

УДК 174

**Этика и парадоксы цифровизации в академической среде**

*Аннотация.* Статья посвящена этическим коллизиям, возникшим в результате массового перехода высшей школы на дистанционное обучение. Показано, что основные трудности этого перехода стали следствием излишней формализации в университетской среде, а также нарастающего отчуждения сотрудников и студентов от педагогического процесса. Большинство институтов образования не смогли адекватно ответить на возникающие этические риски, среди которых обострились привычные для вузов проблемы несправедливости и ответственности, появилась новая серьезная проблема анонимности в сетевом пространстве. К этическим трудностям добавилось распространенное ложное убеждение, что при переходе в цифровую среду можно без ущерба сохранить привычные методики и содержание образования. Как правило, учебные институты игнорировали необходимость их изменять, и в итоге общество столкнулось с тем, что цифровые технологии, способные при их творческом применении улучшить качество образования, на деле обернулись снижением его и значительным разочарованием учащихся.

*Ключевые слова:* этика, академическая этика, наука, образование, дистанционное обучение, цифровизация, пандемия.

Говоря о процессах цифровизации, происходящих в университетской среде, справедливо ещё раз заметить, что они уже давно стали привычными и приносят академическому сообществу много благ. Мы уже не мыслим себя без электронной почты, социальных сетей, сайтов и других инструментов, которые вывели научную жизнь на принципиально иной уровень. Трудно сказать, что было бы с отечественной наукой, если бы она не пользовалась электронными библиотеками, системами видеоконференций и т.д. Но с недавнего времени, в связи с наступившей пандемией, цифровизация ещё раз серьезно изменила многие стороны академической жизни. В первую очередь пострадала именно научная активность, поскольку разом прекратились все привычные конференции, форумы, дискуссии; для перевода их в цифровой формат потребовалось время. Вместе с этим в дистанционный режим ушла вторая важная сфера деятельности университета – педагогическая, и такая трансформация для многих выглядела необычно.

Переход на дистанционное преподавание произошел стремительно и в существенной степени насильственно и хаотично. Не-

смотря на широкое использование информационных ресурсов и, в целом, открытость высшей школы к новым технологиям, университеты оказались к этому переходу в системном плане не готовы. Одна из причин – убеждение, что пандемия скоро закончится (год назад говорили, что она продлится два-три месяца). Вторая причина крылась в серьезной усталости преподавательского состава от различных новшеств, которые в изобилии преследовали их в течение длительного времени. Сотрудники, пережившие ужасы «эффективного менеджмента», практически лишившего их идентичности ученых и педагогов, зачастую воспринимали переход на дистант как очередную прихоть, которую надо просто пережить. Наконец, третья – это часто травматический опыт от многочисленных проектов прежних цифровизаций, особенно практик документооборота, когда появление новых «удаленных» баз данных в разы увеличивало объемы работы, не отменяя при этом привычных бумажных форм. Так случилось и при дистанционной педагогике, где количество формальной отчетности по учебной работе превысило обычный.

Тем не менее подозрительность при переходе на дистантное преподавание сопровождалась убеждением, что ничего страшного не происходит, бывали времена и хуже. Многие верили, что пандемия пройдет, все останется по-прежнему, это основывалось на двух ценностных установках. Первая из них – ощущение, что все инновационные технологии направлены на улучшение и развитие жизни. Например, социальные сети во многом упростили дистанционное общение и сделали его более ярким. Так и в образовании: несмотря на сопутствующие сложности, они могли бы сделать саму среду более комфортной. Второй момент – это надежда, что молодое поколение, студенты и школьники, чувствуют себя в цифровой среде как в родной стихии, а значит, они только выиграют от перехода в виртуальный мир. Такое образование может показаться им более интересным, и это поднимет их мотивацию. Но не прошло и года с момента массового применения он-лайн-технологий, как его оценки показывают, что ожидания во многом были завышенными. Официальная точка зрения Министерства, разумеется, оптимистичная; по его данным 72% студентов удовлетворены качеством образования во время пандемии [6]. Но значительно более осторожные сведения приводят авторы статьи «Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности», где, например, говорится, что почти 52% учащихся однозначно отвергают идею окончательного перехода образования в дистантный формат, и только 16% согласились бы полностью перейти в онлайн [1, 94]. Но даже если исходить из сведений сайта Минобрнауки, то можно увидеть крайне неудобную цифру:

