

УДК 174

Преподаватель в контексте цифровизации образования

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы изменения роли и статуса университетского преподавателя с учетом проекта цифровизации образования, созданного ЦСР и ВШЭ в «докоронавирусный» период, и получившего новые импульсы в связи с вынужденным переводом образования на дистанционный режим в условиях эпидемической опасности. Обсуждается вопрос о функциях преподавателя в создании образовательного видео-продукта, об опасности превращения «цифровой педагогики» в средство манипуляции студентом.

Ключевые слова: цифровизация образования, новое образование, философия образования, самосознание преподавателя, этика преподавателя, цифровая педагогика.

В процессах цифровизации образования, набирающих силу в XXI веке, сложным образом переплетаются технологические достижения и возможности, экономические факторы, политико-идеологические мотивы организационных преобразований, новшества педагогической мысли и трансформации профессионального самосознания преподавателя.

**1. «Новое образование»
как способ перераспределения ресурсов**

В апреле 2018-го, за два с лишним года до «коронавирусной волны», изменившей условия жизни и работы людей едва ли не всех профессий, был опубликован доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики «Двенадцать решений для нового образования» [1, 105]. В этом документе провозглашен курс на коренное изменение сложившейся системы образования за счет широчайшего использования современных информационно-коммуникационных технологий. «Цифровая трансформация», по мысли авторов доклада, должна привести к замене традиционной образовательной системы «новым образованием», обеспечивающим «индивидуализацию для каждого обучающегося образовательной траектории, методов (форм) и темпа освоения образовательного материала» [1, 24]. Авторы утверждают, что «цифровые технологии приносят революцию и собственно в образование». «Мы находимся в самом ее начале, когда традиционные структуры образования еще почти не затро-

нуты, – говорится в докладе. Однако по масштабности как проблем, решаемых новыми образовательными технологиями, так и самих будущих изменений в образовании, цифровая революция XXI века может быть сопоставима разве что с появлением печатной книги и массовой школы в прошедших веках» [1, 23].

О компьютерной (информационно-технологической, цифровой) революции к настоящему времени написано множество книг, статей и других разновидностей текстов, содержащих и результаты научных исследований, и футурологические построения. С такими текстами российская научно-педагогическая общественность хорошо знакома и сама участвует в их производстве. В последние два десятка лет преподаватели, пусть и несколько отставая от студентов, перемещались из «галактики Гуттенберга» в «галактику интернета», в которой и проводили все больше времени, осваивая новые технологии и познавая на собственном опыте как положительные, так и отрицательные стороны цифровизации.

Тем не менее, упомянутый доклад вызвал серьезную озабоченность научно-педагогической общественности. Известно, что направления действий, обозначенные в документах таких организаций как Центр стратегических разработок и Высшая школа экономики, как правило, ложатся в основу государственной политики в соответствующих областях. Результаты такой политики в сфере образования на протяжении многих лет подвергаются критике со стороны ученых, преподавателей вузов, школьных учителей и родителей школьников. Общий смысл недовольства политикой, основанной на рекомендациях упомянутых организаций, состоит в том, что псевдоэкономический подход однобоко трактует значимость образования для общества в целом, искажает суть деятельности в этой сфере и ведет к подмене содержания формальными показателями. Словообразовательная часть «псевдо» используется в данном случае потому, что в рамках такого подхода создаются модели, применение которых не столько способствует развитию экономики, сколько его затрудняет. Подобного рода подход представлен и в рекомендуемых «Двенадцати шагах к новому образованию».

«Радикальное усиление вклада сферы образования в экономический рост» заявлено в качестве главной цели данного доклада. Предлагаемые решения подаются как способствующие технологической модернизации, социальной устойчивости, укреплению глобальной позиции страны и улучшению качества жизни людей. При этом система образования рассматривается, с одной стороны, как средство создания «человеческого капитала», а с другой – как «растущая отрасль экономики». Нельзя не согласиться с авторами доклада в

том, что в российской системе образования, с какой бы стороны мы ее не рассматривали, можно увидеть серьезные проблемы и что следует искать решения этих проблем. Однако оправданную тревогу научно-педагогического сообщества вызвали рекомендации, основанные на явно преувеличенных представлениях о возможностях цифровых технологий, которые намечено использовать для решения проблем российского образования. Странное впечатление производит содержащаяся в докладе смесь футурологических построений с проектами организационных преобразований и финансовыми расчетами.

