



## 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 № 14, 2021

М. С. Добрякова, О. В. Юрченко

### ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ: ТРИ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

Информационно-аналитический материал подготовлен по результатам качественного исследования особенностей дистанционного обучения весной 2020 г. с точки зрения семей школьников. Методы анализа опираются на традиции феноменологии и этнографии, что дает возможность выявить глубинные аспекты практик и установок, ускользающие от массовых опросов. В выборку исследования вошли 36 семей (78 респондентов) из девяти российских регионов.

Трудности, с которыми семьи школьников столкнулись во время дистанционного обучения, можно подразделить на две группы: технические и организационные. Однако есть и третья группа – содержательные трудности. Они не выявляются в массовых опросах, но обнаруживаются в глубинных интервью и этнографическом наблюдении. Как показывает наше исследование, здесь скрыты более серьезные проблемы, которые потребуют выработки долгосрочной стратегии. Все сложности этой группы разворачиваются в коммуникативной плоскости и касаются: а) работы учеников с учебными текстами; б) взаимодействия учеников с учителями.

- Трудности работы с учебными текстами объясняются как недостаточными навыками учеников, так и объективными недостатками самих текстов.
- Во время дистанционного обучения произошел разрыв в цепочке взаимодействия «учитель – ученик», восстановить связь помогли бы элементы неформальной коммуникации и формирующего оценивания.
- Пространство агентности школьников и их родителей часто шире, чем им предлагает школа.

#### Введение

Настоящий информационно-аналитический материал подготовлен по материалам качественного исследования 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. В выборку исследования вошли 36 семей (78 респондентов) из девяти российских регионов.

Трудности, с которыми семьи школьников столкнулись во время дистанционного обучения, массовые опросы подразделяют на две группы: технические и организационные (см. например: [Добрякова, Новикова, 2020; Михайлова, Сивак,

2020; Павленко, 2020] и др.). Эти данные подтверждаются и зарубежными исследованиями ([UNICEF, 2021] и др.). К техническим трудностям относится нехватка у многих семей нужного оборудования, помещений. В организационной плоскости возникали накладки с расписанием, получением и отправкой учебных заданий, взаимодействием с учителями при отсутствии «единого окна». Признавая, сколь непросто было семьям справляться с организационными и техническими трудностями, мы все же осмелимся отнести их к разряду временных и довольно быстро преодолимых специальной программой действий (материальная поддержка, отладка учебных платформ и т.п.).

Однако есть и третья группа трудностей – содержательные. Они не выявляются в массовых опросах, но прослеживаются в глубинных интервью и этнографическом наблюдении. Как показывает наше исследование, здесь скрыты более серьезные проблемы, которые потребуют выработки долгосрочной стратегии. Все проблемы этой группы разворачиваются в коммуникативной плоскости и касаются:

- работы учеников с учебными текстами;
- взаимодействия учеников с учителями.

Эти проблемы будут описаны ниже: сначала с позиций семей, далее будет предложена их теоретическая интерпретация.

### **Содержательные трудности дистанционной учебы: мнение школьников и их родителей**

Многие родители остались недовольны онлайн-обучением, поскольку в этот период разрушились все привычные и понятные правила взаимодействия между семьей и школой. Дети оказались предоставлены сами себе (школа осуществляла только «сброс заданий»), им было трудно следить за расписанием занятий, успевать выполнять вовремя домашнюю работу. Они часто отвлекались и не могли сосредоточиться, забывали, о чем их просил учитель. Респонденты отзывались об этом периоде так:

*«Дистанционное обучение – это не учеба. У него ничего в голову не вошло однозначно. ...просто бардак какой-то. Мама постоянно с ним сидела, больше <мама> училась, чем*

*он. Такие вопросы задавали, сам не знаешь ответы на эти вопросы» (Александр, отец, слесарь, Казань).*

*«Учителя с нами не разговаривали, ничего не объясняли. Родители не могут объяснить, не знают что-то. Я начинаю агрессивировать как-то, психованным становлюсь: могу ручку разбить, тетрадку порвать, если что-то не понимаю» (Яков, 12 лет, Краснодар).*

