

**МИКРОЭФФЕКТЫ ЦИФРОВОЙ РЕВОЛЮЦИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА: ПОПЫТКА ЭМПИРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

Статья посвящена результатам эмпирического исследования двух микро-эффектов цифровой революции применительно к важнейшему образовательному формату университета – лекции. Исследуются колебания включенности студентов в академическую интеракцию на лекции, а также необходимая трансформация самой академической лекции как микроэффекты. Описываются инновационные методы исследования: рефлексивные описания своей преподавательской деятельности и этнометодологический эксперимент в сочетании с последующим интервью.

Ключевые слова: Цифровая революция, микро-эффект, включенность в академическую интеракцию, фрейм, гаджет, трансформация лекции

A.S. Gotlib, Samara University

**MICRO-EFFECTS OF THE DIGITAL REVOLUTION
IN THE RUSSIAN UNIVERSITIES' EDUCATIONAL SPACE:
AN ATTEMPT OF EMPIRICAL ANALYSIS**

The article is devoted to the results of the empirical study of two micro-effects of digital revolution applied to the most important educational format of the university. The fluctuations of the student involvement in academic interactions as well as the necessary transformation of the academic lecture itself as micro-effects are investigated. Innovative research methods are described: reflexive descriptions and the ethno-methodological experiment in combination with subsequent interviews.

Keywords: Digital revolution, micro-effect, academic involvement, frame, gadget, lecture transformation

Цифровая революция, происходящая на наших глазах, как и положено любой революции, не только кардинальным образом меняет социальные отношения, многие повседневные практики людей, «конструируя» так называемый «цифровой стиль жизни» в терминах Э. Эллиота и Д. Урри [1, p.41] как универсальную характеристику опыта в цифровую эпоху. Кардинальному

переформатированию под влиянием цифровой революции подвергаются и важнейшие социальные институты общества, в частности, современный университет. Следует сказать, что неизбежность такого переформатирования стала рассматриваться теоретиками как вдохновляющая идея, пришедшая на смену идеи перманентного кризиса классического университета, схваченная в начале XXI века знаменитой метафорой Б. Ридингса «университет в руинах» [2, с. 298] и достаточно пессимистическим выводом З. Баумана: «Университеты столкнулись с необходимостью заново переосмыслить и заново определить свою роль в мире» [3, с. 325]. Воодушевление теоретиков, конечно, вызвано прежде всего появлением сети Интернет, которая вкупе с «миниатюрными мобильностями», еще один термин Э.Эллиота и Д.Урри [1,р.27] – мобильными телефонами, портативными компьютерами, планшетами и другими беспроводными соединениями кардинальным образом меняют образовательное пространство университета. Результаты такой трансформации, своего рода эффекты цифровой революции, могут быть представлены макро- и микроэффектами, где главный макро-эффект – это появление онлайн-образования как возможной альтернативы традиционному университету [4]. Под микро-эффектами я понимаю те принципиальные изменения, которые цифровая революция вносит (или потенциально может вносить) в традиционные образовательные форматы университета: лекцию, семинар, подготовку курсовой работы, ВКР, самостоятельную работу студента, коммуникацию с преподавателем и т.д. В задачи качественного социологического исследования, осуществленного исследовательской группой Самарского университета под моим руководством⁴, входило в том числе и описание таких эффектов применительно к ведущим образовательным форматам: лекции и семинарскому занятию. С этой целью в исследовании использовались инновационные методы: рефлексивные описания своих практик чтения лекций и ведения семинарских занятий в последние 3-5 лет (получено 10 таких описаний) и метод этнометодологического эксперимента в сочетании с последующим интервью, участники которого – студенты Самарского университета, бакалавры, 3 курс. В самом общем виде, этнометодологический эксперимент представлял собой фиксирование с помощью видеокамеры поведения студентов на лекции, структура которой была сознательно выстроена следующим образом: первая часть – традиционное чтение лекции; вторая – выполнение определенного задания:

⁴Исследование осуществлялось в рамках гранта РФФИ «Влияние новых цивилизационных факторов на образовательные форматы университета (грант № 14-06-00181).

надо было ответить на два теоретических вопроса по пройденным темам курса; третья часть – творческое задание в рамках общей направленности курса. Рассмотрим два наиболее существенных микроэффекта цифровой революции: колебания вовлеченности студентов в академическую интеракцию на лекции и трансформацию института академической лекции [5; 6].