«Новое образование» представляется здесь как «гибкая образовательная экосистема», вырастающая из «распаковки» традиционных организационных структур и жестких маршрутов». Счастливые обитатели этой экосистемы смогут двигаться по уникальным образовательным траекториям, используя цифровые тренажеры, тесты с обратной связью и знания, объединяемые в мегаплатформах. «Практика онлайн-курсов (когда онлайн-курсы сопровождаются семинарами и консультациями на местах, а контроль проводится в очном формате), создает практически безграничное поле образовательных возможностей», – говорится в докладе [1, 25]. Такая практика мыслится как способная поднять качество образования человека независимо от места, где он живет и учится.

Один из проектов развития образования, призванных обеспечить переход к так понимаемому «новому образованию», предусматривает фактическое отстранение преподавателей региональных вузов от лекционной работы и использования их, в лучшем случае, в качестве ассистентов при онлайн-лекторах из «ведущих университетов». В ходе выполнения проекта намечено заменить не менее двух третей существующих учебных курсов. В докладе сказано: «...онлайн-курсы ведущих университетов и смешанные курсы на их основе (семинары и экзамены проводятся очно) будут составлять не менее трети образовательных программ высшего образования в вузах. Они преимущественно замещают курсы, для обеспечения которых в вузах-реципиентах нет преподавателей, ведущих соответствующие исследования. Преподаватели, поддерживающие онлайн-курсы, включаются в «виртуальные кафедры» ведущих российских университетов. Высвобожденные средства региональные университеты направляют на финансирование научных исследований» [1, 57]. Предусмотренное финансирование «вузов-реципиентов» за использование таких курсов в семь раз меньше, чем финансирование «вузов-провайдеров» в расчете на «курс/студента». В 2020 году такими кур-

сами планировалось охватить 20 процентов студентов, в 2022 году – 50 процентов, а в 2024 – 100 процентов [1, 61].

Таким образом, перед профессором «не ведущего» университета открывается замечательная перспектива превращения в ассистента преподавателя из университета «ведущего». При этом в разряд «не ведущих» может попасть – в зависимости от того, кто оценивает и какими критериями руководствуется – едва ли не любой вуз страны. И вряд ли кто-либо из преподавателей, находящихся в вузовском «реале», всерьез поверит, что его освободят от учебной работы, чтобы он мог сосредоточиться на исследованиях научных.

Самое обидное в такой ситуации – то, что результатом подобной «цифровой трансформации» станет не повышение качества образования, а лишение студента тех средств доступа к знаниям, которые дает ему «нецифровой» преподаватель, знающий и чувствующий аудиторию, умеющий построить занятие с учетом возможностей и интересов своих студентов.

Эпидемиологическая ситуация 2020 года не предусматривалась ранее разработанными проектами цифровизации образования, однако сделала вопросы цифровизации актуальными как никогда прежде. Необходимость дистанционной работы со студентами вынудила даже самых завзятых «традиционалистов» оценить значимость информационно-коммуникационных технологий и задуматься о перспективах их применения в учебном процессе. Вместе с тем, вынужденный переход на дистанционное обучение продемонстрировал преимущества не опосредованного электронными технологиями общения преподавателя со студентами, как и общения преподавателей (и студентов) между собой.

Сложившаяся ситуация побудила многих преподавателей познакомиться с выложенными в интернет видеозаписями курсов коллег. Такое знакомство оказалось полезным, однако вряд ли кто-то сочтет видеозапись лекций коллеги способной заменить собственные занятия, да и запись своих собственных лекций – способной заменить работу со студентом вживую.

2. Превратится ли наставник в «цифрового педагога»?