*«[Дети] учились сами. Без учителей, без каких-то объяснений. ...Учителя объясняют на уроке, все-таки разжевывают, рассказывают, какие-то примеры приводят. Нам закидывали домашнее задание на электронную почту в группу, и дети сами были себе предоставлены» (Анна, мать, офис-менеджер, Санкт-Петербург).*

Мы проследили возникшие во время дистанционного обучения сложности в контексте понимания учебных текстов и на уровне межролевой коммуникации «учитель – ученик». Исследование также помогло обозначить перспективы формирования нового типа коммуникации в школе за счет усиления агентности учеников.

### **Трудности при работе с текстом учебника**

Ученики имеют разный уровень навыка чтения. Многим было сложно самостоятельно работать с учебниками во время дистанционного обучения. Самые большие сложности возникали у тех, кто читает мало и неохотно. Такие ученики не понимали смысл прочитанного или не могли на практике применить теоретические знания (правила в русском языке или условия решения задач в математике):

*«После летних каникул в 6-м классе классная руководительница говорила, что надо подтянуть чтение. <Дети> просто за лето разучились читать учебники. Вылавливали привычные слова: «спишите» или «решите» и додумывали, что требуется» (Наталья, мать, педагог, Москва).*

*«В учебнике можно найти правило, но сложно понять, как его решать. ...учитель может показать пример, несколько примеров, как можешь решить. А именно там, в учебнике, да и вообще на «Я-Классе» было понять сложнее» (Ира, 12 лет, Нижний Новгород).*

*«Учительница, конечно, постоянно говорила, что «у вас все в учебнике прописано, смотри-те». Но на деле нам приходилось либо в интернете черпать информацию или вообще сидеть с непониманием всего и ждать, когда тебе что-нибудь объяснят» (Ярослава, 14 лет, Тюмень).*

Важно отметить, что сложности с пониманием текста учебников возникали и у тех школьников, кто регулярно и с удовольствием читает художественную литературу. В результате в ходе исследования возникло предположение о наличии проблем с самими текстами учебников: изложением, логикой и подачей материала в них. Читающие дети и родители так комментировали свое отношение к учебникам:

*«Мне кажется, что <учебник> не очень удобный. Все как-то не выделено, твой взгляд даже не фокусируется на каком-то правиле. ...И ребенок даже не заостряет внимание на каком-то правиле» (Марина, мать, дизайнер, финансист, Санкт-Петербург).*

*«К тому же [разобраться] в учебниках ... для меня это ужасно... Я просто, как Кицунэ из японской мифологии, путаюсь в словах. ... эти официальные предложения и ничего не понятно. Это все равно что ...открыть конституцию Российской Федерации, начать ее читать, я ее не понимаю. Если мне кто-то переведет, я пойму. ...какие-то заумные слова... это китайские иероглифы или это русский язык?» (Анна, 16 лет, Москва).*

### **Особенности коммуникации между учителями и учениками во время дистанционного обучения**

Как показал опрос, система взаимоотношений ученика и учителя была иерархична и жестко структурирована еще до дистанта. Отношения носили во многом формальный характер: ученики прослушали новую тему, заучили материал и пересказали учителю. Однако во время дистанционного обучения и эта схема взаимоотношений перестала работать. Произошел разрыв в цепочке взаимодействия «учитель – ученик». Учителя «сбрасывали» задания и иногда не давали никакой обратной связи (даже на уровне оценки). Родители пытались помогать и объяснять

темы вместо учителей, но часто не справлялись, поскольку забыли содержание программы или не знакомы с новыми школьными требованиями (даже математические задачи сейчас решаются по-другому). Участники опроса рассказывали, каким стрессом для них стал такой разрыв:

*«Задержки были с получением отметки. ...ты находишься в неведении, может быть, неделю, чтобы понять, что за картина у ребенка. Это очень напрягает» (Нина, мать, предприниматель, Республика Карелия).*

*«Я никогда не была настолько вовлечена в учебу детей, как на дистанционке, потому что постоянно нужна помощь, главное, постоянно нужен контроль. ...Я бы совершенно не хотела перейти на онлайн, категорически нет» (Наталья, мать, замдиректора турфирмы, Москва).*

*«Но я все равно давила, когда нет от учителей обратной связи. ...Если от какого-то учителя нет вообще обратной связи, я скандалила. ... Зачем я тогда отправляю, если я не получаю обратной связи? Я хочу знать, правильно она сделала, не правильно» (Анна, мать, офис-менеджер, Санкт-Петербург).*

В некоторых школах учителя пытались перенести обычный урок в онлайн-формат. В результате полноценной коммуникации не возникало. Принятая в школе система взаимоотношений оказалась непередаваемой на онлайн-язык. Оставим за скобками методические аспекты того, чем подача материала в онлайн-формате должна отличаться от традиционной, обозначим воспринимаемые респондентами трудности. Некоторые говорили о неудобстве ситуации, когда учитель и ученик не видят друг друга на экране, ведь в таком случае нельзя понять невербальную реакцию. Другие не могли задать спонтанный уточняющий вопрос, было сложно перебить учителя, в том числе в силу того, что преподаватели контролировали микрофоны во время уроков, включая их только в определенные моменты. Уроки больше напоминали лекции, где учитель выступал в роли «говорящей головы»:

*«И не каждый ребенок задает вопросы в зуме в силу личностных особенностей. Не каждый*

*может говорить. Кому-то проще просто быть слушателем пассивным» (Надежда, мать, старший воспитатель, Томск).*

*«При этом я всегда буду предпочитать живое общение виртуальному. ...Больше настоящих эмоций. Больше каких-то запоминающихся моментов. Мне приятней вживую общаться с человеком, когда я его вижу, когда я могу посмотреть на его лицо, скажем так, что он сейчас испытывает, когда в данный момент разговаривает. То есть так намного же интересней» (Саша, 15 лет, Москва).*

*«Не хватает энергетики какой-то, что ли. А, знаете, бывает такое ощущение, что понимаешь человека с полуслова. Вот он открыл рот, а вы уже знаете, что он сейчас скажет. В онлайн-обучении это все-таки немного теряется» (Соня, 16 лет, Санкт-Петербург).*

#### **Агентность семей: дети изменились, а школа не заметила этого**

Дети поменялись – стали гораздо более самостоятельными, а школа не заметила этого. Только один ребенок из двадцати отметил, что родители решают за него большую часть вопросов. Остальные говорили, что все вопросы в семье решаются совместно. Не советуясь с детьми, родители решают только проблемы, связанные со здоровьем. Прозвучали единичные истории, когда родители что-то решили сами: не оставили девочку 12 лет одну дома на три дня; записали сына на экскурсию в музей, куда он не хотел.

Оказалось, что дети решают совместно с родителями вопросы, касающиеся их образовательной и карьерной траектории. Вместе они обсуждают выбор школы, колледжа и будущей профессии. Мнение ребенка в ходе таких обсуждений имеет отнюдь не номинальное значение. Некоторые из опрошенных рассказывали о том, как ставили родителям ультиматумы и добивались успеха, активно отстаивая свою точку зрения и сумев убедить родителей. Важно также отметить, что инициатива в диалоге об образовании/карьере все чаще исходит от самих детей.

*«Я пошел туда, поинтересовался, узнал все, а потом подошел к родителям. Перед этим мы еще ходили в колледжи вместе, совместно. Смотрели варианты. Был именно один*

*колледж, который я хотел, еще, по-моему, родители хотели в другое место отправить учиться. Короче, был колледж, в который именно я хотел поступить в Краснодаре, но туда чуть-чуть не хватило. И я потом другой колледж нашел и поступил» (Глеб, 16 лет, Краснодар).*

*«...Вот мы недавно переехали, я сразу поставила условие: если там рядом не будет школы, хорошей школы с гуманитарным направлением в классах, то я отказываюсь туда переезжать» (Виктория, 13 лет, Санкт-Петербург).*

Некоторые респонденты говорили о том, что в семье целенаправленно учат детей самостоятельности и умению принимать решения:

*«Самостоятельными [надо быть]. Целеустремленными. ...чтобы не за юбкой ходили, а сами о себе могли позаботиться. Вот самое главное в нашей жизни сейчас» (Александр, отец, слесарь, Казань).*

*«Родители всегда меня учили самому решать свои вопросы. Но в семье, если мы хотим решить какой-нибудь вопрос, мы его выносим на обсуждение, чтобы каждый мог высказаться по этому поводу и таким образом помочь» (Миша, 12 лет, Сыктывкар).*

### **Содержательные трудности дистанционной учебы: интерпретация**

Мы выделим три трудности, двигаясь от тех, что более поддаются непосредственному наблюдению, к улавливаемым в большей степени через теоретические конструкции.

#### **Трудности при работе с текстом учебников**

- Первая причина: У многих школьников недостаточно опыта чтения в целом и чтения информационных текстов в частности.

Школьная программа фактически не предполагает целенаправленного обучения работе с информационными текстами (как в формате восприятия, так и в формате их самостоятельного создания, что позволяет лучше уловить принципы их построения).

По данным Международного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS,

российские школьники занимают лидирующие позиции в мире по читательским навыкам [Mullis et al., 2017]. Однако при более детальном рассмотрении эти результаты оказываются не столь однозначными [Ковалева, Цукерман, Баранова, 2018]. Авторы выделяют «зону относительной слабости российских четвероклассников»: «давно уже наблюдается некоторая ненадежность фундаментов великолепного здания читательской грамотности российских четвероклассников. ... <они> относительно сильнее во вторичной обработке информации текста и относительно слабее в первичной обработке. ... умение находить в тексте информацию, изложенную в явном виде, сформировано у них слабее, чем умение интегрировать и интерпретировать идеи и информацию в тексте» [Ковалева, Цукерман, Баранова, 2018].

- Вторая причина: недостаточное качество самих текстов учебников для самостоятельной работы школьников.

Помимо количественной и качественной сложности (подробнее см., например, [Fisher, Frey, Larr, 2016]), которую необходимо учитывать при адаптации информационного текста для разных возрастных групп школьников, обратим внимание на менее очевидные особенности, характерные для ряда российских учебников.

*а) Информационная избыточность при смысловой недостаточности, неоправданная контекстуальная синонимия*

Учебники насыщены уточнениями, не имеющими прямого отношения к основной мысли параграфа или курса («житель Генуи Христофор Колумб», «флорентиец Америго Веспуччи»). При этом там, где такое уточнение напрашивается, оно может быть пропущено («предложил ... польский астроном Николай Коперник. ... До этого была принята геоцентрическая система <кто это? смысловой пропуск> Птолемея»).

В учебниках подчас хаотичным образом используются «знаковые конструкции» («треугольник Фреге», ведущий к одному денотату [Якимец, 2001]). В качестве синонимов используются понятия, являющиеся синонимами лишь контекстуально (Александр III, император, суверен, царь;

Вильгельм II, император, кайзер; об этой проблеме на примере учебников биологии см.: [Evans, 1976]<sup>1</sup>). В результате ученикам, для которых данный контекст является новым, трудно понимать смысл.

Примеры вопросов респондентов к фрагментам учебников приводятся в приложении.

*б) Исключение «агента» из пространства текста*

Форма изложения учебных текстов вызывает отчуждение читателя. Помимо пассивных конструкций, для них характерна обезличенность (особенно в естественных науках): явления «происходят сами по себе, без участия человека» [Sfard, 2008], объекты наделяются функцией агента («диаграмма показывает», «биссектриса касается») [Morgan, 2016]. Для анализа социальных отношений, заложенных в структуре текста, будет полезна системно-функциональная лингвистика М. Халлидея [Halliday, 1985].

Добавим к этому, что тексты учебников, как правило, не содержат открытых вопросов, но дают готовые ответы и интерпретации. Они не оставляют пространства для активного отношения, не становятся для ученика вовлекающей «задачей» в содержательном смысле<sup>2</sup> (об анализе «агентности» в учебниках с акцентом на содержании, а не на лингвистике текста см. [Lerch et al., 2017]).

В качестве примера имплицитной ориентации на вовлечение /отчуждение читателя можно противопоставить два учебника биологии, на которые обратили наше внимание респонденты (табл. 1).

**Нарушение сложившегося баланса в кодах коммуникации между школой и семьей**

При использовании теоретической рамки Б. Бернштейна для анализа коммуникации между учителями и учениками чаще обращают внимание на логику контроля и властных отношений, то есть опираются на предложенные им понятия классификации (classification) и фрейминга (framing) [Bernstein, 1996]<sup>3</sup>. Однако для анализа дистанционного обучения более продуктивной представляется его рамка сопоставления

<sup>1</sup> «Почему буквально на нескольких дюймах текста одна и та же артерия называется то подключичной, то подмышечной, то плечевой?»

<sup>2</sup> О причинах негативного отношения многих детей к математике см. эссе американского учителя математики П. Локхарта [Lockhart, 2009]. Автор утверждает, что главная проблема заключается в том, что в школьной математике для ребенка нет задач.

<sup>3</sup> Пример работы, в которой на основе такой рамки сопоставляется агентность школьников в Корее и Финляндии при реализации куррикула на уровне школы, – [Yoon, Rönnlund, 2021].

Таблица 1

**Фрагменты учебников, способствующие вовлеченности читателя или вызывающие отчуждение**

Способствует вовлеченности	Вызывает отчуждение
<p>Биология. 5–6 класс / Т. С. Сухова, В. И. Строганов. М.: Корпорация «Российский учебник»</p> <p>«Очень часто исследователи природы проводят различные измерения, пользуясь измерительными приборами (рис. 2, Б): измеряют размеры (6), температуру (7) и массу (8) тел.</p> <p>Проведи дома измерения.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определи ширину ладони своей руки.</li> <li>2. Измерь температуру своего тела.</li> <li>3. Узнай длину своей ступни.</li> </ol> <p>Какие измерительные приборы тебе помогли провести исследования?»</p>	<p>Биология. 5 класс / В. В. Пасечник, С. В. Суматохин, Г. С. Калинова, З. Г. Гапонюк. М.: Издательство «Просвещение»</p> <p>«Измерение. Большинство научных экспериментов и наблюдений включает в себя проведение разнообразных измерений. Измерение – это определение количественных значений тех или иных признаков изучаемого объекта или явления с помощью специальных технических устройств. Самым простым измерительным инструментом является линейка. С ее помощью измеряют длину, ширину и высоту предметов. Для измерения массы тел используют весы, для измерения температуры – термометры. Хорошо знаком вам прибор для измерения времени – часы. Для проведения сложных измерений конструируют специальные приборы.»</p>

«ограниченного» (restricted) и «расширенного» (elaborate) кодов коммуникации, которая с момента ее разработки автором эволюционировала от лингвистических аспектов коммуникации к семантическим. В нашем случае большей объяснительной силой обладают не столько лингвистические аспекты кода, сколько социологические – связанные с поведением и установками. Под кодом Бернштейн понимает «регулятивный принцип», «глубинную структуру» коммуникации [Bernstein, 1990], которая задает общую рамку любого взаимодействия.

«Ограниченный» код ориентирован на статус, роль, а не на индивидуальность, личность. Он тесно связан со своим локальным контекстом и требует усилия при переносе в новые контексты. В «ограниченном» коде собственный смысл (персонализированный, не относящийся к социальной роли) передается невербальными средствами: интонацией, мимикой, жестами [Bernstein, 1964]. «Расширенный» код относительно независим от контекста и локальных практик (универсален), подразумевает более широкую вариативность поведенческих реакций и более свободное пространство выбора аспектов своей социальной роли [Bernstein, 1990].

Упрощая логику Бернштейна<sup>4</sup>, можно сказать: школы и образовательные институты в целом предлагают «расширенный» код, тогда как «ограниченный» код свойствен менее образованному слою населения, а также ситуациям неформального общения, для которых характерно в том числе «понимание без слов». Тем не менее мы утверждаем, что коммуникация, предлагаемая школой, часто следует модели «ограниченного» кода (хотя претендует на «расширенный» код).

Во время дистанционного обучения коммуникация между учителями и учениками, как правило, тяготеет к «ограниченному» коду, но при этом оказалась лишена невербальных «незначительных аспектов ситуаций и практик» (о них же писал и Бурдьё, описывая модальности практик – «укоризненная интонация», «неодобрительный взгляд» [Bourdieu, 1991]). Это усложнило для учеников задачу понимания учебного материала, а также поддержания вовлеченности.

Оценка баллом (без словесного комментария), принятая в российской школе, также соответствует логике «ограниченного» кода: она поддерживает статус и социальные роли участников, но не способствует установлению индивидуализированных отношений и не учитывает

<sup>4</sup> О возможных искажениях при таком упрощении см. дискуссию между Б. Бернштейном и А. Эдвардсом по поводу трактовки кода коммуникации в школе: [Edwards, 1987; Bernstein, 1994].

индивидуальные особенности учебного прогресса школьника. Формирующее оценивание более соответствовало бы «расширенному» коду (и лучше справлялось бы с задачей вовлечения школьников в учебный процесс), но в российской школе это скорее редкость.

Получилось так, что школьники, для которых привычен «ограниченный» код, во время дистанционного обучения лишились его невербальной составляющей. А те, кто владеют «расширенным» кодом, потеряли возможность применять его в учебных ситуациях. И то, и другое действовало демотивирующе.

### **Агентность семей шире, чем это готова признать школа**

Понятием «агентность / активная самостоятельность» (agency) обычно описывают способность человека действовать самостоятельно (особенно проактивно), совершать выбор и принимать решения [Manuykhina, Wyse, 2019]. Такое действие предполагает определенное восприятие привычных рутинных практик, целеполагание, оценку ситуации и формирование оценочных суждений – и на этой основе совершение своих действий. В то же время современный индивид (agentive actor) действует в принципиально новой культурной рамке, которая задает все больше разнообразных измерений для утверждения своих прав – по осям возраста и пола, расы и национальности, физических ограничений и др. [Meyer, Jepperson, 2000]<sup>5</sup>. Эта рамка затрагивает разные социальные роли, заново их конструируя – в том числе в дискуссиях о современном детстве, воспитании, образовании, роли родителей. Очевидно, что сегодняшние «принципы воспитания» отличаются от тех, что воспринимались как норма полвека назад. В конструируемой сегодня реальности – на национальных и международных экспертных площадках и форумах, на основе фундаментальных психологических и педагогических теорий, в средствах массовой информации и в родительских сообществах – с ребенком принято считаться.

«Агентностью» применительно к школьному контексту можно назвать «способность учеников расширять пространство своего контроля, принимать решения в отношении своих <формальных> учебных практик и неформального взаимодействия с учителями» [Yoon, Rönnlund, 2021]. К пространству контроля относится и роль ученика при выполнении учебных заданий: одни готовы привнести свой ракурс, интегрировать свой опыт и интересы, другим достаточно воспроизвести алгоритм, запомнить и повторить. Первый вариант предполагает агентность, второй – нет. В первом варианте ученик активен, во втором – пассивен.

Наше исследование показывает: пространство агентности школьников и их родителей часто шире, чем им предлагает школа. Сюда входит и представление о себе: на что я имею право (какие притязания воспринимаются как уместные и обоснованные) и что для реализации этого права готов делать<sup>6</sup>.

Школьники и их родители часто видят свою социальную роль иначе, чем та, что отводит им школа. Они ищут уважительного отношения, «живого» учителя, интересных заданий, вовлеченности. Можно утверждать, что для семей это стало ожидаемой социальной нормой, которой пока далеко не всегда соответствует школа. Противоречие здесь состоит в том, что в трактовке агентности ученика школа и семья существуют в разных плоскостях: в домашней среде ученик живет в новой культурной рамке, а в школе – остается в старой.

Сегодня чрезвычайно важно обратиться к анализу тех аспектов школьной жизни, в которых разворачивается (или неоправданно сдерживается) агентность ученика, а также выстраивать стратегические проекты по выстраиванию партнерских отношений между школами и родителями для достижения взаимопонимания.

<sup>5</sup> Мы благодарим П. С. Сорокина за полезные комментарии и обсуждение.

<sup>6</sup> Важно оговориться: «права» и «притязания» здесь ни в коем случае не следует трактовать как «требования к сфере услуг» (метафоре, уже ставшей болезненной для многих учителей). Речь идет исключительно о представлениях о том, что такое для меня, моих детей качественное образование, как его получить и что лично я для этого готов делать.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

- 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. № 7. 26.06.2020. С. 78–83.
- Михайлова О.Р., Сивак Е.В.* (2020) Вовлеченность родителей в дистанционное обучение детей в период закрытия школ // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. № 11.
- Павленко К.В.* (2020) Наличие устройств для дистанционного обучения в семьях // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. № 9.
- Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Баранова В.Ю.* (2018) Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. № 1. С. 58–78.
- Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И.* (2011) Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников // Вопросы образования. № 2. С. 123–150.
- Якимец К.* (2001) Треугольник Фреге-Гумбольдта. Смысл и бессмысленность дискуссий // Русский журнал. <http://old.russ.ru/discuss/theory/20011229-ya-pr.html> (дата обращения: 04.03.2021).
- Bernstein B.* (1990) *Class, Codes and Control. Vol. IV. The Structuring of Pedagogic Discourse.* Routledge 2003.
- Bernstein B.* (1994) Edwards and his Language Codes: response to A. D. Edwards, *Language Codes and Classroom Practice* // *Oxford Review of Education.* № 20(2). P. 173–182.
- Bourdieu P.* (1991) *Language and Symbolic Power.* Polity Press.
- Common Core State Standards Initiative (2011) *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History / Social Studies, Science, and Technical Subjects. Appendix A.* [http://www.corestandards.org/assets/Appendix\\_A.pdf](http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf) (дата обращения: 11.03.2021).
- Edwards A.D.* (1987) *Language Codes and Classroom Practice* // *Oxford Review of Education.* № 13(3). P. 237–247.
- Emirbayer M., Mische A.* (1998) What is agency? // *American Journal of Sociology.* № 103(4). P. 962–1023.
- Evans J.D.* (1976) The treatment of technical vocabulary in textbooks of biology // *Journal of Biological Education.* № 10(1). P. 19–30.
- Fisher D., Frey N., Lapp D.* (2016) *Text Complexity: Stretching Readers With Texts and Tasks* (Corwin Literacy). 2nd ed. Corwin.
- Halliday M.A.K.* (1985) *An Introduction to Functional Grammar.* London: Edward Arnold.



*Lerch J., Bromley P., Ramirez F.O., Meyer D.W.* (2017) The rise of individual agency in conceptions of society: Textbooks worldwide, 1950–2011 // *International Sociology*. № 32(1). P. 38–60.

*Lockhart P.A.* (2009) *Mathematician's Lament: How School Cheats Us Out of Our Most Fascinating and Imaginative Art Form*. Bellevue Literary Press.

*Manyukhina Y., Wyse D.* (2019) Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective // *The Curriculum Journal*. Vol. 30. № 3. P. 223–243. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1599973> (дата обращения: 11.03.2021).

*Meyer D.W., Jepperson R.L.* (2000) The “Actors” of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency // *Sociological Theory*. № 18(1). P. 100–120.

*Morgan C.* (2016) Studying the role of human agency in school mathematics // *Research in Mathematics Education*. № 18(2). P. 120–141.

*Sfard A.* (2008) *Thinking as Communicating: Human Development, the Growth of Discourses, and Mathematizing*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNICEF (2021) Learning at a Distance. Children's remote learning experiences in Italy during the COVID-19 pandemic / *Giovanna Mascheroni et al.* 2021. <https://www.unicef-irc.org/publications/1182-learning-at-a-distance-childrens-remote-learning-experiences-in-italy-during-the-covid-19-pandemic.html> (дата обращения: 11.03.2021).

*Yoon J., Rönnlund M.* (2021) Control and agency in student–teacher relations: a cross-cultural perspective on Finnish and Korean comprehensive schools // *Education Inquiry*. № 12(1). P. 54–72.

## Фрагменты учебников, вызывающие вопросы респондентов<sup>7</sup>

**Пример 1.** География 5–6 класс / А. И. Алексеев, В. В. Николина, Е. К. Липкина. М.: Просвещение.

В конце XV в. португальцы задумали проложить путь в Индию, направляясь на юг вдоль африканского побережья. Вначале они открыли крайнюю юго-западную точку Африки – мыс Доброй Надежды. А в 1498 г. экспедиция под руководством **Васко да Гамы** [кто это?], обойдя мыс Доброй Надежды, добралась до Индии и вернулась с грузом пряностей, многократно окупив затраты [откуда мы знаем, что это было дорого? чья затраты? какое значение это имеет для понимания путешествия?].

Житель Генуи [что это такое? страна? город? в какой стране? какое значение для путешествия имеет то, что он житель Генуи?] **Христофор Колумб** предложил испанскому [как Португалия из предыдущего абзаца связана с Испанией?] королю искать путь в Индию, идя на запад от Испании, а не вокруг Африки, как это делали соперники-португальцы. ... Названием «Америка» Новый Свет обязан флорентийцу [что это такое? житель города? титул? профессия?] Америго Веспуччи, оставившему в своих письмах яркие описания о плаваниях у берегов новых земель.

**Пример 2.** Обществознание. 10 класс / Л. Н. Боголюбов, А. Ю. Лазебникова, М. Ю. Телюкина. М.: Просвещение.

Вопросы респондента: Как стыкуются между собой системы, подсистемы, суперсистемы, иерархия систем, макроструктура системы? компоненты, уровни, составляющие, элементы? Упоминаемые «материальные и идеальные разнокачественные элементы» равны названным «четырем подсистемам в макроструктуре общества»?

### Особенности социальной системы

Каковы же характерные черты общества как системы? Чем эта система отличается от природ-

ных систем? В общественных науках выявлен ряд таких отличий.

Во-первых, общество как система имеет сложный характер, поскольку включает в себя множество уровней, подсистем, элементов. Так, можно говорить о человеческом обществе в глобальном масштабе, об обществе в пределах одной страны, о различных общественных группах, в которые включен каждый человек (нация, класс, семья и т.п.).

Макроструктура общества как системы состоит из четырех подсистем, которыми являются основные сферы человеческой деятельности – материально-производственной, социальной, политической, духовной. Каждая из этих известных вам сфер имеет свое собственное сложное строение и сама является сложной системой. Так, политическая сфера выступает как система, включающая в себя большое число компонентов – государство, партии и т.п. Но государство, например, тоже является системой с множеством составляющих.

Таким образом, любая из существующих сфер общества, являясь по отношению к обществу подсистемой, одновременно и сама выступает как достаточно сложная система. Поэтому можно говорить об иерархии систем, состоящих из ряда различных уровней.

Иными словами, общество – это сложная система систем, своего рода суперсистема.

Во-вторых, характерной чертой общества как системы является наличие в его составе разнокачественных элементов, как материальных (различных технических устройств, учреждений и т.п.), так и идеальных (ценностей, идей, традиций и т.п.). Например, экономическая сфера включает в себя предприятия, транспортные средства, сырье и материалы, производственные товары и вместе с тем экономические знания, правила, ценности, образцы экономического поведения и многое другое.

<sup>7</sup> Вопросы респондентов выделены подчеркиванием.