лишь 53% студентов оценили уровень образования «как высокий или очень высокий», т.е. чуть больше половины, и только четверть сказали о «крайней степени удовлетворенности». За всеми отвлеченными цифрами, которые допускают разные интерпретации, трудно скрыть разочарование большинства студентов.

Что же касается средней школы, там дошло даже до петиций о принципиальном запрете дистанционных технологий обучения [3], поскольку, по мнению некоторых родителей, он-лайн-образование ничему толком не учит, создает много неудобств для повседневной жизни и работы, при этом наносит вред здоровью детей. А в некоторых университетах недовольство учащихся выразилось в требованиях снизить стоимость обучения [4].

Что же произошло? Как объяснить парадокс: почему технологии, способные при их правильном применении улучшить качество образования, привели к значительному разочарованию? Нет сомнения, что здесь сыграли роль определенные умонастроения, ставшие следствием нестабильности положения работников высшей школы. Во-первых, в хаосе, сопровождавшем распространение пандемии, мало кто понимал, что переход к цифровизации преподавания – это не временная мера, а вполне объективный процесс, у которого есть много важных факторов [2]. И дело отнюдь не в упорном желании властей от образования заменить живое общение «говорящими головами» на экранах. Дистантные технологии позволяют высшей школе преодолеть многие трудности, например, связанные с академической мобильностью, по крайней мере, в плане приглашения известных ученых для чтения лекций. Такие технологии, если применять их уместно, могут вывести образование на принципиально иной уровень. Жаль, что в хаосе пандемии об этом никто не задумался. Если бы университеты или их научные центры быстро сориентировались и начали обмениваться интеллектуальными усилиями в виде совместных конференций, либо перекрестного преподавания, они бы существенно выиграли, особенно в восприятии учащихся. Но годы «реформ», обернувшись убеждением сотрудников, что от них больше ничего не зависит, полностью отбили желание нестандартно реагировать на происходящее. Некоторая часть сотрудников, вместо продумывания новых возможностей для педагогики, восприняли долгий дистант почти как дополнительный отпуск, позволяющий никак не вкладываться в преподавание.

Торопясь выполнить требования начальства по противодействию вирусу, абсолютное большинство администраций и рядовых преподавателей были убеждены, что с введением дистанта ничего не надо менять в плане учебных программ и организации обучения.

Философская проблема соотношения формы и содержания никак не повлияла на эту установку; не бывает же так, что изменение формы не затронуло бы в какой-либо степени содержание. Но, в отличие от средней школы, где в первое полугодие дистанта сократили количество уроков и отменили многие проверочные работы, университеты почти не изменили программу. Получалось, что привычные лабораторные работы, практикумы и т.д., предполагающие оттачивание практических навыков, теперь шли на экранах; это выглядело абсурдно, и учебное время тратилось зря.

Во всей этой истории с вирусом, как и в пространстве всех предыдущих «реформ», студенты оказались самой пострадавшей стороной. Годы разведения по разные стороны баррикад двух важнейших университетских групп – педагогов и студентов, навязывание им ролей близких к продавцам и покупателям услуг, разрушение возможностей совместной работы, привели к взаимной подозрительности, если не вражде. Одно из следствий этого – господствующее убеждение сотрудников, что студенты – не мотивированы и ни в чем не заинтересованы. Якобы они любят бездельничать, будут рады снижению требований во время пандемии, и поэтому их можно обделить знаниями. При этом, в связи с серьезным затруднением обратной связи и возможностей контроля знаний, значительно увеличилась и формализировалась отчетность. Студенческие форумы были наполнены страданиями по поводу необходимости выполнения огромного количества письменных работ; других форм контроля университеты не смогли изобрести. Фактически, речь уже шла о переходе на заочное обучение, и стоит ли тогда удивляться, что договорные студенты стали требовать снижения платы?

