

А.В.Прокофьев

УДК 174

### Этика профессора в цифровом университете

*Аннотация.* В статье проанализированы некоторые направления трансформации профессиональной этики университетского преподавателя (профессора) в условиях цифровизации университета. Изменение обязанностей преподавателя прослеживается в связи с двумя тенденциями: 1) переводом значительной части преподавания в онлайн-формат, 2) формированием системы массовых онлайн-курсов, используемых в процессе обучения студентов университета. За точку отсчета принимается та система ценностей и норм, которая ориентирует деятельность преподавателя в условиях традиционной, контактной и внесетевой, работы (работы в физической аудитории и реальном кампусе). Обязанности преподавателя классифицируются в соответствии с вопросами: «чему учить?», «как учить?», «как оценивать?». Что касается первого вопроса, то ключевой обязанностью преподавателя является защита академической свободы, то есть возможности формировать образовательное содержание курсов, опираясь на собственную экспертную оценку состояния дел в преподаваемой дисциплине (какой-то частной науке). Сам по себе переход преподавания в онлайн-формат не создает существенных проблем для реализации этой обязанности, однако массовые онлайн-курсы превращают университетского профессора в «профессора-команду». Разделение труда внутри этой команды между разными специалистами по преподаваемой дисциплине, а также между ними и специалистами в области обучающихся и информационных технологий радикально трансформирует саму академическую свободу и связанные с ней профессионально-этические требования. В отношении второго вопроса этически значимыми задачами преподавателя, работающего в цифровой среде, являются: 1) сохранение в новых условиях возможностей и позитивной роли межличностного контакта между преподавателем и студентами и между самими студентами, обучающимися на курсе; 2) обеспечение чувствительности к культурным различиям и локализованности преподавания; 3) соблюдение этических границ при использовании образовательной аналитики. Ответ на третий вопрос предполагает поиск новых способов формирования культуры академической честности и этически обоснованных методов наблюдения за выполнением отчетных заданий (в том числе онлайн-прокторинга).

*Ключевые слова:* мораль, академическая этика, обязанности профессора, академическая свобода, цифровизация университета, дистанционное высшее образование, массовые онлайн-курсы.

**Академическая этика  
и цифровизация высшего образования**

В своей статье, вышедшей в прошлом выпуске «Ведомостей прикладной этики», я попытался показать, что цифровизация университета порождает два вопроса, которые представляют интерес для академической этики как исследовательской дисциплины и требуют реакции от академической этики как живой и изменяющейся нормативной системы [2]. Первый вопрос – вопрос об оценке воздействия уже идущей и грядущей цифровизации на способность университета выполнять свою миссию. Ответ на него предопределяет стратегию академического сообщества в отношении расширения системы дистанционного образования и, особенно, в разделении труда внутри этой системы. Возможность обучать студентов с помощью последовательного предоставления им цифровых образовательных продуктов, создает целый ряд новых перспектив в сфере высшего образования. Такое образование может теперь предоставляться структурами, которые мало похожи на традиционные университеты. Традиционные университеты могут формировать виртуальные кампусы, неограниченные физическими факторами, которые ранее регулировали доступ потенциальных студентов к образовательным услугам. Тот факт, что цифровые образовательные продукты могут быть разработаны и произведены в одном месте, а использоваться – в любом другом, ставит перед университетскими администраторами вопрос о выборе, в том числе между тем, чтобы производить собственные контактные или онлайн-курсы либо использовать чужие.

Все эти явления могут рассматриваться как угроза самой идее университета или как угроза сохранению за университетом статуса базового социального института (я имею в виду наличие множества независимых университетов, отвечающих за предоставление гражданам образования высших ступеней). В случае именно такой оценки на повестку дня встает более или менее интенсивное сопротивление цифровизации или отдельным ее формам. Ранее я попытался показать на зарубежных и отечественных примерах, как осуществляется такое сопротивление [2, 16–21; 26–30]. Оно касается, прежде всего, проектов дифференциации университетов, часть которых превращается при этом в пользователей чужих образовательных продуктов (в каких-то случаях это может быть простое использование, то есть предоставление студентам доступа к дистанционным курсам другого университета или коммерческой компании, в каких-то случаях – обслуживание собственными силами освоения студентами чужого дистанционного курса на определенных его стадиях). Иная оценка влечет другую реакцию. Процесс цифровизации высшего образования

может рассматриваться как а) экономически и технологически неизбежный; б) имеющий масштабные благотворные последствия для общества (одного расширения доступа к образовательным услугам по принципу «из любого места и в любой момент времени» достаточно, чтобы это утверждать); в) позитивный для самого университета, формирующий новую фазу в его развитии. Возможные эксцессы внедрения новых форм высшего образования, конечно, требуют мер предосторожности и разработки взвешенной образовательной политики, но, в целом, задача академического сообщества в этом случае состоит в том, чтобы преобразовать традиции университетской жизни в соответствии с особенностями цифровой (сетевой) среды.

Эта оценка кажется мне гораздо более обоснованной. И тогда на повестке дня оказывается не создание консервативной этики сопротивления, а разработка и институционализация реформаторской этики адаптации. Существенное изменение условий труда университетского преподавателя в «виртуальном кампусе» и «виртуальной аудитории», его участие в разработке и применении цифровых образовательных продуктов (прежде всего онлайн-курсов, которые могут быть более или менее массовыми и более или менее открытыми) диктуют коррекцию и дополнение кодексов и правил поведения, уточнение регламентов этических комиссий и комитетов и т.д. Но главное, они требуют от членов академического сообщества понимания новых проблем университетской практики и умения выходить из связанных с ними сложных и дилемматических ситуаций.

Подобная альтернатива касается и гораздо более простых проявлений цифровизации высшего образования, с которыми академическое сообщество столкнулось в период длительных локдаунов, связанных с продолжающейся пандемией COVID-19. Имеются в виду перевод преподавательской деятельности, характерной для традиционного университета, в онлайн-формат, изменение пропорции между традиционными формами преподавания и работой в различного рода LMS и т.д. В своей статье об этике и этикете видеоконференций Андрей Сычев так формулирует ключевой вопрос, стоящий перед академическим сообществом в этой сфере: «Если это лишь вынужденная мера (в какой-то степени даже «необходимое зло»), то такая конференция должна проводиться только в том случае, если без нее обойтись нельзя и восприниматься в качестве временной и чрезвычайной практики (как, например, необходимость спускаться в укрытие во время бомбежки в случае войны). Если же это давно назревшая норма, которая облегчает жизнь и является благом для общества, то должны формироваться нормы, облегчающие групповое взаимодействие в дистанционном режиме» [5, 80–81].

