



МОНИТОРИНГ ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований

Материалы подготовлены в рамках проекта «Мониторинг экономики образования», реализуемого в соответствии с Тематическим планом научно-исследовательских работ и работ научно-методического обеспечения, предусмотренных Государственным заданием НИУ ВШЭ на 2021 год

Выпуск № 11, 2021

М. С. Добрякова, Е. В. Сивак, О. В. Юрченко

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

Дистанционное обучение, вызванное закрытием школ в связи с пандемией COVID-19, выявило и усугубило образовательное неравенство, разделив семьи по степени адаптации к онлайн-формату. В выпуске изучаются реакции семей на дистанционное обучение и факторы, влияющие на эти реакции. Анализ основан на данных интервью со школьниками и их родителями. Выборка исследования составила 36 семей из девяти российских регионов.

- На образовательные траектории учеников и субъективное самоощущение семей в период дистанционного обучения оказывал влияние не только социально-экономический статус семьи (технические возможности и жилищные условия), но и профессиональный статус и диспозиции родителей.
- Выявлена взаимосвязь между характером труда родителей и готовностью детей к саморегулируемому обучению. Вероятно, в более выгодном положении оказались ученики из семей, где профессиональная деятельность родителей предполагала нерутинные действия и большую автономию на рабочем месте. Дети в этих семьях чаще всего обладали необходимыми умениями для саморегулируемого обучения: могли ставить учебные цели и задачи, выделять приоритеты, управлять собственным временем, мотивировать и контролировать себя.

Данный информационно-аналитический материал подготовлен по результатам качественного исследования, посвященного изучению дистанционного периода обучения весной 2020 г. с точки зрения семей школьников. Методы исследования опираются на традиции феноменологии и этнографии, что дает возможность выявить глубинные аспекты практик и установок, ускользающие от массовых опросов.

Первый раунд качественного исследования, проведенный в июне – октябре 2020 г., в целом подтвердил результаты массовых опросов

[Добрякова, Новикова, 2020; Сивак и др., 2021], но внес важные уточнения и вывел на новое понимание проблем. Прежде всего, мы смогли уточнить, какие дополнительные, «неисчисляемые» формально факторы влияют на реакцию семей на дистанционное обучение и в целом на учебные практики внутри домохозяйств.

Дистанционное обучение выявило и усугубило образовательное неравенство. Исследователи и ранее отмечали тенденцию воспроизводства социального неравенства, выраженную в связи между образованием родителей и образовательными

траекториями детей [Косякова, Ястребов и др., 2016]. Но дистанционное обучение стало новым фактором социальной дифференциации семей, разделив их по степени адаптации к онлайн-формату.

Исследование показало, что на образовательные траектории учеников и субъективное самоощущение семей в период дистанта влиял не только социально-экономический статус семьи (технические возможности и жилищные условия), но и профессиональный статус и диспозиции родителей. В интервью была выявлена взаимосвязь между характером труда родителей и готовностью детей к саморегулируемому обучению. В преимущественном положении оказались ученики из семей, где профессиональная деятельность родителей предполагала нерутинные действия и большую автономию на рабочем месте. Дети в этих семьях чаще всего обладали необходимыми умениями для саморегулируемого обучения: могли ставить учебные цели и задачи, выделять приоритеты, управлять собственным временем, мотивировать и контролировать себя.

Общая рамка исследования

Дистанционное обучение стало «окном», через которое мы смогли начать наблюдение за скрытой революцией, происходящей сегодня в школьном образовании.

В конце 1990-х – начале 2000-х гг. в ряде стран началась активная трансформация образовательных систем с целью обеспечить соответствие компетентностей выпускника массовой школы требованиям меняющегося рынка труда и, шире, «глобальным вызовам». Одновременно на школу «давят» новые технологические и информационные возможности, стимулирующие изменения формата обучения.

Общий вектор изменений – усиление роли ученика: от пассивного послушного реципиента к активному самостоятельному агенту (и в планировании образовательной программы, и в ее реализации) и размывание границ между школой и семьей (равно как и между семьей и работой, что также отражается на образовательных практиках). Это сопровождается ростом неравенства, в том числе цифрового.