Опыт аварийного перехода системы высшего образования на дистанционную работу сегодня изучается социологами, педагогами, учеными инженерных и других специальностей. Показательно в этом отношении исследование С. К. Волкова, проведенное с использованием методов включенного наблюдения. Это исследование посвящено организации дистанционного обучения в региональных вузах, однако практически все его выводы и рекомендации применимы и к

вузам столичным, и к национальным исследовательским университетам. «Региональная система высшего образования, – пишет С.К. Волков, – оказалась не готова к резкому переходу от стандартного формата обучения к дистанционному. Речь даже не идет о технической стороне вопроса, хотя тоже имеется большое количество проблем и недоработок. Неготовность оказалась и психологической как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов, которые до конца не приняли данный формат образования как полноценно альтернативный» [2, 59].

Подтверждением подобных выводов может служить открытое письмо, с которым студенты Высшей школы экономики обратились к руководству и сотрудникам этого вуза в июне 2020 года. В письме представлен внушительный перечень отрицательных эффектов онлайн-обучения (вплоть до ухудшения зрения и слуха студентов) и содержится призыв к руководству «пересмотреть концепцию цифровизации образования в сторону уменьшения количества онлайн-формата» [7]. При этом авторы письма отмечают, что речь идет не столько о текущей ситуации, связанной с распространением опасной инфекции, сколько о принципиальных вопросах, касающихся будущего образования. Таким образом, немолодым руководителям вуза, ратующим за ускоренное изменение институтов образования под влиянием технологического прогресса, противостоят не пожилые и/или недостаточно продвинутые коллеги из «не ведущих» университетов, а выросшая в цифровую эпоху молодежь – собственные студенты, ратующие за сохранение традиций образования и науки, живого общения с преподавателем (и между собой), и не видящие возможности получения полноценного образования вне стен университета.

Так или иначе, «коронавирусный толчок» цифровизации образования стал событием и реальностью, которую невозможно будет отменить с преодолением инфекционной опасности. Следует согласиться с теми, кто говорит о необходимости разумного баланса между очным и дистанционным обучением, о создании полезных «цифровых помощников» преподавателя и правильном их использовании. Подчеркнем, что речь в данном случае должна идти именно о помощниках, а не о заместителях преподавателя.

Миссия преподавателя всегда была миссией наставника. В терминах второй формулировки категорического императива Канта («Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого также как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству») отношение наставника к ученику можно охарактеризовать как несимметричное отношение цели и средства. Для наставника ученик – прежде всего, цель, в то время

как для ученика наставник – прежде всего, средство, а потом уже цель. Каковы бы ни были возможности выбора учеником индивидуальной траектории образования, наставник остается для него необходимым средством – пусть и с функциями, меняющимися в зависимости от обстоятельств, в том числе от уровня развития технологий. В свою очередь, смысл деятельности наставника – в передаче ученику знаний, помощи с ориентацией в усложняющейся информационной среде, в формировании умений и навыков. Однако для выполнения этих задач самому преподавателю приходится приобретать новые умения и навыки. Процессы цифровизации порождают новые вопросы, относящиеся к этике преподавателя и философии образования.

В новом свете предстают проектные аспекты педагогической деятельности. От преподавателя в цифровой среде требуется владение инструментами совместной работы с документами, презентациями и таблицами, инструментами видеосвязи, хранения и распространения материалов, техниками организации командной проектной работы, инструментами проведения онлайн-опросов, тестирования, итоговой аттестации.

Общие критерии оценки эффективности лекции (содержательность, логичность и аргументированность, четкость выводов, яркость примеров) остаются прежними, однако методика хронометрирования лекционного материала, представленного в сетевом пространстве, отличается от таковой в аудиторном формате. Отдельными проблемами становятся такие как определение эффективности и качества лекции в дистанционном формате, выбор методических приемов активизации работы студентов на онлайн-семинаре, разработка заданий для самостоятельной работы обучающихся в условиях дистанционных форм образовательного процесса. Преподаватель выбирает варианты использования сетевых источников информации для организации самостоятельной работы студентов, механизмы контроля самостоятельной работы студентов в цифровой среде, методики организации и проведения итоговых и промежуточных форм аттестации, организации прокторинга, поиска способов контроля формирования компетенций.

