(cc) BY

Мягков Герман Пантелеймонович
д-р ист. наук, профессор
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан
Бурганова Лариса Агдасовна
Член-корреспондент Академии естествознания,
Член Российского общества социологов,
Член Общества интеллектуальной истории,
д-р социол. наук, профессор, профессор
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет»
г. Казань, Республика Татарстан

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЯВНОГО И НЕЯВНОГО ЗНАНИЯ

Аннотация*: в статье обращается внимание на неоднозначность результатов технократической модели цифровизации высшего образования, вызывающей риски развития личности учащихся. Представлены результаты авторских исследований, свидетельствующие о том, что университетские преподаватели используют цифровые технологии обучения преимущественно как средство для облегчения своих коммуникаций со студентами, не задействуя их возможности для налаживания интерактивных форм обучения, в ходе которых создается возможность передачи неповторимого личностного опыта преподавателя. Обосновывается необходимость продвижения гуманистической парадигмы цифровизации образования с ее акцентом на личностной, субъективной составляющей цифровой коммуникации преподавателей и студентов, основу которой может составить феноменологическая концепция неявного знания М. Полани.*

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Ключевые слова: *цифровизация высшего образования, цифровые технологии обучения, технократическая модель цифровизации образования, концепция личностного знания М. Полани, явное знание, неявное знание.*

Происходящая на наших глазах цифровизация высшего образования представляет собой сложный комплекс преобразований, затрагивающий как содержание образования, так и методы и модели обучения, оценки результатов, а также организационные формы обучения. У студентов и преподавателей появляется возможность широкого применения сетевых и информационных технологий для автоматизации и упрощения ряда рутинных функций, организации продуктивной коммуникации в учебном процессе. Более того, как показал опыт последних двух лет работы российских и зарубежных университетов в условиях пандемии коронавируса COVID-19, не только развитие, но и выживание системы образования напрямую зависело от способности преподавателей адаптироваться в экстренном порядке к дистанционному формату обучения, погрузиться в цифровую среду, овладеть ИКТ технологиями и педагогическими цифровыми компетенциями [4].

Вместе с тем многочисленные исследования опыта внедрения цифровых технологий в систему высшего образования, проведенные как за рубежом, так и в России, демонстрируют неоднозначность его результатов. Эксперты предупреждают, что цифровизация не только открывает новые возможности для образования, но и несет различного рода риски, в том числе и для развития личности учащихся [3; 5]. Во многом эти риски связаны с реализацией технократической модели образования в процессе его цифровизации, фокусирующейся исключительно на информационно-технологической его составляющей. Цифровые технологии пока выступают лишь в качестве средства для облегчения взаимных коммуникаций, поддержания гибких и технологически усовершенствованных режимов работы. Сегодня, как никогда прежде, становится актуальным продвижение гуманистической парадигмы цифровизации образования с ее акцентом

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

на личностной, субъективной составляющей цифровой коммуникации преподавателей и студентов.

Решению данной задачи, на наш взгляд, может помочь обращение к положениям системной и феноменологической концепции личностного знания М. Полани, в основе которой лежит различение объективного и субъективного знания: первое существует вне зависимости от человеческого сознания, второе носит личностный характер. Любое знание субъекта, утверждает Полани, содержит личностный компонент: познавательный акт всегда выполняется конкретным индивидом с неповторимым личностным опытом, с определенными установками сознания и неявными предпосылками осуществляемой им деятельности [2, с. 93].

Личностные знания, в свою очередь, подразделяются на явное и неявное знание. Явное знание, которому он дает эпитеты «осознаваемое», «эксплицитное», может быть выражено языковыми, вербальными средствами, существовать в виде текста, научных теорий и других форм рационального мышления. Оно имеет интерперсональный характер, то есть может передаваться без личных связей. Что касается неявного знания, «неосознаваемого», «имплицитного», то его спецификой является существование в форме скрытых, нерационализированных представлений об окружающем мире. Неявное знание характеризует особые социально-психологические отношения, которые возникают в рамках научного или педагогического сообщества между учителем и учеником, и которые обеспечивают сохранение традиций, существующих в том или ином виде профессионального сообщества. То есть они проявляются в практической деятельности (как научной, так и в других областях деятельности) и передаются только путем личных контактов. Полани называет это знание периферийным или инструментальным, и в этом его качестве оно «невыразимо в словах» [1, с. 131], его невозможно полностью вербализовать. Из этого следует, утверждает Полани, что «во всех случаях для того, чтобы овладеть искусством познания действия, недостаточно одних лишь предписаний и указаний, недоста-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

точно также научиться исполнению каких-либо их отдельных фрагментов – необходимо еще приобрести специальный навык эффективной их координации» [1, с. 130]. Учёный актуализирует неконцептуализированные формы передачи знания посредством демонстрации и подражания, где логико-вербальные формы играют лишь вспомогательную роль средств в коммуникативном взаимодействии. «Искусство, процедуры которого остаются скрытыми, нельзя передать с помощью предписаний, ибо таковых не существует, – пишет М. Полани. – Оно может передаваться только посредством личного примера, от учителя к ученику. Это сужает ареал распространения искусства до сферы личных контактов и приводит обычно к тому, что то или иное мастерство существует в рамках определенной местной традиции» [1, с. 86–87]. Иными словами, по Полани, получаемая через органы чувств информация значительно богаче той, что проходит через сознание, и «человек знает больше, чем может сказать».

Итак, важнейший вывод из учения Полани о неявном знании состоит в том, что оно способно оказывать непосредственное влияние на теоретические и практические навыки в процессе осуществления коммуникации. Попытаемся с позиций данной концепции охарактеризовать ситуацию с формированием неявного знания в процессе осуществления цифровой коммуникации преподавателей и студентов на основе социологического исследования на базе четырех университетов г. Казани (КФУ, КНИТУ-КХТИ, КГМУ, КИУ им. В.Г. Тимирясова). Социологический опрос проводился нами в 2020–2021 годы (в 2020 г. n = 360 студентов и n=72 преподавателей; в 2021 г. – n = 86 преподавателей).

Наше исследование выявило следующие тенденции и проблемы использования цифровых коммуникаций в высшей школе. Прежде всего, было выявлено, что преподаватели в массе своей позитивно настроены в вопросе использования цифровых технологий обучения (61,7% положительно, только 9,3% отрицательно) и в целом разделяют уверенность в их дидактических преимуществах, среди которых мы в ограниченных рамках данной статьи обратим вни-

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

мание только на тех из них, которые имеют значение в контексте неявного знания. Так, 52,4% опрошенных выбрали среди их дидактических преимуществ следующие: а) мультимедийность (способность комплексно задействовать различные каналы восприятия в учебном процессе); б) интерактивность (47,6%); в) более легкая узнаваемость информации для самого цифрового поколения (35,7%). Это выглядит в целом как неплохой показатель для характеристики общей позитивной установки преподавателей на цифровые технологии передачи неявного знания. Однако субъективная мотивация к их практическому использованию свидетельствует о том, что преподаватели задействуют их в основном для демонстрации презентаций (63% используют для видеопрезентаций, чуть более 50% – для видеоконференций и видеолекций, а также как организационный механизм для своих занятий, в частности, для планирования тем семинаров и загрузки материалов (43%), контроля знаний (54,7% – для онлайн тестирования, 27% – для видеофиксация удаленного демонстрационного экзамена). Гораздо меньше они ориентированы на продвижение усовершенствованных технологий обучения, предполагающих интерактивные формы обучения, на базе которых как раз и формируется неявное знание студентов. Например, таких, как вебинары (31,4%), групповая и индивидуальная рефлексия (34%) и персональные виртуальные уроки (17,4%), игровые технологии обучения (15,3%).

Таким образом, методологический подход М. Полани открывает новые горизонты в осмыслении сущности профессиональной цифровой коммуникации преподавателей высшей школы. Он ориентирует на понимание того, что успех в цифровизации образования может быть обеспечен не передачей функций образования различным цифровым устройствам, умным машинам. Познавательная деятельность осуществляется преподавателями, людьми, которые обладают эмоциями, волей, интуицией, которые способны в процессе своей деятельности включать не только рациональные, но и иррациональные аспекты сознания, доносить до своих питомцем не только явное, но и неявное, личностное знание.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Список литературы

1. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.

2. Филипенок С.А. Концепция личностного знания М. Полани в свете актуальных философских проблем: новые эпистемологические подходы / С.А. Филипенок // Вестник Томского государственного педагогического университете. – 2013. – №5 (133). – С. 92–98.

3. Orr D. How is Digitalisation Affecting the Flexibility and Openness of Higher Education Provision? Results of a Global Survey Using a New Conceptual Model / D. Orr, M. Weller, R. Farrow // Journal of Interactive Media in Education. – 2019 (1): 5. – P. 1–12. – DOI: http://doi.org/10.5334/jime.523.

4. Trust T. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Training? Lessons Learned FROM the COVID-19 Pandemic / T. Trust, J. Whalen // Journal of Technology and Teacher Education, 28 (2), 189–199.

5. Yureva O.V. Digital Transformation and Its Risks in Higher Education: Students 'and Teachers' Attitude / O.V. Yureva, L.A. Burganova, O.Y. Kukushkina, G.P. Myagkov, D.V. Syradoev // Universal Journal of Educational Research 8 (11B): 5965–5971, 2020. DOI: 10.13189/ujer.2020.082232

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)