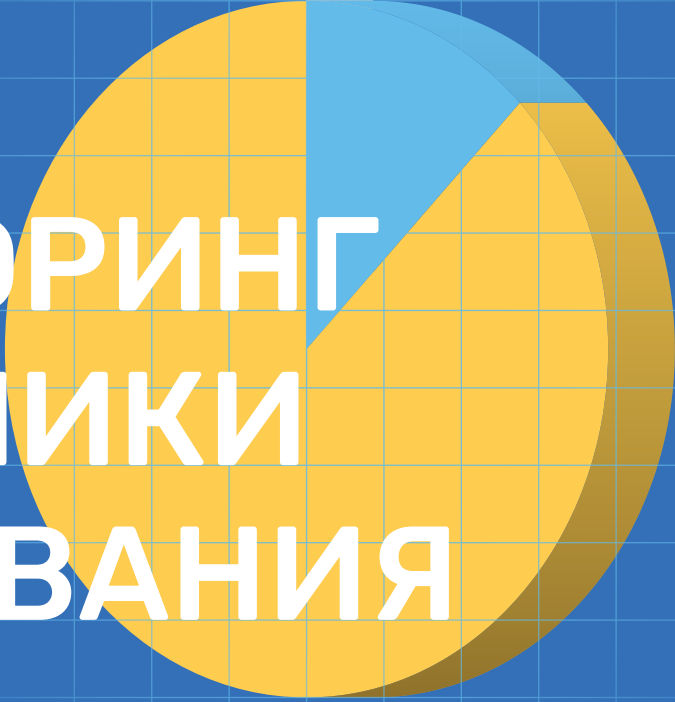





№ 1



# МОНИТОРИНГ ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ



Опыт дистанционного обучения  
и дефициты современной школы:  
позиции школьников и родителей



**ИНФОРМАЦИОННЫЙ  
БЮЛЛЕТЕНЬ**

1  
2  
0  
2



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



МОНИТОРИНГ  
ЭКОНОМИКИ  
ОБРАЗОВАНИЯ

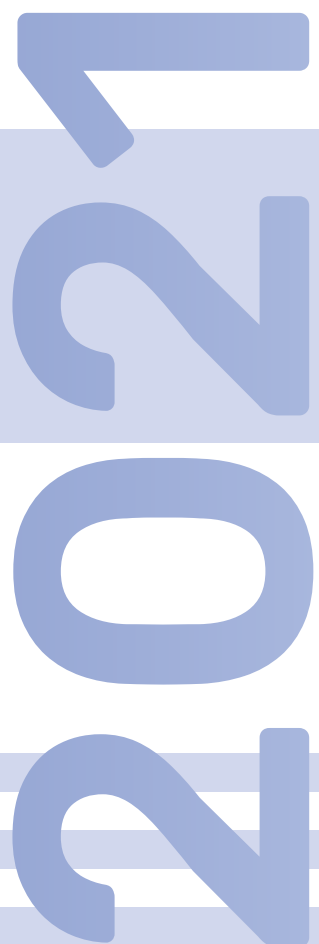
№ 1

# МОНИТОРИНГ ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Опыт дистанционного обучения  
и дефициты современной школы:  
позиции школьников и родителей

ИНФОРМАЦИОННЫЙ  
БЮЛЛЕТЕНЬ

МОСКВА 2021



УДК 316.74:373  
ББК 60.56  
О-629

**Редакционная коллегия:**

Я.И. Кузьминов (главный редактор), Л.М. Гохберг, Н.Б. Шугаль

**Авторы:**

*М.С. Добрякова*, к.соц.н., главный эксперт Института образования НИУ ВШЭ;

*О.В. Юрченко*, к.соц.н., аналитик Института образования НИУ ВШЭ;

*Е.В. Сивак*, директор Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ

**Опыт дистанционного обучения и дефициты современной школы: позиции школьников и родителей** : информационный бюллетень / М.С. Добрякова, О.В. Юрченко, Е.В. Сивак; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – 40 с. – (Мониторинг экономики образования; № 1). – 70 экз. – ISBN 978-5-7598-2392-6 (в обл.).

Фундаментальные изменения на рынке труда, новые технологические возможности и глобальные вызовы трансформируют представления о компетенциях, необходимых для выпускников школ: растет важность навыков саморегулируемой учебы и цифровой грамотности. Переход на дистанционное обучение, вызванный пандемией COVID-19, позволил увидеть системные дефициты школы, связанные с формированием таких навыков.

В настоящем издании, основанном на данных интервью со школьниками и их родителями о взаимном опыте обычной и дистанционной учебы, рассматриваются роль самостоятельности для достижения успеха в обучении, возможности и ограничения развития образовательной агентности в школе и дома, представления о качестве образования у родителей и детей. Демонстрируется, как организация образовательного процесса в школе (особенности учебных заданий и форматов работы, коммуникации учителя и учеников и др.) препятствует формированию требуемых компетенций. Вместе с тем отмечается появление новых родительских установок, касающихся образовательной эффективности: важны не только знания, но и умение их применять в разных ситуациях; для достижения высоких результатов ученик должен быть заинтересован и активно вовлечен.

УДК 316.74:373

ББК 60.56

*Публикация подготовлена 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.*

doi:10.17323/978-5-7598-2392-6  
ISBN 978-5-7598-2392-6 (в обл.)

© Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики», 2021  
При перепечатке ссылка обязательна



# Содержание

ВВЕДЕНИЕ . . . . .	4
МЕТОДОЛОГИЯ . . . . .	5
<b>1. РЕЗУЛЬТАТЫ ИНТЕРВЬЮ СО ШКОЛЬНИКАМИ . . . . .</b>	<b>7</b>
1.1. Как дистанционное обучение сказалось на понимании учебного материала у детей . . . . .	7
1.2. Дистанционное обучение как возможность для саморегулируемого обучения . . . . .	10
1.3. Дистанционное обучение как возможность выхода за рамки дисциплинарной власти учителя . . . . .	12
1.4. Самостоятельность (agency) в отношениях с учителями и родителями . . . . .	13
1.5. Выводы . . . . .	17
<b>2. РЕЗУЛЬТАТЫ ИНТЕРВЬЮ С РОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЬНИКОВ . . . . .</b>	<b>19</b>
2.1. Дистанционное обучение: три варианта восприятия . . . . .	19
2.2. Дистанционное обучение: общие проблемы . . . . .	22
2.3. Дистанционное обучение: неожиданные открытия для родителей . . . . .	28
2.4. Дистанционное обучение: активная самостоятельность семей. . . . .	30
2.5. Будущее для детей . . . . .	32
2.6. Школа в обычном режиме: учителя хорошие и плохие . . . . .	32
2.7. Школа в обычном режиме: дефициты учебной программы . . . . .	34
2.8. Содержание образования: все предметы нужны, но необходим гибкий выбор и больше самостоятельности . . . . .	35
2.9. Содержание образования: убрать чрезмерную сфокусированность на запоминании фактов . . . . .	36
2.10. Идеальная школа должна учить учиться . . . . .	36
2.11. Выводы . . . . .	37
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ . . . . .	39



## Введение

В конце 1990-х – начале 2000-х годов в ряде стран началась активная трансформация образовательных систем с целью достижения соответствия компетенций выпускника массовой школы требованиям меняющегося рынка труда и, шире, глобальным вызовам [Добрякова и др., 2020]. Одновременно для школы открываются новые технологические и информационные возможности, стимулирующие изменения формата обучения.

Общие направления новаций: повышение роли самостоятельных образовательных усилий ученика на фоне технологических и организационных изменений – от пассивного послушного реципиента к активному самостоятельному агенту (и в планировании образовательной программы, и в ее реализации); размывание границ между школой и семьей (равно как и между семьей и работой), что отражается на образовательных практиках.

В этой связи необходимо заметить, что трансформация образовательной системы в России недостаточно изучена. Имеются в виду, в частности, детский учебный опыт, родительские стратегии выстраивания образовательного пространства за счет школьных и внешкольных ресурсов и представления о том, что составляет качественное образование, чему и как должна учить школа (сформировался ли запрос на «мягкие» навыки (soft skills) – учебную самостоятельность, умение учиться и др.), как должна распределяться ответственность за образование детей. На уровне школ, учебных планов и учительских практик остается невыясненным, есть ли пространство, благоприятная среда для поддержки и развития «мягких» навыков. Не во всех

школах/семьях установки и практики меняются одинаково, что чревато усилением образовательного неравенства. Также возможны расхождения в скорости изменений (школа не увидела, как изменились дети и родители, их запросы), вследствие чего не исключены напряженность и конфликты.

Можно предположить, что эти процессы уже шли поступательно, эволюционно, но во многом оставались невидимыми под сложившимися общественными институциями. Пандемия COVID-19 и вынужденный резкий переход на онлайн-обучение лишь ускорили развитие имевшихся тенденций, вскрыли изменения в устоявшихся институтах/социальных структурах и месте человека в них.

На основе данных интервью со школьниками и их родителями о взаимном опыте обычной и дистанционной учебы (характере возникавших сложностей, вовлеченности родителей, отношении к дистанционному формату разных групп семей) в работе анализируются:

- ожидания от школы у детей и родителей, представления о качестве образования;
- отношение к учителям, школе и учебе в целом, учебная мотивация;
- роль агентности (самостоятельности) учащихся для достижения успеха в цифровом обучении и проявление самостоятельности в учебе (кому она дается сложнее, а кому легче);
- возможности и ограничения для развития образовательной агентности в школе и дома;
- дефициты образовательного процесса, которые проявились в период дистанционной учебы.



# Методология

Метод сбора данных – интервью со школьниками и их родителями. Гайд интервью с детьми охватывал следующие аспекты: отношение к учебе и школе, учебную мотивацию; как устроена дистанционная учеба, с какими сложностями сталкивались, как помогали родители в этот период; отношения между ребенком и родителем (как принимались решения, насколько при этом ребенок способен к самостоятельности и поддерживается ли она семьей), ребенком и учителями; интересы, склонности, способы проведения свободного времени, попутно выяснялось, насколько совпадают собственные интересы с тем, что нужно делать в школе / для школы; общее состояние и настроение в период карантина, рутинные занятия; попытки самостоятельных действий по изменению ситуации вокруг себя (случались ли, почему, с кем и что из этого вышло).

Гайд интервью с родителями включал следующие темы: собственный опыт учебы и характер профессиональной деятельности; как проходила учеба ребенка в очном и дистанционном форматах (в чем состояла помощь родителей, какие проблемы возникали в ходе удаленной учебы); какие занятия, кроме школы, посещает ребенок и зачем; восприятие родителями современного школьного образования, его сильных и слабых сторон; удовлетворенность процессом учебы и ее результатами; используемые ресурсы.

Особое внимание уделялось участию родителей в поддержке учебных усилий детей, факторам самостоятельности школьников в учебной и внеучебной деятельности, распределению ролей и ответственности между семьей, учеником и школой.

Всего было опрошено 36 семей из девяти регионов России: Москвы (девять семей),

Татарстана (шесть), Санкт-Петербурга и Краснодарского края (по пять), Нижегородской и Томской областей (по четыре), Республики Коми, Тюменской области и Карелии (по одной семье). Средний возраст родителей, принявших участие в опросе, – 43 года. В половине семей (18) – по одному ребенку, в трети (11) – по двое детей; семь семей – многодетные (в шести – по трое детей и в одной – шестеро, двое из которых уже взрослые и живут отдельно). В 14 семьях дети учатся в начальной школе; в половине семей есть учащиеся средней школы, в трети – старшеклассники. Средний возраст детей, с которыми проводились интервью, – 14 лет (в исследовании приняли участие дети от 10 до 16 лет).


