

СЕКЦИЯ 7. ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАСТЕРОВ

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ РЕВОЛЮЦИИ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФОРМАТЫ УНИВЕРСИТЕТА: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

А.С. Готлиб

*Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королёва*

Сегодня современный университет мучительно ищет новые формы своего самоопределения в резко меняющемся мире (роль, функции, цели). Звучат самые мрачные определения той ситуации, в которой университет оказался в конце XX – начале XXI века: «Университет в руинах»[1]; время университета «это запаздывающее, отстающее время»: университет не успевает за темпами социальных и экономических преобразований [2, с. 127]. Точнее других, пожалуй, высказался Зигмунт Бауман, известный английский социолог: «Университеты столкнулись с необходимостью заново переосмыслить и заново определить свою роль в мире, который не нуждается более в их традиционных услугах, устанавливает новые правила игры в престижность и влияние, а также со все возрастающей подозрительностью смотрит на ценности, которые отстаивали университеты» [3, с. 170]. Выход в этой ситуации несоответствия «университета и мира» видится большинству исследователей в совершенствовании тех областей деятельности университета, которые испытывают наибольшее влияние со стороны глобальных экономических преобразований, диктата рынка труда, ситуации перманентных экономических кризисов. Речь идет об экономической и организационной гранях функционирования современного университета как институции, поиске его наиболее эффективной организационной модели [4; 5; 6]. В российском исследовательском поле кроме того растет интерес и к процессу многолетнего реформирования высшей школы в России, создающему невиданное напряжение в российских вузах [7; 8], к государственной социальной политике по отношению к высшей школе в целом [9].

Вместе с тем сегодня, есть еще один новый мощный фактор влияния на современный университет, носящий цивилизационный характер – это цифровая революция, практически перекраивающая в той или иной мере все традиционные образовательные форматы университета: лекцию, семинарское занятие, подготовку курсовых работ и ВКР, самостоятельную работу студента. Этот процесс уже набирает силу: сегодня значительный ряд западных, но и уже российских университетов внедряют в учебные практики МООС (массовые открытые онлайн – курсы), интенсивные интерактивные онлайн-семинары, в США создаются целые онлайн-университеты, так называемые «профессиональные» (только бакалавриат) и «академические» (только магистратура и аспирантура), ломающие привычную макроструктуру высшего образования. Новые информационные технологии вплотную поставили вопрос и о судьбе лекции в цифровую эпоху [10], месте и роли преподавателя (лектора) в новой образовательной и жизненной ситуации «цифрового стиля жизни» студентов, говоря языком Д.Урри и Э.Эллиота. В контексте цифровой революции по-новому звучит и вечная проблема вовлеченности студентов в академическую интеракцию на лекции, семинарском занятии [11]. Впрочем, обо всем по порядку.

Фундаментальное социологическое исследование «Влияние новых цивилизационных факторов на образовательные форматы университета: повседневные практики и перспективы», проведенное в 2014–2016 г.г. под руководством автора этой статьи и поддержанное РФФИ, ставило себе в качестве цели описание такого рода «эффектов цифровой революции», которые условно можно разделить на макро и микро-эффекты влияния. Применительно к онлайн-образованию как одному из направлений такого влияния (макро-эффект) в качестве основных были поставлены следующие исследовательские задачи: выявить перспективы развития онлайн образования в стране, описать реальную включенность преподавателей как главных акторов образовательного процесса в производство и чтение онлайн-курсов, а также меру их готовности к этому процессу. Для решения первой задачи использовался экспертный опрос, где в качестве экспертов выступали владельцы и топ-менеджеры онлайн-серверов, представители администрации самарских вузов, преподаватели онлайн-курсов (опрошено 22 эксперта). Для решения двух других задач методом полуструктурированного интервью было опрошено 300 преподавателей четырех ведущих вузов Самары, отобранных с помощью четырех ступенчатой выборки.

Опрос экспертов выявил неоднозначность оценки перспектив развития онлайн-образования. Главный нерв этой оценки – как соотносится онлайн-образование с традиционным университетом, представляет ли оно угрозу для него. Преобладающее мнение экспертов – **взвешенное**: «Нет, не представляет». Они полагают, что самый желательный вариант развития образования – это **«гибридное», «смешанное» образование**, когда онлайн-образование выступает дополнением к традиционному, *«как tool, как инструмент, который будет инкорпорироваться различными социальными институтами, в частности, вот университет его будет инкорпорировать, академии его будут инкорпорировать...Вот есть такой формат «смешанное обучение», по-английски – это blended learning. Вот сегодня начало этого»* (создатель и координатор онлайн-платформы «Университет без границ», 38 лет). Присутствует, как показал анализ транскриптов интервью с экспертами, и **радикальная позиция, позиция уверенного оптимизма**, хотя она представлена и в меньшинстве, преимущественно экспертами-руководителями онлайн-школ, владельцами онлайн-серверов: качественное онлайн образование в перспективе несомненно заменит традиционное университетское образование- *«... хорошо организованный дистанс с непрерывными классными вебинарами с ограниченным количеством участников- слушателей на любом конце этого онлайн-курса, со своевременными ответами тьюторов на вопросы, с проверкой домашних заданий, с хорошо разработанными в этой программе тестированиями- это прекрасная возможность и первого, и второго высшего образования или бизнес-образования, особенно для тех, кто не может с девяти утра сидеть за учебной партой»* (директор школы бизнеса «Синергия», 37 лет).