Можно возразить, что все перечисленные задачи, пусть не по форме, но по сути вписываются в традиционное представление о роли и функциях педагога. Однако цифровая среда не только требует от преподавателя новых компетенций, но и в значительной степени трансформирует его поведенческий габитус. Например, некоторые методики подготовки онлайн-лекции предписывают разбивать речь перед камерой на 15-минутные законченные смысловые блоки,

сопровождающиеся слайдами с демонстрацией ключевых мыслей из расчета 5 слайдов на 15 минут. Такие изменения в форме подачи материала влияют, тем или иным образом, на способ мысли. Кроме того, создание видеолекции для последующей демонстрации в записи или онлайн требует от преподавателя планирования съемочного процесса, выбора локаций (и даже установки освещения), создания сценария. Для успешной работы в цифровой среде преподавателю требуется разработать концепцию курса, написать сценарий, создать модель визуализации, модель управления знаниями и коммуникацией, выбрать средства контроля и т.д. Всегда ли один человек способен выполнить все эти функции? И должны ли все соответствующие умения быть присущи современному преподавателю?

Не случайно в онлайн-университетах, где производство онлайн-курсов поставлено на поток, распределяются между разными людьми роли продюсера, режиссера, менеджера по работе с клиентами, методиста, графического дизайнера, специалиста по контролю качества, эксперта. Но должен ли в настоящем («традиционном») университете исполнять все эти роли один человек – преподаватель?

Хотим мы того или нет, развитие цифрового образования ставит вопрос о средствах управления пользовательским опытом. Речь идет о разработке и использовании инструментов проектирования интерфейса онлайн-курса, нацеленных на удержание внимания слушателя. Это предполагает расчет хронометрических показателей занятия и его внутренней структуры. Особого внимания требуют формы визуализации. В итоге идеальный образовательный курс оказывается близок к таким феноменам, как блокбастер, иммерсивное шоу, компьютерная игра. Определенно, насыщение учебного процесса подобными курсами означало бы переход системы образования в новое качество. Но будет ли это новое качество лучше, чем прежнее? Не приведет ли подобный путь к профанации образования?

Для концептуализации изменений в образовании в последние десятилетия используются термины «Образование 2.0», «Образование 3.0», «хьютагогика» («эвтагогика»). В этих образовательных моделях подчеркивается возрастающая роль интерактивности и гибкости образовательных процессов, ориентация образования на самостоятельную поисковую активность обучающихся, их осознанную включенность. Выражение «Образование 2.0» изначально предполагало использование технологий «Веб 2.0» [5], обеспечивающих интерактивность, использование других сервисов интернета, а также предоставляющих возможность создавать сообщества. Однако в работах педагогов представлены и более широкие трактовки «Образования 2.0» как системы, ориентированной на создание условий для

раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося [3]. Так или иначе, модель «Образование 2.0» связана с высокой степенью интерактивности учащихся, постоянной обратной связью между педагогом и учащимся. «Педагогика 3.0» предполагает использование веб-сервисов для создания контекстной образовательной среды взаимодействия преподавателей и студентов в рамках учебного процесса (сам учебный процесс при этом утрачивает свои традиционные ограничения по времени). Исследователи обращают внимание на связь «Педагогика 3.0» и «Образования 3.0» с теорией «хьютагогики», или «эвтагогики» [4].

