся как однородное, не допуская, что внутри одной возрастной группы будут подростки с различным уровнем владения цифровыми технологиями и мотивацией к их освоению, избирательно использующие эти технологии, по-разному усваивающие информацию, чей стиль обучения не будет одинаковым для всех.

В медийном дискурсе наблюдается воспроизводство тех же дискурсивных практик, которые характерны для научного образовательного дискурса. Так в (7) развиваются постколониальные тенденции, но практики апокалипсического дискурса еще более обостряют идею конфликта в (8) в сочетании с просторечными фразеологизмами, которые используются для доказательства интеллектуального превосходства детей над родителями:

- (7) *Компьютеры сделали знание общедоступным, и сегодняшние дети – цифровые аборигены: они родились в обществе, где большую роль играет „цифра“. А поколение учителей – иммигранты в этом мире, но им все же приходится осваивать его законы». Чтобы изменить такое распределение, необходимо переосмыслить роль учителя, который теперь скорее является профессиональным навигатором, нежели единственным источником знаний [12].*
- (8) *Центениалы: поколение, которое сотрёт нас с лица Земли: Появилось целое поколение детей, которые утрут нос любому родителю. Знакомьтесь – центениалы. Эти люди будут взрослыми уже завтра. Вы моргнуть не успеете, а они захватят мир [17].*

Проанализированные примеры показывают, как явное (3-8) или неявное (1,2) дискурсивное обесценивание роли преподавателя, за которым следует его неизбежная маргинализация в социальных

практиках [27, с. 142], происходит именно в образовательном дискурсе. Причем в этих репрезентациях преподавателю не только в будущем уготована лишь техническая функция «навигатора» (7). Отводя в прошлом и настоящем учителю ограниченную роль «единственного источника знаний» (7), отрицается одновременно весь накопленный педагогический опыт, поскольку уже давно миновало то время, когда учитель выполнял столь ограниченную роль. Следуя постколониальной практике маргинализации роли преподавателя, педагоги и психологи – авторы «Манифеста о цифровой образовательной среде», выступая за модернизацию образования, в разделе «Было-Стало» создают однозначно отрицательный образ учителя доцифровой эпохи [11]. Они представляют действия учителя как фокусированные лишь на содержании, на результате, на посещаемости, с единственной целью проверки знания фактов в ходе одно-разовых проверок. Авторы Манифеста обосновывают необходимость перемен тем, что для учителя доцифровой эпохи ученик является пассивным реципиентом знаний. Медийно растироженный образ учащегося как «сосуда знаний» является дискурсивным конструктом, созданным Д. Тэпскоттом [15, с. 94]. Негативная оценка роли современного учителя в образовательном процессе является свидетельством не только его культурной маргинализации в мире цифровых технологий, но и его профессиональной, педагогической, социальной маргинализации.

Воспроизводство постколониальных и маркетинговых практик в образовательном дискурсе служит для обоснования разработки новой парадигмы образования (5, 6, 9–11). Дискурсивные практики обозначают причины смены парадигмы: центральное положение учащегося в образовательном процессе (5), его запросы и особенности стиля обучения (6, 10), изменения в поведении и развитии молодежи (9, 10), ориентация на будущее (11).

- (9) *Серьезные изменения, которые произошли в личностном, поведенческом и когнитивном развитии современной молодежи под влиянием электронных средств информации, требуют принципиально нового подхода к разработке содержания и технологий обучения* [2, с. 11].

- (10) *Однако в настоящее время активно развиваются цифровые образовательные практики, позволяющие учитывать меняющееся информационное поведение молодежи, а также образовательные запросы и потребности студентов* [14, с. 462].
- (11) [...] *образование должно претерпеть кардинальные трансформации и уже в XXI веке будет ориентироваться не на прошлое (консерватизм), а на будущее (футуризм). [...] В этом процессе футуризации науки, в смещении акцентов ее саморазвития с изучения прошлого на познание настоящего и осознание будущего видится новая приоритетная роль научно и иного адекватного знания* [19, с. 23].