Позиция **осторожного оптимизма** экспертов связана, как показало исследование, с разной пригодностью тех или иных видов знания (имеется в виду их предметная направленность), а также различных образовательных форматов для онлайн-образования. По мнению экспертов лекции по всем практическим предметам могут быть заменены на видеолекции. В отношении же практических занятий (семинары, практикумы), по их мнению, процедура замены может быть безболезненно осуществлена только применительно к гуманитарным, экономическим и математическим наукам: *«Получить практику хирурга или нефтяника, физика, химика онлайн нельзя – только теория и закрепление знаний»* (генеральный директор онлайн City Busyness School, 30лет). Эксперты выде-

лили и социальные группы, для которых, по их мнению, онлайн-образование наиболее применимо. Это взрослые учащиеся, получающие новые знания в системе повышения квалификации; люди, с ограниченными возможностями здоровья, а также те жители страны, кто живет в отдаленных районах, для которых онлайн-образование, возможно, является единственной формой доступа к высшему образованию вообще.

Количественное исследование преподавателей самарских вузов как потенциальных участников производства образовательных онлайн-продуктов показало, что реально участвовала в создании и чтении онлайн-курсов только пятая часть опрошенных педагогов – 20, 3%. При этом активность преподавателей с разным профессиональным статусом практически не сильно отличается друг от друга и колеблется в пределах от 27,9% (старшие преподаватели) до 18,2% (профессора). Исследование показало, что самая высокая активность в разработке онлайн-курсов характерна для группы молодых преподавателей в возрасте до 30 лет: 45, 3% опрошенных, что неудивительно – «дети цифровой революции» обладают высокой компьютерной грамотностью, являющейся важной составляющей процесса создания образовательного онлайн-продукта. Готовность преподавателей включиться в работу по созданию онлайн – курсов, по результатам нашего исследования, не слишком высока: только 36,6% опрошенных в полной мере готовы включиться в этот процесс. Прежде всего это преподаватели гуманитарного профиля (41,9%), доценты и профессора (41, 7% и 37, 5%) в возрастных категориях 61-70 лет и 41-50 лет. Конечно, такая социально–психологическая установка на участие является результатом действия значительного ряда факторов, характеризующих как саму образовательную институцию, степень административной поддержки этого процесса в ней, так и личностные и профессиональные качества преподавателей.

В нашем исследовании методом кластерного анализа была получена также **эмпирическая типология преподавателей в горизонте становления онлайн-образования**, возможности управления этим процессом в образовательной институции. В качестве кластерообразующих признаков были выбраны следующие: степень готовности участвовать в разработке онлайн-курсов, позиция в отношении онлайн-образования, наличие (или отсутствие) ученой степени. В целом было выделено **пять классов (типов) таких групп: «неуверенные в себе»**: доля молодых преподавателей до 30 лет здесь самая высокая, присутствуют и немоло-

дые преподаватели без степени. Для всех характерна взвешенная оценка перспектив развития онлайн-образования, относительная степень готовности к участию в создании онлайн –продуктов; **«базовая группа»**. Здесь – преимущественно доктора наук, с высокой степенью готовности участвовать и взвешенной позицией относительно перспектив онлайн-образования. В этом кластере практически нет молодежи, доля тех, кому за 40 лет здесь достаточно высока; **«традиционалисты»**. Группа представлена преимущественно кандидатами наук, для них характерна принципиальная неготовность участвовать в разработке онлайн-курсов, а также критическое отношение к перспективам онлайн-образования. В группе преобладают преподаватели старших возрастных групп 61-70 лет и 71 и старше; **«выжидающие»**. Представлена в основном кандидатами наук, степень готовности к разработке курсов – умеренная, позиция относительно перспектив онлайн-образования – взвешенная. В группе преобладают преподаватели возрастных групп 31-40 и 41-50 лет; **«несозревшие»**. Группа представлена кандидатами наук, не готовыми включаться в работу по созданию онлайн-продукта. Вместе с тем, для группы характерна радикальная оптимистическая позиция относительно будущего онлайн-образования. Представлена группами 26 – 30 лет и 51-60лет. Рассматривая выделенные типологические группы преподавателей с позиции управления процессом развития онлайн-образования в университетской институции можно выделить наиболее перспективные группы. В нашем исследовании это так называемая «базовая группа». К наименее перспективным можно отнести, видимо, группу «традиционалистов».

