

УНИВЕРСИТЕТЫ В ПАНДЕМИЮ UNIVERSITIES DURING THE PANDEMIC

ISSN 1999-6640 (print)
ISSN 1999-6659 (online)

<http://umj.ru>

DOI 10.15826/umpa.2022.01.001



ПЕРЕХОД К ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ: ПЕРВЫЕ ИТОГИ

B. B. Радаев

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
109028, Россия, Москва, Покровский бульвар, 11;
radaev@hse.ru

Аннотация. В данной исследовательской статье подводятся итоги форсированного перехода к дистанционному высшему образованию в условиях двухлетней пандемии коронавируса и определяются преимущества и недостатки онлайн-образования с точки зрения основных участников образовательного процесса. Также автором обобщаются результаты осуществленных НИУ ВШЭ, РАНХиГС, МГУ им. М. В. Ломоносова и РУДН массовых социологических опросов преподавателей и студентов российских вузов, приводятся не опубликовавшиеся ранее данные Мониторинга преподавательской и научной жизни НИУ ВШЭ, полученные в декабре 2021 года, и анализируются противоречивые мнения преподавателей и студентов в отношении онлайн-образования. Особое внимание уделяется относительным преимуществам и трудностям дистанта, сравнительному качеству онлайн-образования и его воздействию на психологическое состояние студентов. В заключении формулируются общие выводы о растущей десубъективизации отношений в образовании и перспективах дистанционного формата после пандемии.

Ключевые слова: высшее образование, пандемия коронавируса, онлайн-образование, социологические опросы, Россия

Благодарности. Работа выполнена при поддержке Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Мы благодарим Б. А. Белявского, И. А. Гruzdeva, З. В. Котельникову, А. А. Куракина, И. В. Макарову, И. В. Павлюткина, Д. О. Стребкова, Е. А. Суханову, Е. А. Терентьева, И. С. Чирикова, А. В. Шевчука и М. М. Юдкевич за ценные замечания, высказанные при обсуждении рукописи.

Для цитирования: Радаев В. В. Переход к онлайн-образованию в условиях пандемии: первые итоги // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 1. С. 6–17. DOI 10.15826/umpa.2022.01.001.

DOI 10.15826/umpa.2022.01.001

TRANSITION TO THE ONLINE EDUCATION IN THE CONTEC OF PANDEMIC: INITIAL OUTCOMES

V. V. Radaev

*National Research University Higher School of Economics
11 Pokrovsky boulevard, Moscow, 109028, Russian Federation;
radaev@hse.ru*

Abstract. The paper is aimed at reviewing the first outcomes of the forced transition to the online higher education within two years of COVID-19 pandemic. The study focuses on advantages and disadvantages of the online education as perceived by the main stakeholders of the education process. The author summarizes the results of the large-scale sociological surveys of teachers and students of the Russian universities. These surveys were conducted by the HSE University, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow State University, and RUDN University. New unpublished data from an HSE University Monitoring of Teachers' and Researchers' Life

conducted in December 2021 is also attracted. The author examines contradictory views of teachers and students regarding the distant learning. Special attention is paid to the opportunities and shortages of the online education, comparative quality of distant learning and psychological conditions of students. Finally, general conclusions are made with regard to the increasing de-subjectivation of relationships in the teaching process and prospects for the distant learning after the pandemic.

Keywords: higher education, COVID-19 pandemic, online education, sociological surveys, Russia

Acknowledgements. This work was supported by the Program for Basic Research of the National Research University Higher School of Economics. We thank for valuable comments B. A. Belyavsky, I. S. Chirikov, I. A. Gruzdev, Z. V. Kotelnikova, A. A. Kurakin, I. V. Makarova, I. V. Pavlyutkin, A. V. Shevchuk, D. O. Strebkov, E. A. Sukhanova, Ye. A. Terentiev and M. M. Yudkevich.

For citation: Radaev V. V. Transition to the Online Education in the Content of Pandemic: Initial Outcomes. University Management: Practice and Analysis, 2022, vol. 26, nr 1, pp. 6–17. doi 10.15826/umpa.2022.01.001. (In Russ.).

Введение

В период пандемии коронавируса произошел массовый и форсированный переход к дистанционному высшему образованию, во многом изменивший общий образовательный ландшафт. И цель нашего исследования – подвести по прошествии двух лет первые итоги этого перехода, определить преимущества и недостатки онлайн-образования с точки зрения основных участников образовательного процесса. Мы обобщили результаты наиболее крупных социологических исследований, выполненных в течение последних двух лет в НИУ ВШЭ, РАНХиГС и в МГУ им. М. В. Ломоносова, и привели новые, не опубликовавшиеся ранее данные Мониторинга преподавательской и научной жизни НИУ ВШЭ, полученные в декабре 2021 года¹. Проанализировав противоречивые мнения преподавателей и студентов, высказываемые по поводу онлайн-образования, мы сформулировали наиболее общие выводы в отношении растущей десубъективизации отношений в образовательном процессе и перспектив использования дистанционного формата после пандемии [1].

Форсированный переход в онлайн

Опыт российских высших учебных заведений в период пандемии коронавируса показал, что технически и организационно переход к дистанционному образованию не столь уж и сложен, хотя, безусловно, он требует и дополнительных усилий, и дополнительных ресурсов. В целом этот переход был осуществлен большинством российских учреждений высшего образования достаточно быстро и эффективно, хотя лишь 60 % вузов имели до этого опыт использования дистанционных образовательных технологий [2]. Вполне вероятно, что проблем с переходом на деле было

больше, чем рапортовалось, но в целом все прошло более или менее гладко (по крайней мере, внешне). Конечно, успешность перевода образовательного процесса на дистант во многом зависела от уровня развития цифровой среды в вузах, их технической оснащенности и опыта применения преподавателями онлайн-технологий [3]. Ведущие высшие учебные заведения, задолго до пандемии начавшие осваивать новый рынок онлайн-образования, перешли на дистанционный формат наиболее успешно и относительно безболезненно². В то же время примерно пятая часть вузов ввела у себя, по сути, заочный формат обучения (формат, не предполагающий непосредственного взаимодействия между преподавателями и студентами), а 5 % вузов сохранили очный формат [2].

Итак, переход к дистанционному образованию для многих не стал абсолютной неожиданностью, но пандемия сильно его ускорила и форсировала. В результате в чем-то образовательная система выиграла, а именно в удобстве, гибкости, доступности образовательных услуг. Например, уже к концу 2020 года в Высшей школе экономики сотни учебных курсов преподавались студентам из разных кампусов, расположенных в нескольких городах. Были приглашены десятки профессоров, читавших лекции из разных концов земного шара. Оказалось, что рабочие совещания онлайн проводить удобнее, и в целом многим понравилось работать из дома. На этом фоне возникла некая эйфория в отношении перспектив онлайн-образования. Появились и первые исследования, авторы которых пытались показать, что обучение в традиционном онлайн-формате, в новом онлайн-формате и в смешанных форматах приводит к сходным результатам, причем

¹ Мы благодарим Центр внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ за предоставление исходных данных.