Однако для разработки новой парадигмы образования недостаточно эмотивно положительно охарактеризовать, как это делается в проанализированных дискурсивных репрезентациях, цифровую культуру нового поколения. В следующем разделе будут представлены результаты исследований, которые позволят судить о том, насколько обоснованы репрезентации «цифрового поколения» в российском образовательном дискурсе.

### **Цифровая компетентность «цифрового поколения»: цифры и тенденции**

Результаты всероссийского исследования «Цифровая компетентность подростков и родителей», подтверждают выводы, полученные в ходе исследований посвященных «цифровому барьеру» [26, с. 22], об отсутствии прямой корреляции между возрастом и уровнем цифровой компетентности, что не позволяет противопоставить цифровую компетентность учащихся и преподавателей. В российском исследовании цифровая компетентность имеет иную структуру, чем в западных исследованиях, описанных выше. Введены такие компоненты цифровой компетентности как мотивация и ответственность пользователей, связанные с готовностью к развитию в соответствии с нормами цифрового мира и представлениями о цифровой безопасности [21, с. 4]. Структура цифровой компетентности, с одной стороны, включает четыре компонента: знания, умения и навыки, мотивацию и ответственность, а с другой стороны, отражает представления о возможных сферах интернет-деятельно-

сти: техническая, информационная и медиакомпетентность дополнены коммуникативной и потребительской компетентностями [Там же. С. 5]. Таким образом, каждый вид компетентности структурно неоднороден и включает одновременно знания, умения и навыки, которые в зарубежных исследованиях были определены как операционные, инструментальные, аналитические и стратегические.

В ходе опросов была выделена группа респондентов с высшим образованием 40–45 лет, для которой уровень цифровой компетентности по всем компонентам, за исключением потребительской, оказался сопоставим с показателями, характерными для поколения подростков [Там же. С. 75]. Данный вывод еще раз подтверждает несостоятельность применительно к образовательному процессу возрастной оппозиции пользователей цифровых технологий, которая продолжает дискурсивно воспроизводиться.

В ходе российского исследования у подростков было выделено четыре стратегии использования цифровых технологий: ориентация на обучение, коммуникацию, сетевое чтение и игры [Там же. С. 83]. Доля подростков, ориентированных в Сети на обучение, составляет 29%. При этом, однако, не уточнялось, что подростки понимают под образовательными целями, как они их реализуют, какие стратегии они используют для поиска и анализа информации. Но было установлено, что только 7% подростков пользуется образовательными порталами и онлайн-курсами [Там же. С. 35]. Представленные в исследовании результаты позволяют утверждать, что характер интернет-деятельности остальных подростков (71%) не связан с тем опытом, на который они смогут опереться в дальнейшем в академической и профессиональной коммуникации. Они ищут в Сети интересную информацию и общаются, чаще всего обмениваясь сообщениями в режиме реального времени, читают новостные ленты в социальных сетях, играют в он-лайн и мобильные игры [Там же. С. 84]. Цифровая компетентность, которую подростки развивают преимущественно для использования технических и программных возможностей цифровых устройств, то есть для организации быстрого поиска информации развлекательного характера и ее архивирования,

он-лайн коммуникации в режиме реального времени, недостаточна для решения задач, требующих развитых аналитических и стратегических умений работы с найденной информацией. Однако, даже для того ограниченного круга задач, которые подростки решают в Сети, авторы исследования делают категоричный вывод о том, что утверждение об априорной цифровой компетентности поколения, выросшего в эпоху развития цифровых технологий является мифом [Там же. С. 7, 64, 137].

Авторы исследования подчеркивают, что, несмотря на ограниченность цифровых умений у тех, кого называют «цифровым поколением», 80% подростков говорят о себе как об уверенных пользователях интернета, завышая тем самым собственную цифровую компетентность, что, по мнению исследователей, снижает у них мотивацию к ее развитию [Там же. С. 140]. В исследовании введено понятие «иллюзорной цифровой грамотности» для характеристики пользователей-подростков (10%), которые считают, что в области цифровых технологий они уже все знают и все умеют [Там же. С. 7]. Около 20% подростков отказываются от возможности обучаться целенаправленно, предпочитая стихийный путь повышения своей цифровой компетентности в общении с другими пользователями. Недостаток организованного обучения использованию цифровых технологий в отечественном образовании приводит, по мнению исследователей, к тому, что подростки не готовы участвовать в программе повышения цифровой компетентности с использованием электронного учебника [Там же. С. 94].

Отметим также, что для доступа в интернет каждый третий подросток (31%) ограничивается использованием мобильного телефона [Там же. С. 34]. Это позволяет предположить, что не каждый подросток будет обладать операционными и инструментальными навыками, необходимыми для использования компьютера. Таким образом, опровергаются те репрезентации, в которых формируется представление о *«виртуозном владении технологиями и устройствами, которые обеспечивают работу с информационными и коммуникационными технологиями»* (1–3).

Результаты российского исследования цифровой компетентности показывают, что постколониальные практики, в которых утверждается культурное неравенство между «аборигенами» и «иммигрантами», не отражают реального уровня цифровой компетентности пользователей. Однако дискурсивно воспроизводящийся миф об априорной цифровой грамотности «цифрового поколения» способствует формированию у подростков ощущения собственного превосходства перед «цифровым иммигрантом»—преподавателем. Более того, само наименование «цифровое поколение» с полным правом относится, по крайней мере, к двум поколениям, детям и родителям, активно вовлеченным в цифровую коммуникацию в эпоху динамично развивающихся информационных технологий. Само понятие «цифровое поколение» лишается категоризирующего смысла, поскольку повседневные практики использования цифровых технологий внутри каждой возрастной группы разнообразны и неоднородны. Эпитет «цифровой» определяет в первую очередь хронологические рамки периода, для которого характерны новые виды социальных практик, обусловленные техническим и информационным прогрессом, а не возраст пользователей, одни из которых родились в окружении цифровых устройств, тогда как другие учились ими пользоваться в зрелом возрасте.

### **Цифровая коммуникация и смена парадигмы образования**

Сегодня ни у кого нет сомнений, что в современных условиях интенсивного развития цифровой коммуникации все образовательные парадигмы должно измениться. Но необоснованно, и более того опасно, призывать к изменениям исходя из постколониальных дискурсивных практик, в которых, как показал проведенный анализ, сначала постулируется высокий уровень владения цифровыми технологиями у подростков, чтобы затем обосновать культурное неравенство учащихся и преподавателей. Оттолкнувшись от идеи этой оппозиции, дискурсивные практики трансформируют оппозицию в конфликт между учащимися и преподавателями, в описании кото-



рого происходит культурная и профессиональная маргинализация статуса преподавателя. Разработка парадигмы не должна опираться на маркетинговые практики, ориентированные на удовлетворение запросов учащихся. В эпоху постиндустриальной информационной культуры парадигма образования должна опираться на социально-экономические прогнозы и программные решения, поскольку только так, согласно В.И. Загвязинскому, можно обеспечить гармонизацию социальной стратегии, образовательной политики и практики модернизации образования [6, с. 6].

Категорическое отрицание педагогического опыта прошлого, воспроизводящееся в дискурсивных репрезентациях «цифрового поколения» (5, 6, 11), противоречит требованию сохранять и развивать культуру как содержательную основу образования и воспроизводства «человека культуры» в новой парадигме образования [6, с. 6]. Технологические, социальные и культурные изменения, связанные с развитием цифровых коммуникаций, не должны отменить важнейшего принципа корректировки образовательных моделей, основанного на идее «единства и взаимодополняемости образования и культуры, понимания образования как формы трансляции культуры и реализации ее креативного потенциала, а культуры, в свою очередь, как важнейшего ресурса развития человеческой индивидуальности [20, с. 522]. Поскольку в современном образовании взаимодействуют четыре педагогические парадигмы, информационная, личностная, культурологическая и деятельностная [23, с. 96], изменения должны коснуться каждой из них.

Информационная парадигма образовательного процесса в условиях развития цифровых технологий должна измениться не потому, что знания быстро устаревают или существенно упрощается доступ к знаниям, но в первую очередь потому, что работа в условиях неограниченных информационных ресурсов требует формирования у учащихся аналитических и стратегических умений на более высоком уровне, чем в доцифровую эпоху [1, с. 27]. Значительно легче сформировать операционные и инструментальные знания, умения и навыки, необходимые для использования технических возможностей

цифровой коммуникации, чем сформировать аналитические и стратегические умения работы с неограниченными объемами информации.

Трансляция элементов культуры и способов их освоения призвана обеспечить культурную преемственность образования и развитие человеческой индивидуальности. Однако в условиях развития сетевой коммуникации трансляция культурных ценностей осложняется как в содержательном плане, так и в плане организации взаимодействия [1, с. 29]. Несмотря на формально диалогическую природу сетевой коммуникации, в ней отсутствуют ключевые для диалога невербальные, эмотивные и интерактивные компоненты [5, с. 31]. Свойственная цифровой коммуникации многозадачность приводит к фрагментарности и поверхностности в высказываемых суждениях, к нарушению логических отношений между высказываниями. Поэтому, исходя из особенностей сетевой коммуникации, перед новой деятельностной парадигмой образования более остро, чем в доцифровую эпоху, стоит задача эффективной организации диалогического взаимодействия с учащимися в академических и профессиональных целях.

Новая парадигма образования не должна декларироваться, как это происходит в современном российском образовательном дискурсе. Новая парадигма должна научно разрабатываться, опираясь на научное понимание психологических, психофизиологических и педагогических закономерностей развития учащихся в новых социальных условиях и накопленного инновационного опыта в педагогической практике. Эти два фактора, по мнению А.А. Вербицкого становятся определяющими для выработки новой парадигмы образования в эпоху, когда в социальных практиках меняется система социальных ценностей, ожиданий и требований производства [4, с. 29]. Для того чтобы принимать методически обоснованные решения об изменении образовательной парадигмы и на их основе менять технологии образования, необходимо отказаться от упрощенного взгляда на «цифровое поколение», основанного на спекулятивных, маркетинговых постулатах, отказаться от дискурсивных практик, описывающих конфликт субъектов образовательного процесса, отказаться от декларативных утверждений в описании новой

образовательной парадигмы. Нужны глубокие эмпирические и теоретические исследования, которые позволят судить о том, какие компоненты содержания традиционного гуманитарного образования являются предпосылкой для формирования отдельных компонентов цифровой компетентности. Формирование цифровой грамотности должно стать фундаментом для формирования академических и профессиональных компетенций, чье содержание в условиях цифровой коммуникации вовсе не предполагает отказа от культурного и интеллектуального багажа прошлых традиций, но должно стать его обоснованным развитием.

### **Информация о конфликте интересов.**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### *Список литературы*

1. Арпентьева М.Р. Подросток в информационно-коммуникативном пространстве: школярство и медиатизация // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход / Нестерова О.Е. и др. М.: Перо, 2016. С. 24–34.
2. Берулава Г.А., Берулава М.Н. Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве // Педагогика. 2012. № 4. С. 11–20.
3. Борщева В.В. Особенности организации самостоятельной работы учащихся «цифрового поколения» в процессе изучения иностранного языка в вузе // Педагогика и психология образования. 2015. № 2. С. 30–34.
4. Вербицкий А.А. Условия и факторы становления новой образовательной парадигмы // Вестник Воронеж. гос. тех. ун-та. 2014. Т. 10, № 5–2. С. 28–32.
5. Дейк Т.А. ван. Язык, познание, коммуникация. Благовещенск: БГК им. Бодуэна де Куртене, 2000. 308 с.
6. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 2. С. 3–8.

7. Игнатова Н.Ю. Цифровые аборигены: взгляд со стороны // Открытое и дистанционное образование. 2017. № 1. С. 58–64. doi: 10.17223/16095944/65/8.
8. Копыловская М.Ю. Межкультурный digital native/digital immigrant конфликт в современном преподавании английского языка // Вестник СПбГУ. 2014. Сер. 9. Вып. 1. С. 167–177.
9. Лебедева М.Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и образование. 2015. № 1. С. 105–108.
10. Любомирская Н. Как будут учить старшеклассников в 2020? // EDUTAINME. URL: <http://www.edutainme.ru/post/lyceum-interview/> (дата обращения: 22.03. 2018).
11. Манифест о цифровой образовательной среде. URL: <http://manifesto.edutainme.ru/> (дата обращения: 22.03. 2018).
12. Найденова Н.С. Лингвостилистический анализ этноспецифического художественного текста: сопоставительное исследование. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 344 с.
13. Нечаев В.Д., Дурнева Е.Е. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36–44.
14. Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Яковлева О. В. Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 4. С. 456–467. doi: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.
15. Носова С. С., Кужелева-Саган И.П. Молодежь в сетевом информационно-коммуникативном обществе: зарубежные подходы к изучению проблемы // Сибирский психологический журнал. 2013. № 49. С. 85–96.
16. Переводчикова Д.А. Интерактивные методы в образовании как ответ на изменившиеся когнитивные возможности и потребности человека постиндустриального общества // Гуманитарная информатика. 2016. № 10. С. 101-108. doi: 10.17223/23046082/10/11.
17. Пивоварова А. Центениалы: поколение, которое сотрёт нас с лица Земли. URL: <https://lifehacker.ru/2016/09/19/centennials/> (дата обращения: 22.03. 2018).

18. Тлостанова М.В. Постколониальная теория, деколониальный выбор и освобождение эстетизиса // Человек и культура. 2012. № 1. С. 1–64. doi: 10.7256/2306-1618.2012.1.141.
19. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века // Современное образование. 2012. № 1. С. 1–67. doi: 10.7256/2306-4188.2012.1.59.
20. Философия социальных и гуманитарных наук / Лебедев С.А. М.: Академический Проект, 2008. 733 с.
21. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
22. Чекун О.А., Лушникова И.И. Современные технологии в обучении иностранным языкам цифрового поколения студентов // Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова: Серия «Педагогика и психология». 2015. № 1. С. 69–73.
23. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования // Антропопраксис. Ежегодник гуманитарных исследований. 2009. Том 1. С. 95–117.
24. Bayne S., Ross J. ‘Digital Native’ and ‘Digital Immigrant’ Discourses // Digital Difference: Perspectives on Online Learning / Land R., Bayne S. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, pp. 59–169.
25. Bennett S., Maton K. Intellectual field or faith-based religion: Moving on from the idea of ‘digital natives’ // Deconstructing digital natives: young people, technology and the new literacies / Thomas M. N.Y.: Routledge, 2011, pp. 169–185.
26. Deursen Van A., Dijk Van J. Modeling traditional literacy, internet skills and internet usage: An empirical study // Interacting with Computers. 2016. no. 28(1), pp. 13-26. doi: 10.1093/iwc/iwu027.
27. Fairclough N. Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities // Discourse and Society. 1993. no. 4, pp. 133–168. doi: 10.1177/0957926593004002002.
28. Green H., Hannon C. Their Space: Education for a Digital Generation. London: Demos, 2007. 81 p.
29. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // On the Horizon. 2001. vol. 9 no. 5, pp. 1–6. doi: 10.1108/10748120110424816.

### References

1. Arpent'eva M.R. Podrostok v informacionno-kommunikativnom prostranstve: shkolyarstvo i mediatizaciya [Teenager in Space of Information and Communication]. *Reabilitaciya, abilitaciya i socializaciya: mezhdisciplinarnyj podhod* [Rehabilitation, habilitation and socialization: interdisciplinary approach]. Nesterova O.E. and al. M.: Pero, 2016, pp. 24–34.
2. Berulava G.A., Berulava M.N. Novaya metodologiya razvitiya lichnosti v informacionnom obrazovatel'nom prostranstve [Personal Development in the Educational Space of Information]. *Pedagogika*, 2012, no. 4, pp. 11–20.
3. Borshcheva V.V. Osobennosti organizacii samostoyatel'noj raboty uchashchihhsya «cifrovogo pokoleniya» v processe izucheniya inostrannogo yazyka v vuze [Organization of Independent Work of Students of the 'Digital Generation']. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, 2015, no. 2, pp. 30–34.
4. Verbickij A.A. Usloviya i faktory stanovleniya novoj obrazovatel'noj paradigmy [How to Form a New Education Paradigm]. *Vestnik Voronezh. gos. tekhn. universiteta*, 2014, vol. 10, no. 5-2, pp. 28–32.
5. Dijk T.A. van. *Yazyk, poznanie, kommunikaciya* [Language, Knowledge, Communication]. Blagoveshchensk: BGK im. Boduehna de Kurtene, 2000. 308 p.
6. Zagvyazinskij V.I. Strategicheskie orientiry razvitiya otechestvennogo obrazovaniya i puti ih realizacii [Russian Education Strategies and Their Realization]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*, 2013, no. 2, pp. 3–8.
7. Ignatova N.Yu. Cifrovye aborigeny: vzglyad so storony [Digital Native: an Outside View]. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*, 2017, no. 1, pp. 58–64. doi: 10.17223/16095944/65/8.
8. Kopylovskaya M.Yu. Mezhhkul'turnyj digital native/digital immigrant konflikt v sovremennom prepodavanii anglijskogo yazyka [Cultural Digital Native/Digital Immigrant Conflict in Teaching EFL]. *Vestnik SPb-GU*, 2014, ser. 9, vyp. 1, pp. 167–177.
9. Lebedeva M.B. Massovyje otkrytye onlajn-kursy kak tendenciya razvitiya obrazovaniya [On-line Courses in Education]. *Chelovek i obrazovanie*, 2015, no. 1, pp. 105–108.

10. Lyubomirskaya N. Kak budut uchit' starsheklassnikov v 2020? [How Will Teenagers Learn in 2020?] *EDUTAINME*. URL: <http://www.edutainme.ru/post/lyceum-interview/> (accessed Mars 22, 2018).
11. *Manifest o cifrovoj obrazovatel'noj srede* [Manifesto on Digital Education]. <http://manifesto.edutainme.ru/> (accessed Mars 22, 2018).
12. Najdenova N.S. *Lingvostilisticheskiy analiz ehtnospecificheskogo hudozhestvennogo teksta: sopostavitel'noe issledovanie* [Linguistic Dnalysis of Fictional Ethnic Text]. M.: FLINTA: Nauka, 2014. 344 p.
13. Nechaev V.D., Durneva E.E. Cifrovoe pokolenie: psihologo-pedagogicheskoe issledovanie problemy [Digital Generation: Educational and Philosophical Approach]. *Pedagogika*, 2016, no. 1, pp. 36–44.
14. Noskova T.N., Pavlova T.B., Yakovleva O.V. Analiz otechestvennyh i zarubezhnyh podhodov k postroeniyu peredovyh obrazovatel'nyh praktik v ehlektronnoj setевой srede [Analysis of Educational Practices in Electronic Network Age]. *Integraciya obrazovaniya*, 2016, vol. 20, no. 4, pp. 456–467. doi: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.
15. Nosova S.S., Kuzheleva-Sagan I.P. Molodezh' v setevom informacionno-kommunikativnom obshchestve: zarubezhnye podhody k izucheniyu problem [Teenagers in Network Society]. *Sibirskiy psihologicheskij zhurnal*, 2013, no. 49, pp. 85–96.
16. Perevodchikova D. Interaktivnye metody v obrazovanii kak otvet na izmenivshiesya kognitivnye vozmozhnosti i potrebnosti cheloveka postindustrial'nogo obshchestva [Interactional Education in Post-industrial Society]. *Gumanitarnaya informatika*, 2016, no. 10, pp. 101–108. doi: 10.17223/23046082/10/11.
17. Pivovarova A. *Centenialy: pokolenie, kotoroe sotryot nas s lica Zemli* [I Generation will Destroy us]. <https://lifehacker.ru/2016/09/19/centenials/> (accessed Mars 22, 2018).
18. Tlostanova M.V. Postkolonial'naya teoriya, dekolonial'nyj vybor i osvobozhdenie ehstezisa [Postcolonial Theory, the Decolonial Option and Postsocialist Writing]. *Chelovek i kul'tura*, 2012, no. 1, pp. 1–64. doi: 10.7256/2306-1618.2012.1.141.
19. Ursul A.D., Ursul T.A. *Ehvolucionnyye paradigmy i modeli obrazovaniya XXI veka* [Paradigms of Evolution and Education in 21 Century].

- Sovremennoe obrazovanie*, 2012, no. 1, pp. 1–67. doi: 10.7256/2306-4188.2012.1.59.
20. Lebedev S.A. *Filosofiya social'nyh i gumanitarnyh nauk* [Philosophy of Social and Human Sciences]. M.: Akademicheskij Proekt, 2008. 733 p.
21. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Y. *Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelej. Rezul'taty vsrossijskogo issledovaniya* [Digital Literacy of Teenagers and Parents. Russian Studies]. M.: Fond Razvitiya Internet, 2013. 144 p.
22. Chekun O.A., Lushnikova I.I. *Sovremennye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam cifrovogo pokoleniya studentov* [How to Teach a Foreign Language to Digital Generation]. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova: Seriya «Pedagogika i psihologiya»*, 2015, no. 1, pp. 69–73.
23. Yamburg E.A. *Garmonizatsiya pedagogicheskikh paradigmat – strategiya razvitiya obrazovaniya* [Education Paradigms and Development of Education]. *Antropopraksis. Ezhegodnik gumanitarnyh issledovanij*, 2009, vol. 1, pp. 95–117.
24. Bayne S., Ross J. 'Digital Native' and 'Digital Immigrant' Discourses. *Digital Difference: Perspectives on Online Learning*. Land R., Bayne S. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, pp. 59–169.
25. Bennett S., Maton K. Intellectual field or faith-based religion: Moving on from the idea of 'digital natives'. *Deconstructing digital natives: young people, technology and the new literacies*. Thomas M. N.Y.: Routledge, 2011, pp. 169–185.
26. Deursen Van A., Dijk Van J. Modeling traditional literacy, internet skills and internet usage: An empirical study. *Interacting with Computers*, 2016, no. 28(1), pp. 13-26. doi: 10.1093/iwc/iwu027.
27. Fairclough N. Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse and Society*, 1993, no. 4, pp. 133-168. doi: 10.1177/0957926593004002002.
28. Green H., Hannon C. *Their Space: Education for a Digital Generation*. London: Demos, 2007. 81 p.
29. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 2001, vol. 9 no. 5, pp. 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816.



### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ**

**Шейпак Светлана Александровна**, доцент, канд. пед. наук, доцент  
кафедры ин. Языков филологического факультета  
*Российский университет дружбы народов*  
*ул. Миклухо-Маклая, д. 6, г. Москва, 117198, Российская Фе-*  
*дерация*  
*E-mail: svetlana.sheipak@gmail.com*  
*SPIN-код: 5891-2184*

### **DATA ABOUT THE AUTHOR**

**Sheypak Svetlana Alexandrovna**, PhD in Education, Associate Profes-  
sor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Philology  
*RUDN University*  
*6, Miklukho-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russian Federation*  
*svetlana.sheipak@gmail.com*  
*SPIN-code: 5891-2184*