Микро-эффектом влияния цифровой революции на образовательные форматы университета, наверное, можно назвать трансформацию института академической лекции. В самом деле, сегодня студент, вооруженный «миниатюрными мобильностями» (термин Д.Урри) может в процесс лекции, «на ходу» «ловить преподавателя на ошибках», «поставить под вопрос» отдельные положения лекции, т. е. процессуально контролировать педагога. В то же время гаджет соблазняет студента на лекции радостью общения в социальных сетях, перепиской с друзьями и родными, новостями, ежеминутно приходящими, музыкой, фильмами и другим не менее интересными вещами. «Локальные взаимодействия в аудитории оказались в условиях жесткой коммуникативной конкуренции с глобальными взаимодействиями здесь-и-сейчас. Эту конкуренцию

не снять никакими запретами» [10, с.24] как для студентов, так и для преподавателей. В этой новой образовательной ситуации традиционная лекция, видимо, должна трансформироваться в сторону производства авторского текста, демонстрации авторской позиции, использования результатов собственных исследований. В связи с этим ожидается повышенный спрос на концептуальную оригинальность, научный вес лектора (репутацию) и его курса. В новой образовательной ситуации возрастает и значимость интерактивных педагогических методик, «работающих» на привлечение внимания студентов к предмету лекции. Вместе с тем, анализ транскриптов интервью с преподавателями Самарского университета (объем целевой выборки равен 25 человек), а также анализ рефлексивных жизнеописаний своих образовательных практик (объем целевой выборки равен 15 чел.) показал, что необходимость трансформации контента лекции пока практически не осознается опрошенными преподавателями: только в одном жизнеописании преподаватель говорит об этом: *«Я поняла, что все, что я скажу на лекции, может быть тут же проверено, я очень боюсь этого, все перепроверяю, ну и повторять Википедию не хочу, вообще стало сложно читать ..., я это ощущаю».* (Е.П., преподаватель гуманитарных дисциплин, 41 г.).

Не осознается преподавателями, как показывает исследование, еще один важный аспект влияния цифровой революции на институт лекции: изменение характера лекции в результате возможности ее аудиозаписи – в текстах преподавателей об этом нет ни слова. Вместе с тем, лекция, записанная на диктофон, вмонтированный в гаджет, «взламывает закрытость традиционной лекции, превращая ее в открытую» [11,с.41]: записанная лекция может быть размещена в социальных сетях или в Интернет-издании. Для преподавателя это означает серьезное повышение ответственности за устное слово. В целом, анализ интервью с преподавателями показал, что сегодня «миниатюрные мобильности» на лекции или семинарском занятии рассматриваются скорее как зло, как способ отвлечения, отчуждения от локального взаимодействия на занятии, снижающий вовлеченность (погруженность) студентов в познавательный процесс, организуемый на занятиях. Конечно, методология качественного социологического исследования, использованная нами, не дает возможности говорить об определенных закономерностях. И все же тенденцию оно схватывает. Видимо, всем нам, преподавателям, еще предстоит осознать, что «цифровой стиль жизни» студентов невозможно

отменить, надо только научиться «приручать его», заставлять «работать» на цели образования.

Библиографический список

1. Риддингс Б. Университет в руинах. М.: Высшая школа экономики, 2010. 298 с.

2. Бушмакина О. Самоопределение университета в постсовременном обществе // Идея Университета и топос мысли. Материалы конференции, посвященной 25-летию кафедры философии гуманитарных факультетов СамГУ. Самара: Изд-во: Самарский университет, 2005. С.18-27.

3. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002. 325 с.

4. Рикитянская М. Университет будущего: идеи и возможности // Отечественные записки, 2013. №4. С.7-18.

5. Олейников А. Университет держит оборону (обзор англоязычных работ о критическом состоянии современного университета) // НЛЮ, 2013. № 122. С. 98-112.

6. Барбер М., Донелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования, 2013. №3. С. 48-58.

7. Абанкина Т., Абанкина И. Место вузов в новой экономике: стратегии и угрозы // Отечественные записки, 2013. №4. С. 38-50.

8. Прыткова Н. Российское образование и пути его совершенствования // Вестник Самарского государственного университета, 2010. №5(79). С.71-74.

9. Константиновский Д. Неравенство в сфере образования: российская ситуация // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 2010. №5. С.31-40.

10. Лехциер В. Цифровой стиль жизни и академические коммуникации в аудитории // Вестник Самарской гуманитарной академии, 2015. №2. С.23- 38.

11. Лехциер В. О судьбе лекции в цифровую эпоху // Вестник Самарской гуманитарной академии, 2016. №2. С.39-53.