Половина семей полные, где оба родителя работают; восемь – полные с одним работающим родителем (как правило, это отец); 10 – неполные, где нет отца, но мать, как правило, работает (кроме двух случаев, когда мать потеряла работу в период пандемии).

Интервью проводились в мае – июле 2020 г. онлайн (Zoom, Skype, WhatsApp) по причине введенного во многих регионах России режима социальной изоляции. С согласия респондентов, беседы записывались на диктофон, далее аудиозаписи расшифровывались. В подавляющем большинстве интервью проходили индивидуально, без присутствия третьих лиц (за исключением нескольких случаев, когда респонденту было комфортнее в присутствии кого-то из членов семьи либо когда у него не было возможности разговаривать в отдельном помещении). Детей, как правило, опрашивали без присутствия родителей. В начале разговора интервьюер представлялся собеседнику, обозначал цель опроса и его основные

регламенты. В частности, отмечалось, что в текстах интервью не будут упоминаться имена респондентов.

Продолжительность беседы как с детьми, так и с родителями составляла в среднем 1–1.5 часа. В целом содержание анкеты не вызывало затруднений. В нескольких случаях задавались уточняющие вопросы или

приводились примеры (перечислены в гайде). Интервью с детьми, как правило, не представляли особой сложности, несмотря на то что им, возможно, непросто разговаривать с незнакомым человеком. Основные трудности проведения онлайн-опроса были обусловлены техническими неполадками связи на стороне респондента.



# 1. Результаты интервью со школьниками

## 1.1. Как дистанционное обучение сказалось на понимании учебного материала у детей

В период дистанционного обучения многие ученики, по их утверждению, «не могли учиться» и «напрасно тратили время». Причем проблемы были и с освоением нового материала, и с повторением пройденного. По словам школьников, им было трудно понимать материал, потому что привычного объяснения, как это обычно бывает в классе, учителя не предлагали. Родители пытались помогать и объяснять темы вместо учителей, но часто не справлялись с этим. С одной стороны, родители часто профессионально далеки от знания школьной программы (к тому же забыли многое из того, чему учились в школе). С другой стороны, школа часто требует от учеников определенного формата выполнения заданий, по всей видимости, такого, который в перспективе нацелен на успешное выполнение заданий ЕГЭ и других аттестационных работ. Родители не знакомы с их спецификой, и, даже если они помогали разобраться с темой, ребенок не всегда получал хорошую оценку, потому что «не угадал» формат или способ решения задачи.

Возникали также накладки содержательного характера при использовании внешних ресурсов: ученики не понимали, является ли материал полностью новым или повторением пройденного, и как он стыкуется с тем, что предлагается во время онлайн-урока. Можно предположить, что в таких случаях имел место дефицит коммуникации между учителем и учениками при решении текущих учебных задач.

Такая ситуация была особенно критична для старшеклассников, которым предстояла итоговая аттестация. Ученики 9-х и 11-х классов

находились в состоянии неопределенности относительно ее формата и времени проведения. Невозможность полноценного контакта с учителем для повторения пройденного материала при отсутствии репетиторов, вероятно, увеличивала стрессовость их обучения.

Причины упомянутых выше сложностей с восприятием учебного материала, по словам школьников, – атмосфера на занятиях и их формат.

Во-первых, на уроках сложно было сосредоточиться: детей отвлекали члены семьи, домашняя обстановка (произошло смешение границ между домом и школой), разного рода посторонние звуки (например, ремонт у соседей) и т.д. Вероятно, наиболее тяжело приходилось в период дистанционного обучения детям из многодетных семей, тем, кто живет с большим количеством родственников, а также тем, кто стеснен в жилищных условиях и не имеет возможности уединиться в тихом уголке. У таких детей потенциально отвлекающих факторов могло быть больше, а непредсказуемость их возникновения увеличивала стресс.

Часть детей постепенно смогли адаптироваться к внешним раздражителям. Для восстановления границы между учебой и домом некоторые ученики надевали школьную форму на время занятий, ставили таймеры, не позволяли себе делать домашнюю работу не за письменным столом, а, например, в кровати. Также по возможности сокращали многозадачность (музыка + учеба; сериал + учеба; еда + учеба; соцсети + музыка + учеба, и т.д.) во время подготовки к урокам и участия в них.



Во-вторых, проведению уроков и, как следствие, восприятию материала служили помехой технические проблемы (связь прерывалась у учеников и/или учителей, не было слышно/видно преподавателя, других учеников), накладывавшиеся в расписании, когда учитель опаздывал на урок или приходилось ждать других учеников. Также вместо полноценных занятий учителя проводили их укороченными, записывали небольшие видеоролики по 20–30 минут. Ученики жаловались, что за это время они успевают только собраться и начать концентрироваться на содержании урока, но уже пора переходить к следующему предмету. В интервью не прозвучали положительные отзывы об укороченных занятиях, за привычный полноценный урок продолжительностью 45 минут высказывались и дети, и взрослые.

В результате детям приходилось полностью или частично восполнять содержание уроков информацией из других ресурсов, хотя многие семьи не были готовы к такому формату и не считают его адекватной заменой учительскому объяснению.

«На дистанционном непонятно объясняли, не так, как в школе: из-за сети, из-за того, что урок слишком короткий был. В интернете, конечно же, я находил, как решать, но хотелось больше, чтобы учитель рассказывал, а не интернет».

Школьник, 14 лет, Краснодар

В-третьих, многим опрошенным школьникам сложно было приспособиться к формату онлайн-урока, буквально понять «правила игры»: когда молчать, слушать, наблюдать, а когда, наоборот, задавать вопросы, проявлять активность. Некоторые говорили о том, что неудобно, когда учитель и ученик не видят друг друга на экране, ведь в этом случае нельзя понять невербальную реакцию учителя на ответы/поведение ученика. Другие школьники не могли задать спонтанный уточняющий вопрос, в том числе в силу того, что учителя контролировали микрофоны во время уроков, включая их только в определенные моменты. Отсутствие возможности задать вопрос такого рода было помехой для многих учеников. По их словам, во время обычного обучения они часто после урока подходили к учителю и уточняли неясные им моменты, а условия дистанционного обучения существенно ограничили такую возможность, что опять-таки затрудняло понимание новой темы.

«Легче понимать материал, когда перед тобой сидит живой человек... ты можешь его переспросить».

Школьник, 13 лет, Москва

Несколько старшеклассников, помимо четкого указания на причины более низкой эффективности дистанционных занятий по сравнению с офлайн-форматом, сообщили о том, что во время виртуального обучения недостает чего-то неуловимого. Они отметили, что трудно сформулировать, в чем состоит разница между этими видами обучения, поскольку она ощущается на невербальном уровне «энергетики» и эмоционального контакта, чувства близости к преподавателю. Невозможность полноценно распознавать эмоции собеседника и трактовать его реакции воспринимается учениками как негативный аспект дистанционных занятий.

«Я всегда буду предпочитать живое общение виртуальному... Больше настоящих эмоций. Больше запоминающихся моментов. Мне приятней вживую общаться с человеком, когда я его вижу, когда я могу посмотреть на его лицо, понять, что он сейчас испытывает. Так же намного интересней».

Школьник, 15 лет, Москва

«<Не хватает> энергетики какой-то. Знаете, бывает такое ощущение, что понимаешь человека с полуслова... В онлайн-обучении это все-таки немного теряется...».

Школьник, 16 лет, Санкт-Петербург

Подчеркнем, что причинами недостаточного общения, затруднений в считывании реакций оказывались как технические помехи (качество интернет-соединения учеников и учителей), так и расписание: сокращенные занятия, плотно идущие одно за другим, не оставляли времени на уточнения.

Режимы дистанционного обучения различались. В некоторых школах ученики должны были самостоятельно изучать новые темы: учителя присылали номера страниц/параграфов учебника или видеоролики с объяснением темы. Затем надо было выполнить домашнее задание. В таких условиях многим учиться было еще сложнее, чем на онлайн-уроках с очным объяснением учителя. В первую очередь не хватало «сильного плеча» учителя, не чувствовалось его поддержки, готовности помочь, а родители не всегда могли

оказать помощь детям из-за собственной занятости или неосведомленности о том, что они изучают:

«Самого объяснения-то и не было почти. Нам просто говорили: читайте в книжке <учебнике>, там все есть... <Самое сложное> ... то, что информацию не могли нормально понять, не усваивали».

Школьник, 16 лет, Казань

«Ничего не понятно... Это было самым сложным, потому что учителя с нами не разговаривали, ничего не объясняли. Родители не могут объяснить, не знают что-то. Я начинаю агрессивировать, психованным становлюсь: могу ручку разбить, тетрадку порвать, если что-то не понимаю».

Школьник, 12 лет, Краснодар

Можно предположить, что при таком виде обучения особенно нелегко пришлось детям, оба родителя которых практически не находились с ребенком дома, не перешли на удаленный режим работы. Меньше помощи получали и те школьники, чьи родители по причине низкого уровня образования не имели достаточных знаний и навыков.

В условиях недостаточной поддержки со стороны учителя актуализировался вопрос, связанный с компетенциями хорошего учителя. Среди опрошенных детей многие говорили, что такой учитель должен уметь максимально подробно разъяснить материал, «разжевать» его. При этом качества хорошего учителя в описаниях детей отличались от тех, которыми наделялись любимые учителя:

«...Нравятся те, которые <хорошо, понятно> объясняют... Которые могут подсказать, чтобы ты правильно выбрал решение... Не когда они просто подсказывают правильное решение, а просто чуть-чуть подталкивают тебя».

Школьник, 12 лет, Казань

«Мне и так, и так нравится. И когда тебе дают, разжуют, рассказывают, и когда просто тебе дадут – решай. Это уже как для себя... развитие, получается, идет...».

Школьник, 14 лет, Краснодар

Помимо трудностей во взаимодействии с учителями и отвлекающих факторов среды, полноценному усвоению материала препятствовали учебники, чтение которых стало одним из основных способов виртуального обучения. Оказалось, что опрошенным детям, независимо от уровня сформированности навыка чтения, было тяжело работать с учебником самостоятельно. Понять прочитанное было сложно и тем, кто мало читает и не любит читать, и тем, кто регулярно и с удовольствием читает художественную литературу.

«<Разобраться> в учебниках... для меня это ужасно... Я 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 вообще не понимаю, это китайские иероглифы или русский язык?».

Школьник, 16 лет, читающий, Москва

«Лучше прийти к преподавателю, с ним общаться, лекции писать, чтобы он что-то разъяснял. По мне, так проще усваивать информацию и понимать материал».

Школьник, 16 лет, не читает, Краснодар

«Я воспринимаю информацию на слух. И когда математичка присылает просто бумажку электронную... я этого не понимаю. Просто не усваиваю и все».