И дело было не только в падении эффективности преподавания и не только в ситуации, когда студентам предлагалось учиться самим, отчитываясь перед преподавателями о своих «достижениях». Когда вузовские администрации пытались доказать, что качество образования не изменилось, они, по сути, дискредитировали сами себя. Образование в современном университете предполагает развертывание студенческой активности, последовательное вовлечение учащихся в академическую среду. Но конференции, научные форумы, обсуждения – все, чем была интересна повседневная жизнь высшей школы, – замерло в связи с пандемией на длительное время. Получается, что студенты шли в вуз ради кипящей культурной и научной жизни, а обрели лишь тусклое обучение в аудитории, а в худшем случае – многочасовое сидение перед экранами ноутбука. Это обстоятельство существенно снижало мотивацию студентов к освоению их областей знания и будущих профессий.

Но помимо трудностей, связанных с определенными умопостроениями, обострились чисто этические проблемы, которые уже давно преследуют высшую школу, и первая из них – это проблема справедливости. Все прекрасно знают о крайне неравном положении университетских сотрудников: одно дело – ведущие столичные вузы, где значительно выше зарплата и существенно меньше административного произвола, и совсем другое – провинциальные университеты, где сотрудники часто обречены бороться за выживание и ради этого исполняют обременительные обязанности, не имеющие прямого отношения к науке образованию. Интересно заметить, что в вузах, осуществляющих подготовку по одинаковым направлениям, работающих по единым госстандартам, почему-то доходы и положения сотрудников далеко не одинаковы. Ситуация напоминает среднюю школу, где требования к результатам образования едины по всей стране, но зарплаты учителей разные, иногда от региона к региону отличающиеся в 10 раз. Доступ к цифровым технологиям и возможностям, которые они дают, в университетах также варьируется: далеко не все институты могут позволить себе дорогие подписки на ведущие мировые онлайн библиотеки. Но в ситуации с массовым переходом преподавания на дистант проблема несправедливости обострилась ещё больше.

Во-первых, поражало разнообразие принимаемых антивирусных мер: если одни университеты полностью переходили на дистант, то другие продолжали работать либо очно, либо в гибридной форме, где в онлайн-режим были переведены только особо крупные студенческие потоки. Находились даже такие учебные заведения, которые всю пандемию функционировали в обычном режиме, будто ничего плохого вокруг не происходило. Опять же, можно провести параллели со средней школой, где в обычных муниципальных учреждениях дети сидели перед экранами, но частные школы продолжали работать очно; вирус на них отчего-то не действовал. По идее, меры борьбы, требуемые от вузов государством, были едины для всех, но из-за их огромного количества и расплывчатых формулировок они позволяли применить бесконечное число интерпретаций. В университетской среде с этим в первую очередь столкнулись те, кто совмещает работу сразу в нескольких организациях, или, к примеру, на разных факультетах. Произвольность трактовки правил оборачивалась абсурдом для преподавателей, когда одну и ту же лекцию надо было читать в одном месте очно, а в другом – в дистанте, и недоумением со стороны студентов. В то время, когда одни продолжали учиться на очных лабораторных работах, практикумах и семинарах

как и раньше, другие студенты видели это все только на экране монитора и понимали, что настоящих знаний они не получали.

Но ещё большей несправедливостью стало само положение сотрудников в эпоху дистанта. Многие привыкли, что внедрение новых технологий в некоторых аспектах облегчает повседневную работу, а здесь цифровизация потребовала огромных усилий и не только из-за необходимости осваивать новые программы. Неравнодушные преподаватели, кто не желал потерять в качестве передачи своих знаний, были вынуждены думать над мультимедийным сопровождением своих курсов, и это заняло у них много времени. Но, заметим, что работа в новых условиях никак дополнительно не оплачивалась; многочисленные вузовские руководства, не вовлеченные в образовательный процесс, полагали, что между очными и дистантными занятиями нет разницы. Как правило, не была также оказана организационная поддержка. Руководства созывали бесконечные совещания, организовывали целые штабы по «противодействию распространению коронавирусной инфекции», а также волонтерские центры, и все это было важно. Но кто бы организовал штаб для помощи преподавателям и студентам по адаптации к новым условиям учебной работы? Или хотя бы организовал срочные обучающие курсы по освоению систем видеоконференций.

Но ещё более усугубился и без того острый для высшей школы материальный вопрос. Значительно возросшие объемы работы по переводу учебной работы на дистант никак дополнительно не оплачивались. Более того, для тех, кто все-таки в тяжелое время продолжал работать очно, рискуя собой, также не были предусмотрены никакие поощрения. С одной стороны, каждый день все слышали, насколько опасен этот вирус, с другой, в работе очно не видели какой-то особой опасности. Медики справедливо получали дополнительное вознаграждение за работу в опасных условиях наступления вируса, но вопрос о дополнительном вознаграждении преподавателей, которые в т.ч. готовили медиков, либо школьных учителей, вынужденных по решению своих работодателей или регионов трудиться очно, никогда не всерьез не ставился. И даже если профессор был вынужден заменять заболевших коллег, и его нагрузка возрастала, ему также не полагалось доплат, как обычно не полагалось никакой компенсации заболевшим. Опять же никто не ставил вопрос о том, что тяжелая болезнь могла быть получена на работе, по причине того, что администрация обязывала сотрудников работать очно в разгар пандемии. В этом случае болезнь закрывалась обычным больничным с обязательным в таких случаях понижением зарплаты. Удивительно, но труд тех, кто рисковал собой, оценивался так же, как и тех, кто,

ничем не рискуя, работал в дистанте. И ещё более удивительно, а точнее возмутительно, было обстоятельство, что вузы никак не снизили обременительные требования к сотрудникам по публикациям, отчетам, грантам и т.д. Извиняющими обстоятельствами не считались ни болезнь, ни значительное время, требуемое для налаживания преподавания в дистанте. Опять же у сотрудников складывалось впечатление, что пандемия опасна для всех, а для них она считается незначительным фактором, сопровождающим повседневную работу. Эту ситуацию также можно было бы назвать парадоксальной, но, к сожалению, к такому отношению работники вузов уже привыкли.

Другой серьезной этической проблемой стало усиление анонимности и, как следствие – отчуждение, сопровождающееся разрушением привычных отношений в университетской среде. Правильнее было бы сказать, что эти проблемы обострились, ибо уже давно сотрудники вузов чувствуют нарастающую обезличенность. Она выражается во все меньших возможностях развить свои таланты и во все усиливающейся тенденции превращения работников в безликих агентов, существующих ради штурма спущенных сверху контрольных цифр. Внезапное появление насильственной цифровизации педагоги продолжило разрушать и без того хрупкую связь между преподавателями и учащимися. Личный контакт, интересные обсуждения в аудитории или вне её, совместная работа, где она ещё существовала, оказалась заменена общением через экран, где педагогические возможности крайне ограничены. Конечно, при творческом применении этих технологий можно было бы значительно выиграть в эффективности, но абсолютное большинство сотрудников по разным причинам, указанным выше, этого не сделали.

Потеря педагогического контакта, замена лиц слушателей «черными квадратами», привели к положению, когда преподаватели и студенты жили и работали сами по себе. Одни говорили в пустоту, другие занимались собственными делами. Если лектор полагал, что может обычный стиль работы перенести в виртуальный мир, не вовлекая дополнительно слушателей в свой предмет, то его лекции становились жертвой анонимности и теряли смысл. А как могло быть иначе, если одни поняли свою задачу как простую отработку часов, а другие желали быстрее отчитаться по нехитрым требованиям промежуточного контроля? Приходит на ум, что такой итог дистанционной педагогики, стал закономерным результатом формализации высшей школы. Почему-то при дистантном преподавании не учитывалось простая и всем хорошо знакомая характеристика информационной среды: ни один пользователь, и особенно студент, не может провести нескольких минут в этом пространстве, не открывая других

вкладок и не обращаясь к иной информации. В таком поведении нет ничего бравирующего или антипедагогического: просто так устроена эта среда. Избежать её воздействия можно было, опять же, путем существенного изменения формы подачи материала, вовлекая в процесс передачи сведений самих слушателей. Но это уже вопрос методик, который мы сейчас не рассматриваем.

Если продолжать тему анонимности отношений, то надо также обратить внимание на ожидания, которые появились при переходе к цифровой педагогике. Если большинство преподавателей вступали в эту, во многом незнакомую для них, реальность неохотно, с большой долей подозрения, то студенты, много времени проводящие на различных сетевых ресурсах, окунались в привычную для себя среду с радостью. Для них эта среда, помимо других мотивов, устойчиво ассоциируется с приятным неформальным общением, благодаря которому они узнают много нового. Ставшие популярными в эпоху дистанта системы видеоконференций «Зум», «Скайп», «Дискорд» и др. они также раньше использовали в основном для межличностного общения. Соответственно, они обосновано ждали изменений и от учебного процесса в сторону большей открытости, дискуссионности и креативности. Но, как выяснилось, ждали они этого зря. Лишь мизерное количество преподавателей готовы были на равных обсуждать с ними новые возможности для преподавания, понимая, что цифровизация бывает не только обезличивающей, но и творческой, по-новому раскрывающей способности и учителя, и ученика. Однако мотивом большинства лекторов было не только тенденция ничего не менять, но также интенция выполнить указания начальства относительно контроля посещаемости и иных видов многочисленных контролей. Желания студентов, их надежды окунуться в менее формальную, более творческую среду, где они бы могли выступить в роли соавторов и конструкторов различных форматов обсуждений, в расчет не принимались. Показательно, что когда весной 2020 года, в общем хаосе, многие вузы, не успев развернуть единую систему дистантного преподавания, позволяли сотрудникам работать, кто как умеет, очень небольшое их количество выбрало близкие молодежи формы педагогического общения в виде форума, блога, подкаста или иных, им подобных.

Огромное количество технических проблем, связанных с подключением и налаживанием дистантных технологий, также были связаны с нежеланием преподавателей обратиться за помощью к студентам, уверенно ими владеющими. Удивительно, но для них было предпочтительнее срывать занятия, чем немного поучиться у своих же учеников. В итоге возник ещё один парадокс: если для любозна-

тельных, мотивированных студентов наступившая анонимность в передаче знаний выглядела как большое зло, отчуждающее от содержательного обучения, то для их преподавателей она казалась относительным и кратковременным злом, которое надо было просто пережить, особо не волнуясь о результатах обучения.

Если учитывать все сказанное, то можно обнаружить ещё одну серьёзную этическую проблему – ответственности. Она – более общая и вытекает не только из трудностей, связанных с пандемией, но также из обстоятельств, предопределивших современное положение высшей школы. В значительной степени она тоже парадоксальна, ибо университетский ученый – это по определению тот человек, который берет на себя ответственность за своих учеников, за развитие научного направления, за судьбу научной школы и своего университета. Но годы последних «реформ» последовательно отбирали у него возможность определять цели своей работы. Он уже не волен выбирать не только направление исследований, но и исследовательский коллектив, и даже... название публикаций и место их изданий. Тот же процесс касается и педагогической работы. Сначала от сотрудника потребовали преподавать не то, что он лучше всего знает, но то, что можно выгодно продать, а потом стали решать за него, как именно работать в аудитории, какие рейтинговые или нерейтинговые системы использовать при контроле знаний. Эти системы, направленные на стандартизацию подачи материала, все меньше дают возможности педагогу раскрыть содержание своего предмета, не говоря о талантах слушателей. Так же произошло и с внедрением дистанционной системы, когда после шока первых месяцев от преподавателей стали требовать определенных технологий работы, ещё более стандартизовавших процесс. Даже тем редким сотрудникам, кто пытался, преодолевая отчужденность дистанта, сделать что-то свое, приказывали «работать как все». Часто это делалось под значительным административным контролем, и здесь опять появляется парадоксальное наблюдение: если преподавание оказалось существенно затруднено, то возможности контроля значительно возросли; любой администратор без особых усилий мог войти в любую виртуальную аудиторию и послушать, о чем там говорят. В такой ситуации получалось, что преподаватель не несет ответственности за снижение качества образования, осуществляемого в дистанте, да и выбора, работать ли ему в виртуальном формате, либо в очном, у него тоже не было.

Рассказывать о парадоксах цифровизации университетской педагогики можно бесконечно, но следует понимать, что во многом парадоксальным остается отношение государства к высшей школе. На

словах подчеркивалась важность сохранения качества образования в эпоху пандемии, но у многих педагогов осталось убеждение, что именно высшее образование приносилось в жертву борьбе с вирусом. В то время, как с конца лета 2020 г. постепенно снимались ограничения в различных сферах, в университетских кампусах постоянно появлялись новые требования, серьезно затрудняющие академическую жизнь. Сотрудники справедливо задавали вопросы: почему собрать на стадионе пять тысяч человек можно, а собрать лекционный поток в 100 человек, или организовать конференцию в 30 участников – нельзя? Почему торговые центры, рынки работали без всяких ограничений, а университеты вводили едва ли не полувоенный режим? И даже в средней школе меры были не такими затруднительными. А чехарда введения и отмены дистантного режима в разных студенческих группах стала поводом для многочисленных шуток и курьезных ситуаций. У сотрудников создавалось впечатление, что вузы якобы являются главной причиной распространения вируса. И если бы такое к ним отношение помогло остановить пандемию, но она до сих пор не остановлена. Уже сейчас появилось поколение выпускников-магистрантов, которые все четыре своих семестра отучились в хаотичных условиях, с очевидным понижением качества образования. На подходе выпускники-бакалавры, рискующие все семь семестров отучиться в таких условиях. Судя по их отзывам в социальных сетях, система образования нашей страны может получить новый заряд ненависти и недоверия. И это пока первое, самое осязаемое последствие хаотичной цифровизации педагогики высшей школы.

Выход из этой ситуации очевиден. Университетскому сообществу надо принять, что дистанционные технологии будут только развиваться. При их правильном, творческом применении они могут значительно усилить качество образования. Но для этого требуется создавать университетские центры, где преподаватели могут делиться лучшим опытом и изобретать новые методики в диалоге со своими слушателями. Совместная работа преподавателей, студентов и всех заинтересованных лиц поможет ликвидировать многие парадоксы и этические трудности цифровизации и во многом преодолеть процессы отчуждения, нарастающие сейчас в высшей школе.

#### Список литературы

1. Алешковский И.А., Гаспаришвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 86-100.

2. Онлайн все спишет. Дистанционное обучение может занять 80% учебного времени // Коммерсантъ. 13 мая. URL: <<https://www.kommersant.ru/doc/4391875>>

3. Петиция за отмену дистанционного обучения // URL: <<https://xnhbkkbkead6cmenxlq3b5l.xnp1ai/%D0%B7%D0%B0%D0%BE%D1%82%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%83%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F/>>

4. Российские студенты требуют скидки за переход на удаленку. Но вузы не готовы идти на уступки // BBC News/ URL: <<https://www.bbc.com/russian/news-55072487>>

5. Система образования оказалась не готова к переходу на дистанционное обучение в условиях пандемии // НАФИ. Аналитический центр. URL: <<https://nafi.ru/analytics/sistema-obrazovaniya-okazalas-negotova-k-perekhodu-na-distantsionnoe-obuchenie-v-usloviyakh-pandemi/>>

6. Студенты оценили качество дистанционного обучения // URL: <[https://www.minobrnauki.gov.ru/pressnter/news/?ELEMENT\\_ID=21576](https://www.minobrnauki.gov.ru/pressnter/news/?ELEMENT_ID=21576)>