



## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316

### О СУДЬБЕ ЛЕКЦИИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР, ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ\*

© В. А. Лехшиер

Лехшиер Виталий Леонидович

доктор философских наук

профессор кафедры  
философии гуманитарных  
факультетов

Самарский национальный  
исследовательский  
университет  
имени С. П. Королёва

e-mail: lekhtsiervitaly@mail.ru

Статья ставит вопрос о судьбе института лекции в информационную эпоху. В первой части статьи обзревается исследование на тему эффективности классической лекции как обучающего формата университетского взаимодействия, литература о новых практиках «flipped and blended Learning», ставится проблема изменений роли университетского лектора и лекции в новой информационной среде, насыщенной научными и учебными материалами, а также онлайн-курсами. Вторая часть статьи представляет результаты эмпирического качественного исследования, проведенного среди преподавателей социальных и гуманитарных дисциплин, читающих лекции в магистратурах ведущих вузов. Предмет исследования — влияние Интернета, в том числе ситуативно доступного студентам и преподавателю во время занятий, на разработку, содержание, процесс чтения лекций в университетской аудитории, на функции лектора и место лекций в традиционной классно-урочной системе вузовского образования.

**Ключевые слова:** лекция, лектор, аудиторная коммуникация, flipped learning, Интернет, онлайн-курсы, качественный социологический анализ.

#### 1. Лекция под ударом

На одной из специализированных площадок Фейсбука, «Профессионалы дистанционного обучения», встретилось такое суждение: «*Неужели в вузах сейчас все еще массово читают очные*

<sup>1</sup> Текст подготовлен в рамках грантового исследования «Влияние новых цивилизационных факторов на традиционные образовательные форматы университета» (грант РФФИ, № 14-06-00181).

лекции? Будь я ректором, я бы отменил все лекции, которые дублируют общедоступные MOOCs. (Наверно, есть какие-то юридические препоны, но не в этом суть.) Идея в том, чтобы полностью перевести вузовское обучение на модель “перевернутого класса”: никаких лекций в вузе, только семинары и практика... Благодаря MOOC у всех нас есть библиотека видеолекций. Даже при условии, что не все они очень удачные, мне представляется правильным перереформатировать процесс вузовского обучения, убрав из него очные лекции вовсе. Нелепо в наши дни заставлять студентов приходить в аудитории и статично слушать лектора». В этом категоричном суждении, вокруг которого, конечно, тут же началась длинная и ветвистая дискуссия, прозвучало сразу два важных сюжета, имеющих отношение к текущему положению и перспективам лекции в рамках высшего образования. Оба этих сюжета выражают, тем не менее, одну и ту же мысль: большое сомнение в обучающих возможностях лекции сегодня, по крайней мере в ее привычных классических конфигурациях.

Лекция действительно переживает непростое для себя время. Как стандартный формат рутинной аудиторной коммуникации в сфере высшего образования лекция становится все более и более проблематичной. Не в том смысле, что в современном методическом языке появилась и закрепилась конструкция т. н. *проблемной лекции*, наряду с лекцией-беседой и другими модифицированными типами исконного монологического лекционного формата. Хотя и эти нововведения в прикладном методическом дискурсе и релевантных им практиках вполне можно рассматривать как симптом того институционального и коммуникативного неблагополучия, в котором ныне пребывает лектор *до и во время* лекционного действия. Об этом все чаще говорится в литературе по психологии и философии педагогических взаимодействий. И все чаще на собственном университетском опыте, готовясь к лекциям или даже прямо во время их проведения, замечаешь сильное давление со стороны т. н. новых цивилизационных факторов, присущих цифровой эпохе. Соотносясь с этими факторами, ты вынужден постоянно переопределять свои действия как лектора — и на стадии подготовки к занятию, и во время самой лекционной коммуникации, в особенности в продвинутой студенческой аудитории. Причем данные процессы характерны для самой обычной лекции в университете, в коммуникативной ситуации, все участники которой — как студенты, так и преподаватель — находятся в одном месте, локализованы в одном оффлан-пространстве и времени.

Разумеется, тот факт, что сегодняшняя лекция может транслироваться на большие расстояния, в том числе в прямом эфире, на несколько аудиторий, находящихся в разных городах и университетах, еще более трансформирует все компоненты этого учебно-коммуникативного института. И при разработке своих курсов, и при их чтении на такие аудитории преподаватели хотя бы на уровне дискурса и способов подачи материала, аргументации, примеров не могут не учитывать культурно и институционально закрепленные различия у дистанционных слушателей, потенциальных или актуальных.

Но меня интересует сейчас обычная лекция (потокосная или лекция на группу), происходящая здесь-и-сейчас, лицом-к-лицу в университетской аудитории, имеющая свою законную ячейку в расписании по предмету,

начинающаяся и заканчивающаяся по звонку и внешне изолированная от посторонних вмешательств во время своего осуществления. Вот именно эта абсолютно легитимная, санкционированная многовековой традицией форма обучающего академического взаимодействия все более и более подвергается критике в плане своей релевантности современным метаморфозам образования, «когнитивным стилям» современного человека, а также новым данным из области педагогики и психологии обучения. Эта критика имеет, с одной стороны, «фундаментальный» характер<sup>2</sup>, с другой стороны, она связана с вступлением системы образования в цифровую эпоху<sup>3</sup>.

Рассмотрим оба этих сюжета. С «фундаментальной» точки зрения, лекции как преимущественно монологическому инструменту обучения, пассивизирующему студентов, отводящему им роль «слушателей», предъявляются обоснованные претензии. Например, коллектив американских исследователей из Вашингтонского университета (Сиэтл) и Университета Мэна (Ороно) решил проверить гипотезу о том, что лекционный формат обучения, который в Западной Европе ведется с момента учреждения первых университетов, является менее эффективным, чем обучающие интерактивные формы взаимодействия. Для того чтобы оценить педагогику, сфокусированную на фигуре лектора и его речи («teaching by telling», «instructor-focused approach»), исследователями были проанализированы 225 научных работ, отобранных по жестким целевым формальным критериям (одни и те же преподаватели, экзаменационные вопросники, входной уровень сравниваемых студенческих групп), посвященных преподаванию естественных дисциплин в Америке, содержащих экзаменационную статистику (полученные студентами баллы по предметам, сданные или несданные экзамены и прослушанные по программам лекции). Сравнивались, таким образом, полученные баллы по одним и тем же предметам и частота несданных экзаменов после традиционных лекций или после различных форм «активного обучения» («active learning») в классе. Результаты показали, что процент не сдавших экзамен существенно выше после традиционных лекций, чем у тех студентов, кто большее количество времени был занят в активных формах обучения: 34% против 22%, а соответствующая разница в баллах за сданные экзамены в процентном соотношении гораздо существенней<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Разумеется, понятие фундаментального здесь условно, поскольку соответствующие исследования лекции как института или как ментального процесса имеют дело с нынешними студентами и преподавателями, чье сознание, когнитивные привычки, ожидания и пр. сформированы уже в современную эпоху.

<sup>3</sup> Подробные этнометодологические исследования коммуникативных, ситуативных феноменов вузовских лекционных взаимодействий, но вне контекста цифровой эпохи, гаджетов, Интернета см. в сборниках: Академическая лекция, преподавание и исследование : сб. науч. ст. / под ред. Т. В. Тягуновой, А. А. Полонникова. Минск : БГУ, 2010. 280 с.; Анализ образовательных ситуаций : сб. науч. ст. / под ред. А. М. Корбута и А. А. Полонникова. Минск : БГУ, 2008. 260 с.

<sup>4</sup> *Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., Smith M.K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. P. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics // Proceedings of the National Academy of Sciences. June 10, 2014 vol. 111, no. 23, 8410-8415.*

Несмотря на то, что это самый большой и наиболее полный метаанализ педагогической аналитической литературы в области естественных, инженерных, математических и технологических дисциплин (STEM, «science, technology, engineering, and mathematics courses») в настоящее время, он, во-первых, согласуется по своим выводам с предыдущей аналогичной работой и другими исследователями<sup>5</sup>, во-вторых, авторы его призывают к проведению «исследований второго поколения», которые бы использовали достижения когнитивной науки для проверки гипотез о том, какой тип активного обучения является наиболее подходящим и эффективным для определенных тем или типов студентов.

Можно предположить, в эпоху повседневных габитуализованных интерактивных контактов с цифровыми интерфейсами, медиаплатформами, приложениями пассивное восприятие обучающей информации, сколь бы новой и интересной она ни была, становится еще более нерелевантным. Требование интерактивности, столь же ментальное, сколь и телесное, имманентным образом трансформирует институт лекции, коммуникативная идентичность которой становится размытой. Имманентные трансформации лекционного взаимодействия находят поддержку и развитие благодаря новым информационным технологиям.

Глава исследовательской группы Европейской Комиссии (EU High Level Group), занимающейся проблемами высшего образования, мониторингом новых способов обучения, Мэри Маклиз с соавторами в своем докладе 2014 г. пишет: «Новые технологии и коммуникационные платформы делают возможной большую интерактивность между учителем и учеником, а также между студентами как внутри, так и за пределами классной комнаты. В то время как большая часть содержания программ может быть доставлена через «самоуправляемое» электронное обучение, преподаватели имеют возможность сосредоточиться на своей роли в качестве наставника, развивая со студентами навыки управления информацией, понимания и вопрошания, критического мышления и применения знаний. Таким образом, цифровые средства информации могут способствовать более активному, проблемному обучению... что стимулирует более широкое вовлечение студентов и ведет к лучшему усвоению курсов»<sup>6</sup>. Отмечая тенденцию к персонализации обучения, усилению его интерактивности и вовлечению студента в учебный процесс, исходя из тезиса «студенты уникальны так же, как и те способы, посредством которых они учатся»<sup>7</sup>, авторы доклада надеются на новые технологии предъявления материала, интерактивной работы с материалом, которые помогут адаптировать (в том числе ситуативно) процесс обучения к индивидуальным особенностям студентов.

---

<sup>5</sup> Ruiz-Primo M. A., Briggs D., Iverson H., Talbot R., Shepard L. A. Impact of undergraduate science course innovations on learning // *Science*. 2011. 331(6022):1269–1270; Springer L., Stanne M. E., Donovan S. S. Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology // *Rev Educ Res*. 1999. 69(1):21–51.

<sup>6</sup> High Level Group. Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2014. P. 5.

<sup>7</sup> *Ib.* P. 18.

В тексте Еврокомиссии в связи с этим справедливо говорится, что новые технологии и связанные с ними приемы и задачи обучения соответственно требуют от преподавателей новых, в частности, цифровых навыков, а это дополнительное давление на преподавательский корпус. Вместе с тем делается важное замечание: «Интеграция новых способов преподавания приводит к изменению роли учителей, из передатчиков знаний и экспертов по данной теме — к наставникам и помощникам в развитии критического мышления»<sup>8</sup>.

Конечно, все это говорится не только о лекции, но и о ней в первую очередь. Неслучайно возникают тенденции такого переконфигурирования аудиторного лекционного взаимодействия, когда оно сводится к минимуму или вообще аннигилируется в пользу многоформатной аудиторной интеракции. Я имею в виду нашуемвшую и постоянно расширяющую территории своего применения практику «Flipped and Blended Learning» — «перевернутого и смешанного обучения», о которой упоминалось в фейсбучном комментарии, с которого я начал эту статью. Практика «перевернутого класса» («flipped class») родилась в средней школе Woodland Park в Колорадо в 2007 году, а затем проникла в вузовское образование, в университеты США<sup>9</sup>, Великобритании, Австралии, и сегодня претендует на статус глобального движения<sup>10</sup>. Суть его в том, что студенты слушают лекции, записанные преподавателем на видео или аудио, слушают их дома или в университете во внеаудиторное время, а в классе обсуждают проблемы, которые перед ними были поставлены или которые они формулируют как индивидуально, так и в ходе обсуждения с другими студентами, которое обычно проходит сегодня в соцсетях. Студенты могут просматривать/прослушивать лекции, созданные специальным образом (дизайн таких лекций или подкастов, их опциональные возможности, интерфейс — отдельная практическая тема), в любое удобное для себя время, возвращаться к ним, принося в класс свои темы, вопросы и проекты. На сайте профессионального и глобального онлайн-сообщества преподавателей, использующих методы flipped learning, сказано, что это обучение «называется “перевернутым” в соответствии с традиционным определением: то, что раньше было классной работой (лекцией), осуществляется за пределами класса (обычно при помощи видео), а то, что раньше отводилось домашнему заданию (решение проблем), теперь выполняется в классе. Однако понятие перевернутого обучения

---

<sup>8</sup> High Level Group. Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education P. 31.

<sup>9</sup> «Модель “перевернутого класса” наиболее широко распространена в США. Опрос, проведенный Центром цифрового образования среди преподавателей вузов, показал, что 29% преподавателей уже использовали модель “перевернутого класса”, а еще 27% планировали перейти на нее в течение года» (Отчет NMC Horizon: Высшее образование 2015 : пер. на русский Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО. Остин ; Техас: New Media Consortium. 2015. С. 38).

<sup>10</sup> Например, организация «Flipped learning Global Initiative», руководимая Джоном Бергманном, педагогом и одним из пионеров этого движения, как раз занимается координацией усилий в разных регионах мира по изучению и внедрению педагогических практик, основанных на модели «перевернутого класса». URL: <http://flglobal.org/>

эволюционировало, оно описывает любую ситуацию, в которой технология используется для временного сдвига в передаче обучающего контента. Это место, где активное обучение встречается с технологией»<sup>11</sup>.

Действительно, сегодня методика flipped learning использует модели электронного обучения, специальные интерактивные приложения к iPad, социальные медиа, обучающие катализаторы, то есть является по существу «полимедийной» (воспользуемся этим программным термином М. Миллера и М. Мадьяну)<sup>12</sup>. В философском плане эта методика фундирует себя в так называемом «конструктивизме», который утверждает, что знание возникает благодаря проблематизации со стороны обучающегося и его попыткам решить поставленные проблемы, что оно возможно только на основе индивидуального исследования и сотрудничества с другими людьми по этому исследованию. Путаница и разногласия являются ключевыми факторами мотивации для получения знаний, считают представители конструктивистской философии образования<sup>13</sup>.

Другой сюжет еще более проблематизирует статус аудиторной лекции внутри университета. Этот сюжет связан с предыдущим, но имеет и свои нюансы. Речь идет о том, что сегодня лектор, разрабатывающий курс и читающий его в аудитории, находится, как и его студенты, в такой информационной среде, которая уже насыщена не просто научной информацией по всем дисциплинам, но лекционными курсами по этим дисциплинам, размещенным в Сети в виде текстов, видео или аудио. Это могут бы в том числе лекции от лучших университетов и самых признанных в мировой науке ученых. Именно поэтому коллектив авторов другого известного доклада 2013 г. «Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция» приходит к выводу, что «доступность учебных курсов в Сети снижает зависимость студентов от ведущих преподавателей во многих менее престижных учебных заведениях и заставляет усомниться в значимости их работы в аудитории»<sup>14</sup>.

Многие действующие преподаватели еще ссылаются на мифологию «живого» контакта, «личное» общение, имея в виду, что оно возможно только здесь-и-сейчас, только в ситуации лицом-к-лицу, телесного соприсутствия в

---

<sup>11</sup> Flipped Learning Community. URL: <http://flippedclassroom.org/> Подробные обзоры литературы и практик по Flipped Learning см.: *Keengwe J., Onchwari G. Handbook of Research on Active Learning and the Flipped Classroom Model in the Digital Age.* Hershey PA USA. Information Science Reference. 2015; *Estes M. D., Ingram R., Liu J. C. A Review of Flipped Classroom Research, Practice, and Technologies // International Higher Education Teaching and Learning Association (HETL).* July 29, 2014 in Volume 4. См. также сайт, способствующий обучению flipped and blended learning <http://etec522flipped.weebly.com/>

<sup>12</sup> *Madianou M., Miller M. Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication // International Journal of Cultural Studies.* 2012. 16(2). 169–187.

<sup>13</sup> Callison D. (2001). Constructivism // *School Library Media Activities Monthly*, 18(4) 35-38.

<sup>14</sup> *Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины // Вопросы образования.* 2013. № 3. С. 194.

одном классе. Но для нового поколения студентов, как совершенно справедливо замечают Барбер с коллегами, т. н. «живой» контакт образует единый и естественный континуум с виртуальной и дополненной реальностями. Телесное соприсутствие становится для обучающей интеракции нерелевантным в цифровом мире, где пространство исчезает, а время за счет возможности мгновенных доступов расходуется гораздо экономней, чем в мире оффлайн. Новые технологии дистанционного взаимодействия позволяют имитировать живой контакт, по крайней мере делают его достаточным для существенных нужд образовательного процесса.