Школьник, 17 лет, читает мало, Краснодар

Вероятно, у этой проблемы несколько причин. Во-первых, по-видимому, школьникам может не хватать навыков самостоятельной работы с информационными<sup>1</sup> текстами. Тогда усилия школы должны быть направлены на то, чтобы научить детей читать такого рода тексты. Интересно протестировать гипотезу, действительно ли возникают проблемы в понимании информационных текстов. Согласно проведенным опросам, сложнее воспринимаются информационные, а не художественные тексты [Topping, 2015; Topping et al., 2008]. В программе начальной школы имеется дефицит информационных

<sup>1</sup> Информационные тексты (informational texts) – один из видов документальной (non-fiction) литературы, цель которого – сообщить точную информацию о социальном или природном мире. Такие тексты отличаются высокой плотностью информации, специальными языковыми характеристиками, такими как вневременные глаголы («Волга впадает в Каспийское море»), которые не распространены в других жанрах, академической лексикой, а также специальным аппаратом для помощи читателю в понимании текста (таблицы, диаграммы, схемы, определения и др.) [Himmele et al., 2014]. Примеры информационных текстов – учебники.

текстов, возможно, это приводит к тому, что при переходе из начальной школы в среднюю 56% детей в России испытывают трудности в понимании прочитанного текста и даже формулировок заданий.

По данным международного исследования PIRLS, оценивающего навыки чтения, российские школьники занимают лидирующие позиции в мире [Mullis et al., 2017]. Однако блестящие результаты не столь однозначны при более детальном рассмотрении. Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, В. Ю. Баранова в своей работе [Цукерман, Ковалева, Баранова, 2018] 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».

Во-вторых, сам материал в современных учебниках может быть изложен непонятно и поэтому требует дополнительной интерпретации

при помощи посредника (при обучении в обычном формате эту роль, как правило, выполняет учитель). В таком случае необходима доработка, а возможно, и переработка учебной литературы, чтобы сделать ее действительно полезной для школьников.

В-третьих, дети могут говорить о проблемах с чтением учебников в связи с выученной беспомощностью (недостаточной автономией)<sup>2</sup>. Поскольку в ходе образовательного процесса всегда присутствовал учитель, некоторые из детей, даже вполне понимая текст учебника, в силу привычки могут предпочитать пару «учитель – учебник» и не воспринимать их порознь. Это предположение требует дополнительной проверки, но если оно подтвердится, то, помимо доработки учебного материала, изложение которого должно быть понятным, необходимо провести работу со школьниками, чтобы изменить их восприятие привычного уклада образовательного процесса, в частности, пересмотреть роли учителя, учебника и самого ученика.

В-четвертых, как видно из материалов интервью, имеет место осознанная экономия усилий: школьники ленятся осваивать материал самостоятельно (без учителя). В пересказе информация воспринимается легче и требует меньше усилий со стороны ребенка.

## 1.2. Дистанционное обучение как возможность для саморегулируемого обучения

Большинству учеников было трудно учиться самостоятельно. Многие говорили о том, что во время дистанционного обучения чувствовали себя расслабленно, «как на каникулах»: спали, ели во время занятий, красили ногти, слушали музыку. Подобного рода многозадачность даже стала предметом обсуждения и соревнования между некоторыми категориями школьников. Дети состязались в том, кто наиболее оригинально проведет время уроков, и фиксировали свои «творческие» находки в социальных сетях и личных переписках с одноклассниками. Эти же ученики жаловались на «нескончаемую учебу»: уроки

растягивались до позднего вечера, и даже при этом не все успевали выполнить домашние задания и списывали часть из них:

«Я поняла, что можно <учиться> в пижаме, слушать музыку, кушать... и приступать к урокам в том режиме, как удобнее... Списывать ответы, когда тебе очень неинтересно».

Школьник, 13 лет, Санкт-Петербург

«У тебя рядом стоит спокойно нормальная кровать, на которую ты можешь прилечь в случае чего и ничего не делать. Учеба в такой обстановке не воспринимается как учеба».

Школьник, 15 лет, Москва

<sup>2</sup> Состояние выученной беспомощности характеризуется тем, что ребенок, не справившись с какой-либо проблемой в своей жизни несколько раз, приобретает негативные представления о своих способностях по преодолению подобного рода проблем в будущем и при столкновении с этими проблемами избегает их решения либо повторяет нефункциональные для себя решения, аналогичные принятым в прошлом [Волкова, 2014].

На возросший объем домашней работы в период дистанционного обучения сетовали многие респонденты (и дети и взрослые). Возможно, нагрузка реально возросла: учителя, опасаясь не успеть выполнить учебную программу или сомневаясь в эффективности самостоятельного усвоения материала учениками, давали больше заданий. Однако дело может быть и в неэффективном тайм-менеджменте и/или неоправданной многозадачности (совмещать уроки с просмотром сериала) в процессе выполнения домашней работы.

В то же время дистанционный формат позволил некоторым ученикам прочувствовать плюсы саморегулируемого обучения или научиться понимать и контролировать ход собственной учебы: ставить цели, выбирать и реализовывать стратегии для достижения этих целей (self-instruction), отслеживать свой прогресс в их достижении (self-monitoring) [Harris, Graham, 1999; Schraw et al., 2006]. Определенные навыки самоорганизации и тайм-менеджмента были сформированы лишь у единиц опрошенных. Как правило, это ученики школ с высокими требованиями или те, кто занят в дополнительном образовании на предпрофессиональном уровне (музыкальная или художественная школа, спортивные занятия). Вероятно, в более сильных школах, сталкиваясь с необходимостью уместить в свое расписание много разных дел, дети осознанно (часто с помощью родителей) вырабатывают навыки самостоятельной организации своей жизни, в том числе и учебной. (В дальнейшем было бы интересно проверить наличие связи между навыками самоорганизации и характеристиками школы, в которой учится ребенок.)

Говоря о плюсах дистанционного обучения, школьники отмечали возможность самостоятельного планирования своей стратегии обучения. Дети получили возможность ставить цели и задачи обучения, выделять больше времени на важное, регулировать скорость выполнения домашней работы (self-instruction + self-learning). Шансы для реорганизации учебы, по их словам, возникли в немалой степени в силу того, что не надо было тратить время на дорогу, не было перемен между занятиями. Таким образом, высвободившиеся часы можно было израсходовать на отдых, углубленную учебу или другие увлечения:

«Я делал все без перерыва. Поэтому у меня занимало чуть меньше времени, чем когда я просто учился».

Школьник, 12 лет, Сыктывкар

«На дистанционном обучении... можно найти больше интересного именно для себя и как-то больше под себя подстроить не только график, но и материал... Это очень приятно».

Школьник, 15 лет, Санкт-Петербург

«У тебя намного больше наблюдается свободного времени за счет того, что ты не едешь в школу, из школы, у тебя почти нет перемен и очень много свободного времени остается. И в это время ты успеваешь и сделать уроки, и разобраться в том, чего не понял».

Школьник, 15 лет, Москва

Помимо этого, некоторые дети отметили, что открыли в период карантина новые цели, занятия и источники мотивации для учебы и других занятий (самостоятельное целеполагание (goal-setting) и удержание заученного материала в памяти (self-reinforcement)). Возможно, этому способствовало высвободившееся время, поскольку повседневный интенсивный ритм учебы, особенно у детей из школ с продвинутой программой и большим количеством дополнительных занятий, порой не оставляет ребенку времени на анализ своей жизненной ситуации, целей и приоритетов. Кроме того, можно предположить, что карантин геймифицировал учебу и подтолкнул к выработке творческих подходов к выполнению рутинных занятий. Так, дети часто сравнивали свои новые увлечения на дистанционном обучении с соревнованиями, челленджами:

«До карантина я спортом совершенно не занималась, но когда начался карантин, у меня появился просто бешеный прилив мотивации, что нужно либо сейчас, либо никогда».

Школьник, 14 лет, Тюмень

«Можно было больше книг прочитать, больше информации в интернете найти... Больше видео посмотреть, в конце концов».

Школьник, 12 лет, Сыктывкар

«Я старался учиться в одежде, которая была похожа на школьную форму, и старался делать себе какие-то запреты, как в школе. К примеру: ты не можешь отдыхать после каждого задания, ... Ложась на кровать. Нет, ты должен сидеть упорно и выполнять дальше... Это я придумал сам».

Школьник, 12 лет, Сыктывкар

### 1.3. Дистанционное обучение как возможность выхода за рамки дисциплинарной власти учителя

Дисциплинарная власть, согласно Фуко, предполагает пространственную определенность, локализацию и закрепленность индивидов за определенным местом [Фуко, 1991]. Любое дисциплинарное пространство, в том числе школа, определяется замкнутостью и отгороженностью, где существует «всепросматривающая власть» педагога. Онлайн-школа, в противоположность традиционной, трансформирует способы осуществления дисциплинарной власти учителя. С одной стороны, может показаться, что возможности для жесткой регламентации времени урока и поведения учеников при дистанционном обучении нет, потому что учитель не находится в ситуации непосредственного взаимодействия с ребенком.

«Мне почему-то было комфортнее всего на дистанционном... Я выключала камеру, выключала голос... у нас большинство людей находили варианты, как можно и с включенной камерой списать...».

Школьник, 14 лет, Казань

«На дистанционном я писала все контрольные очень хорошо. Не потому, что я списывала... Почему-то в школе работы и полегче я писала намного хуже... видимо, в домашней обстановке мне спокойней писать».

Школьник, 15 лет, Москва

Несколько человек даже отметили, что в период дистанционного обучения отношения стали более доверительными. Произошло сокращение дистанции между детьми и учителями, то есть стало чувствоваться меньше контроля, строгости и больше человечности, эмпатии со стороны педагога. Однако неясно, насколько подобное изменение в отношениях «учитель – ученик» действительно пошло на пользу образовательному процессу. Возможно, изменения в отношениях между детьми и учителями привели к тому, что школьники стали чувствовать себя комфортнее на уроке и легче воспринимать информацию. В то же время исчезновение границ могло вызвать снижение мотивации к учебе у ребенка, особенно если внутреннего желанья учиться у него/нее еще не сформировалось:

«Обычно в школе он такой, на серьезе... что-бы... нас держать... И он нас все время ругал. А потом на дистанционке как начал шутеечки делать...».

Школьник, 14 лет, Краснодар

«Учителя как-то добрее к нам относились, с лаской... Как-то общались с нами даже на отвлеченные темы, поддерживали».

Школьник, 14 лет, Тюмень

«По субботам онлайн чай пили с классом. Встречались со всем классом нашим, с нашей классной руководителем... и все вместе сидели, пили чай, обсуждали всякое разное... как у кого жизнь там...».

Школьник, 15 лет, Москва

Школьники, у которых была возможность общаться с учителями, в том числе сохраняя элемент неформальной коммуникации, гораздо более позитивно отзывались о своем опыте дистанционного обучения. Такое общение хорошо отражалось и на психологическом состоянии, и на учебных результатах.

С другой стороны, поскольку платформы для дистанционного обучения фиксируют, кто посещает занятия, существуют видео- и аудиосвязь, учителя имеют возможность контролировать ход образовательного процесса, постольку о полном исчезновении учительского контроля за обучением и учениками говорить не приходится. Иногда, как уже упоминалось, такого контроля было слишком много. Так, выключая микрофоны ученикам во время занятия и включая их только в определенные моменты, и поддерживая тем самым дисциплину, учителя ограничивали возможности их участия в уроке:

«Нам практически все педагоги отключали микрофон и включали его только тогда, когда мы поднимали руки».

Школьник, 14 лет, Тюмень

«Надо было обязательно посещать, потому что классный руководитель заходил на конференцию и смотрел: кто есть на уроке, кого нет».

Школьник, 14 лет, Тюмень

Оценивая свое желание продолжить процесс дистанционной учебы, больше половины опрошенных школьников ответили утвердительно. Подобное мнение чаще высказывали



те, кто во время онлайн-обучения смог почувствовать себя свободней, в том числе в более продуктивном распределении времени между важными для них занятиями. Опрошенные, выразившие желание вернуться в школу, говорили, что в дистанционном формате им в первую очередь не хватает общения с друзьями. Видимо, онлайн-чаты и социальные сети пока не стали для этих детей альтернативой живому общению на переменах, уроках и во внешкольное время. (Стоит отметить, что общение в социальных сетях – привычная форма коммуникации для школьников. В России школьники активно используют интернет и цифровые ресурсы: аккаунты в социальных сетях имеют около 97% детей<sup>3</sup>, в 2017 г. до 70% подростков ежедневно проводили в социальных сетях более 5 часов<sup>4</sup>.) Причем в большей степени опрошенным учащимся не доставало общения

не с классом в целом, а с друзьями. Только одна участница опроса пожаловалась, что ей не хватало внеурочных школьных мероприятий, а не обычного повседневного общения. Вероятно, школьники не испытывают особого энтузиазма от общения с одноклассниками в офлайн-формате в связи с потенциальными негативными аспектами – буллингом и другими конфликтными ситуациями, которые иногда происходят между детьми:

«В этом году тоже хотят нас перевести на дистанционное обучение. В принципе я была бы не против. Потому что отменят из-за карантинных мер... все мероприятия школьные: всякие тематические праздники, конкурсы, какие-то интересные лекции. Все это будет отменено. И останется просто сухая учеба тяжелая... это как-то мало <чтобы для этого ездить в школу>».

Школьник, 15 лет, Москва

## 1.4. Самостоятельность (agency) в отношениях с учителями и родителями

### Родители и самостоятельность

Опрошенные школьники, рассказывая о своих отношениях с родителями, сообщали, что большое количество вопросов, касающихся их жизни, решаются в диалоговом формате. Очень редко дети говорили, что их мнение никогда не принимается в расчет. Они изменились – стали гораздо более самостоятельными, а школа не заметила этого. Только один ребенок из 20 отметил, что отец и мать за него решают большую часть вопросов. Остальные отмечали, что в семье все решения принимаются совместно. Родители не совещаются с детьми, только по проблемам, связанным с их здоровьем. Прозвучали единичные истории, когда родители сделали выбор сами: дочку 12 лет не оставили дома на три дня одну; мама записала сына на экскурсию в музей, куда он не хотел. (Отдельная тема для последующего

анализа: какими критериями руководствуются родители при определении тех вопросов, которые могут решаться без ребенка или при его минимальном участии.)

Оказалось, что дети совместно с родителями обсуждают вопросы, касающиеся их образовательной и карьерной траектории, – выбора школы, колледжа и будущей профессии. В таких случаях мнение ребенка имеет отнюдь не номинальное значение. Некоторые из опрошенных рассказывали о том, как они ставили родителям ультиматумы, активно отстаивали свою точку зрения и добивались успеха, убедив их. Важно также отметить, что инициатива в диалоге об образовании/карьере все чаще исходит не только от родителей, но и от самих детей.

«Я пошел туда, поинтересовался, узнал все, начал узнавать информацию, а потом подошел к родителям... Был именно один колледж,

<sup>3</sup> Королева Д.О. (2016) Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. № 1.

<sup>4</sup> Зеленский М. (2017) Украина решила заблокировать «Яндекс», «ВКонтакте» и «Одноклассников». Как на это отреагировали в России. <https://meduza.io/feature/2017/05/16/ukraina-reshila-zablokirovat-yandeks-vk-i-odnoklassnikov-kak-na-eto-otreagirovali-v-rossii> (дата обращения: 10.09.2020).

в который я хотел... Родители хотели в другое место отправить учиться».

Школьник, 16 лет, Краснодар

«<При выборе профессии> конечно, советоваться с родными, но по большей части самой решить. Потому что все равно потом мне работать. Как-то сама буду это все разрабатывать».

Школьник, 16 лет, Казань

«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».

Школьник, 13 лет, Санкт-Петербург

«По поводу своей будущей профессии – это мое решение, мне его никто не навязывает».

Школьник, 14 лет, Тюмень

«Изначально <мама> была против, чтобы я переходила в эту школу, <но я ее переубедила>».

Школьник, 13 лет, Томск

Причины увеличения вовлеченности детей в обсуждение образовательных/карьерных вопросов со своими родителями, оказались разноплановыми. Некоторые школьники говорили, что родители целенаправленно учат их самостоятельности и умению принимать решения. Таким образом, ребенка с малых лет приучают к ответственности и вырабатывают навыки планирования своей жизни. Важно, что родители воспитывают «контролируемую» самостоятельность, то есть не полную автономию ребенка в принятии решений, а способность понимать, в каких случаях совет со стороны других людей нужен, а в каких он лишний. В то же время некоторые дети не замечают усилий родителей по воспитанию в них самостоятельности. Им кажется естественным решать большую часть вопросов в своей жизни:

«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».

Школьник, 12 лет, Сыктывкар

«Я много чего могу решить самостоятельно, конечно... Но, даже когда у меня возникает какая-то ситуация, в которой мне нужно сделать выбор – допустим, куда... поступать... чем заниматься в жизни, – я хочу посоветоваться с родителями, а они мне всегда говорят: “Вот

мы дадим тебе совет. Но ты все равно слушай себя и решай сама”. Потому что это моя жизнь. И если я делаю неправильный выбор, жалеть буду я, а не они».

Школьник, 16 лет, Санкт-Петербург

Что касается дополнительного образования, то в начальной школе многие родители сами предлагали кружки и секции, хотя мнение детей практически всегда учитывалось. Но со временем, в средней школе, многие ученики уже самостоятельно принимали решение о том, продолжить ли посещение этих занятий или отказаться от них в пользу других увлечений или учебы. Чаще всего среди причин отказа от кружков, на которые ребенок ходил в начальной школе, назывались потеря интереса к ним и рост школьной нагрузки.

Помимо традиционных форм дополнительного образования в виде кружков и секций, школьники нередко пользуются интернетом для поиска tutorиалов для освоения отдельных навыков: как играть на укулеле, рисовать по референсам, делать трюки на самокате и пр. Обычно дети не посещают организованные длительные курсы, а набирают необходимую для них информацию точно, например просматривая в YouTube ролики известных блогеров. Вероятно, способности детей самостоятельно искать ресурсы для своих хобби можно использовать для улучшения школьного онлайн-обучения, если задавать им домашние задания не только стандартизированного характера, направленные на чтение учебников и работу с материалами школьной программы, но и включать в число дополнительных заданий / заданий по выбору поиск информации по теме в нестандартизированной форме: роликов, подкастов, блогов.

## Школа и самостоятельность

В сопоставлении с семьей школа внезапно оказалась тем местом, где у ребенка меньше всего возможностей высказать свое мнение и быть самим собой. Помимо того, что выражению индивидуальности в школе могут препятствовать другие дети (в подростковом возрасте они остро реагируют на поведение, отличающееся от общепринятого), школа как система вносит свою лепту в степень свободы/автономии ученика.

Важно, что подобная ситуация сказывается на качестве образовательного процесса. Так, многие ученики говорили о том, что стесняются или даже боятся задавать вопросы на уроке. Проблема состоит часто даже не в том, чтобы высказать свое мнение, а в том, чтобы просто уточнить что-то. Дети не могут задать вопрос учителю, поскольку боятся осуждения со стороны педагога, который либо вызывает страх, либо идеализируется, либо не рассматривается как тот, кто может помочь:

«Какое-то недоверие к учителям все-таки есть... Для меня это что-то вроде: учитель – это не источник информации, это мой оценщик, грубо говоря».

Школьник, 16 лет, Москва

«Если твоё мнение не совпадает с тем, что говорит учитель, учителя реагируют... как-то сердито... По литературе как-то веселее, но математика... Это уже вообще! Всей сердитостью накрывают... Если я с ним спорю, то мне без разговоров сразу “два” поставят».

Школьник, 12 лет, Краснодар

«...Орут, наш класс орет, а учитель может наругать нас».

Школьник, 12 лет, Казань

«По большей части учителя <задают вопросы>... Я смотрю, что никто не задает вопросов, и я тоже не задаю. Но есть ребята, которые у нас... прямо намного умнее, чем другие, они абсолютно не стесняются задавать много, много вопросов».

Школьник, 15 лет, Москва

«В детстве, когда появлялась <непонятная> тема, с первого по пятый класс, я спрашивал у родителей. Потому что у учителей я боялся спрашивать, стеснялся до ужаса... Потом, уже с пятого по седьмой, пытался к учителям подходить и спрашивать. И иногда помогало. А уже сейчас... Я смотрю все в интернете, у разных учителей по видео где-нибудь на Ютубе и в том же Яндекс, которые объясняют хорошо».

Школьник, 16 лет, Казань

В целом отношения «учитель – ученик» чаще всего иерархические. Эта иерархичность, будучи неотъемлемым аспектом образовательного процесса, может вносить вклад в недоверие, порой испытываемое ребенком к учителю. Детям, по их словам, особенно важно, чтобы к ним относились уважительно, то есть

учитывали их возраст, особенности культуры, в которой они воспитывались. В то же время школьникам нужно, чтобы учителя обращали внимание на их личность, с пониманием, персонализировано относились к ним при проведении занятий.

Чуткость учителя к различиям в технической и другой ресурсной обеспеченности учеников особенно важна, поскольку подобного рода толерантность способна стать шагом к снижению образовательного неравенства:

«...Подход у преподавателей в колледже другой. Они к нам относятся не как к “ученикам”, “школьникам”, а как к личности. От этого и обратная связь от учеников уже другая, и учиться – куда интереснее. Поэтому много чего интересного можно узнать во время обучения в колледже, нежели в школе».

Школьник, 16 лет, Краснодар

«Учителя были интересные по математике и по химии. С этими предметами у меня было не очень, но учителя были хорошие, и отношение учителя к ученику не было связано с оценками... У него ученик как человек».

Школьник, 16 лет, Москва

«Если смотреть по учителям, то мне больше нравится общество и история. Мы там больше разговариваем. Там идет общение такое хорошее».

Школьник, 16 лет, Казань

Однако чрезвычайно важен баланс между человечностью учителя и его подстройкой к аудитории, с которой ведется взаимодействие. Заискивание, заведение любимчиков, неискренняя вежливость – все это вызывает такое же недовольство, как и недостаточность внимания со стороны учителя:

«Она сюсюкается, сюсюкается, “малышки, малышки”... Да, это раздражает немного во время урока, когда тебя зовут “малышок, подойди сюда”».

Школьник, 13 лет, Санкт-Петербург

Необходимо отметить, что практически не прозвучали истории о грубом и несправедливом обращении учителей с учениками. Вероятно, система открытого менеджмента (горячие линии для родителей, их участие в школьных управленческих советах и пр.) привела к тому, что ученики в целом чувствуют себя защищенно, а преподаватели ощущают границы возможной критики



по отношению к ученикам. Случаи некорректного поведения учителя упоминались единицами. В основном они касались эмоциональной несдержанности (неумения выражать гнев, агрессию, недовольство), а также невежливости педагогов.

«Она была стервой... вдруг у тебя получается штук двадцать ошибок, которые ты зачеркиваешь, перечеркиваешь. Ты просто вырываешь страницу и заново пишешь. Если в тетради не хватает хоть одной страницы, она у тебя на глазах просто рвет ее на куски».

Школьник, 16 лет, Москва

«По музыке очень грубая, неприятная женщина ведет урок. И уроки однотипные и очень скучные, я даже спала на них. И вообще часто сплю на уроках, которые мне не интересны».

Школьник, 13 лет, Санкт-Петербург

«...Вроде хорошая, но когда ругает, просто может наругать при всем классе».

Школьник, 13 лет, Томск

Практически у всех опрошенных есть любимые учителя. Часто предпочтения детей связаны с предметом, который ведет педагог. Если ребенку нравится предмет, то чаще всего ему импонирует и учитель, ведущий эту дисциплину. С любимыми учителями школьники, как правило, устанавливают теплую эмоциональную связь, очень переживают, если по каким-либо причинам этот учитель перестает у них преподавать. Некоторые говорят о любимых педагогах как о членах семьи, старших братьях, сестрах, наставниках.

Любимый учитель, в отличие от хорошего учителя, судя по описаниям детей, – это даже не всегда тот, кто хорошо объясняет, а тот, кто демонстрирует большую человечность и эмоциональную вовлеченность в жизнь учеников. Такой человек иногда оказывает поддержку ребенку и как психолог, помогая разобраться в трудных для него жизненных ситуациях. То, что некоторым учителям удается построить доверительные отношения со своими учениками, особенно значимо для подростков, а также детей с хрупким психологическим

благополучием. Очень важно, чтобы дистанционное обучение не нарушило эту связь:

«С учителем русского <когда она ушла>, у нас девочки плакали, я расстроилась, потому что она очень у нас была хорошая. А когда от нас ушла классный руководитель, то тогда я уже не смогла сдержать слезы... много чего сделала хорошего: мы с ней ходили в разные места, и с ней было общаться очень удобно».

Школьник, 14 лет, Казань

«В этой школе довольно контактные учителя... Я после урока лучше подойду и спрошу. Учителя очень контактные, и я ко всем могу просто с любым вопросом <лично> обратиться. В любое время написать, и мне ответят».

Школьник, 15 лет, Москва

«У нас примерно 12 человек где-то на класс... И поэтому у нас такая небольшая, но очень сплоченная компания получается, как небольшая такая семья. И учителя у нас такие очень добрые, и все очень интересные, творческие люди. Поэтому с ними интересно общаться, даже не как с педагогом, а как просто с интересным человеком, наставником, старшим другом. Приятно, когда можно с такими людьми поработать».

Школьник, 16 лет, Санкт-Петербург

Ученики достаточно конкретно выделяют черту школьной среды, помогающую обучению: в классе общение происходит на равных. Если же учитель только контролирует, надзирает, исправляет или вовсе дистанцируется от личных отношений с учениками, то атмосфера становится удушающей, напряженной. Предположительно, это свидетельствует о том, что в современной школе больше ценится «личный авторитет» (personal authority) в противоположность «авторитету позиции» (authority of status) или «традиционному авторитету» (traditional authority)<sup>5</sup>.

«У нее какая-то особенная энергетика... Ты, конечно, понимаешь, что это урок, но как-то очень комфортно себя ощущаешь. И из-за этого легче воспринимается материал...

<sup>5</sup> Подчинение учителю может быть обусловлено различными типами властных отношений между ним и ребенком. Оно может опираться на то, что ученик находит в учителе черты харизматического лидера, привлекательные для себя личностные черты. В противовес этому школьник может подчиняться учителю в связи с тем, что это требуется системой образования, школьными правилами, или в связи с тем, что так было всегда, не придавая существенного значения личности учителя [Вебер, 2016].

Мне очень приятно, что... какие-то теплые отношения возникают. У меня очень хорошая учительница по русскому в этой школе... Мы постоянно с ней после уроков болтаем, она что-то интересное рассказывает. Может организовать нам экскурсию по городу по своей инициативе».

Школьник, 15 лет, Москва

«...Когда заходишь в класс, там атмосфера меняется: пока мы стоим в коридоре, ждем, когда урок начнется, нам весело, мы повторяем материал... А как заходишь в класс физики – то все, там сразу сидишь: голова повернута либо на учителя, либо на парту, повторяешь материал...».

Школьник, 14 лет, Казань

## 1.5. Выводы

Опрос школьников выявил внутренние и внешние барьеры, препятствующие эффективному онлайн-обучению.

**а.** Внутренние барьеры связаны с тем, что у школьников не сформировались составляющие компетентности «взаимодействия с собой», не выработаны необходимые навыки для саморегулируемого обучения. Большинству опрошенных сложно формулировать для себя ближайшие учебные цели и задачи, выделять приоритеты и перестраивать их с учетом меняющихся обстоятельств, управлять собственным временем и планировать дела, оценивать свою работу: что было удачным, что получилось хуже и что стоит сделать иначе в будущем.

Одновременно у многих учеников есть социальная установка на активный стиль жизни и самостоятельные решения (аgеnсу). Дома большинство опрошенных на равных со взрослыми участвуют в обсуждении решений, которые касаются их учебы и повседневной жизни. В школе такой возможности нет.

В период дистанционного обучения школьники почувствовали преимущества относительной свободы из-за изменения параметров дисциплинарной власти учителя. Если обратиться к идее «паноптикума» Фуко, то можно сказать, что власть учителя в традиционной школе существует в трех измерениях: надзор, контроль и исправление. Онлайн-обучение размыло эти измерения, отделив их от офлайн-пространства класса. Однако потенциально переход школы на дистанционный формат может расширить возможности контроля за обучением ребенка со стороны учителя и школы за счет инфраструктуры платформ для дистанционного образования (например, калькуляции времени, которое ребенок тратит на прохождение тестов, а также других способов фиксации участия ребенка

в уроках и подсчета усилий, затраченных на подготовку к ним).

Возможно, в дальнейшем именно развитие автономии ученика может стать драйвером для внедрения практик саморегулируемого обучения.

**б.** К внешним барьерам можно отнести содержательную и инфраструктурную неподготовленность системы образования к обучению школьников в дистанционном формате. По понятным причинам в таких обстоятельствах на первый план выходят инфраструктурные проблемы: нехватка собственных компьютеров у детей, плохое качество интернет-соединения, сложности при организации дома спокойного рабочего места для ребенка. Однако долгосрочный эффект, не решаемый исправлением данных проблем, оказывают содержательные аспекты обучения, скрытые на глубинном уровне (они высветились в ходе интервью со школьниками и их родителями и требуют дальнейшего прицельного изучения на следующем этапе исследования):

- сформировавшаяся культура коммуникации между учителями и учениками: учитель часто остается фигурой, к которой ученик не решается обращаться с вопросами; взаимодействие учителя и учеников на уроке построено на пассивной роли ученика, не предполагает диалога или совместного «путешествия» в попытке разобраться в какой-либо теме, то есть ученик является «сосудом», который учитель наполняет учебным материалом; ученик лишен пространства, где возможны вариативные действия, совершение выбора, связанного с решением учебных задач. При такой культуре коммуникации учитель и ученик работают в одном классе, но не вместе. В дистанционном обучении такая обособленность ролей усиливает невовлеченность

учеников в учебный процесс, они чувствуют, что предоставлены самим себе;

- установившееся распределение ролей между учителями и родителями: школа не воспринимает родителей как значимых участников образовательного процесса, ограничивая их роль контролем за своевременным выполнением домашней работы и «отчитываясь» в ответ оценками. Родители слабо ориентируются в содержании образования и не имеют возможности ознакомиться с ним на понятном им языке; они не вовлечены в учебные цели ребенка, не понимают, из каких аспектов компетентностей они складываются, и потому зачастую затрудняются с оказанием своим детям посильной помощи);
- структура учебных заданий, в том числе домашних: преобладание заданий, нацеленных на повторение и проверку знаний, а не на достижение более глубокого понимания какой-либо проблемы или ее более широкого контекста; задания, ориентированные на предзаданный правильный ответ с заранее известным алгоритмом решения, особенно если их выполнение занимает много времени, вызывают ощущение скуки и отторжения, желание списать, потому что в них нет места ученику, возможности привнести свой ракурс, свое видение вопроса;
- предлагаемые форматы восприятия и создания информации, сложившиеся в каждом предмете: недостаточно возможностей переключения и гибкого использования разных форматов – видео, диаграмм, рисунков, текстов и пр., в том числе создаваемых самими учениками по их выбору, для решения различных заданий. Способность выбирать формат по своему усмотрению, сочетать разные форматы образует «мультиграмотность» и стимулирует вовлеченность учеников, поскольку позволяет им вкладывать свой опыт и интерес в решение учебных задач, осознанно задействовать свои сильные стороны и «подтягивать» слабые.

Важнейшим предположением, возникшим из анализа материалов интервью о работе с текстами учебников и учебных заданий на онлайн-платформах, стало следующее: ученики не умеют самостоятельно работать с информационными текстами. Многие привыкли к трансляционной парадигме преподавания, где учитель переводит написанный текст в устный формат, добавляя пояснения, акцентируя важное

и предлагая, где необходимо, связки между фрагментами информации. В результате ученики не умеют извлекать нужную информацию из текста учебника, делать выводы и применять их в новых контекстах. Безусловно, у этой проблемы может быть и другая сторона: текст учебников не адаптирован для самостоятельной работы учеников. Этот вопрос нуждается в дальнейшем анализе с привлечением социолингвистического инструментария и традиции системно-функциональной грамматики (М. Халлидей).

Другая проблема, сопряженная с ограниченным репертуаром используемых форматов работы с текстами, состоит в узкой трактовке цифровой грамотности, фокусировке на технических аспектах решения задач в цифровой среде, когда из виду упускается исследование возможностей этой среды для саморазвития и образовательных задач. Школьники используют интернет в основном для отдыха, общения, развлечений. Только несколько человек упомянули, что обращаются к интернету для обучения. Многие используют лишь простые схемы поиска через систему «Яндекс» или Google для подготовки презентаций, на дистанционном обучении некоторые научились пользоваться ресурсом «ЯКласс». По оценкам исследователей, развивающих теорию форм капитала Бурдьё применительно к практикам использования ИТ-технологий, такое поведение в цифровой среде характерно для семей с ограниченным социальным и культурным капиталом: решить конкретную задачу, но не увидеть других (технически тоже доступных) возможностей [Robinson, 2009]. Семьи, чей объем социального и культурного капитала достаточно велик, обращаются с интернетом более свободно, гибко используя его возможности в образовательных целях. Это означает, что цифровая грамотность не сводится к сугубо техническим аспектам поиска информации и работы с файлами и иными цифровыми материалами, но для обеспечения равенства образовательных возможностей требует также формирования определенных установок и поведенческих практик (поддерживать их формирование – задача и школы, и семьи). Невнимание к этой проблеме будет усугублять цифровой разрыв и неравенство между образовательными возможностями семей даже при их формально одинаковой обеспеченности электронными устройствами и качеством интернет-связи.

## 2. Результаты интервью с родителями школьников

### 2.1. Дистанционное обучение: три варианта восприятия

Можно выделить три группы родителей, различающиеся по восприятию дистанционного обучения:

#### группа 1

оценивает опыт дистанционного обучения как сугубо негативный («все было плохо, одни минусы»);

#### группа 2

воспринимает дистанционное обучение спокойно; эта группа в целом довольна его результатом с поправкой на то, что это вынужденная мера и форс-мажор;

#### группа 3

выделяет в дистанционном образовании положительные стороны, которые имеет смысл сохранить и при обучении в обычном формате.

Группы 1-я и 2-я примерно равны по численности, 3-я – самая малочисленная.

#### Группа 1. Родители оценивают опыт дистанционного обучения как сугубо негативный

Эту группу в основном составляют родители школьников, у которых не сформированы привычки самостоятельного обучения (чаще это младшие школьники, примерно до 15 лет). Дополнительным фактором, влияющим на восприятие дистанционного формата, стало наличие/отсутствие у родителей времени, которое они готовы посвящать учебе ребенка (нехватка времени по очевидным причинам вызвала негативную реакцию родителей). Аналогично некоторые родители сетовали на недостаток необходимых предметных знаний («мы учились давно, сейчас все иначе»).

Родители этой группы подчеркивали, что дети оказались предоставлены самим себе (от школы был 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. Для того чтобы напоминать детям, что и когда требуется сделать, с ними приходилось

сидеть родителям. Они, независимо от своего желания и возможности, были вынуждены полностью включиться в учебу своих детей как в организационном плане (контроль за расписанием и заданиями), так и в содержательном.

«Абсолютно это все бесполезно и ни к чему... Для меня одни минусы».

Марина, мать, дизайнер, финансист, Санкт-Петербург

«Все-таки сброс задания – это какая-то ужасная форма... Учиться в принципе, наверное, не сложно, но с домашними работами у него не очень, не любит он, отвлекается, забывает делать».

Надежда, мать, старший воспитатель, Томск

«Домашнее 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

«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 бы перейти на онлайн, категорически нет».

Наталья, мать, замдиректора турфирмы,  
Москва

Усугубляло ситуацию то, что многие школы не смогли предложить систему «одного окна» – единой платформы для коммуникации между учениками и учителями по всем предметам, а также удобного формата отслеживания, какие задания по какому предмету в какой срок требуется сдавать, а какие уже сданы. Кроме того, это связано со сроками обратной связи от учителя (в форме стандартной оценки или иной): при ее отсутствии и школьники, и родители испытывали негативные эмоции, стресс.

«Он не мог сосредоточиться... Для нас это было очень тяжело, потому что нужно проконтролировать, чтобы он задания выполнил; если неправильно – переписал. Это сфотографировать, это отправить. Это все долго... Потом еще путались задания: на какой день сделали, на какой не сделали, где там забыли, где чего».

Ирина, мать, воспитатель, Нижний Новгород

**Группа 2. Родители воспринимают дистанционное обучение спокойно, в целом довольны результатом с поправкой на то, что это вынужденная мера и форс-мажор**

Родители этой группы, скорее, оценивали сам процесс дистанционного обучения (а не его результаты). У них, как правило, было больше возможностей уделять время детям и помогать им с учебой; к этой же группе принадлежат родители, чьи дети учились более самостоятельно или как минимум с хорошим настроением.

Родители подчеркивали, что они не стали бы приверженцами онлайн-обучения (если бы оно было предложено как постоянный формат), но с учетом обстоятельств они смогли к нему вполне успешно адаптироваться и не испытывали особого стресса. Более того, некоторые родители, следуя за настроением своих детей, усматривают даже положительные стороны в вынужденном «дистанте»: им импонирует элемент новизны, любопытно попробовать что-то непривычное.

«Дистанционное нормально у нас прошло... Никуда не денешься... поэтому мы приняли эти условия, мы адаптировались... Наверное, это даже было как-то комфортней и быстрее... Показалось, что быстрее, как-то веселей все делалось. А ей понравилась новизна... новый опыт какой-то. Детям же всегда это интересно, что-то новое ощутить... В уроки я не вмешиваюсь... Она – ответственный ребенок».

Эльмира, мать, менеджер в клининге,  
Санкт-Петербург

«Хорошо восприняла она, спокойно. Проблем не было в этом. Она, конечно, сама в основном, но что-то я ей помогала, сидели вместе делали, разбирали».

Вера, мать, экономист, Казань

Характерно, что родители этой группы не склонны искать виноватых – напротив, они испытывают благодарность к учителям, к руководству школы и верят, что те сделали все возможное, чтобы организовать дистанционное обучение наилучшим образом. Накладки, шероховатости случались («конечно, были проблемы с Зумом, с разными платформами были сложности»), но они были оперативно отлажены. Мы предполагаем, что в этих школах была лучше (по сравнению со школами, в которых учатся дети первой группы родителей) выстроена работа с семьями и, в частности, с родителями. Видимо, школа предложила семьям более открытый формат коммуникации, придерживаясь тональности «мы с вами вместе в одной лодке, давайте поддерживать друг друга», что принесло позитивный результат. Это наблюдение подчеркивает важность выстраивания партнерских отношений между школой и родителями. Причем, поскольку их не получится «включить» по щелчку пальцами в критической ситуации, когда отдача от них наиболее заметна, выстраивать партнерские отношения следует осознанно и планомерно как элемент стратегии развития школы на долгосрочную перспективу.

«<Дома> легче было учиться... Даже успеваемость подросла. Мне кажется, что очень было грамотно. У меня вообще никаких претензий нет... Опять же благодарна ее учителям и, наверное, и директору, вообще всем, кто в этом участвовал, очень быстро они реагировали на какие-то замечания со стороны».



родителей... Помогаю, если только <дочка> просит... Старалась не вмешиваться вообще».  
Лариса, мать, экономист, ИТ-тестировщик, Москва

### Группа 3. Родители выделяют в дистанционном образовании положительные стороны, которые имеет смысл сохранить и при обучении в обычном формате

В эту группу чаще входят родители, чьи дети имеют какие-либо выраженные интересы (учебные, предпрофессиональные) и в обычной учебе стеснены жестким расписанием и высокой нагрузкой по «непрофильным» (неинтересным для них) предметам. Однако сходные оценки звучали и от родителей, чьим детям скучно в школе. По мнению родителей этой группы, дистанционный формат открыл детям более гибкие возможности в выборе учебных материалов и организации своего времени, что сделало обучение более комфортным.

«Ей 16 лет, и она на данный момент уже профориентирована, занимается флейтой... Ребенок организованный... Проблемы только со временем, как его распределить... Дистанционный формат очень хорош для того, чтобы... строить свое расписание... Мы поняли, что для нас это прямо вариант. Замечательно, когда все делаем, но строим свое расписание так, как нам надо».

Наталья, мать, концертмейстер,  
Санкт-Петербург

Родители подчеркивают важность навыков самообразования, когда ребенок может самостоятельно следовать за своим интересом, находя требующиеся образовательные ресурсы. Такую ориентацию на самообразование можно трактовать как ступеньку к установке на обучение на протяжении всей жизни (life-long learning). Наши наблюдения показывают, что родители осознают его важность, даже если называют его другими словами.

«Диана сама учится... Я не сижу. Она самостоятельно делает... Мне в принципе нравилось даже... Было очень удобно. Лишний часок ребенок поспит, выпится, не надо так рано вставать... И целый день можно было делать эти задания и потом скидывать

учителю... Самый большой плюс <дистанционного обучения>? Наверное, как самообразование».

Елена, мать, повар, Томск

«Она самообразованием очень много занимается, ...Ей что-то интересно, она копает одна... В 10–11-м классе это было бы просто замечательно... Плохо данный урок ты можешь мимо уха прослушать, заниматься своими делами, потом догнать что-то в интернете».

София, мать, инженер, Москва

Родители этой группы обращают внимание на то, что детям понравилось расширение возможностей выбора, связанного с учебной деятельностью. Если в обычной учебе ребенок стеснен жестким расписанием, форматом предложенных заданий, то на дистанционном обучении он мог более гибко варьировать порядок заданий, распределять их выполнение на протяжении нескольких дней, самостоятельно выстраивать приоритеты, учитывать свое настроение и самочувствие. Подобная модель положительно влияла на ребенка, на его отношение к учебе и, как следствие, оказывалась более продуктивной для получения хороших образовательных результатов. В таком формате и родители ощутили ослабление привычного напряжения (когда надо подталкивать ребенка вовремя выполнять учебные задания, не считаясь с личными приоритетами) и оценили дистанционную учебу положительно. Связывая это наблюдение с современными концепциями трактовки учебной деятельности, мы выделяем подход «ученик – хозяин своего обучения» (pupil is the owner of learning). В его основе лежит внимание к ответственности за обучение и локусу контроля при выполнении учебной деятельности: кто является драйвером обучения – учитель, родители или же сам ребенок. Наиболее продуктивным оказывается формат, в котором ведущая роль принадлежит самому ребенку как ученику, в то время как учителя и родители выступают в качестве «поддерживающих лесов» (scaffolding):

«...Моего ребенка это вполне устроило. Ему было вполне комфортно. <Обычно в школе> ему не нравится ничего... <На дистанционке> было право выбора: сегодня я делаю или завтра... Больше определял сам свой процесс учебы: когда ты сделал, когда ты не сделал...

То есть все оборачивается к тому, что больше возможностей выбора. Поэтому он чувствовал себя комфортно. Мне было <с сыном> морально проще».

Мария, мать, юрист, Томск

Кроме того, меньше стресса в дистанционном формате было у тех детей, которые по каким-либо причинам испытывают неуверенность

в публичных выступлениях, в том числе принятых в классе устных ответах у доски:

«...Ей так даже больше понравилось... Если бы она сдавала экзамены, тут бы сидел народ, и было бы еще страшнее. А дома снял – и отправил. Если что-то не так, можно переснять».

Вера, мать, экономист, Казань

## 2.2. Дистанционное обучение: общие проблемы

Почти все родители главными причинами недовольства дистанционным форматом обучения считают следующие: а) технические неполадки, организационные накладки и отсутствие возможности обустроить для ребенка удобное рабочее место; б) невозможность полноценного общения детей между собой; в) нехватка общения с учителями.

Меньше неудовольствия они выражали по поводу упущенных возможностей в изучении предметов, требующих практической работы (например, физика, химия, биология), хотя такие отзывы тоже звучали.

«Физика и химия прошли мимо... Ты можешь сам что-то сделать и онлайн делать – это совсем разные вещи... В классе ты можешь сам этот предмет, прибор увидеть, потрогать, почувствовать и что-то сделать».

Надежда, мать, старший воспитатель, Томск

«Биология без лабораторных... Конечно, дети потеряли много... У нас дома есть электронный микроскоп, мы что-то там подделали... развлекаловка скорее... Практические вещи, типа лабораторных по биологии, они пропустили, очень жаль».

Надежда, мать, административный работник в вузе, Сыктывкар

### Технические неполадки, организационные накладки

Родители жаловались на плохое качество интернет-соединения (как у них дома, так и на стороне учителя) и на сбои в работе онлайн-платформ, которые использовались для поддержки обучения. В целом накладок, связанных с человеческим фактором (несыковки расписания, непонятные инструкции) было больше, чем объективных технических, и они вызывали недовольство родителей.

К организационно-техническим неполадкам относится подчас низкое качество доступа учителей к учебным материалам и онлайн-платформам: случаи, когда они по этим причинам не могли оперативно проверить ученическую работу и выставить оценку (либо отреагировать словесно), усиливали стресс, который испытывали школьники и родители.

«Компьютер виснет, сеть не выдерживает, зависает все. Было это очень плохо, очень».

Александр, отец, слесарь, Казань

«Много времени уходило на какую-то конференцию, когда тут же спрашивают, тут же отвечают... Это растягивалось в итоге на целый день».

Марина, мать, дизайнер, финансист, Санкт-Петербург

«У них то висло, то не висло, то не доходило, то приходилось повторно отправлять все это».

Мария, юрист, Томск

«Все было настолько сумбурно, спонтанно, что не работало ничего... Пошла путаница с этими личными кабинетами...».

Лариса, мать, домохозяйка, Краснодар

«...Бывало, через несколько дней <файлы> только доходили. Такие вот технические неполадки. Это все нервы, напряжение».

Нина, мать, предприниматель, село в Карелии

Для некоторых семей, конечно, важнейшим препятствием было элементарное отсутствие необходимого оборудования: собственного компьютера у ребенка для учебы; видеокamera, подключенной к компьютеру; наушников; принтера.

«Видеокамер у нас сразу не было в наличии дома... Микрофон приобрели, у нас с микрофоном были проблемы, было плохо слышно».

Надежда, мать, старший воспитатель, Томск

В некоторых регионах семьям, у которых дома не было необходимого оборудования (компьютера, видеокамеры), помогала школа. Но со стороны семей бывало и недобросовестное поведение, требовалась дополнительная оценка их потребности в техническом оснащении.

«...Собрали сведения, особенно по выпускным классам, по многодетным, по малообеспеченным – у кого нет... По актам мы передали технику, если были запросы. Не так много было, но мы передали... Иногда мы понимали, что люди лукавят. Или по наивности, что им подадут. Такое было, много такого. Мы же в деревне живем, мы понимаем возможности».

Директор школы, село в Карелии

Проблемы, связанные с отсутствием у семьи оборудования или его неудовлетворительным качеством, со сбоями программного обеспечения, с трудностями в организации собственного рабочего места для ребенка или недостаточно продуманной схемой взаимодействия между школой и учениками, могут быть решены «количественно» с помощью материальных ресурсов и организационных усилий. При всей сложности они не содержат каких-либо разночтений и неоднозначных интерпретаций.

Другого рода проблемы обусловлены особенностями общения во время дистанционного обучения.

## Нехватка живого общения со сверстниками

Опасения родителей по поводу дистанционного обучения прежде всего касаются потенциального психологического ущерба для детей из-за нехватки живого общения со сверстниками. Этот дефицит препятствует социализации, важность которой отчетливо осознается взрослыми людьми. Беспокойство в этом плане выражали родители всех трех групп, независимо от того, как в целом они оценивали качество онлайн-учебы.

«Не было общения, это абсолютно ненормально... Обязательно дети должны быть в коллективе, общаться».

Марина, мать, дизайнер, финансист,  
Санкт-Петербург

«Все-таки человек – он есть человек. Это же не ящерица, которая забила в свою нору...

Ему все равно нужно ведь общение, и морально, как говорится, и физически».

Резеда, мать, лаборант, Казань

«Для меня это самое сложное, потерянное время между детьми в общении».

Надежда, мать, старший воспитатель, Томск

«Вживую у них нет общения. Меня даже больше пугает не отсутствие учебного процесса, а именно отсутствие общения. Мне кажется, это невероятно важно. И тем более в этом возрасте».

Лариса, мать, экономист, ИТ-тестировщик, Москва

Для сравнения сами школьники реже упоминали нехватку общения как фактор, повлиявший на восприятие ими дистанционного обучения. Скорее, им не хватало совместной деятельности – прогулок, посещений кафе и торгово-развлекательных центров, занятий спортом. Но именно словесное общение, по всей видимости, в значительной степени компенсировалось общением в социальных сетях, мессенджерах и т. п.

Примечательно, что никто из родителей не связывает общение детей в школе с учебной деятельностью. Оно понимается именно как общение с друзьями на переменах, после уроков, и как особенно позитивный опыт подчеркивается роль внеурочных мероприятий (экскурсий, поездок, разнообразных праздников) для социализации, психологического комфорта, то есть преимущественно развлекательное общение. Родители не рассматривают продуктивное общение между школьниками во время урока как необходимое условие для достижения учебных результатов. Иными словами, формат групповой работы на уроке (включая такие формы, как дискуссия, дебаты, диалог), групповые проекты (совместная деятельность с определенной целью) не входят в родительские представления о типовом или успешном школьном дне.

В этой ситуации просматривается противоречие между привычным традиционным школьным укладом (коммуникативной культурой) и потребностями современных детей. Почти все респонденты-школьники на вопрос о том, нравятся ли им групповые формы работы, отвечали утвердительно (с оговоркой, что такое у них бывает довольно редко); данные формы работы они выделяли также и как пример того интересного, что иногда происходит на уроке.



Единственное обстоятельство, которое отмечали родители, связывая тему общения со сверстниками с темой учебы, – это соревновательный дух. По их оценкам, в классе при очном обучении дети более мотивированы, потому что для них важны соревновательные моменты (и как игра, и как здоровые амбиции).

«Дистанционное обучение очень неполноценное... В школе-то атмосфера совсем другая... Они общаются между собой, смотрят, кто как учится, все равно это подстегивает, когда какой-то товарищ – он пятерку получил, а я – четверку».

Евгений, отец, замначсеха, Нижний Новгород

## Нехватка общения с учителями

Состояние неудовлетворенности ограниченным форматом общения с учителями, испытываемое родителями, обусловлено тремя моментами: снижением качества объяснения материала; ослаблением контроля и дисциплины во время онлайн-обучения; необходимостью выступать в роли учителей.

В населенных пунктах, где качество интернета и оборудования недостаточно для поддержки дистанционного обучения, эти трудности были еще более выражены: без отклика учителя на выполненную работу родители не могли оценить, что получается у ребенка, а что нет. Задержки при получении какой-либо реакции вызывали волнение, тревогу, затрудняли дальнейшее обучение: ученики и их родители не понимали, верно ли выполнено задание или требуется что-либо скорректировать, прежде чем двигаться дальше.

«...Задержки были с получением отметки... Ты находишься в неведении, может быть, неделю, чтобы понять, что за картина у ребенка. Очень неудобно. Это очень напрягает».

Нина, мать, предприниматель, село в Карелии

В связи с получением оценок как реакции на выполненную работу, стоит отметить, что более психологически комфортно во время дистанционного обучения ощущали себя школьники, которым, помимо традиционной оценки баллами, учитель предлагал вербальный комментарий. Такой элемент формирующего

оценивания выполнял сразу две функции: помогал ученику лучше понять сильные и слабые стороны своей работы; а также морально поддерживал его, подкрепляя ослабившуюся при дистанционном формате ниточку коммуникации между ним и учителем. Разумная доля юмора в такого рода комментариях и откликах также служила фактором психологического благополучия школьника.

## Снижение качества объяснения материала

Многие родители уверены, что в условиях отсутствия прямого общения (такого, как в классе) учитель не может качественно объяснять/доносить материал. По умолчанию понимается, что учитель – тот, кто «подает материал». Подача может быть интересной или скучной (конечно, родители безоговорочно выступают за интересное изложение), но сама парадигма, в которой ученику достается роль пассивного реципиента, а учитель является главным источником информации, остается господствующей.

«...Они учились сами. Без учителей, без каких-то объяснений... Учителя ведь ... 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

«Мне не нравится это дистанционное образование, потому что им темы не объясняли, просто давали задания».

Вера, мать, экономист, Казань

«...Учитель объясняет, что они в компьютере смотрят... Из компьютера он ничего не понимает».

Александр, отец, слесарь, Казань

«...Не хватало объяснений от учителей. Ведь они же просто устно скидывали задания, а как такового разъяснения темы не было».

Елена, мать, повар, Томск

Таким образом, для большинства родителей основной формат учебного общения – это вектор «учитель – ученику»: учитель «доносит информацию», а ученик ее «усваивает». Иными словами, между учебным контентом и учеником есть связующее звено – учитель, и когда это звено пропадает или ослабевает,

ученик полностью или частично теряет доступ к знанию. Возникает важное наблюдение: ученик может хорошо учиться, когда между ним и учебной информацией есть посредник – учитель.

На следующем этапе проекта необходимо исследовать процедуру объяснения, как именно оно происходит: учитель «разжевывает» материал, и ученику остается его запомнить или учитель создает для ребенка учебную ситуацию, в которой тому приходится думать самостоятельно? По всей видимости, чаще речь идет именно о запоминании того, что «разжевал» учитель (и о последующем контроле запоминания). Учитель в этом случае выступает переводчиком: сложный язык учебника он пересказывает более понятным для учеников образом. Мы предполагаем, что здесь скрыто две проблемы. Первая – это работа с информационными текстами в целом. (Она также требует дальнейшего изучения.)

«Мне кажется, что <учебник> не очень удобный. Все как-то не выделено, твой взгляд даже не фокусируется на каком-то правиле... И ребенок тупо даже не заостряет внимание на каком-то правиле внимание».

Марина, мать, дизайнер, финансист,  
Санкт-Петербург

Вторая проблема – это характер информационной насыщенности учебного текста: фокусируется ли он на множестве фактов, которые требуется запомнить, или на глубоком понимании принципов и более широком контексте? Предположительно, при избыточной насыщенности фактами, без акцентирования взаимосвязей между фрагментами какой-либо идеи, текст становится сложным для восприятия, поскольку не позволяет увязать эти факты с той или иной «большой идеей».

Что касается именно общения, то – помимо того, что учителя сами часто не предлагали удобных каналов для него, – сдерживающим фактором оказывалась привычка многих школьников не задавать вопросов учителю.

«...И не каждый ребенок задает вопросы в Зуме... в силу каких-то своих личностных особенностей. Не каждый может говорить. Кому-то проще просто слушателем быть пассивным».

Надежда, мать, старший воспитатель, Томск

«К этому дети наши вообще не приучены. Они приучены к тому, что если у них начинаются проблемы в школе, то надо пойти и сказать родителям. То есть нет такого, что “я подойду к учителю”».

Мария, мать, юрист, Томск

«Когда не понимаешь, надо задать вопрос. Логично, да. Но стыдно, потому что когда-то кого-то ругали за вопрос. Или не ругали, а... как-то комментировали вопрос ребенка. И не хотелось, чтобы комментировали мой вопрос, поэтому я лучше буду молчать».

Анна, мать, продюсер детского хора,  
Москва

Коммуникативная культура, в которой ученики неохотно задают вопросы учителям, также нуждается в дополнительном изучении. Следует разобраться с аспектами авторитета учителя: почему в одних школах проявление уважения к возрасту и экспертному статусу учителя никак не мешает продуктивному двустороннему общению между учителем и учениками, а в других – дисциплинарное беспрекословное подчинение учителю подавляет любознательность ученика и готовность задавать вопросы.