Подобные изменения уже происходили, но шли поступательно, эволюционно и во многом

оставались невидимыми под сложившимися социальными институтами и структурами. Лава накапливалась в вулкане, и вот извержение случилось. Старые структуры «провалились» (failure), но вместо полного хаоса проявились скрытые прежде структуры и агенты. Это стало особым потрясением для России, которая отстала в институционализации новых отношений и игроков от стран – лидеров PISA. Россия сейчас в начале этого пути.

Пандемия ускорила процессы и вскрыла медленно происходящие радикальные изменения в сложившихся институтах и социальных структурах и в месте человека в них. Вынужденный резкий переход на онлайн-обучение обнажил три взаимосвязанных оси изменений:

- усиление роли самостоятельных образовательных усилий ученика на фоне технологических и организационных изменений;
- перераспределение ответственности за обучение в отношениях «семья – школа – ученик – дополнительное образование», возникновение новых структур, отвечающих на потребности различных игроков;
- рост неравенства по цифровому культурному капиталу.

Методы, выборка и основные темы

Феноменологические интервью (см., например, [Moustakas, 1994; Van Manen, 2014]) со школьниками и их родителями, единица наблюдения – семья.

В исследовании приняли участие 36 семей из девяти городов России: Москвы (9 семей), Казани (6), Санкт-Петербурга (5), Краснодар (5), Нижнего Новгорода (4), Томска (4), Питкяранты (Республика Карелия), Сыктывкара и Тюмени (по одной семье). Средний возраст родителей – 43 года. В половине семей (18) – по одному ребенку, в трети (11) – по двое, семь семей – многодетные. В 14 семьях дети учатся в начальной школе; в половине семей есть учащиеся средней школы, в трети семей есть старшеклассники. Уровень дохода в большинстве семей (27) средний, в четырех семьях – ниже среднего, в пяти – выше среднего.

Дополнительно использовались методы мобильной этнографии (см., например, [Luttrell, 2010]): участвовали 20 семей из Москвы, Чебоксар, Перми.

Затрагивались следующие темы: учеба детей в обычном формате (офлайн) и опыт дистанционного обучения (онлайн); домашние задания; дополнительные занятия и репетиторы; восприятие родителями современного школьного образования, его сильных сторон и дефицитов; самоорганизация детей; участие родителей в поддержке учебных усилий детей, самостоятельность школьников в учебной и внеучебной деятельности, распределение ролей и ответственности между семьей, учеником и школой.

Изучение дистанционного обучения являлось не самоцелью, а средством для погружения в учебные установки и практики домохозяйств.

Результаты исследования: три типа реакций семей

Результаты массовых опросов устойчиво фиксируют, что реакции семей на дистанционное обучение различаются в зависимости от уровня образования родителей и уровня доходов семьи. Феноменологический анализ позволил выделить важный дополнительный фактор, влияющий на восприятие родителями опыта дистанционного обучения: это степень профессиональной автономии родителей, (не)рутинность их труда и в целом проактивная позиция в жизни. Нерутинный труд при этом не тождествен формальному «высшему образованию» и может быть как умственным, так и физическим. Родители, занятые автономным

и нерутинным трудом, смогли лучше адаптироваться к дистанту и помочь своим детям (рис. 1).

В целом реакции родителей на дистанционное обучение делятся на три типа: от резкого отрицания до желания сохранить некоторые новые практики.

Группа 1: настроенные резко негативно

В группе настроенных резко негативно оказались прежде всего люди, занятые рутинным трудом (неважно, физическим или умственным).

Пример 1. Семья мальчика О., 13 лет. Оба родителя в предпенсионном возрасте, работают на пороховом заводе (предприятие с вредными условиями труда), отец – слесарь, мать – служащая. Во время дистанта никак не помогали ребенку с учебой, поскольку не помнят программы. Сын «ничего не понимал», учебу забросил.

Отец О. комментирует:

«Учитель объясняет, они в компьютере смотрят. Просто смотрят. Он ничего не понимает. Из компьютера он ничего не понимает. ...Когда они сидят в классе, он уже о другом не может думать. А дома не знаю, о чем он думает. В классе хоть какая-то дисциплина. ...А дома такого нет. Это не учеба. Домашнее обучение – это не учеба».