² Так, например, Высшая школа экономики более пяти лет активно инвестировала в онлайн-образование, имея в своем багаже к началу пандемии более 200 онлайн-курсов, образовательные специализации и даже онлайн-магистратуру, а также почти 3 млн слушателей на глобальной платформе Coursera.

для разнородных социальных групп, и вдобавок обещает значительную экономию издержек [4, 5]. Возлагалась надежда на то, что в процессе борьбы с глобальной болезнью – коронавирусом удастся побороть другую глобальную болезнь – рост образовательных расходов, которые постоянно увеличиваются в расчете на одного студента и тащат вверх цены на образовательные услуги [4] при том, что показатель государственных расходов на одного студента в последние годы снижается (см.: [6, 247]).

В то же время высказывается сомнение в том, что перевод на дистант может дать существенную экономию, особенно если речь идет о качественном онлайн-образовании, которое не может быть дешевым [7]. По крайней мере, на первых порах все российские вузы заявляли о крупных дополнительных расходах. Пока еще рано делать определенные выводы и относительно сходных результатов онлайн- и онлайн-обучения. Но даже если полученные данные верны и впоследствии подтверждятся, вопрос о преимуществах онлайн-обучения нельзя будет считать закрытым. Ведь результаты вузовского образования не сводятся к остаточным знаниям, которые можно замерить стандартными способами. А хороший вуз – это не канал для трансляции знаний, а в первую очередь сообщество коллег – старших (преподавателей и сотрудников) и младших (студентов и аспирантов), и выстраивание таких сообществ в виртуальной среде имеет изрядные ограничения. Измерить же эти эффекты, в отличие от оценки срезов остаточных знаний, не так-то просто.

И, главное, переход в онлайн наряду с созданием новых возможностей расставляет свои ловушки. В целом эффективность наших образовательных усилий следует рассматривать с двух сторон: мы можем или улучшать результат, или экономить усилия. С переходом в онлайн мы преимущественно идем по пути экономии усилий, поскольку как бы ни жаловались коллеги-преподаватели на долгие часы работы в онлайне, учиться и работать так *удобнее*. Однако удобнее – не значит лучше. Экономить усилия целесообразно, когда ты торгуешь стандартной услугой, а потребитель не сомневается в ее качестве, не ищет альтернативы, и сама по себе смена способа доставки услуги не ухудшает ее качество. А при переходе к онлайн-образованию на этот счет неизбежно возникают вопросы. И требуются немалые дополнительные усилия, чтобы не уронить качество образования – и объективно, и в глазах преподавателей и обучающихся.

Что говорят преподаватели

Несмотря на отсутствие у многих научно-педагогических работников (НПР) предшествующего опыта, технологически миграция в онлайн оказалась проще, чем ожидалось первоначально, и большинство преподавателей с ходу перешли к новым формам занятий. А вот психологические последствия уловить сложнее, тем более что они часто остаются скрытыми и, видимо, не столь уж позитивными. Когда первое ощущение новизны от виртуальной коммуникации прошло, начали проступать ее изъяны. И оказалось, что многим НПР, и не только представителям старших поколений, преподавать онлайн значительно тяжелее – не с инструментальной, а именно с психологической точки зрения. То есть дело не в трудностях освоения Zoom, MSTEams или Webinar, а в том, что мы привыкли обучать студентов глаза в глаза, а не общаться с черными квадратиками на экране компьютера. Хотя и инструментальные проблемы тоже имеются, проявляясь в растущей непригодности привычных форм преподавания, в необходимости многое делать иначе. На этом фоне происходит поляризация мнений: одним нравятся новые возможности, другие относятся к ним негативно. И если ведущие образовательные учреждения всячески помогают преподавателям освоить новые технологии, то многие организации сделать это не в состоянии. Приведем пример из исследования «Я – учитель», проведенного компанией «Яндекс» осенью 2020 года: 75 % опрошенных учителей продемонстрировали симптомы профессионального выгорания, 38 % из них – в острой фазе [8]. Причина понятна: учителя столкнулись с дополнительными трудностями при отсутствии достаточной поддержки.

Для того чтобы понять реакцию научно-педагогических работников на происходящие изменения, обратимся к результатам наиболее крупного опроса российских преподавателей, проведенного РАНХиГС вскоре после начала пандемии [9]. В ходе первой волны опроса в апреле 2020 года было собрано 33 987 полных анкет. По полученным данным уже тогда 96 % респондентов утверждали, что лично перешли на дистанционный формат образования. Тем не менее исследование зафиксировало определенную растерянность и страх преподавателей перед текущими событиями. Для 55 % опрошенных дистанционное преподавание стало новым опытом, сопряженным с дополнительными методическими и организационными трудностями, а также с увеличенной психологической нагрузкой. Двум третям опрошенных (66 %) не нравилось работать в домашних условиях, а 34 %

опрошенных заявили, что у них дома нет места для комфортного ведения занятий, и это порождает стрессовые ситуации. Большинство опрошенных (70 %) сочли, что качество усвоения материала студентами при онлайн-занятиях снижается по сравнению с занятиями офлайн. Снижения в будущем качества образования ожидали 43 % опрошенных, а на его улучшение надеялись лишь 15 % (20 % посчитали, что ничего не изменится, а 23 % от ответа отказались). Чуть больше половины опрошенных (52 %) заявили, что дистанционный формат позволяет контролировать вовлеченность студентов, в то время как 43 % высказали противоположное мнение (5 % затруднились с ответом). Что касается преподаваемых дисциплин, то наибольшее неприятие онлайн-образования выявлено у представителей естественных и инженерных наук, где требуются практические и лабораторные занятия, которые невозможно выполнять онлайн, а также у представителей гуманитарных наук, где особо важна межличностная коммуникация [9]. Указанная дисциплинарная специфика подтверждалась и результатами других исследований [10].