В рамках зафиксированной им альтернативы противоположностью реформаторской этики адаптации является не консервативная этика сопротивления, а позиция переживания тяжелых времен с наименьшими затратами усилий. Временное положение с необходимостью сменится возвращением «старой нормальности» и, значит, оно не требует существенных изменений ни в содержании образования, методиках преподавания, формах учебной деятельности и т.д., ни в институционализированном профессионально-этическом регулировании университетской жизни. Однако подобный ответ на вопрос, поставленный в статье А.Сычева, является наивным и определяется исключительно инерцией (не только инерцией отдельных преподавателей, но и инерцией университетских администраций). На деле появление учебных видеоконференций – это самое простое и поверхностное, хотя и неизбежное, выражение более глубоких процессов, тех, которые кульминируют в распространении массовых онлайн-курсов, шире – цифровых образовательных продуктов.

Цель моей нынешней статьи – выявить самые общие направления адаптации академической этики, а вернее той ее части, которая связана с этическим регулированием деятельности университетского преподавателя (профессора), к условиям цифрового университета (см. некоторые другие интересные попытки такого рода: [23, 29, 30]). Для достижения этой цели я хотел бы взять за точку отсчета традиционную систему нормативных ориентиров (обязанностей) профессора и попытаться спроецировать ее на его работу в цифровой среде и в дистанционном формате, фиксируя при этом возникающие нормативные проблемы и противоречия. Ценностно-нормативная система академической этики, касающаяся ее преподавательского полюса, была неоднократно реконструирована исследователями, как в ее полноте, так и в отдельных проявлениях (см. некоторые обобщающие работы: [1, 4, 8, 10, 18, 19, 25, 28]). Она более или менее удачно представлена в этических документах конкретных университетов (миссиях, кодексах, рекомендациях). Классификация обязанностей профессора определяется тем, что в своей преподавательской практике он призван ответить на вопросы «чему следует учить?», «как следует учить?», «как следует организовать систему оценки результатов студенческого труда?».

В первом случае ключевой обязанностью является подбор образовательного содержания, которое отвечало бы комплексной миссии университета. Будучи не только специалистом по профессиональной подготовке, но и ученым-исследователем, университетский преподаватель призван отражать в своих курсах современное состояние своей дисциплины – систематично, но при этом во всей ее

незавершенности, открытости для новых гипотез и направлений исследования. Основные функции профессора – медиатора между образовательным процессом и большой наукой и представитель этой большой науки в образовательном процессе. Как представитель он наделен широкими полномочиями в вопросе о том, чему учить студентов. Обязанности профессора в сфере выбора образовательного содержания курса включают три основных компонента. Во-первых, от него требуется обеспечивать корректность и полноту репрезентации а) полученного в науке знания о мире и б) состояния самого познавательного процесса, формирующего корпус такого знания. Во-вторых, от него требуется предпринимать усилия по защите академической свободы, касающейся разработок курсов экспертами, принадлежащими к научному сообществу и признаны в нем. В определенном отношении это свобода самого профессора формировать контуры каждого из своих учебных курсов (в формулировке Владимира Бакштаповского – свобода определять, какая работа является правильной [1, 53]). В-третьих, от него требуется соотносить свою роль в качестве представителя науки или, вернее, собственной познавательной дисциплины с запросами и потребностями аудитории, которая может быть по-разному ориентирована в отношении дальнейшего использования полученного знания. В зависимости от характера учебного заведения и специализации студентов информация, составляющая основу обучения на курсе, а также учебные или учебно-исследовательские практики, организуемые преподавателями на занятиях, должны получать оптимальную контекстуализацию. Выполнение этой обязанности создает естественный предел академической свободы, предел, который задан соображениями общественного блага и потребностями студентов как потребителей, а зачастую и только приобретателей образовательных услуг.

Во втором случае профессору вменяется в обязанность подбор методик преподавания и просто коммуникативных стратегий, обеспечивающих наиболее полное освоение студентами научного знания и приобретение ими необходимых навыков и умений. Он ответственен за индивидуализацию обучения – вплоть до ее кульминационных проявлений, имеющих место в случае научного руководства и особенно наставничества (академического менторства). Он обеспечивает интеллектуальное и эмоциональное стимулирование интереса студентов к своей дисциплине на всех этапах ее освоения. На его долю выпадает также формирование критических навыков и соединение обучения с процессом профессионального, шире – жизненного самоопределения студента (при всех дополнительных аспектах и трудностях, возникающих в связи с этим в процессе *life-long learning*).

Сохранение тесной связи с большой наукой необходимо не только для содержания курса, но для самого процесса его преподавания. Изложение результатов научных исследований и характеристика их методологии должны сопровождаться либо учебной симуляцией исследовательской деятельности, либо вовлечением студентов в реальный исследовательский процесс. В том случае, когда студенты изучают дисциплину как часть будущей специальности, и кто-то из них может избрать научно-исследовательскую траекторию своей будущей карьеры, вовлечение студенческой аудитории в реальную исследовательскую практику является императивным.

В третьем случае имеется в виду обязанность добросовестного мониторинга выполнения заданий по курсу, отслеживания того, как происходит рост осведомленности студентов по преподаваемому предмету, как развиваются их умения и навыки, связанные с ним. Эта деятельность важна не только для сохранения обратной связи и для гибкой коррекции применяемых в процессе преподавания приемов и методик. Она позволяет также формально, на основе выставления оценок, выделить тех студентов, которые наиболее успешно осваивают курс. Этот «формальный» момент на самом деле далеко не формален и не является второстепенным. Оценивание и рейтингование студентов в университете представляет собой важную часть социальных процедур, способствующих тому, чтобы ключевые позиции в профессиональных видах деятельности получали наиболее одаренные и ответственные специалисты. Кроме того, наличие в системе образования (в том числе высшего) честных механизмов контроля за учебной работой и ее оценивания формирует убеждения и устойчивые образцы поведения, поддерживающие продуктивные и цивилизованные формы индивидуальной конкуренции учащихся, – общесоциальную систему *fair play*. В обязанности преподавателя, естественно, входят не только создание и поддержание таких механизмов на своем курсе или технологичное блокирование нечестного поведения студентов в ходе оценки их работы, но и решение гораздо более сложных задач. Имеется в виду не впадающее в морализаторство воспитание у студентов способности к саморегулированию в отношении плагиата и академического мошенничества. Раскрывая перед своей аудиторией захватывающий мир познания, вовлекая ее в реальную исследовательскую практику, преподаватель создает условия для того, чтобы у студентов возникло твердое убеждение, что и плагиат, и мошенничество разрушают саму возможность успешного научного познания, равно как и возможность получения качественного образования. Внутри той деятельности, которую осуществляют ученые, да и просто в рамках трудовой карьеры, которая опирается

на широкий ряд индивидуальных компетенций, включающих познавательный компонент, плагиат и академическое мошенничество создают своего рода перформативное противоречие. И обязанностью преподавателя является яркая и убедительная демонстрация внутренней противоречивости этих линий поведения.

### **Чему учить в цифровом университете?**

Если вести речь о выборе образовательного содержания курсов и обсуждать этот выбор в свете самой по себе дистанцированной позиции преподавателя (то есть того элементарного факта, что он превращается в онлайн-лектора или онлайн-фасилитатора на практических занятиях, как это было в период локдауна в связи с коронавирусной инфекцией), то мы вряд ли столкнемся с какими-то существенными проблемами или затруднениями при адаптации академической этики к новым условиям педагогического труда. Экстренный переход к практике проведения электронных конференций для реализации тех курсов, которые сложились в традиционных условиях преподавания и обучения, показывает, что наибольшие проблемы как этического, так и технологического свойства вызывал вовсе не вопрос об их образовательном содержании. Критерии подбора того, что обсуждать на лекциях и практических занятиях, что рекомендовать к самостоятельному изучению, остаются при таком формате работы теми же самыми, что и преподавание в традиционной физической аудитории, или в терминах, применяющихся в современных англоязычных дискуссиях, «аудитории из кирпича и строительного раствора».

Идентичными будут и способы защиты академической свободы: преподаватель, ушедший в онлайн со своим традиционным курсом, точно так же будет сопротивляться тенденции централизованно и извне научного сообщества формировать содержание лекций и практических занятий. Бюрократический нажим, ведущий к унификации и тривиализации *currícula* имеет место как в рамках недистанционной системы преподавания, так и в рамках той, которая предполагает дистанционные или смешанные курсы. Некоторые дополнительные элементы унификации и тривиализации *currícula* неизбежно сопровождают работу в цифровых образовательных средах, например, в системах LMS или CMS, но они могут быть одинаково успешно компенсированы как общением преподавателя со студентами в реальной аудитории, так и подобным же общением в аудитории виртуальной. Дистанционное, но при этом живое, неформализованное взаимодействие со студентами вполне позволяет вводить дополнительные фрагменты информации и дополнительные углы зрения на изу-

чаемую проблематику, которые отражают включенность профессора в исследовательский процесс преподаваемой им дисциплины. Компенсирующую роль может играть и консультационная работа, связанная с выполнением различного рода творческих заданий. Если академическая свобода в отношении подбора образовательного содержания университетских курсов оказывается в каких-то случаях полностью заблокированной, то не самим по себе дистанционным характером образовательного процесса.

Можно, конечно, вспомнить о том, что при работе преподавателя в цифровой среде имеются дополнительные возможности отслеживания всех этапов преподавания курса, что такое отслеживание при наличии у контролирующих инстанций достаточного временного и человеческого ресурса для анализа электронного следа действий преподавателя может быть тотальным. Лекции и практические занятия могут просматриваться или фиксироваться, а затем проверяться на отклонение от общеобязательных программ и рекомендаций. Это, естественно, уменьшает возможности «партизанских» методов борьбы с ограничениями академической свободы. Но дело в том, что «партизанские» методы всегда находятся на грани нарушения преподавателем своих формальных должностных обязанностей. Лучший способ борьбы за академическую свободу – борьба за установление правил, которые оставляют пространство для ее реализации. Основным субъектом этой борьбы является не диссидент-одиночка, а организованное академическое сообщество. Да и границы академической свободы в каждом конкретном случае определяются не только личным усмотрением преподавателя, но и коллективной экспертизой со стороны сообщества (не случайно академическая свобода всегда обсуждается в паре с университетским самоуправлением и академическим гражданством [11, 3]. «Партизанская борьба» в виде индивидуальных дидактических решений преподавателя, выражающих его желание делать «правильную работу», и в этом смысле является далеко не лучшим или, по крайней мере, вынужденным и крайним средством. Если же иметь в виду не индивидуальные акции, а именно правила, позволяющие реализовывать академическую свободу, то они могут одинаково эффективно действовать в традиционном контактном и в дистанционно-цифровом образовании.

Несколько иначе проблема академической свободы будет выглядеть, если мы начнем обсуждать не только дистанционный, то есть опосредствованный цифровыми технологиями способ общения со студентами на курсе, который единолично разработан и единолично реализуется преподавателем, а такую систему высшего образования, которая пытается полноценно использовать все возможно-



сти цифровых технологий для оптимизации учебного процесса и стремится на этой основе превратить образовательные услуги в более доступные для разных категорий обучающихся. Другими словами, если перед нами преподавание и обучение в режиме массовых открытых онлайн-курсов (МООС) или, хотя бы, преподавание и обучение, учитывающие опыт таких курсов внутри более закрытого в плане доступа к образовательным услугам пространства отдельного университета. В этом случае учебные курсы превращаются в коллективный продукт, уже присутствующий на образовательном рынке или полностью готовый к тому, чтобы оказаться там. В данном практическом контексте привычная модель академической свободы не может работать в ее полноте. Задавшись вопросом о том, что происходит с академической свободой в цифровую эпоху, американские исследователи и организаторы системы дистанционного образования Фрэд Мккласки и Мелани Уинтер пришли к выводу, что привычное понимание академической свободы тесно связано с уподоблением университетского профессора ремесленнику или музыканту, который исполняет собственные произведения (возможно, джаз-импровизатору) [21, 20]. Подбор и подача лекционного материала или методика обсуждения со студентами текстов и проблем на практических занятиях выступают в этой картине высшего образования в качестве продукта, произведенного единственным творцом, который, подобно средневековому ремесленнику, последовательно проделывает все технологические операции до окончательного завершения своего изделия. Одновременно профессор, подобно джазовому импровизатору, устраивает на основе приготовленного им заранее материала образовательный перформанс, приспособленный к нуждам аудитории и откликающийся на ее реакции. В этом, разворачиваемся в реальном времени события (лекции, совместном комментировании текстов, сократической беседе или мозговом штурме), проявляется мастерство университетского преподавателя – не только транслятора научного знания, но и полномочного представителя науки в образовательном процессе, эксперта, чья компетентность дает ему вполне обоснованную независимость. Его коллеги, как и он сам, принадлежащие к научному сообществу, выступают в этом случае в качестве лицензирующей инстанции, которая подтверждает его право на независимость и устанавливает границы такой независимости. Однако роль, которую они играют, не превращает преподавание в подлинно коллективное предприятие. Даже наличие курсов, разделенных на блоки, которые реализуются разными профессорами, или разделение труда между профессором и ассистентом не меняют качественно привычной модели.

В области дистанционного онлайн-образования дела обстоят несколько иначе. Академический курс перестает быть ремесленным изделием или джазовой импровизацией. Он превращается в продукт, над которым работают разные специалисты. Этот продукт предназначен к многогранному использованию и имеет различные аспекты, техническую основу которых профессор, принадлежащий к представленной в курсе научной дисциплине, не знает или знает лишь поверхностно. Разные части цифровых курсов, как правило, проектируются разными людьми, интерактивную их составляющую – в силу длительного воспроизводства курсов и массовости аудитории – обслуживают разные, сменяющие друг друга специалисты (инструкторы, фасилитаторы и т.д.). Внутри проектировочного процесса, ведущего к появлению нового курса, специалист в области той науки, которая представлена в нем, играет роль всего лишь одного из участников, а иногда даже – одного из консультантов. Это существенным образом ограничивает его свободу в области подбора образовательного содержания и определения иных параметров курса.

Предложенная Ф.Мккласки и М.Уинтер точка зрения на университетскую практику предполагает, что в идеале нечто подобное должно иметь место уже в случае с контактными курсами, которые со времени зарождения университетов и до наших дней вели профессор–ремесленник и профессор-импровизатор. Да, профессор такого типа должен иметь значительное количество степеней свободы в качестве эксперта в своей отрасли знания. Однако он не является экспертом в сфере педагогики, а точнее – дидактики высшего образования. Значит, по большому счету, его суждения должны быть ограничены суждениями тех, кто является специалистом-исследователем именно в этой познавательной сфере, в сфере хорошего преподавания как такового [20, 5]. Такая модель, к сожалению, не реализуется в традиционном университете и по отношению к традиционным курсам. Но в случае с онлайн-курсами она обречена быть реализованной.

Логика цифровой революции в высшем образовании ведет к замене профессора-ремесленника и профессора-импровизатора профессором-командой [20, 4; 21, 141, 143]. И эта команда состоит из профессионалов в области тех практик и знаний, в которых профессор, по дисциплине которого разрабатывается курс, не имеет никакого права на привилегированное экспертное суждение. «С внедрением интернет-обучения в университете, – пишет Ф.Мккласки, – под вопрос попадает роль профессора как эксперта. Хотя профессора являются экспертами в своих предметах, многие из них не эксперты в области педагогики или теории обучения. Сегодня в университетах

присутствуют специалисты по образовательному дизайну, развитию педагогического состава, теории обучения, которые содействуют успеху студентов новыми способами» [20, 5]. Но дело не только в том, что в «профессора-команду» входят специалисты по методам и условиям успешного обучения. Свое веское слово в коллективном процессе проектирования образовательных продуктов говорят также специалисты по цифровым технологиям и медиапрезентации контента. И это отражается, в том числе, на подборе образовательного содержания курса, который ранее был исключительной епархией самих биологов, психологов или философов. В такой гетерогенной коллаборативной среде трансформируются как права, так и обязанности классического профессора, который представляет исследовательский опыт своей дисциплины в преподавании и оглядывается при этом только на своих коллег по этой дисциплине.

Другой важный момент, связанный с академической свободой в области выбора образовательного содержания, задан тем, что «профессора-команду» в системе массового онлайн-образования трудно представить себе в качестве коллектива абсолютно равноправных участников процесса преподавания. В рамках таких курсов неинтерактивная, но задающая основную проблематику и архитектуру часть формируется, как правило, профессорами-хедлайнерами, признанными академическими авторитетами. Это придает курсу привлекательность, делает его заметным для потребителей или заказчиков (такowymi могут быть сами обучающиеся, администрация конкретного университета, в котором курс создается, или администрации университетов, использующие образовательные онлайн-продукты, созданные вовне). Интерактивная часть – инструктирование, фасилитация и оценка – выпадает на долю тех, кто по тем или иным обстоятельствам не может быть «лицом» курса. Но даже если организационные структуры, иницирующие создание курсов, идут на дополнительный риск, поручая его перспективным, талантливым, но не имеющим широкого признания специалистам, то проблема ассиметричного разделения труда все равно остается. И такое разделение тождественно закреплению неравных возможностей в области академической свободы.

Если принять тот факт, что массовые онлайн-курсы – необходимое и неизбежное явление, что расширение дистанционного образования на их основе является в целом благоприятным и непреодолимым трендом, то возникает вопрос о том, как организовать процесс их создания и функционирования таким образом, чтобы академическая свобода не превратилась окончательно в академическую свободу для немногих? По всей видимости, единственным путем к

этому является создание каналов обратной связи между практикой инструктирования, фасилитации и оценки (соответственно, занятыми этими видами деятельности специалистами) и работой по отбору образовательного содержания, которая продолжается все то время, пока функционирует массовый онлайн-курс (и соответственно, специалистами, которые ее осуществляют). Такая обратная связь может обеспечить коллективный доступ к процессу определения того, какая работа является «правильной». Преодоление неравенства облегчается тем, что массовые онлайн-курсы изначально являются большими коллективными предприятиями, в которых много ролевых позиций, что разработка онлайн-курсов не контролируется монополично профессорами-хедлайнерами, что у онлайн-курсов, как правило, есть внешний по отношению к хедлайнерам менеджмент. В этом смысле влияние на содержание курса тех, кто непосредственно взаимодействует с обучающимися, проще обеспечить, чем в традиционной паре лектор – ассистент. Такое влияние должно поддерживаться формальными правилами и процедурами совершенствования курса (это важный менеджериальный вопрос), но существенную роль в данном случае играет и этика командной работы. Здесь должна возникнуть и, возможно, получить институционализированную форму дополнительная профессионально-этическая нормативность – новые обязанности университетских профессоров.

#### ***Как обучить и как оценивать в цифровом университете?***

Не менее глубокое воздействие цифровизация университета оказывает на этическое регулирование самого процесса преподавания, на подбор конкретных методических приемов, используемых в нем. Если речь идет о простом переводе курсов, сложившихся в условиях традиционного контактного высшего образования, в режим электронных конференций, то на первый план выходят те дополнительные этические обязанности преподавателя и студентов, которые имеют этикетный или коммуникативно-этический характер. Как справедливо замечает А.Сычев, они являются, с одной стороны, адаптацией норм, регулирующих отношения в «аудитории из кирпича и строительного раствора», к работе преподавателя в «виртуальной аудитории», а с другой стороны – приспособлением к образовательному контексту тех требований, которые сложились в опыте иных форм делового общения в онлайн-формате – бизнес-коммуникаций, совещаний работников государственных и муниципальных управленческих структур и т.д. Там дистанционные технологии переговоров, обсуждения проблем простого инструктирования подчиненных получили распространение раньше, чем в университете, работа которого

долгое время была подчинена ритму, заданному расписанием контактных встреч преподавателей со студентами в определенном месте и в определенное время. Пространственная удаленность бизнес-партнеров или субъектов и объектов управления диктовала использование всех средств дистанционного общения с того момента, как они оказались доступны. Оба упомянутых процесса ведут к формулированию ряда обязанностей, которые делают дистанционное общение эффективным, позволяют его участникам лучше понимать друг друга и не затруднять коммуникацию тем, что в нее вступают люди, физически находящиеся в своем приватном пространстве или в публичных, но специально не приспособленных для присоединения к электронным конференциям местах.

Это частью спонтанное, частью специально организованное нормотворчество детально проанализировано А.Сычевым. Я бы не согласился лишь с одним из его выводов. Он полагает, что создание фоновых для образовательного процесса личных неформальных связей и отношений между обучающимися и преподавателями, а также и между самими обучающимися, должно быть одной из целей формирующейся системы норм. И это обстоятельство ведет к ослаблению требований, обеспечивающих соблюдение границ между деловым (публичным) и приватным. Эта мысль у А.Сычева выражена так: «Если это [превалирование неформальных связей над формально иерархическими – А.П.] действительно социальный тренд, претендующий на то, чтобы сменить традиционный, тогда, возможно, правила группового общения в интернете не должны так жестко ограничивать проявления приватности» [5, 81].

В определенном смысле это рассуждение можно считать смягченным и поставленным в пределы здравого смысла вариантом критики дистанционного сетевого образования на основе его неспособности обеспечивать неформальные межличностные взаимодействия и взаимные влияния, без которых образовательный процесс не может быть эффективным. Это обстоятельство, по мнению ряда критиков, блокирует не только передачу ценностей, характерных для организованной познавательной деятельности (ценностей научного познания), но и не позволяет сформировать у обучающихся весь комплекс личностных установок, на которые опирается успешное обучение. У истоков такой критики стоял американский философ Хьюберт Дрейфус, писавший на рубеже тысячелетий о том, что, как и предыдущие волны дистанционного образования, связанные с возникновением кино, радиовещания, телевидения, волна онлайн-образования схлынет, поскольку сетевая форма преподавания и обучения изымает из образовательного процесса нечто сущностное и безусловно

необходимое. Или же (таково худшее развитие событий) эта волна захлестнет образовательную систему, сделав ее слабым подобием самой себя. Х.Дрейфус выдвинул тезис, что массовое онлайн-преподавание не годится на любой из высших стадий образования, таких как стадии обретения компетентности, мастерства, экспертного знания и способности к виртуозному исполнению функций. На них для полноценного освоения знаний и получения компетенций надо иметь реальный, эмоционально нагруженный контакт с преподавателем и с группой параллельно обучающихся студентов, нужно видеть в них телесно воплощенных значимых других. В определенные моменты необходимо занимать в отношении преподавателя позицию «подмастерья», а затем успешно преодолевать ее и т.д., и т.п. [13]. «Только в тесном общении со студентами в совместно разделяемой ситуации реального мира, – писал Х.Дрейфус, – преподаватели с мощной идентичностью, готовые принять риск сохранения своих убеждений могут так передать свою страсть и свои умения, чтобы их студенты могли превратить полученную информацию в знание и практическую мудрость» [12, 20]. В несколько более поздний период, уже не на заре интернет-образования Х.Дрейфусу вторили теоретики, использующие в качестве основы своего анализа моральную философию Эммануэля Левинаса. Для них лишь контактная (face-to-face) форма обучения позволяет реализовать все смыслы, которые у Э.Левинаса имеет понятие «лицо другого человека», а онлайн-образование такой возможности лишено [22, 24].

Если обсуждать всего лишь перенос традиционных для университета форм преподавания в режим электронных конференций, то все указанные выше проблемы оказываются или надуманными, или преувеличенными. «Лицо» и уникальная идентичность преподавателя вряд ли исчезают в связи с электронной формой коммуникации между участниками образовательного процесса. Разница между электронной конференцией и традиционной лекцией в потоочном лектории невелика, в особенности, если такая лекция сопровождается богатыми медийными материалами. Разница между практическим занятием в онлайн-режиме и в «аудитории из кирпича и строительного раствора» также не является фундаментальной. Даже вопрос об асинхронности, особенно волнующий вышеупомянутых авторов, не создает непреодолимых трудностей. С давних времен культура письменного общения (переписки) дает нам образцы глубокого, полноценного межличностного взаимодействия, опосредствованного негелосовым носителем; взаимодействия, которое носит асинхронный характер и является гораздо менее гибким, чем даже текстовые формы современной цифровой коммуникации, не говоря уже о ви-

део- и аудиосообщениях и электронных конференциях. Возможно, какая-то часть непосредственного воздействия идентичности преподавателя на студентов действительно оказывается потеряна в случае, когда нет его полного телесного присутствия в том же времени и в том же месте, где находится студент. Но это не выглядит как невосполнимая потеря. Не случайно, если мы возьмем самую личностно нагруженную и индивидуализированную часть деятельности профессора – научное руководство и академическое наставничество, то увидим, что их дистанционные и контактные формы мало отличаются друг от друга. Ну, разве что в дистанционном варианте нет ограничений по пространственному принципу. Студент или аспирант может получать консультации тех специалистов, которые находятся за сотни и тысячи километров от него, может иметь нескольких таких консультантов и даже нескольких наставников. А это несомненный плюс.

Что же касается важности коммуникации внутри коллектива обучающихся, важности возникновения их неформальных сообществ, то современная телекоммуникационная среда дает вполне достаточно средств для этого. Именно поэтому я не думаю, что внесение каких-то фоновых элементов приватности в общение преподавателя и студентов на электронных конференциях является допустимым или желательным. Наблюдая дистанционную работу студентов не только как преподаватель, но и как член семьи, я вижу, что даже в ходе учебных видеоконференций они, как правило, связаны друг с другом по параллельным по отношению к конференционной платформе информационным каналам. Они постоянно взаимодействуют друг с другом в соцсетях в свободное, внеурочное время, сами устанавливая при этом границы проникновения в их «приватный мир» со стороны коллег по обучению. Это «гало» коммуникаций, складывающихся вокруг дистанционного образовательного процесса, на мой взгляд, достаточно для формирования коммунальных связей в учебном коллективе, и не требует какого-то специального нормативного регулирования. Элементы регулирования возможны и даже необходимы лишь в случае дистанционной командной работы над какими-то заданиями.

Сложнее обстоит дело с массовыми онлайн-курсами. Здесь присутствие фигуры преподавателя с мощной, уникальной идентичностью оказывается изначально под вопросом, поскольку со студентами работает тот самый «профессор-команда». На экранах обучающихся сначала появляются хедлайнеры курса и их учебные материалы, а затем вступают в дело инструкторы и фасилитаторы, работа которых опосредствована системой стандартных заданий. Выполнение значительной части этих заданий, естественно, не предпола-

гает тех форм общения, которые имеют подчеркнута личностный характер. Именно это позволяет сторонникам позиции, заявленной Х. Дрейфусом, констатировать отсутствие в дистанционном образовании условий для превращения полученной студентами информации в «знание и практическую мудрость». Однако это явное идеалистическое преувеличение. Как с той стороны, что успешный образовательный процесс настолько зависит от столкновения с «воплощенной личностью преподавателя», так и с той стороны, что массовые онлайн-курсы не создают возможностей такого столкновения.

Х. Дрейфус полагает, что онлайн-обучение в силу своей обезличенности оказывается эффективным лишь на тех ступенях высшего образования, которые включают первичное ознакомление с учебными дисциплинами. Однако он не учитывает при этом, что фасилитация в системе дистанционного образования в зависимости от роли конкретного курса в подготовке специалиста может быть более или менее интенсивной, более или менее неформальной. Другими словами, она может быть более или менее похожей на гибкое и индивидуализированное взаимодействие между учителем и учеником, обрисованное самим Х. Дрейфусом. Там, где такое сходство велико, потери, о которых он сокрушается, оказываются небольшими. Любая продуманная система дистанционного высшего образования должна включать курсы, в которых фасилитация интенсивна, неформальна и глубоко индивидуализирована. В этих своих проявлениях она, конечно, теряет что-то в отношении доступности. Принцип «в любой момент времени» соблюдается не так строго. Однако принцип «из любого места» полностью сохраняет свою силу.

Необходимость такой дифференциации курсов, позволяющей университету осуществлять свою миссию в условиях дистанционного образования, должна быть осознана на уровне проектирования образовательного процесса по той или иной специализации. Возможности эффективной и всесторонне развивающей студента интерактивной работы с преподавателями должны быть запрограммированы в дизайнерских решениях, применяемых в дистанционных курсах (даже вводных и ознакомительных). И если представить себе, что структурно, на макроуровне такие возможности обеспечены, то и в дидактическом, и в профессионально-этическом отношении в ключевую фигуру образовательного процесса превращается инструктор и фасилитатор онлайн-курсов. Его роль оказывается не меньшей, может быть, даже большей, чем у стоящего на переднем крае исследований и признанного в качестве безусловного академического авторитета лектора-хедлайнера. Традиционные обязанности профессора, относящиеся к области ответов на вопрос «как учить?», это пре-



имущественно его обязанности. И та мера ответственности, которая ложится на его плечи, должна определять место, которое он занимает внутри «профессора-команды». Подбор фасилитаторов и инструкторов должен быть не менее тщательным, чем подбор лекторов-хедлайнеров. Их голос должен быть весомым, а часто и решающим при обсуждении вопросов совершенствования курса. Объем их материального вознаграждения должен быть сопоставим с объемом вознаграждения других участников командной работы.

Дополнительные этические вопросы, связанные с выбором методик преподавания массовых дистанционных курсов, определяются тем, что их аудитория оказывается заведомо более гетерогенной по сравнению с реальными группами студентов в реальных кампусах. Смысл дистанционного образования состоит в том, чтобы снять те затруднения с доступом к получению образовательных услуг, которые создает пространственная удаленность университетского кампуса от потенциальных студентов. Даже если мы ведем речь не об отдельных, в полном смысле слова «открытых» онлайн-курсах (бесплатных или доступных за небольшую плату), но о курсах, которые интегрированы в университетские программы обучения и лишь расширяют возможности поступления в университет, географическое расширение студенческого контингента автоматически ведет к увеличению его культурной неоднородности. Это создает проблему «культурной чувствительности» дистанционного преподавания и, одновременно, ставит задачу его локализации (важные выводы по этому вопросу получены в работах [6, 14, 15]).

В каком-то отношении культурная чувствительность преподавания достигается за счет соблюдения общего требования уважать культурные особенности аудитории при разработке курса (содержания лекций, материалов для самостоятельного изучения, проверочных заданий). Учебные материалы не должны создавать ситуаций, в которых какая-то часть студентов будет чувствовать себя непризнанной, униженной, оскорбленной (сложнее обстоит дело с предотвращением эффектов стыда и смущения). Однако эта стратегия касается лишь негативного аспекта проблемы культурной чувствительности – воздержания от болезненных для представителей тех или иных культур формулировок и проблематизаций. Позитивный аспект – полноценная локализация дистанционного преподавания – вновь ложится на плечи инструкторов и фасилитаторов, которые входят в непосредственный контакт с культурно специфической аудиторией. От них требуются особые компетенции в сфере межкультурной коммуникации, способность к созданию таких сообществ обучающихся, в которых их культурная разнородность превращалась бы в позитив-

ный фактор, фактор, содействующий успешному обучению. Рекрутирование и подготовка таких специалистов превращаются для всех университетов, активно «колонизирующих» сетевое пространство, в вопрос номер один.

Однако ни грамотное проектирование курса, ни виртуозная фасилитация не снимают всех затруднений, связанных с поликультурным контекстом дистанционного образования. Ведь сама по себе научная (академическая, аналитическая, критическая) установка в отношении многих вопросов, касающихся устройства природы и общества, культурной и социально-политической истории и т.д., довольно часто создает болезненные эффекты для обладателей культурно-специфических убеждений. Здесь этика университетского преподавания пересекается с этикой обучения в университете. Человек, обладающий теми или иными убеждениями, сформированными его культурным или культурно-религиозным бэкграундом, превращаясь в студента, должен быть готов к тому, что освоение научного знания заставит его столкнуться с ситуациями, в которых эти убеждения будут поставлены под вопрос. Он должен относиться к таким ситуациям как к неизбежным, а к людям, которые их создают, занимаясь научным поиском, с максимальной терпимостью.