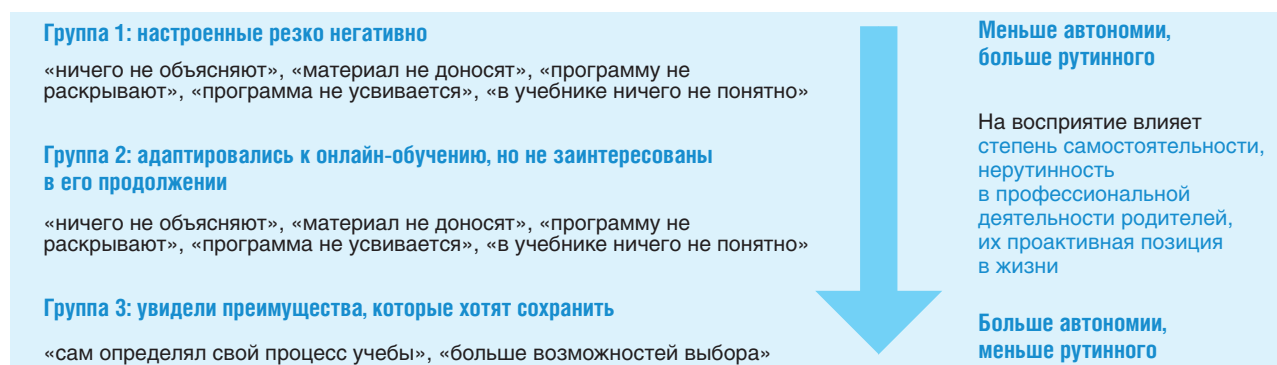
Пример 2. Семья мальчика А., 15 лет, живут вдвоем с мамой-лаборантом. Мама с учебой помогать не могла, т.к. продолжала работать не удаленно; дополнительная трудность для этой семьи: не получается самостоятельно искать информацию по темам, которые дают учителя.

Мать А. комментирует:

«Дистанционное обучение – вообще минимум образования для детей. Кто-то смог в это влиться,

Рисунок 1

Реакции на дистанционное обучение: три группы семей



Источник: НИУ ВШЭ. Интервью со школьниками и их родителями.

а мы вот, например, не смогли. Я не была на самоизоляции, поэтому помощи от меня ребенку ждать неоткуда было. **Получился пробел в знаниях...** Информации по каким-то вопросам нет вообще ни в учебниках, ни в интернете. **Очень тяжело вообще.** У нас знания и так не очень, а тут еще больше пробел получился, поэтому и думаешь: «Ну ладно, война-то уж все спишет». Практически три месяца с середины марта до конца мая был просто пробел знаний».

Группа 2: адаптировались к онлайн-обучению, но не заинтересованы в его продолжении

В данную категорию попали большинство родителей. Это семьи, в которых хотя бы один из родителей занимается умственным трудом (преимущественно нерутинным), в том числе с акцентом на коммуникативных навыках.

Пример 1. Семья девочки Д., 13 лет, мать – воспитатель в детском саду, отец – слесарь высшего разряда на автозаводе. Отец помогал с задачами по математике, мама искала в интернете информацию для рефератов. Д. в целом справлялась учебой, но испытывала трудности из-за большого объема работы. Самой девочке дистанционная учеба понравилась, поскольку дома учиться «удобнее»: не надо рано вставать.

Мать Д. комментирует:

*«Сначала была какая-то нервозность: то одно им говорят, то другое. Где-то было у нее, что даже психанет. А потом все успокоилось, вроде наладилось... **И в семье больше даже сблизилась, и больше общения в семье происходило...** Мне кажется, потом переживали уже больше родители, что много заданий. Что от одного ребенок вроде отделался, а там и второе наваливают, третье».*

Пример 2. Семья девочки Э., 14 лет, мать – менеджер объекта в клининге, живут с бабушкой и дедушкой (оба на пенсии).

Мать Э. комментирует:

*Конечно, были проблемы с Zoom, с разными платформами. Но потом это как-то наладилось все. Поэтому дистанционное **нормально у нас прошло...** Тут уже никуда не денешься, приходится принимать эти условия. Я не «за» дистанционное обучение, я за то, чтобы ребенок ходил в школу... В школу же дети не могли ходить, поэтому мы приняли эти условия, **мы адаптировались...** Наверное, **это даже было как-то***

комфортней и быстрее... потому что, пока она там в школу пойдет, вернется из школы. Покушает, потом сядет за уроки. На это уходило больше времени. А тут... **быстрее, как-то веселей все делалось.** А ей понравилось, **новизна**, что-то новое. **Новый опыт какой-то у нее. Детям же всегда это интересно, что-то новое ощутить.** Я переживала больше, чем она, наверное.