В ходе второй волны пандемии РАНХиГС в июне – июле 2020 года проанализировал 26 548 заполненных преподавателями анкет. Уровень критики по отношению к онлайн-образованию в целом снизился, произошла частичная адаптация к новым условиям. Выросло число преподавателей, признавших удобство дистанта. Но скептическое отношение к дистанционному образованию все же сохранилось при возросшей поляризации мнений респондентов. Негативное отношение высказали 47 % опрошенных, позитивное – лишь 20 %, нейтральное – 29 % (4 % с ответом затруднились). Заметное большинство опрошенных (79 %) жаловались на повышение преподавательской нагрузки. Лишь 14 % респондентов сочли, что посещаемость студентов увеличилась; по мнению 35 % опрошенных посещаемость снизилась, а для 44 % – не изменилась. Половина проанкетированных преподавателей (50 %) отметила, что активность студентов снизилась (по мнению 10 % – выросла, по мнению 33 % – не изменилась). Почти все, кто принимал экзамены, делали это дистанционно. Но при этом две трети преподавателей (67 %) пожаловались на неудобства такой формы итоговой оценки знаний, в то время как о комфортности принимать экзамены онлайн сообщили менее трети опрошенных (31 %). При этом чуть более половины преподавателей (51 %) отметили, что на экзаменах в онлайне усилились пла-гиат и мошенничество. Также 50 % опрошенных

признались, что в период пандемии они оценки завышали [9].

Теперь приведем полученные нами данные Мониторинга преподавательской и научной жизни НИУ ВШЭ, проведенного Центром внутреннего мониторинга в декабре 2021 года (регистрировались ответы 809 преподавателей и преподающих научных работников). Конечно, эти данные ограничены лишь одним вузом, но зато они более поздние и захватывают четвертую волну заболеваемости коронавирусом. К этому моменту уже был накоплен изрядный опыт работы в условиях пандемии. По данным указанного Мониторинга, в конце 2021 года более половины преподавателей НИУ ВШЭ (52 %) работали исключительно в удаленном режиме и еще 41 % находились на удаленке частично. Более половины преподавателей были убеждены, что в удаленном режиме они способны работать даже более эффективно. При этом 70 % опрошенных считали, что при работе из дома их фактический рабочий день становится длиннее, а 34 % жаловались на то, что при удаленной работе они быстрее устают и становятся менее продуктивными.

Трудности с организацией удаленной работы испытывала половина преподавателей. И основные сложности были связаны не с техническими проблемами (дефицитом техники и программного обеспечения, доступом к электронным системам вуза), а с неприспособленностью домашних условий для профессиональной деятельности. Первая тройка отмеченных преподавателями сложностей включала: шум и другие отвлекающие факторы (24 %), отсутствие отдельного помещения для работы (19 %) и плохие условия рабочего места (13 %). К ним примыкала необходимость ухода за маленькими детьми (10 %).

В общей оценке влияния пандемии на состояние высшего образования в России, по данным Мониторинга НИУ ВШЭ, расхождений оказалось не много. Лишь 4 % опрошенных усмотрели улучшение, в то время как две трети (67 %) указали, что ситуация ухудшилась (по мнению 15 % пандемия на состояние отечественного высшего образования вообще не повлияла, а 14 % ответить затруднились). Важно и то, что к исходу 2021 года эйфория в отношении дистанционного образования заметно снизилась. Менее чем каждый четвертый опрошенный преподаватель НИУ ВШЭ (23 %) положительно относился к дистанционному образованию в вузах (отрицательно – 33 %, нейтрально – 40 %, затруднились ответить – 4 %). В то же время применительно к собственному опыту преподавания онлайн мнения респондентов разделились

примерно поровну. Одной половине опрошенных дистанционный формат кажется удобным и комфорtnым, и они считают, что именно так лучше проводить занятия по их курсам, а другая половина придерживается противоположного мнения. Тем не менее преподавательская деятельность в онлайн-формате чаще становится для опрошенных источником стресса по сравнению с обычным офлайн-форматом (21 % против 9 %). И один из самых распространенных источников стресса – постоянно меняющиеся в связи с пандемией условия работы (на это указали 33 % респондентов). Преподаватели достаточно быстро адаптируются к изменениям, но нестабильность условий деятельности, похоже, выбивает их из колеи.

Не произошло и расширения поля академической свободы. В начале пандемии в связи с возникновением экстремальной ситуации административный контроль был ослаблен, и это вызвало спонтанный рост локальной профессиональной автономии, но вскоре все вернулось на круги своя [11]. Согласно данным Мониторинга НИУ ВШЭ лишь 40 % опрошенных надеются, что в перспективе свобода преподавателя в выборе способов и приемов обучения расширится. Не согласных с этой точкой зрения пессимистов больше – 46 %, остальные 14 % респондентов ответить затруднились.

В целом научно-педагогические работники рисуют весьма пессимистичную картину относительно перспектив российского высшего образования в условиях дистанта, что является экспликацией противоречия между ценностным принятием цифровых инноваций на общем уровне и отказом от них на уровне личного опыта [12]. Большинство НПР занимают в отношении цифровизации образовательного процесса реактивную позицию, не являясь его самостоятельными драйверами и рассматривая дистанционное обучение как, скорее, «добавку» к традиционным формам [13]. Особенно сложно в этом отношении возрастным преподавателям, доля которых в российских вузах относительно велика [14]³. Помимо этого преподаватели (и не только в России) опасаются снижения своего статуса вследствие распространения дистанционных технологий (см.: [4, 106]).

Что говорят студенты

У студентов тоже наблюдалась поляризация мнений и поведенческих установок при переходе к онлайн-образованию. Сильные

³ Доля преподавателей российских вузов в возрасте старше 65 лет в 1998–2018 годах выросла с 6,8 до 18,6 % (см.: [6, 401]).

и мотивированные студенты в любых условиях найдут возможности для успешного обучения, и из дистанта они извлекут для себя дополнительную пользу. А те, кто ранее не утруждал себя в аудитории, вряд ли станут напрягаться дистанционно, они, скорее, еще больше расслабятся. По данным, например, опроса 1 500 американских студентов, у четверти респондентов время, которое они тратили на обучение, в период пандемии выросло на 4 часа в неделю, а у другой четверти оно сократилось более чем на 5 часов [15]. Мы предполагаем, что и в России произошло нечто подобное. Кроме того, при обучении онлайн появились новые возможности для студенческого обмана (читечества), и многие начали ими пользоваться для упрощения собственной жизни.

А каково отношение к дистанционному образованию российских студентов? Для того чтобы это выяснить, РАНХиГС в мае 2020 года провела их массовый опрос (численность опрошенных – 12 021 человек). Большинство респондентов (70 %) тоже полагали, что занятия лучше проводить в очном формате, хотя уровень критичности у обучающихся был явно ниже, чем у преподавателей (среди последних за очный формат высказались 86 % опрошенных). Для 38 % студентов дистант выглядел удобным и комфорtnым. Почти каждый третий студент (31 %) связывал этот формат с ухудшением качества образования, и лишь для 20 % студентов его качество улучшилось (см.: [9, 72]).

Два крупных опроса студентов провел НИУ ВШЭ. В ходе первого опроса в конце марта – начале апреля 2020 года были собраны анкеты 10 018 студентов из 647 российских вузов, а в ходе второго (в конце мая 2020 года) – 24 428 анкет студентов из 642 российских вузов.

Согласно итогам первого опроса значительная доля респондентов (64 %) была удовлетворена тем, как удалось организовать учебный процесс в новых условиях, и это при том, что у 90 % студентов все занятия уже были переведены в дистанционный формат (у 83 % – с использованием видеосвязи). Более заметную уязвимость продемонстрировали студенты из малообеспеченных семей и студенты младших курсов, которым еще не хватало личного опыта для самостоятельного обучения [10].

Согласно итогам второго проведенного НИУ ВШЭ опроса 32 % респондентов заявили, что в дистанционном формате им нравится обучаться больше, чем в формате очном. В числе позитивных эффектов 43 % студентов указали, что они меньше устают от учебы, треть – что они чаще посещают занятия, 28 % студентов стало проще

получить консультацию преподавателей. При этом примерно для двух третей респондентов обучение стало менее эффективным, свыше половины студентов (58 %) в дистанционном формате про-крастинируют, откладывая выполнение заданий. Большинство студентов (86 %) столкнулись в процессе дистанционного обучения с такими трудностями, как:

- технические сложности и перебои с Интернетом (52 %);
- недостаток общения с одногруппниками (43 %);
- нехватка очных дискуссий с преподавателями (41 %);
- сложности с реализацией возможности задавать вопросы и получать на них ответы (35 %);
- сложности обучения в домашней обстановке (39 %);
- необходимость сосредоточиваться на самостоятельном изучении материала (36 %);
- ощущение одиночества и изолированности (30 %).

Наконец, при оценке учебной нагрузки студенты разделились почти поровну: одни считают, что у них свободного времени стало больше, а другие – что меньше [10].

Весной 2020 года Центр стратегии развития образования МГУ им. М. В. Ломоносова (ЦСРО) совместно с кафедрой социологии РУДН провел еще один опрос, в котором были задействованы студенты российских вузов (31 423 человека). Результаты данного опроса подтвердили, что переход в онлайн был осуществлен достаточно оперативно и эффективно, хотя до марта 2020 года большинство респондентов не имели опыта обучения в дистанционном формате. Однако лекции и семинары проходили в основном в пассивном формате – через пересылку материалов по электронной почте и общение в мессенджерах с основным упором на самостоятельную работу студентов. Помимо технических проблем студенты отмечали проблемы психологического характера, связанные с недостатком мотивации, самоорганизации и самодисциплины. И половина опрошенных высказала неготовность к переводу образования на дистанционный формат в будущем [16].

В рамках международного исследования SERU (Student Experience in the Research University) Центр внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ провел в июне 2020 года опрос 2 717 студентов Высшей школы экономики с целью изучения их отношения к онлайн-обучению. Три четверти опрошенных студентов (74 %) усматривали в онлайн-образовании те или иные положительные

асpekты: 43 % сообщили, что получили больше времени для занятий; 32 % студентов онлайн-формат нравится как таковой; 30 % заявили, что они стали чаще посещать занятия [17]. При этом 90 % студентов отметили трудности, связанные с работой в новой среде, среди которых чаще всего упоминались:

- невозможность обычной коммуникации с другими студентами (62 %);
- дефицит мотивации к обучению онлайн (48 %);
- недостаток доступа к преподавателям (41 %).

Однако самая большая проблема, по всей видимости, связана с *психологическим состоянием* студентов. Исследование SERU показало, что от 72 до 89 % респондентов (в зависимости от индикаторов психологического здоровья) испытывали состояние стресса. Наиболее частыми были жалобы на нервозность и озабоченность [17].

Еще одно исследование, охватившее 36 тыс. студентов из 13 ведущих российских университетов, показало, что три четверти опрошенных во время учебы в условиях пандемии коронавируса демонстрировали признаки психологического неблагополучия, а у 20 % из них были синдромы умеренной или тяжелой депрессии [18].

Неоднозначные последствия онлайн-образования фиксировались не только в России. В упомянутом выше исследовании международного консорциума SERU, проводившемся в мае – июле 2020 года, были задействованы 30,7 тыс. студентов бакалавриата и 15,3 тыс. студентов магистратуры из 9 американских государственных университетов. Оно показало, что склонность к депрессии обнаружена у 35 % студентов бакалавриата и у 32 % магистрантов, причем за год этот показатель в результате пандемии удвоился; симптомы тревожности были зафиксированы у 39 % будущих бакалавров и магистров (за год этот показатель вырос в 1,5 раза). В большей степени от психических расстройств страдали студенты, осваивающие гуманитарные и социальные науки [19]. Тревожные результаты обнаруживались и в других исследованиях американских студентов [20] и, например, студентов Швейцарии [21]. Таким образом, проблемы онлайн-обучения касаются не только России, но в нашей стране они выглядят сравнительно более острыми. Не случайно эксперты отмечают рост востребованности вузовских психологических служб [10].

С переводом высшей школы на дистант возникло также ощущение, что снижаются мотивация и вовлеченность студентов, сидящих перед экранами [22]. Первоначально активность

обучающихся в высшей школе при переходе на дистант в целом повысилась. Но потихоньку обучение в вузе начинает восприниматься студентами как своего рода «фоновое образование», наподобие фоновой музыки, которую слушают, занимаясь другими делами.

Десубъективизация отношений

Соглашаясь с тем, что технически новые формы образования могут быть удобны и организационно они вполне посильны, мы все же вынуждены признать, что эмоциональный фон при переходе на онлайн-обучение понемногу гасится, а столь необходимый в образовательном деле драйв с обеих сторон (и со стороны преподавателей, и со стороны студентов) снижается. Кроме того, повышая сиюминутные удобства, онлайн-формат неизбежно ослабляет понимание студентами усваиваемого материала вследствие меньшей их включенности в процесс обучения, которая и так сегодня оставляет желать лучшего [23]. Образование, к сожалению, все более превращается в пассивный съем информации.

Дело ведь не только в том, что на экране мы хуже видим наших студентов или не видим их вовсе (если камеры не включены). Мы все, и студенты, и преподаватели, превращаемся в своего рода объекты, которым уже не сопереживают, ибо без соприсутствия и соучастия пропадает и взаимная эмпатия, необходимая для образовательного процесса. А вслед за десубъективизацией нередко ускоряется эмоциональное выгорание и развивается депрессия.

Важно и то, что пандемия стала невольным оправданием трансформации наших контактов, их дальнейшей десубъективизации вследствие перевода на дистант. И дополнительным основанием послужило не только то, что онлайн-образование удобно, но и то, что оно более безопасно. Поскольку именно человек в ходе пандемии рассматривается как основной источник угрозы заражения, онлайн-образование начинают представлять как «спасение» от «опасных» людей, как возможность отгородиться от других и избежать тем самым повышенных рисков. В этом контексте десубъективизация отношений начинает подаваться как общественное благо.

В результате пандемия оказалась благодатной почвой для возвращения разного рода технократических взглядов, в рамках которых вуз начинает восприниматься как сеть супермаркетов, предлагающих «потребителям» все более расширяющиеся перечни стандартизованных

образовательных услуг, причем с доставкой их клиенту в хорошо упакованном виртуальном виде, с детальными системами учета и всеобщим надзором над «торговыми залами» в виде образовательных программ. В результате вуз все больше видится как функциональная сеть и все меньше – как место общения и средоточия культуры.

Пандемия коронавируса породила также множество трудностей и причин для депрессий вне сферы образования – многие переболели в легкой, средней или тяжелой форме, столкнулись с болезнями своих близких. Возникли ограничения мобильности, которые в отдельные периоды были связаны с вынужденной самоизоляцией, сузились возможности для очного общения. Конечно, есть немало преподавателей, которые сочли для себя удобным переход к дистанционной работе, позволяющей экономить время на каждодневные поездки. Помимо этого, по наблюдениям психотерапевтов, в социуме имеются «тревожные люди с избегающим поведением», которым во время карантина стало только лучше (см.: [24, 34]), но их следует считать исключением из правил. Для большинства граждан, в том числе и работников высшей школы, карантин стал дополнительным испытанием. Плюс ко всем этим проблемам летом 2021 года была инициирована кампания по обязательной вакцинации сотрудников образовательных учреждений, хотя первоначально вакцинироваться планировали далеко не все. Вкупе с возросшей неопределенностью будущего все это сформировало устойчивый тревожно-негативный фон, который накладывался на ранее возникший кризис в преподавании [1].

Переводить ли курсы в онлайн после пандемии?

Пандемия существенно подтолкнула развитие онлайн-образования, но речь идет о более общем тренде, и его развитие уже не остановить. Рано или поздно пандемия завершится, а вот онлайн-образование останется и перейдет в разряд «новой нормальности». Поэтому имеет смысл порассуждать о достоинствах и ограничениях онлайн-образования в целом. У этого вопроса есть два основных аспекта: в какой степени допустимо проведение обычных занятий в дистанционном режиме и насколько эффективно создание специальных онлайн-курсов и программ.

Целесообразность обучения в удаленном режиме сегодня является весьма дискуссионной. Многие преподаватели и студенты за период пандемии привыкли к онлайн-формату и считают его

более удобным, чем онлайн-формат. В то же время множество других преподавателей и студентов рвутся в аудитории и крайне удручены необходимостью сидеть в дистанте. Сегодня, накопив двухлетний опыт, мы считаем, что, несмотря на все удобства дистанта, качество образования при проведении занятий в аудитории заведомо выше, и по мере снижения эпидемиологических рисков преподавателей и студентов нужно возвращать в стены вуза.

Вопрос со специальным онлайн-образованием более сложен. Онлайн-курсов становится все больше, за ними следуют онлайн-специализации и целые программы с выдачей дипломов. Число слушателей таких курсов и программ измеряется уже многими миллионами и возрастает ежегодно. На этом фоне звучат все более настойчивые призывы расстаться с традиционными массовыми лекциями в пользу онлайн-курсов, инициируются дискуссии о смерти традиционных лекций⁴, хотя подобные идеи большинством преподавателей пока не поддерживаются. Основные аргументы в защиту онлайна сводятся все к тем же возрастающим удобствам, причем прежде всего – к удобствам для студентов (возможность обратиться к записям в любое время или пересмотреть их, если что-то осталось непонятным). По умолчанию считается, что об интересах преподавателей и их внутренней мотивации говорить как-то неуместно. И с этим нам сложно согласиться.

В период пандемии к аргументам удобства добавился еще и аргумент безопасности – необходимость избегать скопления людей. Данный аргумент отвергал любую возможность дальнейших дискуссий – все действия по переводу занятий в онлайн получали автоматическое оправдание. В случае больших студенческих потоков это еще хоть как-то обосновано. Но ведь массовые лекции на две-три сотни человек в больших поточных аудиториях – результат наших собственных действий, предпринимаемых для экономии ресурсов (и нередко – экономии незначительной). Вполне ожидаемо эти лекции хуже посещаются и часто не имеют особого успеха. Но выводы относительно проведения в пандемию массовых лекций начали потихоньку переноситься на все лекции вообще как на якобы «устаревший» формат, у студентов непопулярный. И пандемия стала удобным поводом перевести лекции в онлайн.

На наш взгляд, преимущества онлайн-образования все же не следует абсолютизировать, к нему

лучше относиться трезво, видеть в нем и возможные плюсы (которые еще только предстоит реализовать в полной мере), и неизбежные ограничения. Вот как резюмирует это Уильям Боузен, бывший президент Принстонского университета: «Надо подчеркнуть (а если потребуется, повторять этот тезис вновь и вновь) огромную ценность непосредственного интеллектуального общения умов, встречающихся друг с другом. Важно не переборщить с онлайн-обучением, каким бы важным оно ни было» [4, 115].

Безусловные ограничения связаны с необходимостью выполнения студентами лабораторных работ при освоении естественно-научных и инженерных дисциплин. Лабораторные работы невозможно проводить онлайн, и от них невозможно отказаться при подготовке специалистов [7]. Добавим к этому дисциплины, которые требуют специального программного обеспечения без открытого дистанционного доступа.

Однако есть соображения и более общего порядка, касающиеся также социальных и гуманистических наук. Прежде всего, предложения в части онлайн-образования должны зависеть от характера решаемых задач. Одно дело, если мы работаем на периферийную аудиторию наподобие старой системы открытого университета, и онлайн-курсы предназначены для широкого круга интересующихся, для неофитов, расширяющих свой кругозор, или для разного рода побочного и дополнительного образования. Другое дело, если речь идет об основных образовательных программах ведущего вуза с претензией на высокий профессиональный уровень.

Во втором случае сплошной перевод образования в онлайн-формат вряд ли уместен. Речь может идти в первую очередь о лекционных курсах, читаемых на больших потоках (если они вообще сохраняются), где интерактив по определению невозможен или сильно затруднен, и на базовых стандартизованных курсах, не требующих постоянного обновления. Что же касается малых потоков, где лекции могут ничем не отличаться от семинаров, и специализированных дисциплин, требующих постоянного обновления, то их перевод в онлайн, скорее, нецелесообразен или, по крайней мере, не может относиться к числу приоритетов.

Да, каждый новый курс лекций теперь можно записывать прямо в аудитории. Но нужно ли записывать все проводимые занятия – вопрос отдельный. Технически сделать это сегодня предельно просто при наличии мощностей для хранения записей. Но каким будет качество записываемого контента? Специальное оборудование установлено

⁴ См.: Skillbox : образовательная платформа. URL: <https://skillbox.ru/media/education/oflайн-лекций-в-университетах-атавизмы-или-незаменимый-формат/> (дата обращения: 22.11.2021).

далеко не везде, просто же записывать лекции с компьютера – значит плодить контент посредственного качества. А посредственное качество в Интернете становится видно всем и способно повредить профессиональной репутации и конкретного преподавателя, и вуза в целом. Поэтому, как и в любом другом профессиональном деле, здесь требуется тщательный отбор и нужна предварительная подготовка. И, кстати, надежда на то, что студенты, пропустившие очередные занятия, затем посмотрят их в записи, вряд ли оправдается в массовом порядке.

К тому же обязательная запись текущих занятий дискомфортна для преподавателей, которые будут ощущать себя объектами дополнительного контроля в стиле всеобщей поднадзорности, прекрасно описанной Мишелем Фуко на примере Паноптикона (см.: [25, 292]). Как известно, такие системы выполняют свои контрольные и мобилизующие функции даже в том случае, если занятия никем и не будут просматриваться. Обязательная запись понадобится именно для этого?

Итак, что же наименее болезненно переводится в онлайн? На наш взгляд, образовательный процесс можно условно разбить на четыре основных элемента:

- трансляция корпуса исходных знаний;
- обсуждение и мотивирование студентов;
- самостоятельная работа студентов;
- оценивание результатов.

Из этих элементов в онлайн можно частично переводить первый элемент (трансляцию знаний) и с определенными оговорками и ограничениями – четвертый (оценивание).

Кроме того, для достижения успеха при внедрении онлайн-образования должны соблюдаться как минимум три непременных условия.

Первое условие: необходимо вводить формы контроля над просмотром онлайн-курсов (нравится нам это или нет, но, скорее всего, в виде стандартизованных заданий или тестов). Сегодня нередки жалобы на плохое посещение студентами обычных лекций. Но откуда возникает уверенность, что студенты будут смотреть их онлайн? Просто потому, что им это удобнее? Мы полагаем, что без дополнительного контроля те же самые студенты и здесь начнут «оптимизировать». Некоторые просматривают онлайн-лекции на повышенной скорости для экономии времени, но большинство привычно отложит просмотр на будущее, которое, скорее всего, никогда не наступит.

Второе условие связано с необходимостью организации виртуального общения между студентами и преподавателями и, что еще более важно,

между самими студентами. Именно здесь таятся дополнительные возможности для подгрузки социальных ресурсов [26]. Обсуждение в Интернете, в принципе, может быть намного более активным и продуктивным, нежели в классе при общей ограниченности времени и разной склонности студентов к публичным обсуждениям. Сам же по себе, без дополнительных усилий, перевод лекций в онлайн-формат возможность интерактива не повышает, а понижает.

Третье условие достижения эффективного результата – необходимость организации очных обсуждений. Если лекции проводятся в виде общедоступного онлайн-курса, то они должны сопровождаться интерактивными учебными классами под руководством преподавателя и желательно – с поддержкой команды ассистентов [27]. Участники процесса должны регулярно встречаться лицом к лицу, виртуальное обсуждение (сколь угодно интенсивное) этого ценного опыта не заменит. Иными словами, подлинное качество может обеспечить лишь онлайн- или смешанное обучение (blended learning), ценность заочных форматов всегда была сомнительна, и новые технологии полностью разрешить эту проблему не в состоянии.

Таким образом, реализация простой технической операции по переводу онлайн-занятий в занятия онлайн сама по себе ничего не даст, кроме некоторых дополнительных удобств для студентов и незначительной экономии ресурсов для вуза. Без перестройки сопровождения, перехода к идеологии «перевернутых» классов и к другим формам интерактивных занятий приращения качества ожидать не стоит, а потери вполне возможны. Но именно здесь пока сохраняется множество неясностей. И многие преподаватели к таким изменениям не вполне готовы и психологически, и профессионально. В любом случае основная проблема здесь лежит уже не на стороне студентов, а на нашей стороне.

Заключение

Опыт российских вузов в период пандемии коронавируса показал, что технически и организационно переход к дистанционному образованию оказался не столь сложным, хотя и потребовал дополнительных усилий. Во многом такая организация образовательного процесса выглядит более удобной. Но массовые социологические исследования, проведенные за два года пандемии, показали относительно устойчивую поляризацию мнений преподавателей и студентов в отношении

качества и целесообразности онлайн-образования. Наряду с его положительными сторонами отмечаются множественные негативные аспекты, сопряженные с работой в домашних условиях, и особенно – с дефицитом персональной коммуникации. Повышенную озабоченность вызывают нарастающие признаки психологического неблагополучия студентов и снижение у них мотивации к учебе. Образование начинает восприниматься ими как своего рода «фоновое занятие», которое выполняется параллельно с другими делами. При переводе на дистант прогрессирует также десубъективизация отношений между участниками образовательного процесса, которая в условиях пандемии оправдывается уже не только удобствами, но и требованиями безопасности и минимизации рисков заражения.

Анализ появившихся данных и материалов дискуссий приводит нас к выводу, что, несмотря на все удобства дистанта, общее качество образования в онлайне снижается по сравнению с проведением занятий в аудитории, и там, где это возможно, следует возвращать преподавателей и студентов в классы по мере снижения эпидемических рисков и при сохранении гибридных форм для тех, кто физически не может находиться в аудитории. Что же касается развития специальных онлайн-курсов и онлайн-программ, то следует понимать, что они образуют специальный сегмент образовательного рынка и предназначены для другой аудитории, которая по определенным причинам не может или не хочет включаться в обычные образовательные программы.

В целом нам нужно трезво относиться и к неизбежным ограничениям онлайн-образования, и к его определенным преимуществам, понимая, что ограничения проявляются быстро, а реализация преимуществ потребует с нашей стороны дополнительных усилий и трансформации многих образовательных подходов.

Список литературы

1. Радаев В. В. Преподавание в кризисе. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 200 с. (в печати).
2. Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад / Н. Ю. Анисимов, В. Н. Васильев, А. Е. Волков [и др.] ; Министерство науки и высшего образования РФ. Москва, 2020. 50 с.
3. Клячко Т. Л., Синельников-Мурылев С. Г. Российское высшее образование и воздействие на него пандемии коронавируса // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 9–21. DOI 10.15826/umpa.2020.04.031.
4. Боуэн У. Г. Высшее образование в цифровую эпоху. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. 224 с.
5. Online education platforms scale college STEM instruction with equivalent learning outcomes at lower cost / I. Chirikov, T. Semenova, N. Maloshonok [et al.] // Science Advances. 2020. Vol. 6, nr 15. P. 1–10. DOI 10.1126/sciadv. aay5324.
6. Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Университеты в России: как это работает. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 616 с.
7. Kedraka K., Kaltsidi C. Effects of the COVID-19 Pandemic on University Pedagogy: Students' experiences and Considerations // European Journal of Education Studies. 2020. Vol. 7, nr 8. P. 17–29. DOI 10.46827/ajes.v7i8.3176.
8. Мишина В. Двигатель внутреннего выгорания // Коммерсантъ. 2020. 22 дек. С. 5.
9. Рогозин Д. М. Дистанционное обучение в период пандемии COVID-19: методология административного опроса преподавателей и студентов вузов. Москва : Дело, 2021. 298 с.
10. Год на дистанте: с какими трудностями столкнулись студенты и чему нас научил массовый переход в онлайн / С. К. Бекова, И. А. Груздев, Р. Г. Калинин [и др.] ; науч. ред. С. К. Бекова. Москва : НИУ ВШЭ, 2021. 60 с. (Современная аналитика образования. № 4).
11. Преподаватели российских вузов в условиях пандемийной цифровизации: между автономией и контролем / Р. Н. Абрамов, И. А. Груздев, У. С. Захарова, Е. А. Терентьев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 3. С. 134–154. DOI 10.14515/monitoring.2021.3.1985.
12. Рогозин Д. М. Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 31–51. DOI 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51.
13. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора / Р. Н. Абрамов И. А. Груздев, Е. А. Терентьев [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 2. С. 59–74. DOI 10.15826/umpa.2020.02.014.
14. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии / А. В. Клягин, Е. С. Абалмасова, К. В. Гарев [и др.]. Москва : НИУ ВШЭ, 2020. 112 с. (Современная аналитика образования. Вып. 6 (36)).
15. The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey / E. M. Aucejo, J. F. French, M. P. Ugalde Araya, B. Zafar // NBER Working Paper. 2020. Nr 27392. DOI 10.3386/w27392.
16. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности / И. А. Алешковский, А. Т. Гаспаришвили, О. В. Крухмалева [и др.] // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 10. С. 86–100. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100.
17. Vilkova K., Shcheglova I., Dremova O. The Challenges of Distance Learning to Student Mental Health // Higher Education in Russia and Beyond. 2021. Vol. 27, nr 2. P. 12–14.
18. Васильева А. Российские студенты доучились до депрессии // Коммерсантъ. 2021. 14 сент. URL: https://www.kommersant.ru/doc/4985925?from=main_5 (дата обращения: 30.04.2022).

19. Undergraduate and Graduate Students' Mental Health During the COVID-19 Pandemic / I. Chirikov, K. M. Soria, B. Horgos, D. Jones-White // SERU Consortium Reports, 2020. URL: <https://escholarship.org/uc/item/80k5d5hw> (дата обращения: 30.04.2022).
20. Woolston C. Signs of depression and anxiety soar among US graduate students during pandemic // Nature : [сайт]. URL: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-02439-6?fbclid=IwAR0FiiqqOcs-FwhROnIC3GwjuJCIDYm8nRxFRosoO-4TYfbWadmFGOk-gU> (дата обращения: 30.04.2022).
21. Elmer T., Merpham K., Stadtfeld C. Students under Lockdown: Comparisons of Students' Social Networks and Mental Health Before and During the COVID-19 Crisis in Switzerland // PLoS ONE. 2020. Vol. 15, nr 7. P. 1–22. DOI 10.1371/journal.pone.0236337.
22. Захарова У. С., Вилкова К. А. Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 3. С. 87–96. DOI 10.17759/jmfp.2020090308.
23. Радаев В. В. Миллениалы: как меняется российское общество. 2-е изд. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 224 с.
24. Конец привычного мира. Путеводитель журнала «Нож» по новой этике, новым отношениям и новой справедливости. Москва : Альпина нон-фикшн, 2021. 384 с.
25. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова под ред. И. Борисовой. Москва : Ad Marginem, 1999. 479 с.
26. Коэн Д. К. Ловушки преподавания. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 287 с.
27. Деброк Л. Новая эра очного образования: масштабируемая система интерактивного взаимодействия // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 44–59. DOI 10.17323/1814-9545-2018-4-44-59.
- References**
1. Radaev V. V. Prepodavaniye v Krizise [Teaching in Crisis]. Moscow, HSE University Publishing House, 2022, 200 p. (In print). (In Russ.).
 2. Anisimov N. Yu., Vasiliev V. N., Volkov A. Ye. et al. Uroki stress-testa: vuzy v usloviyakh pandemii i posle neye [Lessons from a Stress-Test: Universities During the Pandemic and After It]. Moscow, Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, 2020, 50 p. (In Russ.).
 3. Klyachko T. L., Sinelnikov-Murylev S. G. Rossiiskoye vyssheye obrazovaniye i vozdeystviye na nego pandemii koronavirusa [Russian Higher Education as Influenced by COVID-19 Pandemic]. Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis], 2020, vol. 24, nr 4, pp. 9–21. doi 10.15826/umpa.2020.04.031. (In Russ.).
 4. Bowen W. G. Vyssheye obrazovaniye v tsyfrovuyu epokhu [Higher Education in the Digital Age]. Moscow, HSE University Publishing House, 2018, 224 p. (In Russ.).
 5. Chirikov I., Semenova T., Maloshonok N., Bettinger E., Kizilcec R. F. Online Education Platforms Scale College STEM Instruction With Equivalent Learning Outcomes at Lower Cost. *Science Advances*, 2020, vol. 6, nr 15, pp. 1–10. doi 10.1126/sciadv.ay5324. (In Russ.).
 6. Kouzminov Ya. I., Yudkevich M. M. Universitet v Rossii: kak eto rabotyet [Universities in Russia: How It Works]. Moscow, HSE University Publishing House, 2021, 616 p. (In Russ.).
 7. Kedraka K., Kaltsidi C. Effects of the COVID-19 Pandemic on University Pedagogy: Students' Experiences and Considerations. *European Journal of Education Studies*, 2020, vol. 7, nr 8, pp. 17–29. doi 10.46827/ejes.v7i8.3176. (In Eng.).
 8. Mishina V. Dvigatel' vnutrennogo sgoraniya [Internal Combustion Engine]. Kommersant, 2020, nr 235, p. 5. (In Russ.).
 9. Rogozin D. M. Distantsionnoye obuchenije v period pandemii COVID-19: metodologiya administrativnogo oprosa prepodavateley i studentov [Distant Learning in the period of COVID-19 Pandemic: Methodology of administrative Survey of Faculty members and Students]. Moscow, Delo, 2021, 298 p. (In Russ.).
 10. Bekova S. K., Gruzdev I. V., Kalinin R. G., Kamaldinova L. R., Maloshonok N. G., Terentiev Ye. A. God na distante: s kakimi trudnostyami stolknulis' studenty i chemu nas nauchil massovy perekhod v onlayn [Year in the Distant: Which Difficulties Were Faced by the Students and What Have Been Learned from the Massive Transition to Online]. In: Bekova S. K. (ed.). Sovremennaya analitika obrazovaniya [Contemporary Analytics of Education], nr 4. Moscow, HSE University Publishing House, 2021, 60 p. (In Russ.).
 11. Abramov R. N., Gruzdev I. V., Zakharova U. S., Tereniev Ye. A. Prepodavateli rossiiskikh vuzov v usloviyakh pandemii tsyfrovizatsii: mezhdu avtonomiyye i kontrolem [Professional Autonomy and Administrative Control During the Pandemic Digitalization: The Perspective of University Teachers]. *Monitoring obschestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal], 2021, nr 3, pp. 134–154. doi 10.14515/monitoring.2021.3.1985. (In Russ.).
 12. Rogozin D. M. Predstavleniya prepodavateley vuzov o buduschem distantsionnogo obrazovaniya [The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members]. *Voprosy obrazovaniya* [Education Studies], 2021, nr 1, pp. 31–51. doi 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51. (In Russ.).
 13. Abramov R. N., Gruzdev I. V., Tereniev Ye. A., Zakharova U. S., Grigorieva A. V. Universitetskiye prepodavateli i tsyfrovizatsiya obrazovaniya: nakanune distantsionnogo fors-mazhora [University Faculty Members and Digitalization of Education: at the Edge of the Distant Force Majeure]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2020, vol. 24, nr 2, pp. 59–74. doi 10.15826/umpa.2020.02.014. (In Russ.).
 14. Klyagin A. V., Abalmasova E. S., Garev K. V. et al. Shtorm pervykh nedel': kak vyssheye obrazovaniye shagnulo v realnost' pandemii [Storm of the First Weeks: How the Higher Education Stepped into a Pandemic Reality]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Contemporary Analytics of Education], nr 6. Moscow, HSE University Publishing House, 2021, 112 p. (In Russ.).
 15. Aucejo E. M., French J. F., Ugalde Araya M. P., Zafar B. The Impact of COVID-19 on Student Experiences and

- Expectations: Evidence from a Survey. NBER Working Paper, 2020, nr 27392. doi 10.3386/w27392. (In Eng.).
16. Aleshkovsky I. A., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V., Narbut N. P., Savian N. E. Studenty vuzov Rossii o distantsionnom obuchenii: otsenka i vozmozhnosti [Students of Russian Universities on the Distant Learning: Assessment and Opportunities]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher Education in Russia], 2020, vol. 29, nr 10, pp. 86–100. doi 10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100. (In Russ.).
17. Vilkova K., Shcheglova I., Dremova O. The Challenges of Distance Learning to Student Mental Health. *Higher Education in Russia and Beyond*, 2021, vol. 27, nr 2, pp. 12–14. (In Eng.).
18. Vasilieva A. Rossiskiye student douchilis' do depressii [Russian Students Have Studied up to Depression]. *Kommersant*, 2021, September 14. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4985925?from=main_5 (accessed 30.04.2022). (In Russ.).
19. Chirikov I., Soria K. M., Horgos B., Jones-White D. Undergraduate and Graduate Students' Mental Health During the COVID-19 Pandemic. SERU Consortium Reports, 2020. Available at: <https://escholarship.org/uc/item/80k5d5hw> (accessed 30.04.2022). (In Eng.).
20. Woolston C. Signs of Depression and Anxiety Soar Among US Graduate Students During Pandemic. Available at: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-02439-6?fbclid=IwAR0FiiIqqOcs-FwhROnIC3GwjuJjCIDYm8nRxFRosoO-4TYfbWadmFGOk-gU> (accessed 30.04.2022). (In Eng.).
21. Elmer T., Merpham K., Stadtfeld C. Students Under Lockdown: Comparisons of Students' Social Networks and Mental Health Before and During the COVID-19 Crisis in Switzerland. *PLoS ONE*, 2020, vol. 15, nr 7, pp. 1–22. doi 10.1371/journal.pone.0236337 (In Eng.).
22. Zakharova U. S., Vilkova K. A. Subiektnost' studentov v usloviyakh ochnogo i distantsionnogo obucheniya: vzglyad prepodavateley [Subjectivity of Students in Conditions of offline and Online Education: Views of Faculty Members]. *Sovremenaya Zarubezhnaya Psichologiya* [Modern Foreign Psychology], 2020, vol. 9, nr 3, pp. 87–96. doi 10.17759/jmfp.2020090308. (In Russ.).
23. Radaev V. V. *Millennialy: kak menyaetsya rossiiskoye obchestvo* [Millennials: How Russian Society Is Being Changed]. 2d ed. Moscow, HSE University Publishing House, 2020, 224 p. (In Russ.).
24. Konetz privychnogo mira. Putevoditel' zhurnala 'Nozh' po novoy etike, novym otnosheniyam i novoy spravedlivosti [The End of the World as We Know It. A Guide of the Knife Journal on the New Ethic, New Relationships and New Justice]. Moscow, Alpina Non-Fiction, 2021, 384 p. (In Russ.).
25. Foucault M. *Nadzirat' i nakazyvat'*: rozhdeniye tyur'my [Discipline and Punish: the Birth of the Prison]. Moscow, Ad Marginem, 1999, 479 p. (In Russ.).
26. Cohen D. K. *Lovushki prepodavaniya* [Teaching and Its Predicaments]. Moscow, HSE Publishing House, 2017, 287 p. (In Russ.).
27. DeBrock L. Novaya era ochnogo obrazovaniya: masshtabiruemaya sistema interaktivnogo vzaimodeistviya [The New Face-to-Face Education Scalable Live-Engagement]. *Voprosy Obrazovaniya* [Educational Studies], 2018, nr 4, pp. 44–59. doi 10.17323/1814-9545-2018-4-44-59. (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 02.05.2022
Submitted on 02.05.2022

Принята к публикации 11.05.2022
Accepted on 11.05.2022

Информация об авторе / Information about the author

Радаев Вадим Валерьевич – доктор экономических наук, профессор, руководитель Лаборатории экономико-социологических исследований, первый проректор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; radaev@hse.ru.

Radaev Vadim V. – Doctor of Sciences (Economics and Sociology), Professor, Head of Laboratory for Studies in Economic Sociology, First Vice-Rector, National Research University Higher School of Economics, Moscow; radaev@hse.ru.