Термин «хьютагогика» (“heutagogy”, а в традиции русского прочтения греческих слов – «эвтагогика») был использован С. Хассе и К. Кеньоном в 2000 году [8]. Хьютагогикой (эвтагогикой) авторы назвали концепцию «подлинно само-определяемого» (“truly self-determined”) обучения, которая отличается и от педагогических теорий, сконцентрированных на обучении детей, и от сформулированной в начале 70-х годов XX века концепции «андрогики», относящейся к обучению взрослых. Эвтагогика, по мысли этих авторов, должна соответствовать потребностям людей XXI века. Речь идет о людях, живущих в быстро меняющемся мире, где открываются беспрецедентные возможности доступа к информации, но при этом информация быстро устареваает, где для решения новых задач требуется новая информация и знания, которые должны быть получены в короткие сроки, где обучение должно отвечать потребностям практической деятельности обучаемого. А.Г. Саргсян, подводя итоги обсуждения понятий андрогики и эвтагогики с коллегами из США и Австралии, пишет: «Если андрогика является наукой о том, как обучать взрослых или как фасилитировать, направлять их в обучении, то теория и практика эвтагогики складываются в науку и искусство мотивирования человека в любом возрасте на холистическое, всеобъемлющее обучение» [6]. Соответствующая модель отсылает к идеям самостоятельного поиска, открытий и выводов обучающихся. Образовательный процесс предполагает самомотивацию и самостоятельное выстраивание образовательных траекторий обучающимся в глобальной информационной инфраструктуре – интернете, социальных сетях и т.п. Эта модель предполагает, что педагог становится фасилитатором, его значимая функция – обеспечение успешной групповой коммуникации, его задача – отбор и распространение лучших практик в организации самообразования. Обучающийся же становится менеджером собственного образовательного процесса (или самообразования как проекта).

Как эти идеи и модели сочетаются с реальными тенденциями развития образования? Насколько уместно говорить о росте реальной самостоятельности студента в условиях цифровизации образования? Не приведет ли цифровизация к замене наставника манипулятором? Таким манипулятором может стать «цифровой педагог», который концентрируется на способах управления познавательным процессом – восприятием, вниманием, выстраивает курс «от целей» или «от проблем». При этом студенту останется роль персонажа компьютерной игры, с той лишь разницей, что у студента будет меньше вариантов ходов: его поведут по тщательно выстроенным маршрутам, обращая внимание на отдельные содержательные моменты, убыстряя и замедляя темп, повторяя, задавая вопросы. В этом контексте индивидуальная образовательная траектория будет определяться лишь выбором той или иной из предлагаемых манипулятивных технологий.

Подобные проблемы и вызовы требуют консолидации научно-педагогической общественности и усилий, направленных на то, чтобы позиция этой общественности учитывалась в формировании образовательной политики.

Список литературы

1. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. М.: ВШЭ. 105 с.
2. *Волков С.К.* Опыт региональных вузов в организации дистанционного обучения: первые итоги // Информационное общество. 2020. № 4. С. 52-62.
3. *Гольдин А.М.* Образование 2.0: модный термин или новое содержание? // Вопросы образования. 2010. № 2. С. 224-238.
4. *Мынбаева А.К.* Обзор новейших теорий образования: педагогика 2.0, образование 3.0 и хьютагогика (эвтагогика) // Хабаршы. Педагогикалық ғылымдар сериясы. №4 (61). 2019. С. 4-16.
5. *Наумов А.* Образование 2.0 стучится в дверь... откроем? // Компьютерра. 25.11.2008. № 44. [Электронный ресурс] Компьютерра Online: электрон. журн. <http://offline.computerra.ru/2008/760/388331>.
6. *Саргсян А.С.* Принципы и особенности развития эвтагогики как области педагогической науки // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 111-116.
7. Трудности цифровизации: коллективное письмо студентов НИУ ВШЭ руководству и сотрудникам университета. 13.06.2020. // Гражданская инициатива. <http://netreforme.org/news/trudnostitsifrovizat->

sii-kollektivnoe-pismo-studentov-niu-vshe-rukovodstvu-i-sotrudnikam-universiteta/

8. Hase, S., Kenyon, Ch. From Andragogy to Heutagogy: implications for VET' // Proceedings of Research to Reality: Putting VET Research to Work: Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA), Adelaide, SA, 28-30 March, 2001. http://www.avetra.org.au/Conference_Archives/2001/.