У всех этих обстоятельств есть или по крайней мере предвидятся определенные институциональные последствия: доля лекторов и лекций будет уменьшаться внутри университетов. Университетам будет выгодней покупать записанные на разные носители лекции (или доступ к лекциям, выложенным в Сеть) от ведущих специалистов по соответствующим темам. С другой стороны, лектор должен будет обосновывать перед администрацией университетов необходимость своего лекционного курса в условиях, когда такие курсы уже имеются в общем доступе. «Обосновать необходимость подготовки лекционного материала по традиционным курсам микроэкономики и математического анализа будет трудно, ведь в Сети все это доступно бесплатно. Способов подать материал великое множество, а студенты тем временем голосуют ногами (на некоторых лекциях в Школе бизнеса часто присутствуют менее 50% учащихся уже примерно к третьей неделе с начала учебы)»<sup>15</sup>. Лектор университета будет поставлен перед альтернативой: либо осваивать служебную роль комментатора, куратора того или иного лекционного курса, официально купленного университетом или включенного в программу на бесплатной основе, либо искать нишу, не занятую курсами МООС или какими-то другими образовательными ресурсами. Это значит, что внутри университетов возрастет спрос на специализированные лекции, основанные на личных исследованиях: преподаватель не сможет не почувствовать, что требование к качеству контента, который он транслирует студентам, к уникальности этого контента, его включенности в реальные исследовательские практики, будет только усиливаться.

## **2. Лектор и лекция в информационную эпоху: эмпирический анализ**

В этой части статьи я изложу результаты качественного онлайн-исследования, целевая выборка которого — это преподаватели (кандидаты и доктора наук), читающие лекции в магистратурах ведущих российских университетов, представляющие корпус социально-гуманитарного знания. У них было взято свободное интервью. Магистратуры выбраны в качестве формального маркера «продвинутой» и мотивированной к обучению студенческой аудитории, под ведущими вузами страны имелись в виду такие вузы, как Высшая школа экономики, РГГУ, СПбГУ, РАНХиГС, исследовательские вузы, входящие в программу 5-100, а также большие классические университеты. Мною были получены ответы от двадцати информантов. Исследование призвано ответить

---

<sup>15</sup> Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 197.

на четыре вопроса. Рассмотрим результаты анализа по всем четырем исследовательским вопросам последовательно.

### Вопрос 1

**Изменилось ли что-то и что именно за последние годы в работе университетского лектора в связи с тем, что практически любая научная информация сегодня доступна в Интернете для мотивированного студента до, после и во время лекционного взаимодействия?** В качестве гипотезы по этому вопросу было предположено, что такие изменения могут касаться **разработки курса**, а также **ситуативного процесса его чтения в аудитории**.

Анализ ответов показал, что, во-первых, некоторый *тип* лекций перестает быть релевантным. Например, начинают быть ненужными общие или вводные лекции по предмету: *«многое зависит от специфики/тематики курса. Например, чтение “вводных” лекций в проблематику стандартных/стандартизованных дисциплин (например, «История западной философии») во многом обесмысливается»* (И. И., философ).

Во-вторых, что касается содержания курсов, то серьезно возрастает *«требование к концептуальной оригинальности, научному “весу”* (В. К., философ) лектора и его курса. Неограниченная информационная среда заставляет лектора двигаться *«в сторону индивидуализации “преподаваемого” знания. На фоне того, что можно почерпнуть из других многочисленных источников, уникальный собственный опыт — личный и исследовательский — может составить конкуренцию всемирным коллекциям знаний и практик»* (О. К., социолог). Именно поэтому *«в университетском образовании можно ожидать повышенный спрос на “авторские” лекционные курсы, когда аудитория будет ходить не на “курс”, “предмет”, а на персону, с ее собственным видением данного предмета»* (В. К., философ). Еще больше, чем в доцифровую эпоху, обостряется оппозиция *«информация/знание»* или *«сообщать информацию/создавать ситуацию понимания»*. В новых условиях *«делать упор только на передачу сведений нельзя»* (В. Н., социолог).

В-третьих, содержание лекционного курса в университете часто разрабатывается или корректируется по ходу (на протяжении) его осуществления. Это вполне обычное явление для университетской традиции, но в цифровую эпоху данные процессы получили новые мотивации, формы и совершенно новую интенсивность. В частности, если предметная специфика курса связана с актуальной (например, социальной, политической, медийной) проблематикой, то благодаря новой информационной среде преподаватель оказывается перед необходимостью постоянно корректировать содержание курса: *«Во-первых, из-за этого мне приходится чуть ли не ежедневно готовиться к занятиям, чтобы говорить на них о том, что происходит сегодня, сейчас, в реальности нашего времени (ибо социология!), и о том, как это отражено в свежих научных публикациях»* (О. К., социолог); *«начиная работу над лекцией, сначала просматриваю соцсети, особенно ФБ. Нахожу множество материалов, которые можно использовать в рамках своих курсов — как примеры, иллюстрации, темы для обсуждения... смотрю аналитику, политпублицистику, блоги и посты своих коллег. Я уже не говорю про данные разных фондов — Левады, ВЦИОМа.*



*Эти данные позволяют наполнить лекции актуальным оперативным материалом, как фактами, информацией, так и оценками, интерпретациями»* (О. Т., политолог).

Преподаватели отмечают, что в связи с сетевой доступностью обучающих и научных материалов стало намного легче и интереснее разрабатывать лекционный курс. Но при этом приходится его чаще обновлять и актуализировать — не только по административным причинам или в силу внутренней логики развития мысли преподавателя, но по причине необходимости соответствия курса быстро обновляющейся качественной научной литературе по предмету.