Группа 3: увидели преимущества, которые хотят сохранить

Таких семей оказалось меньше всего. В основном это работники умственного нерутинного труда с высокой автономией на рабочем месте (самостоятельно принимают решения). Указанные семьями преимущества, как правило, связаны с большей гибкостью, которую открывает дистанционный формат, – как содержательной, так и организационной. Возможность подстраивать расписание и приоритеты под себя, совершать выбор была оценена этой группой как важное удобство, которое стоит сохранить и в обычной школе.

Пример 1. Семья девушки С., 16 лет. Оба родителя музыканты-педагоги. Во время дистанта мама помогала дочери составить расписание, чтобы успеть все и по общеобразовательной программе, и по музыкальной. Оба родителя всегда готовы помочь по большинству предметов. Девушка С. стала успевать на дистанте больше.

Мать С. комментирует:

*«У нас не было такого, что мы по расписанию садились к компьютеру и подключались к урокам, нет. У нас была другая система и нам она очень понравилась ... Мы сами как хотели, так и расписывали, когда, к какому дню что делать, какие задания в первую очередь, какие требуют объемного материала, поиска или еще что-то. Мы планировали фактически неделю. Вот нам на неделю отправляли полотно с заданиями, мы его мозговым штурмом, с маркером в руках отмечали, что первично, что вторично... **Замечательно, когда все делаем, но строим свое расписание так, как нам надо».***

Пример 2. Мальчик С., 11 лет, живут вдвоем с матерью. Мать – юрист в городской администрации. Характерно, в этой семье сын учится в обычном формате без интереса, но увидел преимущества («загорелся») в дистанционном обучении. Мать связывает такую реакцию с расширением

пространства для самостоятельного выбора ребенка.

Мать С. комментирует:

Моего ребенка это вполне устроило. Ему было вполне комфортно от этого... Он в принципе будет рад, если в сентябре скажут: ты опять на дистанционке. <в обычной школе> у него нет ни одного <любимого предмета>. **Ему не нравится ничего...** <на дистанционке> были ситуации,

когда, например, сегодня он мог не делать, а завтра сесть и сделать за два дня. То есть было право выбора: сегодня я делаю или завтра я делаю. Больше определял сам свой процесс учебы: когда ты сделал, когда ты не сделал. То есть все опять же оборачивается к тому, что **больше возможностей выбора. Поэтому он чувствовал себя комфортно. Мне было <с сыном> морально проще.**

Заключение

Описанные наблюдения приводят нас к следующему выводу: **дистанционный формат обучения обозначил новую линию социального расслоения.** В выигрыше оказываются семьи, в которых родители заняты преимущественно автономным и нерутинным умственным трудом. Эти родители легче адаптируются к новым

обстоятельствам и готовы помогать детям преодолевать трудности в обучении, в том числе поддерживать навыки саморегулируемого обучения (умения учиться). Наличие свободных комнат, компьютеров для детей и времени родителей – фактор важный, но не всегда первичный.

Список литературы

- Добрякова М.С., Новикова Е.Г. (2020) Дистанционное обучение в школе: оценка российских семей // Экономические и социальные последствия коронавируса в России и в мире. Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ. 26.06.2020. № 7. С. 78–83. <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/435321848.pdf> (дата обращения: 09.02.2020).
- Косякова Ю.А., Ястребов Г.А., Янбарисова Д.М., Куракин Д.Ю. (2016) Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе // Журнал социологии и социальной антропологии. № 5 (19). С. 76–97.
- Сивак Е.В. и др. (2021) Семьи в период дистанционного обучения // Серия «Современная аналитика образования». В печати.
- Luttrell W. (2010) 'A camera is a big responsibility': a lens for analysing children's visual voices // Visual Studies. № 25 (3). P. 224–237.
- Moustakas C. (1994) Phenomenological research methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Van Manen M. (2014) Phenomenology of practice. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc.