

А.В.Прокофьев

УДК 174

### Цифровизация университета: угрозы и возможности

*Аннотация.* Начало широкого использования университетами цифровых образовательных технологий, которое часто называют в литературе возникновением «цифрового университета», порождает две ключевые этические проблемы. Первая – оценка самих происходящих изменений и тех конкретных способов, которыми они осуществляются, на основе комплексной миссии университета, а также идеи общественного блага. Решение этой проблемы требует от академического сообщества определить, что в процессе цифровизации высшего образования действительно содействует повышению его качества, а что всего лишь инструмент очередной бюрократической оптимизации университета. Необходимо также найти, где проходят границы между справедливой защитой корпоративного интереса и попытками сдержать научно-технический прогресс в своей профессиональной сфере. Вторая проблема – совершенствование профессионально-этического регулирования в академической среде в условиях нарастающей цифровизации. Решение ее требует дополнения кодексов и правил поведения, уточнения регламентов этических комиссий и комитетов и т.д. В основном статья посвящена анализу первой проблемы. В качестве практических контекстов использованы два относительно недавних кейса, один из которых является незавершенным: 1) реакция преподавателей философского департамента государственного университета Сан-Хосе (Калифорния, США) на попытки администрации включить в учебный план on-line курс гарвардского профессора Майкла Сэндела «Справедливость» (2013); 2) обсуждение проекта преобразования системы государственной аккредитации российских вузов, предполагающего обязательное широкое использование в базовых университетах on-line курсов, созданных в университетах ведущих (2018–2020). Хотя широкое использование наиболее удачных из них является логичным следствием цифровизации высшего образования и в идеале способно сделать университетскую среду более конкурентной, дать студентам доступ к последним достижениям их научной дисциплины, сформировать сообщества сотрудников разных университетов, преподающих эти курсы. Однако оно создает слишком большой простор для бюрократического наступления на университет, ограничения академической свободы и радикального сокращения преподавательского состава. Российский опыт реформ высшего образования заставляет видеть в нем скорее угрозу, чем возможность.

*Ключевые слова:* мораль, академическая этика, миссия университета, реформирование высшего образования, цифровизация университета, массовые on-line курсы

В 2020 г. российское высшее образование столкнулось с непростым вызовом – вызовом пандемии, который потребовал значительных усилий как от университетских администраторов, так и от преподавателей. Слова «дистант», «on-line курс», «прокторинг» стали неожиданно неотъемлемой частью нашего языка, а испещренные мелкими прямоугольниками мониторы – столь же неотъемлемой частью нашей академической жизни. Синусоидальный переход от аудиторий к мониторам и обратно, подчиненный ритму, задаваемому волнами пандемии, превратился в раздражающий, но уже не вызывающий изумления фактор существования любого преподавателя. Для старшего поколения он в основном создает дополнительные трудности, для более молодого – обладает очевидной амбивалентностью. Но во всех поколениях происходит один и тот же процесс – процесс поиска практического компромисса. Существовавшие в допандемический период техники преподавания приспосабливаются к новым условиям, и мера их изменения определяется методом проб и ошибок. Это касается как работы со студенческой аудиторией по всему циклу обучения, так и довольно тонких механизмов психологической настройки преподавателя на эффективную работу. Новую роль приобретают бывшие и прежде обязательные части курсов, связанные с работой студентов на электронных on-line платформах, а также использование готовых электронных (цифровых) курсов по преподаваемому предмету. В ироническом ключе вспоминаются недавние непримиримые производственные конфликты администрации университетов с преподавателями, пытавшимися, будучи в командировках, проводить занятия с помощью электронных систем связи. Теперь так делают все, и возражения администраций начинают выглядеть как проявление косности и инерции или неуместного поклонения букве трудового законодательства.

Все эти перемены выглядят для значительного числа преподавателей и университетских администраторов как неожиданный аврал, следствие форс-мажора, своего рода «пандемический морок», который пройдет, как только свежие ветры или медицинские достижения развеют эпидемиологическую катастрофу. Многие из них надеются, что университеты вернутся в старое доброе время. Когда живые глаза слушателей заменят прямоугольники, с постоянно исчезающими и появляющимися вновь лицами; акустика старых добрых аудиторий будет придавать голосу лектора былую убедительность;

эффект личного присутствия преподавателя будет зачаровывать аудиторию. И семинар вновь превратится в живые, хотя и несколько сумбурные дебаты, экзамен – в волнующий праздник и большую лотерею и т.д. и т.п. Возможно, так оно и будет. Однако необходимо понимать, что вынужденные эпидемиологические меры не формируют новую реальность, а всего лишь напоминают нам о том, что мы находимся в середине масштабного трансформационного процесса. Любой возврат к нормальности не станет возвращением в прежнюю точку, он будет только небольшим откатом внутри поступательной истории современного «цифрового университета». В целом же пандемия неизбежно ускорит эту историю, задействованные в ней консервативно-традиционалистские силы и факторы – ослабит, способствующие изменениям – усилит. При этом она обостряет обсуждения контуров новой системы высшего образования, нового состояния рынка педагогического труда, новых условий, в которых реализуется многосторонняя миссия университета. Интересы общества, интересы индивидов, ценность познания, академическая свобода, критическое мышление в этой обстановке уже получают новые, сталкивающиеся между собой артикуляции. Результатом этого столкновения станет пока лишь смутно угадываемое лицо университета будущего.

#### **«Цифровой университет»: этические проблематизации**

Трансформационный процесс, о котором я веду речь и о котором лишь напоминают нам актуальные для высшего образования, но не самые трагические последствия текущей пандемии, начался довольно давно. Настолько давно, что некоторые его западные участники предложили свои довольно проработанные версии его истории. Один из пионеров этого процесса (написавший свои первые работы по этой теме еще в начале 1990-х гг.) Энтони Пиччиано, в настоящее время руководитель докторской программы «Интерактивная педагогика и технология» Городского университета Нью-Йорка (SUNY), видит историю «цифрового университета» как последовательность пяти волн, из которых лишь две последние оказались способны фундаментально повлиять на систему высшего образования. Первая волна началась в 1990-е гг. с появления образовательных ресурсов, построенных на основе предъявления обучающимся текстового материала с асинхронным инструктированием и асинхронной проверкой заданий. Они мало чем отличались от обмена электронными сообщениями между преподавателем и студентом, мультимедийный компонент был рудиментарен из-за технических ограничений. On-line курсы развивались как дополнение телевизионных курсов или курсов на электронных носителях [15, 89–107]. Вторая волна, охватываю-

щая начало 2000-х, связана с появлением возможностей синхронной работы и полноценного включения мультимедийного содержания. В итоге, on-line составляющая смогла занять определенное место в традиционных курсах, обеспечивая, прежде всего, экономию времени преподавателя в ходе самих лекционно-семинарских занятий и на проверку усвоения материала. Появление универсальных общедоступных Интернет-платформ облегчило реализацию этой задачи [15, 108–128]. Третья волна, временем окончания которой Пиччиано считает 2013 г., была периодом появления и распространения массовых открытых on-line курсов (МООС), которые реализовывались полностью на сетевой, интерактивной основе, не зависели от обучения в кампусе, позволяли формировать сообщества обучающихся и обучающихся. В сайты, поддерживающие МООС, были инвестированы значительные средства компаний, базирующихся в Силиконовой долине. Начался бум таких сайтов. Однако социологические исследования 2013 г. заставили усомниться в высокой образовательной эффективности МООС, и это приостановило процесс цифровизации высшего образования, хотя и не трагически [15, 129–149]. Четвертая волна протекает в настоящий момент и должна завершиться в 2020 г. (Пиччиано закончил свою книгу в 2017-м). Она привела к возникновению баланса между on-line образовательными технологиями и традиционными методами обучения, перенесла в сетевое пространство многие методы и подходы контактного преподавания за счет расширившегося персонализированного интерактивного элемента курсов. Возникли новые области применения цифровых технологий, например, обеспечение обратной связи on-line курсов за счет анализа больших данных (так называемая «образовательная аналитика»), широкая геймификация образования и т.д. [15, 150–179]. Пятая волна (2020–2029), в течение которой уже не останется курсов без существенного on-line компонента или полностью переведенных в сетевой формат, будет связана с тем, что преподаватель потеряет статус «исполнителя» курса, подобного музыкальному исполнителю, за ним останутся функции дизайнера образовательного продукта или инструктора, который в режиме мониторинга и консультирования обслуживает использование студентами включенных в курс образовательных материалов [15, 180–194]. За пределами 2020-х гг. находится неопределенная перспектива, которая будет формироваться новейшими техническими достижениями в области суперкомпьютеров и искусственного интеллекта. Здесь невозможны более или менее точные предсказания, но совершенно очевидно, что привычный нам мир высшего образования в новых реалиях будет воспроизводиться лишь с символическими целями, для обозначения преемственности

(см. также иные варианты описания этой трансформации [10, 11, 13]).

В российском контексте мы видим похожие процессы, происходящие с большим или меньшим временным лагом. Они ускоряются одними факторами и замедляются другими. Относительно неплохая обеспеченность населения доступом к Интернету ускоряет изменения, имитационные практики (что хорошо видно по тому, как используется в образовательном процессе виртуальная среда moodle). Опасения многих акторов, связанные с социальными последствиями цифровизации образования – замедляют. Именно в эти постепенные и подспудные изменения вторглась пандемия, ставшая катализатором становления «цифрового университета» в России. Многие вопросы, казалось бы недалекого или даже отдаленного будущего, возникли уже сегодня; навыки и компетенции, казавшиеся необходимыми лишь для следующих поколений преподавателей, востребованы уже сейчас; образовательные продукты, казавшиеся важными только для демонстрации продвинутой вуза, неожиданно стали рабочими инструментами (иногда без достаточной обкатки в спокойных условиях и при наличии традиционных альтернатив). Однако, вновь хочу подчеркнуть, что дело не в пандемии. Проблемы, связанные со становлением «цифрового университета», никуда не денутся даже в том случае, если завтра окажется, что бушующий сегодня вирус мутирует до состояния банального возбудителя ОРЗ. Важно то, что в условиях пандемии эти проблемы оказались актуализированы, будущее, вступившее в нашу жизнь в виде экстренных и, будем надеяться, временных мер, действительно начало нас беспокоить.

Если рассматривать процесс становления цифрового университета как прикладную этическую проблему, то перед исследователем открываются две возможные проблематизации происходящих процессов. Первая – связана с соответствием еще формирующегося, нового состояния высшего образования миссии университета – ценностным ориентирам, задающим функцию и структуру этого института и в свете которых его существование является оправданным. Миссия университета определяется сложным пересечением социальной прагматики и целого ряда непрагматических ценностных оснований. Социальная прагматика связана с обеспечением эффективного труда, отвечающего потребностям рынка, и задачам динамичного развития общества высшего профессионального образования, а также с обеспечением успешной поздней социализации молодежи. Непрагматические задачи университета (В.И. Бакштановский предложил для них такое обозначение как «метафизика университета», подразумевая под «физикой» очевидные для административно-

го здравого смысла задачи «кузницы кадров») связаны с тремя основными ценностями [1]. Во-первых, ценностью развития и распространения знания (университет как сообщество исследователей, проясняющих себе и другим устройство мироздания). Во-вторых, ценностью критического мышления (университет как сообщество людей, свободно и без иллюзий оценивающих социальную реальность, включая устойчивые коллективные убеждения). В-третьих, ценностью многосторонней личностной самореализации (университет как пространство, в котором на основе получения знаний, общения и раздумий происходит самоопределение молодых людей, находящихся в поиске самих себя) [5]. К этому комплексу добавляется участие университета в достижении некоторых общесоциальных целей, таких как повысить уровень социального равенства и качества жизни всех членов общества, вне зависимости от их принадлежности к академическому миру. Цифровизация высшего образования может реализации этой миссии как способствовать одним ее составляющим, так и препятствовать другим. Это ставит задачу комплексной оценки происходящих изменений и конкретных решений, которые к ним приводят.

Подведение таких оценочных балансов входит в задачи университетских администраций, однако в силу специфики университета не может быть полностью делегировано им. Университет по своей сути является самоуправляющимся академическим сообществом, поэтому направления его развития должен решать дискурсивный (хотя и не во всем соответствующий модели идеального дискурса) процесс «академической политики». Оценку изменений, связанных с внедрением цифровых технологий и сопровождающей его трансформацией преподавательского труда, должны выносить не только менеджеры-технократы, то и сами преподаватели, выступающие в роли заинтересованных и добросовестных «академических граждан» [6]. Имея доступ к процедурам принятия решений, они обязаны проводить эту оценку в жизнь через официальные каналы. Лишаясь такой возможности, обязаны формировать общественное мнение, способное повлиять на характер и темп инноваций, смягчить их негативные последствия и т.д. Оценивая происходящее, каждый конкретный академический профессионал пытается согласовать между собой свой индивидуальный интерес (академической карьеры), корпоративный интерес своего профессионального сообщества, а также свою собственную и общеуниверситетскую ответственность перед обществом в целом. Итогом может стать как готовность отстаивать традиционные практики от покушений, связанных с расширением бюрократического контроля или сомнительным оптимизаторством,

так и готовность изменять эти практики и самому меняться в соответствии с вызовами времени. Оба варианта в зависимости от обстоятельств и контекста могут являться выражением его профессиональной зрелости. Оба варианта в зависимости от обстоятельств и контекста могут потребовать немалых усилий или даже жертв. Задача специалистов по академической этике – помочь ему определиться в новой ситуации.

Вторая этическая проблематизация цифровой трансформации университета связана уже не с уровнем принятия стратегических решений, касающихся формы и содержания академической жизни, а с уровнем определения нормативных основ добросовестного преподавательского труда в условиях сетевой и дистанционной работы. Профессиональная этика преподавания, которое в западных исследованиях называют преподаванием в условиях «реального кампуса» или в «университете кирпича и штукатурки», хорошо изучена в теоретическом отношении, институционализируется в виде многочисленных кодексов, правил поведения, регламентов этических органов и т.д. Система обязанностей университетского преподавателя неоднократно декларировалась и при каждой новой декларации подвергалась смысловой и языковой проверке. Та же работа проводилась и относительно этики обучающихся в университете студентов, в центре которой академическая честность. Однако существенное изменение условий труда и учебы, переход в «виртуальный кампус» диктует повторное проведение этих процедур – дополнение кодексов и правил поведения, уточнение регламентов этических комиссий и комитетов. Но главное, оно требует от членов университетского сообщества понимания новых проблем академической практики и умения выходить из связанных с ними сложных и дилемматических ситуаций. Так как дополнительная смысловая и языковая коррекция этических документов, а также осмысление новых ситуаций морального выбора стоят на повестке дня, то специалисты в области академической этики самим ходом событий превращаются в участников, а иногда – инициаторов и модераторов этого процесса.

### ***Американский кейс: открытое письмо Майклу Сэнделу***

Обсуждая первую этическую проблематизацию, необходимо иметь в виду, что изменения, связанные с созданием электронных курсов и перенесением преподавательской работы в локальные и всемирную сети, вызывают серьезные опасения университетских преподавателей. Эти опасения существуют в виде смутных предчувствий или артикулируются отчетливой позицией, опирающейся на аргументированные предсказания. В странах Запада эта тенденция

проявила себя существенно раньше, чем в России, и нашла отражение в первых конфликтах вокруг новых образовательных продуктов еще в начале 2010-х гг. Тревогу преподавателей вызывала не только и не столько конкуренция между традиционными университетами и новыми образовательными платформами, сколько наметившиеся проекты их сотрудничества и активная деятельность университетских центров, занимающихся разработкой и производством массовых открытых on-line курсов. Понимая, что в жизнь общества входят образовательные продукты, делающие получение образования независимым от их постоянно воспроизводящегося участия в процессе, преподаватели университетов почувствовали угрозу своей профессиональной карьере и положению на рынке труда. Пиччиано в связи с этим рассказывает об одной встрече. После его эмоционального и насыщенного деталями выступления о захватывающих перспективах дистанционного образования в течение ближайших лет к нему подошла преподаватель небольшого провинциального колледжа с простым, но, вероятно, выстраданным вопросом, экстраполирующим выводы Пиччиано на чуть более отдаленное будущее: означает ли все это, что через десять лет она потеряет работу? Пиччиано оптимистично ответил, что ее работа через десять лет всего лишь существенно изменится [15, 3]. Но, если даже он был прав, это могло быть небольшим утешением для озабоченного профессионала, поскольку не всякие изменения – изменения к лучшему.

Впрочем, решающую роль в истории становления американского «цифрового университета» (во всяком случае в истории публичного дискурса по поводу его возникновения) сыграли не единичные и единоличные выражения опасений, а случаи организованного протеста. В один из них ненамеренно вовлеченным оказался широко известный политический философ – Майкл Сэндел. Этот случай стал классическим кейсом, высвечивающим потенциальные угрозы цифровизации университетского образования. Сюжет, позволивший академическому сообществу выразить свое недовольство и опасения, довольно прост. Сэндел является автором феноменального по своей популярности среди слушателей учебного курса «Справедливость», который он читает в Гарварде, начиная с 1980-х гг. В своей очной форме курс привлекал тысячи студентов (в некоторые из семестров слушателей записавшихся более тысячи). Он отличается яркой и оригинальной формой ведения, совмещающей выражение позиции лектора с вовлечением аудитории в эвристический диалог. В середине 2000-х гг. была сделана видеозапись курса, которая использовалась Гарвардским университетом и была превращена в просветительский фильм BBC. Дополнением к курсу является одноименная

популярная книга, переведенная на русский, и сборник текстов для чтения.

Этот знаменитый курс лекций в 2013 г. был превращен некоммерческой образовательной платформой Гарварда и MIT, носящей название EdX, в массовый открытый on-line курс (МООС). Каждый желающий мог подписаться и пройти этот курс, и после успешного преодоления серии проверочных тестов, участия в дискуссии и сдачи экзамена получить сертификат. Принципы деятельности EdX предполагали не только бесплатное предоставление услуги индивидуальным пользователям сети Интернет, но и сотрудничество с некоммерческими организациями, прежде всего университетами, которые могли заключить договор о включении МООС EdX в свои учебные планы. Государственный университет Сан-Хосе договорился с EdX о таком сотрудничестве, вложив в него определенную сумму денег (как некоммерческая организация EdX только возмещала свои затраты). Курс Сэндела превратился в один из курсов, за успешное освоение которого студенты могли получить определенное количество кредитов. Никто из сотрудников департамента философии университета Сан-Хосе формально не был обязан использовать закупленный курс в своей работе, однако университет потратил средства на закупку, и это превращалось в фактор, который способствовал внедрению этого приобретения. По всей видимости, на преподавателей департамента было оказано неформальное давление со стороны администрации, убеждающей их в том, что университетские фонды не должны быть потрачены впустую. Преподаватели ответили демонстрацией своей неуступчивости.

Они сопроводили свой отказ от использования курса Сэндела в образовательном процессе персональным открытым письмом его автору, которое получило большой резонанс в академической среде [9]. Сам выбор адресата был очень эффективной риторической стратегией для постановки общесоциальных и корпоративных проблем цифровизации университета. Это была не жалоба начальству или на начальство (тем более, что технически они уже решили проблему своим отказом), но – апелляция к здравому смыслу и профессиональной солидарности перед лицом будущих неизбежных эксцессов такого рода. Широкое использование в университете созданных вне его МООС было провозглашено в открытом письме серьезным снижением образовательных стандартов и проявлением социальной несправедливости.

Первым обстоятельством, на которое обратили внимание преподаватели департамента философии Сан-Хосе, связано с тем, что профессор университета должен быть активным участником иссле-

довательской практики, что именно в качестве независимого исследователя он может обеспечить глубокое вовлечение студентов в тематику курса, дать им аналитическое, динамичное и находящееся на уровне самых последних научных достижений представление о ней. Второе обстоятельство, заставившее их выступить против внедрения курса Сэндела, состояло в том, что «личное взаимодействие ученого со своими собственными студентами существенно превосходит по эффекту их знакомство с видео другого ученого, взаимодействующего со своими». Этот тезис подтверждают, по их мнению, как заявления руководства Edx о том, что традиционные методы пассивного обучения чужды молодому поколению, так и успех самого блестящего курса Сэндела в Гарварде, ведь его популярность связана не только с интеллектуальной и риторической мощью автора, но и с тем, что, несмотря на огромную аудиторию, Сэнделу удается постоянно переходить в режим сократического диалога с ее частью. С точки зрения преподавателей департамента философии Сан-Хосе, эффект от чтения студентами текстов Сэндела параллельно с другими текстами по политической философии и следующего за ним правильно модерируемого обсуждения, является заметно **большим**, чем эффект от внедрения его электронного курса в учебные планы университета. Третье обстоятельство, отмеченное в открытом письме, касается медленного, но верного подавления многообразия, вольно или невольно инициированного руководством университета Сан-Хосе: «Мысль о том, что один и тот же, совершенно одинаковый курс по социальной справедливости будет читаться во всех департаментах философии страны выглядит пугающе – как нечто из романа-антиутопии». Специфика отдельных преподавателей, департаментов, их характер и лицо будут в этом случае грубо игнорироваться.

Для преподавателей из Сан-Хосе вероятные негативные последствия даже частного и довольно ограниченного наступления унифицированных цифровых форм обучения были совершенно очевидны. Во-первых, такие формы полностью пренебрегают особыми запросами студенческой аудитории, которая неоднородна в разных университетах и неизвестна как провайдерам MOOC, так и сотрудничающим с ними разработчикам курсов. Только преподаватель, находящийся в непосредственном взаимодействии со студентами, может личный опыт обучающихся сделать центральным для своего курса (или его стартовой точкой). Во-вторых, если использование MOOC университетами превратится в норму и повсеместную практику, то на повестке дня окажется разделение университетов на два класса: «хорошо финансируемые, где привилегированные студенты будут иметь своего собственного реального профессора, и стесненные в

финансовом отношении, где студенты будут смотреть множество записанных лекций и взаимодействовать, если взаимодействие с преподавателем в своем собственном кампусе для них вообще будет доступно, с профессором, который в рамках этой модели образования окажется низведен до роли ассистента». Особенно неприятно, что к таким заведомо несправедливым последствиям ведут инициативы, связанные с именем одного из самых талантливых теоретиков в области социальной справедливости.

При этом преподаватели из Сан-Хосе призвали не рассматривать их как ретроградов, противников внедрения новых технологий в университетский образовательный процесс. Они прекрасно понимают все преимущества включения в курсы философии цифровых и сетевых компонентов, которые делают более эффективным освоение студентами образовательного содержания и позволяют преодолеть пространственно-временные ограничения его обсуждения. В письме специально подчеркивается, что департамент имеет собственные смешанные курсы, которые постоянно обновляются и в которые входит гораздо более мощный интерактивный блок, чем в большинство МООС. Их озабоченность касается невозможности для одного и того же профессора или даже группы единомышленников совмещать в одном лице функции дизайнера массового on-line курса и взаимодействующего со студентами преподавателя, получающего непосредственную обратную реакцию.

В представленной части письма возникшая перед преподавателями проблема рассматривается на фоне предположения, что проект, связанный с курсом Сэндела, является добросовестной инициативой университетских менеджеров, вдохновленной исключительно их академическим перфекционизмом. Однако преподаватели, написавшие письмо, не были уверены в чистоте мотивов своей администрации. Пустая риторика о «новом поколении» и «новом мире», по их мнению, прикрывает долговременные планы по реформированию университета, покупка МООС – первый шаг к его масштабному реструктурированию. Это реструктурирование будет ничем иным, как оптимизацией ради экономии общественных фондов выделяемых высшему образованию (письмо цитирует в этой связи помощника губернатора штата Калифорния, призывавшего к экономии средств, расходуемых на публичные университеты). Планы администрации университета Сан-Хосе легко вычитываются из избираемых ею практических стратегий. Создание собственных качественных on-line курсов означает дополнительные расходы, а их пакетная закупка вовне сулит существенную экономию. Если такая закупка состоится, за ней с неизбежностью последует вопрос: не является ли оплата услуг

профессора, который всего лишь мониторит содержание чужого курса и фасилитирует его усвоение, бесполезной тратой ресурсов? Для решения таких задач достаточно нанимаемых на время ассистентов. При этом в области так называемых «свободных искусств» процесс сокращения и изменения статуса преподавателей не вызовет даже серьезного общественного возмущения. Однако, полагают преподаватели философии из Сан-Хосе, «образование в условиях демократии должно быть сосредоточено на ответственном гражданстве», и «курсы свободных искусств имеют решающее значение для этого». Потенциал МООС в этом отношении сомнителен. Завершается открытое письмо призывом к Сэнделу (а в его лице – ко всем маститым специалистам-исследователям в различных отраслях знания) «не отнимать у студентов общественных университетов возможности образования, выходящего за пределы узкопрофессиональной подготовки», и «не создавать продуктов, которые замещают профессоров, разрушают департаменты, предоставляют урезанное образование студентам».

#### ***Угрозы или возможности?***

Этот интересный документ довольно точно фиксирует ряд угроз осуществлению миссии университета и корпоративным интересам университетской профессуры, которые создает цифровизация, а вернее, некоторые направления цифровизации. Университетский профессор является профессионалом, чей профессионализм обеспечивается не только свободным владением техниками преподавания, но и принадлежностью к сообществу исследователей, включенностью в процесс получения нового знания и использованием результатов своего исследовательского опыта в образовательной практике. Положение преподающего исследователя предполагает значительную степень автономности в вопросах выбора содержания курса. Появление цифровых образовательных продуктов, которые могут использоваться без ограничений, связанных с пространством и временем, действительно, создает потенциальные возможности для существенного ограничения круга преподавателей, которые занимаются профессиональной (в каком-то полном или «высоком» смысле этого слова) образовательной деятельностью. Это подтверждается на примере следующей идеальной модели.

В условиях цифровизации и перевода обучения в сетевой формат все создаваемые разными преподавателями учебные курсы можно ранжировать по их качеству, на этой основе можно выявить ограниченное количество наилучших образцов и растиражировать их в национальной или глобальной системе высшего образования. Ран-

жирование может происходить на бюрократически-конкурсной или свободно-рыночной основе и так организовано, что претензии к честности процедуры окажутся минимальными. Это ранжирование может быть периодическим, хотя, конечно, не непрерывным, поскольку в противном случае разрушится устойчивость образовательного процесса. Периодичность позволит обеспечить обновление и ротацию курсов, гарантирует их уровень, соответствующий современному состоянию науки. В такой системе все те, кто обнаружат себя и свои курсы на нижних позициях в ранжированном списке, должны быть лишены возможности преподавания, а вернее, такого преподавания, которое совмещает разработку курса и его непосредственную реализацию. По сути, они должны быть лишены важнейшей привилегии профессионала – возможности решать какая работа является правильной – и ограничиться добросовестным исполнением «правильной работы» в качестве ассистентов или тьюторов тех курсов, которые оказались в топе.

Будет ли такое развитие событий угрозой самой миссии университета или всего лишь угрозой интересам ныне существующей корпорации университетских профессоров? Это существенный вопрос, поскольку реализация корпоративного интереса часто не действует, а препятствует общественному благу. И он не риторический, заведомо предполагающий, что речь идет об угрозе самому существованию университетов, хотя непосредственная эмоциональная реакция преподавателей (очень явно выраженная в проанализированном открытом письме) подталкивает именно к такому его восприятию. Миссия университета, без сомнения, предполагает соединение исследования и преподавания, а также исследования и обучения, но из этого автоматически не вытекает достоверное знание о том, на каких этажах университетского «здания» и в каких формах должно происходить такое соединение. В нашей идеальной модели на вершине воображаемого рейтинга курсов этот процесс, без сомнения, происходит. И если данный вариант соединения исследования и образования является оптимальным, то именно он лучше всего отвечает миссии университета, несмотря на выпадение значительного количества университетских преподавателей из числа полноценных профессионалов.

Можно ввести такое, довольно приблизительное, но не бесполезное, сравнение. Ремесленный труд позволял каждому ремесленнику проходить путь от замысла до окончательной «шлифовки» изделия перед его передачей клиенту. В этой связи возникновение таких социальных страт как инженеры и промышленные рабочие, одна из которых лишена возможности участвовать в создании замысла

продуктов своего труда, можно рассматривать в качестве большой потери в отношении полноты человеческой жизни и позитивного самовосприятия значительной части людей. Но при этом надо понимать, что выигрыш в области производительности и качества продукции, возникающий на основе рационального разделения труда, искупает такие издержки. Можно ли сказать, что создаваемые цифровизацией возможности реформирования университетского образования заслуживают точно такой же оценки? В конце концов, Сэндел, действительно, гораздо более талантливый лектор и организатор дискуссий, чем любой среднестатистический и даже продвинутый профессор философии и политологии, а как исследователь он – один из немногих интеллектуалов, определяющих основные направления развития этих дисциплин. Есть ли что-то сомнительное в том, что Сэндел, подобно выдающемуся инженеру, создает замысел и опытный образец образовательного продукта? Другие инженеры от образования проектируют его массовое производство, а университетские промышленные рабочие поточно выпускают качественную продукцию. В особенности, если мы понимаем, что созданный Сэнделом выдающийся курс могли бы фасилитировать сотни ассистентов, создавая тысячам студентов возможность личного участия в обсуждениях и варьируя эти обсуждения в соответствии с особенностями своей аудитории.

По моему мнению, хотя такая перспектива развития высшего образования и не напоминает фильм ужасов или антиутопический роман, тем не менее она не является оптимальной в плане совмещения преподавания и исследования, а также совершенствования преподавания на основе исследования. Прежде всего, возникающая при этом система в долгосрочном прогнозе будет уничтожать саму конкурентную среду, в которой создаются новые, участвующие в ранжировании курсы. В этой системе, конечно, никто не лишен права разрабатывать новые курсы и участвовать в конкурсе или иной конкурентной форме продвижения своего образовательного продукта, однако, всем известно, что хороший университетский курс формируется путем проб и ошибок, он является результатом самовоспроизводящегося преподавательского опыта. Соответственно, у большинства потенциальных разработчиков будет отсутствовать такой опыт, поскольку тот «полигон», на котором он приобретается (деятельность ассистента, тьютора, фасилитатора), не решает эту проблему полностью. Кроме того, в системе высшего образования, опирающейся на ограниченное число сетевых учебных курсов, остается слишком мало точек соединения преподавания и исследовательской практики, а значит, слишком мало вариантов такого соединения. В

результате, все динамическое многообразие науки не сможет получить адекватную репрезентацию в образовательном процессе. Ограничение количества разработчиков заведомо способствует усилению влияния на отбор образовательного содержания личных и коллективных теоретических пристрастий. Это ведет к окостенению и дисбалансам.

Легко проследить и возможности негативного обратного влияния этой формы цифровизации высшего образования на саму деятельность получения знания. Сложно представить себе, что многие из преподавателей, не являющихся полноценными профессорами, то есть преподавателей, ограниченных рамками чужих образовательных курсов в своей обучающей деятельности, будут полноценными исследователями в деятельности научной. Формирование узкого образовательного канона, неизбежное при ограниченном количестве курсов, растиражированных по всем университетам, также будет уменьшать необходимое для развития науки разнообразие методологических подходов и теоретических позиций.

На эти фундаментальные проблемы будет накладываться частное затруднение, связанное с необходимостью обеспечивать честные условия ранжирования учебных курсов (для большей простоты рассуждения я рассматривал эту трудность уже преодоленной). Как бы ни была организована процедура отбора, его результаты неизбежно окажутся – на уровне установок конкурсной экспертизы или запросов закупающих образовательные продукты университетов-потребителей – подчинены доминирующим научным школам, институтам. При сохранении множественности центров разработки учебных курсов и автономии большого числа специалистов, готовящих эти курсы, эффект монополизации будет заметно меньшим.

Кроме ослабления университета в качестве сообщества исследователей массовый переход высшего образования к использованию качественных, но небольших по своему количеству цифровых и сетевых учебных курсов создает угрозу академической свободе. Эта свобода коренится не только в связке университетского образования и науки, являясь коррелятом конкурентного равенства исследователей, без которого немыслим прогресс научного знания. Она связана также с функцией критической рефлексии в отношении общества и культуры, которую выполняет университет. В этом отношении она является проекцией прав человека и демократических политических ценностей. Университетский профессор обладает защищенностью в том, что касается высказывания аргументированного мнения по вопросам, непосредственно связанным с областью его исследовательских интересов. Он поддерживает такую же свободу внутри учебного

процесса, давая обучающимся возможность не только освоить определенный массив знаний, но и развить способности к критическому мышлению. Как резонно заметили преподаватели департамента философии университета Сан-Хосе, преподавание гуманитарных и социальных дисциплин очень тесно – и по информации, получаемой на них, и по приобретаемым на них общим установкам и навыкам – связано с ответственным гражданством, которое требует постоянной критической озабоченности состоянием дел в стране и мире. Именно здесь академическая свобода приобретает свое кульминационное выражение. Цифровизация высшего образования вполне может способствовать превращению академической свободы в свободу для немногих – тех, кто формируют контуры послания, содержащегося в том или ином учебном курсе. Это может быть свобода для «звезд», тогда как она должна быть свободой для всех членов сообщества исследователей.

Естественно, что у цифровой и сетевой трансформации высшего образования есть и другие возможные импликации, гораздо более либерального и демократического свойства. Расширение дискурсивно-дискуссионных возможностей образования (о котором также упоминается в открытом письме) ведет к тому, что студенту гораздо легче проявить себя и в качестве исследователя (пусть иногда идущего по пути, который уже был пройден авангардом науки), и в качестве субъекта критической рефлексии. Однако опасности должны привлекать внимание в первую очередь и служить фоном для оценки открывающихся возможностей. Консерватизм не всегда является признаком враждебности по отношению к свободе.

Кейс с открытым письмом преподавателей университета Сан-Хосе стал важным моментом в обсуждении направлений и издержек цифрового преобразования университетов в США. Открытое письмо, опубликованное в журнале «Хроника высшего образования», довольно широко обсуждалось в университетской среде и в прессе, и вошло в хрестоматии, посвященные дистанционному образованию [16]. Преподаватели некоторых других университетов также публично отвергли использование MOOC. Реакция непосредственных участников ситуации была незамедлительной, но, возможно, не совсем той, на которую рассчитывали авторы открытого письма. Его адресат, Майкл Сэндел, очень быстро откликнулся на запрос «Хроники высшего образования» коротким e-mail'ом, но не стал обсуждать поднятую коллегами проблему по существу, в перспективе ценностей общественной морали и миссии университета. Он указал лишь на то, что созданный EdX вариант его курса был нацелен на создание возможности глобального бесплатного доступа к гарвардским образова-

тельным материалам, включая лекции и дискуссионный блог. Такой же была и его личная цель. Мнение его по конфликту в университете Сан-Хосе сводилось к тому, что а) «on-line курсы не являются замещением личного взаимодействия студентов с преподавателем, в особенности, в гуманитарных дисциплинах»; б) он не хотел содействовать «подрыву позиций коллег в других институциях»; в) проблема распространения on-line курсов в условиях бюджетных трудностей университетов заслуживает серьезного обсуждения в академическом сообществе и внутри организаций, подобных edX [14]. Руководство университета Сан-Хосе, понимая, что обращенные к нему обвинения преподавателей на фоне миссии университета и общей системы ценностей академической этики выглядят довольно серьезно, тоже поспешило откликнуться «Хроникам высшего образования». Его представитель подчеркнула, что способы использования оплаченного университетом on-line курса остаются полностью в руках преподавателей, что «администрация никогда не стала бы навязывать или предписывать своему преподавательскому составу методы обучения» [12]. Однако ключевая тема о связи между сотрудничеством университета с Гарвардом и edX и планами руководства штата сократить бюджет публичной системы высшего образования, так и не была затронута.

***Российский кейс:  
цифровизация и реформа аккредитации вузов***

В России обсуждение перспектив и проблем, связанных с цифровизацией и сетевизацией университета, активизировалось в связи с проектами реформ системы высшего образования, активно продвигаемыми руководством Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». ВШЭ уже довольно давно начала разработку собственных образовательных on-line продуктов и организовала сотрудничество с международными платформами дистанционного образования, такими как Coursera (в этом отношении показательной является совместная конференция Coursera и ВШЭ 2017 г.). Эти усилия не ограничиваются изменениями внутренней образовательной политики ВШЭ, предполагающей все более и более масштабный перевод в сетевой формат собственных образовательных курсов и использование образовательных продуктов, созданных за пределами университета. Руководство ВШЭ декларирует свое стремление сделать необратимыми цифровые изменения во всех российских университетах и во всем внеуниверситетском продвинутом профессиональном образовании. В качестве повода для про-

движения этого замысла в октябре 2018 г. было использовано обсуждение механизмов аккредитации высших учебных заведений.

Ректор ВШЭ Ярослав Кузьминов раскрыл некоторые подробности проекта, представленного на заседании межведомственной рабочей группы при правительстве РФ. «Сейчас обсуждается вопрос о том, что для программ высшего образования будет три уровня госаккредитации: базовый, продвинутый и аккредитация ведущего университета. Базовый будет предполагать, что вуз должен значительную часть курсов реализовать в сетевой форме, когда вместо традиционных лекций будут онлайн-курсы Национальной платформы открытого образования. Таким образом, за качество этих курсов будут отвечать профессора ведущих университетов» [2]. Стоящую за этим предложением логику Кузьминов разъяснил в своих более поздних интервью ТАСС и ОРТ. По его мысли, все университетские сообщества и отдельные преподаватели должны выиграть от такой реформы. За исключением тех, кто при любой организации учебного процесса является профессионально непригодным: «В наших предложениях нет вообще ничего нового относительно сокращения преподавателей. Слабых преподавателей вузы до этого сокращали и будут сокращать, а сильные преподаватели наконец займутся наукой». Именно последнее обстоятельство, находящееся в прямой связи с миссией университета, Кузьминов рассматривает в качестве решающего. Если исходить из чудовищной загруженности преподавателя среднего провинциального университета (университета базового уровня по новой классификации) и количества разных курсов, которые он вынужден вести, то приходится констатировать, что ему, по определению, не удастся обеспечить соединение исследования и преподавания («он даже не успевает читать новые статьи в научных журналах, не говоря уже о том, чтобы самому вести исследования в этой области. Это профанация») [8]. Если обучение значительной части образовательных дисциплин будет обеспечиваться дистанционными продуктами, созданными в ведущих университетах, то у студента появится возможность получить образование, интегрированное с наукой, а преподаватель «наконец высвободит свое время и займется исследованием, которое он бросил, потому что бегаёт по этим лекциям». Потом в качестве действующего исследователя он будет эффективным университетским преподавателем на тех курсах, которые будет готовить самостоятельно [8]. Параллельно может решиться проблема социального равенства. ЕГЭ, по словам Кузьминова, был серьезным шагом к достижению справедливости (потому что лучшие учащиеся школ теперь могут попасть в лучшие вузы страны). Создание системы взаимодействия ведущих и базовых вузов будет

таким же шагом на пути к равенству (потому что все студенты смогут получить доступ к лучшим образовательным продуктам российских и мировых университетов). При этом включая тех студентов, которые в связи с материальным положением своих семей не смогли воспользоваться квалифицированной репетиторской помощью перед поступлением и пошли не в самые продвинутые вузы [9].

Естественно, что проект столь масштабной реформы учреждений высшего образования не мог не спровоцировать интенсивного эмоционального обсуждения. Не анализируя его подробно и комплексно, можно указать на некоторые характерные черты этой сетевой дискуссии. В российских реакциях на проект реформ присутствует чувствительность к эффективности профессиональной подготовки, вокруг нее, собственно, во многом и вращается весь спор. Но, в сравнении с Соединенными Штатами, гораздо меньше чувствительности к широкому ценностному контексту университетского образования. Аргумент от связи исследования и преподавания используется в дискуссии как сторонниками реформы и форсированной цифровизации, так и противниками их (может быть даже активнее, ее сторонниками). Сравни, например: «Качество высшего образования – это функция от исследований профессоров, которые вам читают... Смысл университета в том, что студент присутствует в процессе сопоставления старого и утверждения нового знания» [4]. Аргумент от автономии преобладает в арсенале противников, однако за редкими исключениями они имеют в виду автономию университета как организации, тождественную независимости руководства, а не автономию профессионального сообщества или отдельных профессионалов (университетских профессоров). В американском контексте академическая свобода и независимость отдельного профессора изначально оказывались в центре внимания. С этим и была связана реакция руководства университета Сан-Хосе на открытое письмо преподавателей, в которой главное содержание определялось стремлением сразу же отменить любые подозрения в ущемлении академической свободы конкретных профессоров. В проекте, обсуждавшемся межведомственной рабочей группой, явно присутствуют два типа университетов, упомянутых в качестве пугающей перспективы в письме преподавателей Сан-Хосе, правда, дополненные университетами с промежуточным статусом. Авторы письма, наверное, назвали бы этот проект попыткой реализации антиутопии, одновременно унифицирующей высшее образование и закрепляющей социальное неравенство. В российском полемическом контексте есть реакции, полностью дублирующие эти комплексные (антитоталитарные и антиэлитистские) опасения, но в нем явно преобладают высказыва-

ния, связанные с одним лишь образовательным неравенством или с опасностью возникновения либо дальнейшего распространения фиктивных форм высшего образования (как выразился один участник обсуждения – появления «конгломерата шарашкиных контор»).

Мне представляется, что, хотя многие возражения против проекта ВШЭ, выступающей в союзе с некоторыми другими центральными университетами, продиктованы простой косностью и страхом перемен, он действительно не может не вызывать опасений даже у тех членов академического сообщества, которые пытаются бороться с собственной инерцией, иррациональными страхами. Все дело в неопределенности обещанных разработчиками проекта преимуществ и почти полной неизбежности заложенных в нем издержек. В условиях оптимизационного реформирования (иного в России не практикуется) сложно представить себе развитие событий, при котором состоится разгрузка преподавателей базовых вузов и очень легко (на уровне почти 100 % предсказания) предположить, что состоится уменьшение количества учебных часов с параллельным сокращением сотрудников. И в первую очередь это коснется социально-гуманитарного блока дисциплин (об их связи с воспитанием активной, информированной, рефлексирующей и критической гражданственности верно писали преподаватели университета Сан-Хосе). Параллельно легко представить превращение базовых университетов в своего рода «гетто», где отсутствие у преподавателей опыта самостоятельной разработки учебных курсов делает их заведомо неспособными к такой работе, другими словами, их превращение в «университеты ассистентов».

Негативных откликов на проект оказалось очень много, и исходили они, в том числе, от тех, кто в российских условиях больше других влияют на возможности реализации таких проектов – от руководства университетов. В итоге, появились довольно осторожные заявления-оговорки членов правительства, а энтузиасты реформы попытались дать дополнительные объяснения своей позиции. Кузьминов так описал причины возникшего взаимного непонимания и способы его преодоления: «Мы сначала просто недоумевали: неужели люди всерьез считают, что ВШЭ, Физтех, СПбГУ пришли откусить от них кусок? Потом поняли: коллегам в регионах просто неприятно себя ощущать так, будто они зависимы от ведущего вуза. Мне кажется, это можно преодолеть только отсутствием чистых вузов-доноров и чистых вузов-реципиентов: речь идет о том, чтобы все вузы производили свои онлайн-курсы, а другие вузы их брали. Тогда ощущения, будто кого-то низводят на какую-то низкую ступеньку, не будет – будет ощущение равенства, ощущение рынка» [4]. Другая часть ответа

на опасения академического сообщества и руководства университетов была связана уже не с взаимностью использования образовательных продуктов, а с системой обслуживания on-line курсов, созданных в ведущих университетах. Вхождение преподавателя базового университета в процесс преподавания какого-то курса, разработанного в ведущем, делает его членом команды, соавтором, создает мощный карьерный лифт как в области преподавания, так и в области исследовательской работы [3]. Это, по мнению Кузьминова, должно спасти базовые вузы от геттоизированного состояния, а их преподавателей – от профессиональной маргинализации. Третья часть ответа задается подвижностью границ между университетами трех категорий: «можно было бы сделать открытым статус ведущего вуза, объявить, что ими становятся университеты, удовлетворяющие такому-то набору показателей» [4].

Абстрактно нарисованная ректором ВШЭ картина выглядит довольно привлекательно: ведущие вузы берут лучшее у базовых и наоборот; проектные содружества преподавателей разных вузов осуществляют разработку и обслуживание образовательных продуктов; перемещение университетов между уровнями происходит по честной процедуре, а усилия по такому переходу получают точечную финансовую поддержку. Но нужно понимать степень зависимости хода реформ от пути, уже пройденного системой. Переломить тенденцию, разбить колею, в которой любая возможность оптимизации, повышения бюрократического контроля, обогащения бюрократических кланов, в том числе внутри самих университетов, используется по умолчанию и без эффективного противодействия (со стороны общества в целом, государства, самого академического сообщества) можно было бы только в уникальных условиях. В условиях реформы с широким политическим мандатом реформаторов, с мощным и хорошо контролируемым финансированием, с совмещением интеграции на национальном уровне с интеграцией на международном, с беспрецедентными усилиями по мобилизации тех «академических граждан», которые выступают за реформу, с ее широкой медийной поддержкой, направленной на тех, которые выступают против и т.д. и т.п. Не думаю, что нечто подобное на подходе и вообще возможно в современных российских реалиях. Соответственно, среднестатистический российский преподаватель имеет все основания повторить вопрос, заданный когда-то Пиччиано преподавательницей небольшого колледжа: означает ли все это, что через десять лет он потеряет работу? И у него есть все основания опасаться такого исхода.

Таковы предварительные и набросочные соображения, касающиеся первой из больших этических проблем, связанных со станов-

лением «цифрового университета». Однако, как я уже заметил, за ней маячит другая, не менее важная и имеющая гораздо более удаленный горизонт актуальности. Сегодняшние споры, о которых шла речь, являются признаком переходного периода; это споры о том, каким этот период должен быть, в каких формах и каким темпом он будет протекать. Однако переходный период неизбежно завершится, показав правоту тех, кто настаивает на незамедлительном начале радикальных реформ. Или тех, кто предостерегает от этого. В итоге, тем или иным способом, с большими или меньшими потерями университет все равно окажется двумя ногами в своем цифровом будущем. А это заостряет вопрос об этических стандартах профессиональной деятельности университетского преподавателя в цифровой и сетевой системе высшего образования; о соответствующем этой системе содержании этических кодексов, фиксирующих конкретные обязанности и базовые ценности преподавателя; об учете новых условий в работе этической инфраструктуры и т.д. и т.п. В этом направлении немало сделано и делается специалистами по академической этике. Но данная тема требует отдельного разговора.

#### Список литературы

1. Бакштановский В.И., Богданова М.В. Ценности профессиональной этики в формировании идентичности опорного университета // Ведомости прикладной этики. Вып. 51. Тюмень: НИИ ПЭ, 2018. С. 127–164.
2. Вузы разделят на три разряда. “Ъ” стали известны подробности реформы аккредитации учебных заведений // Газета "Коммерсантъ" №182 от 05.10.2018, стр. 4. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3760230> (дата обращения 03.12.2020).
3. Высшее образование не вернется в старый формат (дискуссия «Новое высшее образование: каким оно будет после вынужденного периода дистанционной работы», Московский международный салон образования (ММСО-2020), 27 апреля 2020 г.) // Интернет портал НИУ Высшая школа экономики, новости, 28 апреля 2020 г. URL: <https://www.hse.ru/news/edu/360910425.html> (дата обращения 03.12.2020).
4. Недопустимо, когда заказчик предписывает, какое мнение он хочет получить. Ярослав Кузьминов рассказал “Ъ” о роли Высшей школы экономики в политике и образовании // Газета "Коммерсантъ" №108 от 25.06.2019. С. 1. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4011570> (дата обращения 03.12.2020).

5. Прокофьев А.В. Экономический вызов университету: этическая рефлексия // Ведомости прикладной этики. Вып. 51. 2018. С. 9–31.
6. Прокофьев А.В. Этика профессора и идея академического гражданства // Ведомости прикладной этики. Вып. 55. 2020. С. 20–41.
7. Ректор ВШЭ Ярослав Кузьминов: У нас разрыв между богатыми и бедными больше, чем в США. И это расслоение не осознано политически (программа ОПТ «Гамбургский счет», 11 апреля 2019 г.) // Интернет портал Общественного российского телевидения, программа Ольги Орловой Гамбургский счет (URL: <https://otronline.ru/programmy/gamburgskii-schet/anons-rektor-vshe-yaroslav-kuzminov-u-nas-razryv-mezhdu-bogatymi-i-bednymi-bolshe-chem-v-ssha-i-eto-rassloenie-ne-osoznano-politicheski-36498.html>) (дата обращения 03.12.2020).
8. Ярослав Кузьминов: онлайн-курсы повысят качество заочного образования (беседа с Кристиной Соловьевой, 16 октября 2018 г.) // Интернет портал ТАСС. URL: <https://tass.ru/interviews/5678333> (дата обращения 03.12.2020).
9. An Open Letter to Professor Michael Sandel from the Philosophy Department at San Jose State U. // The Chronicle of Higher Education, MAY 2, 2013. URL: <https://www.chronicle.com/article/an-open-letter-to-professor-michael-sandel-from-the-philosophy-department-at-san-jose-state-u/> (дата обращения 03.12.2020).
10. Carey K. The End of College: Creating the Future of Learning and the University of Everywhere. New York: Riverhead Books, 2016.
11. Craig R. College Disrupted: The Great Unbundling of Higher Education. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
12. Kolowich S. Why Professors at San Jose State Won't Use a Harvard Professor's MOOC // The Chronicle of Higher Education, MAY 2, 2013. URL: [https://www.chronicle.com/article/why-professors-at-san-jose-state-wont-use-a-harvard-professorsmooc/?cid2=gen\\_login\\_refresh&cid=gen\\_sign\\_in#:~:text=Professors%20in%20the%20philosophy%20department,for%20students%20in%20public%20universities.%E2%80%9D](https://www.chronicle.com/article/why-professors-at-san-jose-state-wont-use-a-harvard-professorsmooc/?cid2=gen_login_refresh&cid=gen_sign_in#:~:text=Professors%20in%20the%20philosophy%20department,for%20students%20in%20public%20universities.%E2%80%9D) (дата обращения 03.12.2020).
13. McCluskey F.B, Winter M.L. The Idea of the Digital University: Ancient Traditions, Disruptive Technologies and the Battle for the Soul of Higher Education. New Hampshire: Policy Studies Organization, 2012.
14. Michael Sandel Responds // The Chronicle of Higher Education, MAY 2, 2013. URL: <https://www.chronicle.com/article/michael-sandel-responds/> (дата обращения 03.12.2020).
15. Picciano A.G. Online Education Policy and Practice: The Past, Present, and Future of the Digital University. New York: Routledge/Taylor & Francis, 2017.

16. The San-Jose State Philosophy Department. The Open Letter to Michael Sandel and Some Thoughts about Outsourced Online Teaching // MOOCs and Their Afterlives: Experiments in Scale and Access in Higher Education / Ed. by E.Losh. Chicago: University of Chicago Press, 2017. P. 255–270.