Еще одной этически значимой темой, возникающей в связи с выбором оптимальных методик обучения и гибким реагированием на возможности и потребности студенческой аудитории, является учет данных образовательной аналитики. Переход из «аудитории из кирпича и строительного раствора» в «виртуальную аудиторию» приводит к тому, что все действия преподавателя и все действия студентов в ходе освоения ими учебного курса зафиксированы в виде электронного следа, который доступен для статистической обработки. Нельзя сказать, что такие данные и средства их обобщения дают какую-то окончательную, объективную картину эффективности работы конкретного преподавателя или эффективности коллективно проектируемого и обслуживаемого учебного курса. Однако они позволяют обнаружить некоторые слабые места и протестировать возможности их устранения в режиме *learning by doing* – сравнивая результаты применения альтернативных методик, альтернативных способов подачи образовательного содержания, альтернативных конкретных заданий в параллельно осваивающих один и тот же курс группах студентов. Информация такого рода накладывается на статистику, характеризующую сами эти группы: гендерный и этнический состав, возраст, академические успехи за предыдущий период и т.д., и т.п. Именно это, в конечном итоге, позволяет определить алгоритмы достижения успеха.

Широкое использование образовательной аналитики дополнительно размывает профессорский «суверенитет» в отношении реализуемого курса. В работу профессора вторгаются как специалисты по обработке информации, так и по интерпретации полученных статистических результатов, собственно, образовательные аналитики. Это еще одно ограничение традиционно понимаемой академической свободы [21, 143]. Но одновременно, это та точка, в которой возникают дополнительные обязанности преподавателя. Они касаются участия в коллективной деятельности, отклика на предложения и соображения коллег по команде и даже ограничения тех «рефлексов независимости», которые сформировала практика работы в качестве «ремесленника» и «исполнителя-импровизатора».

Возникает также вопрос о профессионально-этических обязанностях самих образовательных аналитиков и о моральных ограничениях их деятельности. Необходимо как-то учитывать, что именно в своей учебной деятельности студенты готовы открыть для сбора информации и как эту готовность (по сути, их информированное согласие) фиксировать по ходу реализации курса. Необходимо построить работу студентов таким образом, чтобы они осознавали тот факт, что происходит отслеживание их действий и могли по собственной воле, свободно прервать такое отслеживание. Необходимо обеспечить полноценную анонимность информации при сборе больших данных. Необходимо гарантировать использование собранной информации исключительно в узких образовательных целях. Необходимо избежать скрытых форм дискриминации при формировании учебных групп, если информация о гендерной или этнической принадлежности студентов соотносится с данными о ходе образовательного процесса. Особенно необходимо избежать такого эффекта в приемных кампаниях университета. Необходимо также решить вопрос о том, насколько технологически обоснованно и этически обязательно вовлекать самих студентов – основной источник информации для образовательной аналитики – в ее коррекцию и использование. Обобщая и пользуясь формулировкой одного из теоретиков, обсуждающих эту проблему, система дистанционного образования должна дать ответ на вопрос, как избежать тех эффектов «цифрового образовательного паноптикума», которые разрушительны для научного и образовательного сообщества, а также унижают индивидуальное достоинство и нарушают права студентов. И если профессор действительно превращается в цифровой среде в «профессора-команду», то можно утверждать, что этика образовательной аналитики – это неотъемлемая часть этики профессора (подробнее об этических проблемах образовательной аналитики см. [16, 27, 31].

Наконец, наряду с вопросом «как учить?» в цифровом университете должен получить ответ вопрос «как оценивать?». Как отмечалось выше, в обязанности преподавателя в этой сфере входит технологичное и корректное блокирование нечестного поведения студентов в ходе оценки их работы, а также формирование у них способности к саморегулированию в отношении плагиата и академического мошенничества. Выполнение второй обязанности наталкивается на все те трудности, которые были акцентированы исследователями, указывающими на ослабление межличностных связей в цифровом и дистанционном образовании. Личность преподавателя, который выступает в качестве представителя научного познания, в условиях деперсонализации преподавательских функций и разделения труда внутри массовых онлайн-курсов размывается. Коллектив обучающихся, в котором могут быть сильны традиции академической честности, имеет меньше шансов сложиться в отсутствие повседневной межличностной коммуникации, сопровождающей учебный процесс. Хотя, с другой стороны, в дистанционных условиях оказывается меньше возможностей для влияния студенческого коллектива, в котором плагиат и разного рода академическое мошенничество считаются нормой. Преодоление затруднений, связанных с недостатком межличностной коммуникации и коммунальных традиций, должно находиться в общем русле попыток создавать виртуальные образовательные сообщества с высокой степенью взаимной заинтересованности их членов друг в друге и интенсивным, персонализированным общением. Большую роль в этом процессе играет организация работы по созданию коллективных проектов или проведению коллективных учебных исследований (естественно, с учетом всех ограничений, налагаемых дистанционной формой образования).

Если же обратиться к анализу первой обязанности, то в каких-то контекстах ее исполнение обеспечивается автоматически, самими цифровыми технологиями проверки знаний и умений. Примеры – автоматическая проверка на аутентичность текстов, создаваемых студентами в ходе отчетности, или использование обширных банков заданий, применяющихся для контроля результатов прохождения курса (это затрудняет поиск готовых вариантов ответа на них). Однако в других контекстах возникает потребность отслеживать ход выполнения проверочных работ непосредственно, другими словами, организовать систему прокторинга. Существуют технологически продвинутые, широко использующие искусственный интеллект прокторинговые платформы, позволяющие автоматизировать процесс непосредственного наблюдения. Они пережили период бурного роста, связанный с повышением спроса на их услуги со стороны университетов,

которые вынужденно перешли в дистанционный формат в связи с пандемией. Наряду с использованием услуг специализированных платформ, в университетах практикуются и довольно простые, неавтоматизированные методы отслеживания самостоятельности выполнения проверочных работ студентами. Этим может заниматься специальный персонал – онлайн-прокторы – или даже сами ведущие курс преподаватели. Однако внедрение онлайн-прокторинга в университетское образование порождает целый ряд дополнительных этических проблем, связанных с сохранением доверительных отношений между преподавателем и студентами, защитой автономии и приватного пространства студентов и т.д., и т.п. Эти проблемы требуют специального анализа в широком контексте вопроса о соблюдении академической честности в цифровом университете (интересные этические проблематизации онлайн-прокторинга в эпоху пандемии см. [7, 9, 17, 26]).

#### Список литературы

1. *Бакштановский В.И.* Университетская этика: Прикладная этика. Инновационный курс для магистр(ант)ов и профессоров. Часть третья: учебное пособие. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2014. 242 с.
2. *Прокофьев А.В.* Цифровизация университета: угрозы и возможности // *Ведомости прикладной этики.* Вып. 57 / Под ред. В.И.Бакштановского. Тюмень. НИИПЭ. 2021. С. 10-34.
3. *Прокофьев А.В.* Этическое измерение академического гражданства // *Этика профессора. Опыт коллективной рефлексии: коллективная монография / под ред. В.И. Бакштановского; сост. М. В. Богданова.* Тюмень: ТИУ, 2020. С. 82–103.
4. *Прокофьев А.В.* Этические обязанности профессора: типология и содержание // *Этика профессора. Опыт коллективной рефлексии: коллективная монография.* С. 12–33.
5. *Сычев А.А.* Этикет и этика видеоконференций // *Ведомости прикладной этики.* Вып. 57. 2021. С. 74–82.
6. *Beaudoin M. F.* Leadership Challenges in Transcultural Online Education // *Culture and Online Learning / Ed. by I.Jung and C.N.Gunawardena.* Sterling, VA: Stylus, 2014. P. 115–125.
7. *Coghlan S., Miller T., Paterson J.* Good Proctor or "Big Brother"? AI Ethics and Online Exam Supervision Technologies (preprint, 15.11.2020) // *arXiv.org* (A free distribution service and an open-access archive for scholarly articles, Cornell University, USA) URL: <https://arxiv.org/abs/2011.07647> (дата обращения 30.04.2021).

8. *Corlett J.A.* The Good Professor // *Journal of Academic Ethics*. 2005. Vol. 3. P. 27–54.
9. *Dadashzadeh M.* The Online Examination Dilemma: to Proctor or not to Proctor? // *Journal of Instructional Pedagogies*. 2021. Vol. 25. P. 1–11. URL: <http://aabri.com/manuscripts/203240.pdf> (дата обращения 30.04.2021).
10. *Davis M.* *Ethics in the University*. New York: Routledge, 1999. 267 p.
11. *De George R.T.* Ethics, Academic Freedom, and Academic Tenure // *Journal of Academic Ethics*. 2003. Vol. 1. P. 11–25.
12. *Dreyfus H.* Anonymity versus Commitment: The Dangers of Education on the Internet // *Ethics and Information Technology*. 1999. Vol. 1. № 1. P. 15–21.
13. *Dreyfus H.* How Far is Distance Learning from Education? // *On the Internet*. Abingdon: Routledge, 2001. P. 25–49.
14. *Gunawardena C.* Culture and Online Distance Education // *Handbook of Distance Education*. Third edition / Ed. by M.G. Moore. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2013. P. 403–418.
15. *Heitner K., Jennings M.* Culturally Responsive Teaching Knowledge and Practices of Online Faculty // *Online Learning*. 2016. Vol. 20. № 4. P. 54–78.
16. *Johnson J. A.* The Ethics of Big Data in Higher Education // *International Review of Information Ethics*. 2014. Vol. 21. P. 3–10.
17. *Kharbat F.F., Abu Daabes A.S.* E-Proctored Exams During the COVID-19 Pandemic: A Close Understanding // *Education and Information Technologies*. 2021. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10458-7> (дата обращения 30.04.2021)
18. *Macfarlane B.* *Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor*. New York: Routledge, 2012. 176 p.
19. *Markie P.J.* *A Professor's Duties: Ethical Issues in College Teaching*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 1994. 260 p.
20. *McCluskey F.* The Professor as Craftsman in the Digital Age // *Internet Learning*. 2012. Vol. 1. № 1. P. 2–6.
21. *McCluskey F.B., Winter M.L.* Academic Freedom in the Digital Age // *On the Horizon*. 2014. Vol. 22. № 2. P. 136–146.
22. *Michalinos Z., C. Vrasidas.* Levinas and the "Inter-face": The Ethical Challenge of Online Education // *Educational Theory*. 2005 Vol. 55. № 1. P. 61–78.
23. *Nnaji J.* Ethical Dimensions of the Increasing Usage of New Technologies in Virtual Education // *Emerging Trends in Cyber Ethics and*

Education / Ed. by A.Blackburn, I. Linlin Chen, R. Pfeffer. Hershey: IGI Global, 2019. P. 1–22.

24. *Rose E.* Beyond Social Presence: Facelessness and the Ethics of Asynchronous Online Education // *McGill Journal of Education*. 2017. Vol. 52. № 1. P. 17–32.

25. *Shils E.* The Calling of Education: The Academic Ethic and Other Essays on Higher Education. Chicago: The University of Chicago Press, 1997. 308 p.

26. *Silverman S., Caines A., Casey C., de Hurtado B.G., Riviere J., Sintjago A, Vecchiola C.* What Happens When You Close the Door on Remote Proctoring? Moving Toward Authentic Assessments with a People-Centered Approach // *Educational Development in the Time of Crises*. 2021. Vol. 39. №3. URL: <https://quod.lib.umich.edu/t/tia/1706388-8.0039.308?view=text;rgn=main> (дата обращения 30.04.2021).

27. *Slade S., Prinsloo, P.* Learning Analytics: Ethical Issues and Dilemmas // *American Behavioral Scientist*. 2013. Vol. 57. № 10. P. 1509-1528.

28. *Speight J.G.* Ethics in the University. Beverly: Willey, 2016. 294 p.

29. *Thompson M. M., Wrigglesworth, J.* Students and Teachers as Ethical Actors: Reflections on the Literature // *Handbook of Distance Education*. Third edition / Ed. by M.G. Moore. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2013. P. 403–418.

30. *Thompson M.M.* The Ethical Character of Distance Education: Relationship and Responsibility // *Handbook of Distance Education*. Fourth edition / Ed. by M.G. Moore and W.C. Diehl. New York: Routledge, 2019. P. 189–207.

31. *Wintrup J.* Higher Education's Panopticon? Learning Analytics, Ethics and Student Engagement // *Higher Education Policy*. 2017. Vol. 30. P. 87–103.