В-четвертых, контент лекций перестает (по крайней мере в обязательном порядке) включать множество фактических деталей, которые легко находятся в Интернете, в том числе ситуативно: *«Нет необходимости держать в голове и/или на бумаге элементарные биографические детали, например, даты жизни и проч.»* (В. К., философ); *«На лекциях я сама периодически предлагаю студентам заглянуть в гаджеты по разным поводам. Спокойно могу сказать студентам, если вдруг забыла годы жизни классика или год издания нетленного произведения, чтобы они посмотрели в Интернете»* (О. Т., политолог).

В-пятых, среди ситуативных процессуальных эффектов в аудитории отмечается возможность (при необходимости) обогащать содержание лекции незапланированными или дополнительными материалами: *«возможность очень быстро снабдить студента дополнительными материалами без необходимости их специальной подготовки — обычно достаточно назвать ключевые слова для самостоятельного поиска необходимого источника»* (В. К., философ). Процесс лекционного взаимодействия становится содержательно разнообразней за счет привлечения размещенного в Сети иллюстративного материала: *«наличие демонстративного материала в Сети, который может дополнить лекционный и внести в чтение лекции ситуативное разнообразие, а именно художественные и документальные фильмы, ролики, доступные онлайн-коллекции разных музеев, тексты (их также можно вывести на экран), музыка»* (Н. А., философ). Эти материалы подключаются к содержанию лекции, конечно, не только ситуативно (хотя инкорпорация в собственную лекцию роликов выступлений коллег практикуется), чаще они даются в списке необходимых ресурсов по курсу: *«Я стала включать в рекомендуемые материалы аудио- и видеолекции на русском, английском языках своих отечественных и зарубежных коллег, чтобы расширить ресурс для “продвинутых” студентов»* (В. К., философ).

Однако ситуативное расширение контента за счет подключенности к Интернету сегодня играет важную роль в стандартных лекционных интеракциях. Преподаватели отмечают, что важен *«сам факт того, что ее (информацию. — В. Л.) можно добыть немедленно, в любой момент. В этом случае аудиторный процесс, даже лекционный, превращается в познавательный, т.к. моделирует исследовательский ход мысли»* (О. К., социолог), так что мы даже можем говорить о процессуальном явлении *«делегированной экспертности»* (О. З., социолог).

Ситуативные коррекции преподавательского контента лекции, которые, разумеется, могли быть и ранее, но ставшие особенно возможными благодаря мгновенному выходу в Сеть на занятии, способны корректировать далее сам курс и содержание контрольных вопросов по нему. Так, например, вопросы

студентов *«подчас требуют прямо на лекции залезть в Сеть, прочитать какой-то текст или рассказывать вовсе не о том, что определено учебным планом. Это не может меня не смущать, так как оперативно приходится перестраивать потом и содержание КИМов (контрольно-измерительных материалов. — В. Л.) и жертвовать какими-то блоками тем, так как далеко не все получается перенести на самостоятельное изучение. Учесть это при разработке курса не получается»* (М. П., филолог).

Любопытный смысл, касающийся новых ситуативных эффектов лекционного взаимодействия, выражен в такой фразе информанта: *«Кроме того, цитирование литературы, к которой прибегает лектор, может всегда получить онлайн-подтверждение в глазах студентов, что особенно важно на начальном этапе учебных занятий»* (Е. Б., философ). Вместе с тем новые технологии позволяют (при желании) процессуально контролировать лектора во время его речи (ловить на ошибках): *«Чаще стали встречаться случаи, когда студенты стали меня оспаривать на уровне фактологии — не аргументации, — причем явно на основе данных Википедии или других сетевых энциклопедий... Например, в прошлом году студент спорил со мной по поводу Карибского кризиса, как именно он разрешился. Я предложила открыть Интернет и посмотреть случай подробнее, чтобы выделить модель его протекания... Другой пример: в конце лекции называю студентам тему семинара и источники для обсуждения. Один студент тут же делает запрос в Гугле по поводу источников, видит год публикации и задает мне вопрос: “Но это статьи десятилетней давности, насколько правомерно изучать их сейчас?”»* (О. Т., политолог). Для студента сегодня стало гораздо легче *«уличить преподавателя в прямом и полном некорректном цитировании учебника или какого-то еще чужого материала»* (Д. Г., социолог), просто потому что эти материалы и учебники размещены в свободном доступе.

Все эти ситуативные интерактивные феномены сообщают классической лекции специфическое измерение открытости, ставшее возможным в цифровую эпоху. Оно способно иметь для лекционного события далеко идущие последствия. Суть их в том, что сегодня аудиторная лекция, происходящая здесь-и-сейчас за закрытыми дверями, благодаря записывающим устройствам, которые студенты могут использовать на лекции, выходит (потенциально или реально) в «несокрытость», начинает подчиняться технологически обеспеченному режиму алетей, как сказали бы философы, то есть автоматически разворачивается в неограниченном критическом сообществе. Многовековая аудиторная имманенция, которая всегда может служить (и служит до сих пор) крышей для некачественного преподавания, постепенно становится технической, а значит, и политически нерелевантной: *«"Виртуализация" лекционного материала осуществляется не только "централизованно", но и "спонтанно", сегодня студенты часто (в моем случае практически постоянно) делают аудиозаписи лекций/семинаров. Некоторые из которых (видимо, показавшиеся им "достойными" этого) они выкладывают в общем доступе в социальных сетях (прежде всего, в ВКонтakte). И запись, и публикация теперь делаются без запроса разрешений на это»* (И. И., философ). Тем более это касается тех случаев, когда преподаватели читают онлайн-лекции: *«Поскольку я сама читаю онлайн-курс, я*

*определенно могу сказать, что повысилась моя ответственность за информацию и, соответственно, уровень невротизма. Особенно сложно, если курс записывается и вывешивается в Интернет. Тогда и от коллег, и от просматривающих курс “прилетает” часто: народ что-то критикует, чем-то возмущается» (О. З., социолог).*

## **Вопрос 2**

**Существует ли для лектора в современных информационных условиях практическая проблема ситуативной конкуренции с глобальным информационным пространством во время занятия?**

Анализ ответов показал, что большинство информантов отрицают наличие такой конкуренции, ссылаясь на оригинальность своих курсов и встроенность их в глобальное информационное пространство. Однако при этом они высказывают некоторые тезисы, которые говорят именно о такой конкуренции. В частности, утверждается, что преподаватель в плане содержания говоримого на лекции должен сегодня постоянно демонстрировать важность «неситуативного знания», а требования к содержанию лекции в цифровую эпоху описываются формулой: *«ты должен знать то, что быстро найти не так просто»* (О. З., социолог). Поскольку мотивированные студенты *«могут и сами найти в Интернете огромное количество информации, альтернативные точки зрения»*, то *«в этом смысле преподаватель действительно конкурирует с Интернетом, ему нужно постоянно за ним успевать, успевать за меняющейся информацией»* (Е. Б., социолог). Правда, во-первых, такую конкуренцию преподаватели описывают не только и не столько как ситуативную, сколько как сопровождающую весь образовательный процесс сегодня и, во-вторых, осязаемую, только если работают в *«продвинутой студенческой аудитории, имеющей высокую профессиональную, карьерную мотивацию»* (В. К., философ). Также есть точка зрения, что в случае с чтением лекций на общие, базовые и неоригинальные темы *«(потенциальное) давление на лектора со стороны циркулирующих в Сети материалов (иногда куда более качественных) будет нарастать»* (И. И., философ).

Практическая проблема ситуативной конкуренции с глобальным информационным пространством заявляет о себе в феномене вовлеченности<sup>16</sup>. В ответах информантов говорится о том, что поскольку у студентов уже развито «дигитальное сознание», а также привычка к визуализации, то для лектора усиливается проблема процессуальной вовлеченности студентов в то, что происходит на лекции: *«преподавателям стало очень трудно совладать: студенты с трудом удерживают внимание и следят за мыслью более 20 минут. Если лекция не подкреплена любым, каким угодно, визуальным материалом — пиши пропало, удерживать внимание одним только движением мысли — нереальная задача для современных студентов»* (Н. А., философ). В связи с проблемой вовлеченности прозвучала мысль о *«необходимости изменения темпа*

---

<sup>16</sup> Лехиер В. А. Цифровой стиль жизни и академические коммуникации в аудитории: проблема вовлеченности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2015. № 2 (18). С. 38–54.

лекционного занятия... высокий темп является неким сдерживающим фактором, не дающим студенту между делом уйти в виртуальную реальность» (Д. Г., социолог). Это можно сделать в том числе и потому, что «отпала необходимость фиксировать письменно все, что говорит лектор» (Д. Г., социолог), а это всегда замедляет (замедляло) темп занятия. Процессуальная борьба преподавателя за внимание, невозможность удерживать его одной своей активностью в течение полутора часов (информант С. С., философ, уточняет, что «90 минут! Это средняя продолжительность художественного фильма!») приводят к тому, что лекция дробится на отрезки, сокращается ее фактическая продолжительность внутри институционально отведенного для нее времени: «Вот и приходится менять формат привычного лекционного занятия: добавлять больше интерактива, дискуссий, групповой работы, обращаться к текстам и обсуждать их, задействовать гаджеты» (Е. Б., социолог). Лекция меняет свой традиционный формат, по необходимости реализуя стратегию «смешанного обучения» («blended Learning»), о котором говорилось в теоретической части статьи: «традиционная лекция постепенно вытесняется смешанными форматами: лекцией-дискуссией, лекцией-практикумом, лекцией-аналитическим чтением» (Е. Б., социолог). Совершенно очевидно, что применительно к таким педагогическим практикам слово «лекция» полностью меняет свой изначальный смысл.

Говоря о проблеме вовлеченности, информанты отмечают и тот факт, что возможность визуализировать читаемый материал на лекции благодаря личным гаджетам служит положительному дидактическому эффекту, способствует «большему пониманию, усвоению и лучшему запоминанию» (Е. Б., философ).

Одним из информантов выдвигается весьма интересная гипотеза (гипотетический статус этого высказывания принадлежит самому ответившему), что уменьшение посещаемости лекций, в том случае если эта посещаемость является свободной, связано с надеждой студентов на легкодоступные материалы в Интернете, и это также можно расценивать как проявление конкуренции преподавателя с Интернетом, о чем говорилось в первой части статьи со ссылкой на конкретные примеры. «Конкуренция есть, но о ней мы узнаём косвенным образом (через снижение посещений лекций)» (А. Л., философ). Правда, информант добавляет, что это касается в первую очередь маломотивированных студентов.

Ряд опрошенных преподавателей отметили мысль, что новая информационная среда не оказывает существенного влияния на разработку и чтение лекции в том случае, если содержание лекции уникально, не является «устным дублем учебника» (В. Н., социолог), носит авторский характер и если лекция читается импровизационно, перформативно ориентируясь на состояние аудитории.

### **Вопрос 3**

**Происходит ли трансформация функции лектора в университете в связи с возникновением глобальной информационной среды, в которой присутствуют в том числе многочисленные онлайн-курсы, и в чем она проявляется?**

Анализ ответов информантов показал, что преподаватели по-разному оценивают процесс трансформации роли (функции) лектора в университете, в амплитуде от «безусловно, меняется» до «совсем не изменилась». Те, кто

считают, что трансформация происходит, видят ее в том, что лектор в новой информационной среде должен быть не только «транслятором знаний», но, что совершенно логично, и «лоцманом в поле информации» (С. Г., философ), выполнять функции «добротного компаса в информационных потоках. Это своеобразный серф по темам, проблемам, фактам и источникам, который может исполнить только мастерски оснащенный серфингист — лектор» (Е. Б., философ.). Лектора в отношении к сетевым ресурсам называют «профессиональным коллекционером фактов, журналов и статей, добытчиком информации — именно это вызывает уважение у студентов, когда ты знаешь, где искать нужное и интересное» (О. З., социолог). Лектор должен уметь «сориентировать студента в этом пространстве. Рассказать и показать, какие возможности есть, где и какую информацию он может взять оттуда, с какими базами данных познакомиться, какую лекцию посмотреть или послушать, на какой онлайн-курс записаться» (Е. Б., социолог).

Ряд информантов отметили, что теперь лектору приходится (это требования некоторых вузовских администраций) осваивать новую роль — онлайн-лектора, который либо записывает лекции в студии для последующего их размещения в Сети, либо читает их онлайн, в прямом эфире: «Да, ему приходится записывать теперь еще и эти онлайн-курсы, а это особый формат (он существенно более фрагментирован и иначе организован)» (В. К, философ.).

#### **Вопрос 4**

**Изменяется ли в связи с новыми информационными условиями роль (место) лекционного занятия в сегодняшней классно-урочной системе университетского образования?**

Анализ ответов показал, что «объективно традиционный лекционный сегмент сокращается в структуре образовательного процесса» (В. К., философ), «удельный вес живых лекций чуть уменьшился. Это просто факт» (В. Н., социолог), но тем не менее эти изменения нельзя считать кардинальными и нельзя полагать, что, в частности, «онлайн-образование вытеснит лекционный формат как таковой» (В. Н., социолог).

Интересно, что обоснование необходимости традиционных, то есть оффлайн-лекций в университете маркируется понятием *жизни*, так что можно говорить о некоей стихийной философии (мифологии) жизни, которую воспроизводят вузовские преподаватели в отношении всех аудиторных образовательных коммуникаций, в том числе и лекций: «Это обстоятельство (онлайн-курс. — В. Л.) угрожает сохранению позиций лекторов и живых лекций — не в силу внутренних преимуществ электронных курсов, а больше в силу административного рвения университетских руководств и сугубо экономических соображений» (В. Н., социолог); лектор нужен для «рождения Живого знания, живой культуры» (Е. Б., философ); «пока еще возможно “держат оборону”. До тех пор пока востребованным останется личный контакт с преподавателем, его личное присутствие, со-бытие со студентами, пока живой диалог дает больше, чем скайп-курсы и видеоконференции, он является некоторой ценностью для студента. Эффект живого присутствия» (Н. А., философ).

Информанты прогнозируют сопротивление сокращению традиционного лекционного формата в университетах со стороны преподавательской среды («держать оборону»). И это сопротивление информанты связывают с несколькими факторами. Во-первых, с персонально-институциональными факторами, с тем, *«как организовано высшее образование: уменьшение лекционных часов вузовский преподаватель вынужден компенсировать дополнительной нагрузкой — в том числе в предметных сферах, в которых он уже не является безусловным специалистом и где не в состоянии провести полноценную консультацию»* (М. П., филолог). Во-вторых, с косностью некоторых национальных систем образования: *«Причина — неадекватность самой структуры российского высшего образования, его организации вызовом времени, развитию образовательных онлайн-проектов, в том числе и международных»* (М. П., филолог). В-третьих, причинами философско-педагогического и даже экзистенциального характера: *«какие-то свойства лекций обеспечиваются живым физическим присутствием (В. Н, социолог), «как знания и компетенции не должны отчуждаться от личности не только их получающего, но и их формирующего»* (М. П., филолог), *«лекция в идеале — это такая тонкая настройка на аудиторию, событие, в котором многое существует на уровне tacit knowledge, а также телесных идиом, совместных шуток, общего настроения... Университет — это же не только фабрика по производству знаний, но и пространство сотрудничества, вдохновения и каких-то разделенных чувств и эмоций»* (О. З., социолог).

Для некоторых информантов сказать что-то определенное о трансформации места лекции в университете оказалось трудно в связи с тем, что для них непонятно, чем является университет сегодня и куда он движется. Что можно сказать о лекции, вопрошают такие информанты, *«если сама система университетского образования претерпевает жесточайший кризис?»* (Н. А., философ).

Тем не менее есть точка зрения, и вполне однозначная, согласно которой лекции умирают и, возможно, останутся в сетевом варианте: *«Я думаю, что это умирающий жанр. Лекции превратятся в мультимедийный массовый продукт, который будут разрабатывать и контролировать немногочисленные (ведущие) институции... в ближайшем будущем лекционный жанр будет представлен исключительно сетевым сегментом (лекциями сравнительно ярких/известных преподавателей/исследователей). Собственно, ранжирование университетов будет происходить по линии поставщик/реципиент структурированного образовательного онлайн-продукта»* (И. И., философ).

В проведенных интервью было обнаружено также весьма интересное обстоятельство: в эпоху цифровой революции и развития разных форм онлайн-образования, в том числе онлайн-лекций, которые вузы начинают включать в свои сетки лекционных часов, в ситуации, когда студенты могут послушать выложенные в Сеть ролики ведущих преподавателей (как правило, это небольшие ролики, такие как, например, на «Постнауке»), традиционные оффлайн-лекции постепенно станут восприниматься как нетривиальное, особенное событие: *«но в ситуации дигитализации особую ценность приобретают оффлайн-опыты, как что-то уникальное, эксклюзивное, доступное узкому кругу»* (О. З., социолог).

Исследование выявило и побочные результаты, которые также могут пригодиться для дальнейшего анализа влияния новых цивилизационных факторов на традиционные образовательные форматы. В частности, опрошенные преподаватели отметили, что доступность учебных и научных материалов в Интернете *«создаёт у многих студентов иллюзию лёгкости и быстроты подготовки, ведь можно буквально перед занятием (а часто и во время) набрать в любом поисковике ключевые слова и найти необходимую информацию. И в этом случае мы имеем достаточно распространённую картину: студенты на семинарах зачитывают ответ прямо с планшета или смартфона, часто не утруждая себя домашней подготовкой и осмыслением текста»* (Е. Б., социолог). Информанты отмечают, что мгновенная доступность ресурсов в Интернете для мотивированных студентов — это безусловное достоинство и возможности, для немотивированных — источник поверхностности в обучении, когда *«студенты выбирают то, что лежит на первых страницах»* (О. К., социолог): *«Интернет позволяет быстро, “по верхам” насобирать нужную информацию, и нужна достаточная мотивация, чтобы качественно и глубоко её проработать. К сожалению, лишь для небольшой группы действительно мотивированных студентов, эта быстрота и широкий доступ к информации оборачивается безусловным достоинством»* (Е. Б., социолог).

Еще один интересный нюанс, связанный с интернетом в образовании: поскольку материалы теперь для студентов доступны, за ними даже не нужно ездить в библиотеку, преподаватель просто даёт в своих заданиях соответствующие ссылки на сетевые ресурсы или сам рассылает файлы, то и спрос со студентов в такой ситуации становится выше: *«при составлении курсов стало возможным указывать ссылки на необходимую учебную литературу, она доступна кликом мышки, для получения этой литературы не надо идти в библиотеку и тратить время, а это значит, что я имею возможность со всей строгостью спросить эту литературу на занятиях, именно в силу её доступности»* (Н. А., философ).

Свободное интервью с вузовскими преподавателями социальных и гуманитарных наук выявило довольно много существенных, функциональных, процессуальных трансформаций, которые претерпевает институт академической аудиторной лекции в цифровую эпоху. Неуклонное сокращение времени лекционного монолога вплоть до институционализации практики «перевернутого обучения», когда в аудитории организуются только дискуссии, только взаимная исследовательская активность, содержательное движение лекции в сторону её научного авторства и востребованной эксклюзивности, множественные ситуативные эффекты за счёт мобильного доступа всех участников лекционного взаимодействия в Интернет, меняющие характер и содержание этого взаимодействия, технологическая открытость лекции неограниченному критическому сообществу, конкуренция лектора с качественными доступными сетевыми ресурсами, при которой некоторые темы и даже дисциплины оказываются нерелевантными для чтения в университете, а другие требуют чуть ли не ежедневно поддерживаемой интеграции лектора в информационные потоки, в том числе включающие образовательный контент, конфликты мобильно-ситуативного и неситуативного знания на лекции и во время контроля знаний

по курсу, процессуальная борьба за включенность студента в процесс занятия в условиях новых сильнейших зафреймовых стимулов и коммуникативных соблазнов и т. д.

Измерение масштаба этих трансформаций в количественных показателях требует отдельных исследований. Однако из первой части статьи следует, что масштабы эти уже становятся весьма внушительными.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Академическая лекция, преподавание и исследование : сб. науч. ст. / под ред. Т. В. Тягуновой, А. А. Полонникова. Минск : БГУ, 2010.
2. Анализ образовательных ситуаций: сб. науч. ст. / под ред. А. М. Корбуа, А. А. Полонникова. Минск : БГУ, 2008.
3. *Барбер М., Доннелли К., Ризви С.* Накануне схода лавины // Вопросы образования. 2013. № 3.
4. *Лехциер В. Л.* Цифровой стиль жизни и академические коммуникации в аудитории: проблема вовлеченности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2015. № 2 (18). С. 38–54.
5. Отчет NMC Horizon: Высшее образование – 2015. Пер. на русский Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО. Остин, Техас: New Media Consortium. 2015.
6. *Callison D.* Constructivism // School Library Media Activities Monthly, 2001. № 18(4). С. 35–38.
7. *Estes M. D., Ingram R., Liu J. C.* A Review of Flipped Classroom Research, Practice, and Technologies // International Higher Education Teaching and Learning Association (HETL). July 29, 2014 in Volume 4.
8. *Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., Smith M. K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. P.* Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics // Proceedings of the National Academy of Sciences. June 10, 2014 vol. 111, no. 23, 8410–8415.
9. High Level Group. Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2014.
10. *Keengwe J., Onchwari G.* Handbook of Research on Active Learning and the Flipped Classroom Model in the Digital Age. Harshey PA USA. Information Science Reference. 2015
11. *Madianou M., Miller M.* Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication // International Journal of Cultural Studies. 2012. № 16(2). С. 169–187.
12. *Ruiz-Primo M. A., Briggs D., Iverson H., Talbot R., Shepard L. A.* Impact of undergraduate science course innovations on learning // Science. 2011. 331(6022):1269–1270.
13. *Springer L., Stanne M. E., Donovan S. S.* Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology // Rev Educ Res. 1999. 69(1):21–51.