Исследователь Т.Тягунова на основании своего этнометодологического эксперимента в доцифровую эпоху выявила, что организационной чертой традиционной лекции является «распределение внимания между преподавателем и конспектом» [7, с. 54]. При этом действия неслушания-и-неконспектирования не исключены, «но помещены в пространство недемонстрируемого» [7, с. 54], так или иначе скрываемого. В сегодняшней образовательной ситуации иное распределение внимания: между слушанием, конспектированием и обращением к гаджету. Видеозапись лекции убедительно показывает, что за редким исключением студенты держат свои телефоны на парте в «ручной доступности», подтверждая специфику мини-мобильностей как «переплетение с организационными структурами личности и телом» [5, с.25]. Мотивация такого близкого расположения телефона, по данным интервью, – разная: потребность всегда быть в курсе происходящих событий: *«чтобы не упустить ничего»* (И., женщ.); желание получить срочную информацию: *«мама может позвонить или написать, она у меня за границей»* (Н., женщ.); привычка: *«я не могу это объяснить... Я не знаю. Он просто на автоматизме уже, постоянно в руках и кладешь его...»*, (М., женщ.); потребность уточнить время; стремление убить время: *«...увидела-забыла, увидела-забыла: у тебя поток какой-то идет и тебе кажется, что время быстрее идет»* (И., женщ.); способ отвлечься: *«чтобы мозг сразу пропускал мимо ушей лекцию, не грузился так, и тебе уже физически полегче»* (К., женщ.). Присутствует и инструментальное объяснение: *«когда телефон рядом и вдруг звонит, его можно взять, быстро отключить или еще что-то сделать»* (Т., женщ.).

Интервью показало, что для большинства участников эксперимента погружение в телефоны на лекции, а значит и неслушание и неконспектирование не являются зоной недемонстрируемой, скрываемой (если, конечно, это не запрещается преподавателем). Напротив, это привычная практика, часто даже неосознаваемая, нерелексируемая, и потому неконтролируемая: *«там не задумываешься, все автоматически происходит»* (К., женщ.). Вместе с тем для некоторых участников уход в «виртуальную реальность» на занятиях некомфортен, они прикрывают рукой телефон (видеозапись), в интервью

говорят, что испытывают стыд за свое поведение на лекции. Мотивированные на получение знания студенты (их немного) либо совсем не обращаются на лекции к телефону, либо делают это в исключительных случаях. Наш эксперимент показал, что в первой традиционной части лекции «обязанность включенности» в академическую интеракцию неоднократно нарушается уходом в гаджеты. При этом фреймы иной вовлеченности (например, в коммуникацию в соц.сети) ничего не имеют общего с образовательными задачами. Анализ транскриптов интервью показал, что основное содержание погружения в виртуальную реальность на первой части лекции – это коммуникации в соц.сетях, с родственниками и друзьями: получение сообщений и ответы на них, а также чтение новостей. Принципиальная возможность «на ходу ловить преподавателя на ошибках», «поставить под вопрос» отдельные положения лектора, т. е. процессуально «контролировать педагога» вкупе с другими проявлениями «обязанности включенности», задаваемая новыми цифровыми технологиями, здесь не реализуется. «Локальные взаимодействия в аудитории оказались в жесткой конкуренции с глобальными взаимодействиями «здесь и сейчас» [5, с. 35] и ... проигрывают по крайней мере в традиционной лекции. Проигрывают ли?

Анализ транскриптов интервью показывает, что студенты выработали свои методы выхода из зафреймовой реальности: смена интонации у лектора, появление в лекции новых, незнакомых понятий: *«мозг выхватывает, ты понимаешь, что это надо записать, тебе это пригодится» (А., женщ.).* Некоторые студенты возвращаются в реальность лекционного взаимодействия интуитивно: *«Вот это как-то само происходит» (С., женщ.).* Вместе с тем погружение в гаджеты с познавательными целями, как показывают транскрипты интервью, имеет место в других частях лекционного эксперимента, где студентам давались определенные задания, которые надо было тут же на лекции выполнить. Отсюда возможен и практический вывод: в правильно организованной лекции преподаватель может управлять включенностью студентов в академическую коммуникацию. Кроме того, теоретически в новой образовательной ситуации повышение включенности студентов на лекции возможно и за счет трансформации ее в авторский текст, который нельзя скачать в Интернете, демонстрации авторской позиции, а также за счет предъявления результатов собственных исследований. Вместе с тем необходимость такой трансформации преподавателями пока осознается довольно слабо. Только одно рефлексивное описание (из 10) содержит осознание этого момента: *«Я поняла, что все, что я говорю на лекции, может*

быть тут же проверено, я очень боюсь этого, все перепроверяю, ну и повторять Википедию не хочу (Е.П., преподаватель, доцент, 46л.). Конечно, качественное исследование не претендует на количественное описание масштабов этого явления, но все же...

Список литературы:

1. Elliot A. Urry J. Mobil lives: self, excess and nature. London and New-York: Routledge, Taylor and Francis t-library, 2010.

2. Риддингс Б. Университет в руинах. М.: Высшая школа экономики, 2010.

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

4. Готлиб А.С. Сможет ли онлайн-образование стать альтернативой традиционному университету? // Самарский университет, 2017. № 2.

5. Лехциер В. Цифровой стиль жизни и академически коммуникации в аудитории: проблема вовлеченности // Вестник Самарской гуманитарной академии, 2015. №2

6. Лехциер В. О судьбе лекции в цифровую эпоху // Вестник Самарской гуманитарной академии, 2016. №2.

7. Тягунова Т. Академическая лекция (О некоторых чертах академической практики в ее повседневном осуществлении // Академическая лекция: преподавание и исследование: сб. научных статей. Минск: БГУ, 2010.