В теоретической плоскости имеет смысл рассмотреть аспекты коммуникативной культуры в классе в терминах ограниченного кода и расширенного кода коммуникации, предложенных Б. Бернштейном [Bernstein, 1964]. Первый из них ориентирован на поддержание статуса и социальных ролей участников коммуникации, не затрагивая личностных отношений. Модель «учитель – ученик» часто сводится именно к ролевому, статусному поведению, лишенному индивидуальных особенностей. При ограниченном коде коммуникации собственный смысл (персонализированный, не относящийся к социальной роли) передается невербальными средствами (интонацией, мимикой, жестами). Привычная в российской школе оценка знаний баллами (без словесного комментария) поддерживает такой код. Индивиды, ориентированные на него ищут внешнего одобрения, подтверждения правильности своих действий, подтверждения своего сходства с релевантными другими. Для ограниченного кода характерен низкий уровень концептуализации, обобщений, короткий горизонт планирования, в его рамках «саморедактирование» ограничено.

Наши наблюдения позволяют выдвинуть гипотезу, что в условиях дистанционного обучения школа чаще всего предлагала ученикам ограниченный код коммуникации, что негативно отражалось как на учениках, использующих дома расширенный код, так и на учениках, тяготеющих к ограниченному коду. Для ученика, владеющего расширенным кодом, способ коммуникации, поддерживаемый традиционной школой, становится источником дискомфорта, потому что система оценок, содержание домашней работы, учебных заданий, формата взаимодействия с учителем, работы на уроке загоняют его в рамки, в которых он не может использовать ресурсы для самовыражения в соответствии со своими потребностями и возможностями. Одновременно дистанционный формат лишил ученика, привычно использующего в жизни ограниченный код, невербальной части коммуникации, что привело к трудностям в понимании учебного материала. То, что в классе при обычной учебе поддерживалось невербальными аспектами коммуникации (как часть ограниченного кода), в онлайн-обучении пропадает, а личностных аспектов (которые характерны для расширенного кода) в коммуникации между учителем и учениками не сложилось. Возникает противоречие: школьная коммуникация, которую, согласно концепции Б. Бернштейна, относят к пространству, тяготеющему к расширенному коду, в действительности продемонстрировала выраженные черты ограниченного кода, что стало источником напряженности между семьей и школой. Эта гипотеза нуждается в дальнейшем изучении, в том числе в плоскостях «учитель – ученик», «ученик – учебники», «ученик – домашняя работа».

В современных педагогических теориях подчеркивается важность собственных учебных вопросов: умение задавать вопросы ставится даже ценнее, чем умение правильно отвечать на них [Добрякова и др., 2020].

Диалогические отношения с учителем заложены и в формирующем оценивании. Словесная оценка всегда предполагает диалог, продолжающийся разговор между учителем и учеником. В режиме выставления оценок без комментариев такой диалог оказывается разорван (учитель оценкой выносит приговор, но не помогает двигаться вперед).

Наличие возможности общаться с учителями, задавать им вопросы, получать быстрый отклик

и в целом обратную связь по заданиям – все это играло огромную роль для достижения качественных результатов обучения и поддержания позитивного настроения школьника во время дистанционного обучения.

«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. Может быть, я попрошу ее что-то повторить, какое-то еще такое же упражнение еще раз сделать».

Анна, мать, офис-менеджер, Санкт-Петербург

Родители очень высоко оценивали возможность беспрепятственно связаться с учителем и попросить помочь разобраться в какой-то теме. Они также отмечали крайнюю полезность неформального общения, когда у учителей получалось его организовать. По мнению родителей, общение с учителем делало дистанционную учебу более психологически комфортной для учеников, не создавая для них эмоциональной перегрузки.

«Если... у тебя возникли вопросы, ты можешь позвонить классному руководителю... она тебе помогает. Консультация в течение дня, пожалуйста, в любое время. Можешь написать... любые вопросы обсудить. И вот за счет этого, они, конечно, уставали, но не так. У них не было той перегрузки. У них даже было субботнее чаепитие, каждую субботу. Классный руководитель в пять часов вечера в Зуме со всеми с ними выходила на связь... субботнее чаепитие... кто с соком, кто с яблоком, кто с чем угодно. Такой вот междусобойчик».

Лариса, мать, экономист, ИТ-тестировщик, Москва

Для более активных и самостоятельных детей нехватка возможности обратиться к учителю не становилась серьезной проблемой, они пытались находить нужную информацию самостоятельно.

«У нас возникало очень много вопросов, я даже говорила – давай напишем, спросим. Но не писали мы. Она говорит: нет, не надо. А вдруг не ответит. Ну, вот сомнение было. Мы все-таки начинали искать сами в интернете – что, как, книжки смотрели. Сами искали ответы на свой вопрос».

Вера, мать, экономист, Казань

По мнению родителей, нехватка прямого общения препятствует учителю «работать с ребенком лично», учитывать его потребности, разбираться с тем, что и как он понял. Инструменты онлайн-учебы (Зум и др.) существенно затрудняли в этом плане возможности педагога.

«Каким бы ты ни был виртуозом, ты не сможешь это через Зум сделать. Нет этого личного подхода к ребенку, через экран невозможно проявить... Учитель <в школе> держит все под контролем. Они привыкли, что учитель включен и видит каждого; он пытается, по крайней мере, включить каждого и выслушать, а здесь этого момента нет, не было».

Надежда, мать, старший воспитатель, Томск

В ответ на эти упреки в адрес дистанционного образования следует высказать осторожное предположение, что такой учитель с большой вероятностью будет испытывать трудности с индивидуализацией подхода к ученикам и в обычном обучении (его необходимо проверить на следующем этапе исследования, в том числе опрашивая самих учителей).

## Ослабление контроля и дисциплины во время онлайн-обучения

Родители неоднократно подчеркивали, что при учебе в дистанционном формате «ослабляется дисциплина». Под дисциплиной они понимают как общий режим дня ребенка (сон, питание, учебные занятия, отдых), так и своевременное выполнение учебных заданий и даже вовлеченность ребенка в учебную деятельность во время урока (насколько он внимательно слушает, активно участвует или же присутствует лишь формально).

Родители многих детей недовольны, что у детей сбился режим дня: засиживаются поздно ночью, много едят или, наоборот, ходят весь день голодными. Это вызывало их тревогу в связи с возможными негативными последствиями для здоровья. Характерно, что режим питания как одну из проблем во время дистанционного обучения родители упоминали примерно с такой же частотой, что и обеспокоенность количеством времени, которое ребенок проводит у экрана (как правило, эти опасения звучали от одних и тех же респондентов).

«<Самая большая проблема дистанционного обучения в том, что оно> расслабляет детей...

дисциплина полетела. Стали спать долго, питание полетело... Онлайн можно залениться».

Анна, мать, офис-менеджер, Санкт-Петербург

«Естественно, это здоровье. О чем тут можно говорить, когда ты сидишь, не вставая... все границы перемен стираются... и зрение портится... Поменялся полностью режим... Здесь просто все было стерто, все было в кучу».

Марина, мать, дизайнер, финансист, Санкт-Петербург

«<Дома> нет, не комфортней. <В школе> у него был режим, были обязанности: утром встал, собрался, уехал в школу... А здесь... у него перестроен сразу график... раз – и все поменялось... Это еще и стресс такой для ребенка».

Екатерина, мать, экономист, Краснодар

В связи с этими опасениями родителей важно разобраться, за счет чего в условиях обычной учебы детям удается придерживаться определенного распорядка дня. Мы предприняли такую попытку в пилотном раунде мобильной этнографии, где предложили семьям ответить на вопрос, что помогает детям следить за своими делами (тема требует дальнейшего, более глубокого изучения).

Во время дистанционного обучения многим детям требовалось многое напоминать: во сколько начинается очередной урок, когда сдавать домашние задания и т.д. По словам родителей, функцию такого «дисциплинирующего контролера» в школе выполняет учитель, на это же «работают» и четко структурированная школьная жизнь (урок – звонок – перемена), и невозможность оставаться незамеченным для учителя в классе.

«...Я напомню, учитель напомнит... но все равно <сын> так их откладывал, пока совсем уж не приспичит».

Надежда, мать, старший воспитатель, Томск

«...В обычной школе можно схалтивать... а дома – мама и папа. <Дочка> говорит, в школе можно что-то не делать, а здесь – невозможно... Школа же сложила с себя обязанность воспитания, плюс обязанность контроля, то есть мы все это даем... А ребенок – он слишком не взрослый человек... единицы могут учиться без контроля. Контроль должен быть ежедневный, и он возлагается на родителей».

Наталья, мать, замдиректора турфирмы, Москва

«...Тут <на дистанте> какая-то вялость... такая расслабленность... приходилось мне его тормозить постоянно».

Наталья, мать, пилот, Москва

Конечно, возможности учителей вовлекать всех учеников, отслеживать их отклик, контролировать выполнение заданий в условиях дистанционного обучения технически ограничены: многие ученики присутствуют на уроке, не включая видеокамеру, и учитель не видит, как реагируют дети на то, что происходит на уроке. Эта ситуация очень сложна для педагогов.

«...Ребенка средней школы крайне сложно контролировать... Но главное, что учителя не видят детей. И у них нет возможности принудить детей включить камеры... Чем старше, тем сложнее их принудить включить камеру, каждый сидит и занимается своими делами. Я захожу, она сидит и делает маникюр. Вот идет урок у человека, а она сидит и делает маникюр».

Наталья, мать, замдиректора турфирмы, Москва

## Необходимость родителям самим выступать в роли учителей

Третий аспект, отражающий неудовлетворенность родителей ограниченным форматом общения с учителями, казалось бы, очевиден и не нуждается в пояснениях. В отличие

от профессионального учителя (в терминологии М. Вебера учитель обладает экспертным знанием) обычные родители не имеют подготовки и компетентностей, чтобы на должном уровне заниматься полноценным обучением детей даже при наличии времени. Поэтому для них внезапно оказаться в роли учителя – стрессовая ситуация.

«Мы, родители, темы дать не можем как учитель. Мы же не можем быть и физиками, и математиками, и историками, и географами, и всем прочим остальным... Каждый человек должен заниматься своей работой... Все равно я за школьное обучение, как бы ни было хорошо <учиться дома>».

Елена, мать, повар, Томск

«Если ребенок что-то не понял, одно дело профессионально учитель объяснит... Родитель же не может так же профессионально объяснить ученику этот предмет, ему самому еще нужно вникнуть во все это. Даже если у кого-то остались какие-то знания, то не всегда можешь так сразу объяснить и помочь ребенку. Это вообще не дело родителей – объяснять».

Резеда, мать, лаборант, Казань

Однако в ходе исследования выявилось важное наблюдение: некоторые родители обнаружили, сколь поверхностны порой реальные знания детей даже при отличных оценках в школе, у них «открылись глаза» на то, чего они не замечали во время обычной учебы.

## 2.3. Дистанционное обучение: неожиданные открытия для родителей

Знания детей могут быть поверхностны даже при отличных оценках

Когда родители оказались плотно вовлечены в учебу детей, некоторые из них обнаружили, что знания детей подчас весьма поверхностны, даже если формально у ребенка хорошие оценки. Это стало для них потрясением. Чаще такие отклики звучали от родителей, которые активны в широком смысле, в профессиональной деятельности и в домашней жизни. (Мы оцениваем установку родителей на активное поведение по тем фрагментам личной

и профессиональной биографии, которые они упомянули в интервью.)

«Когда мы сели на карантин, мы начали проходить каждый параграф заново... Я поняла, что у ребенка нет представления о том, когда что было... К сожалению, знания настолько поверхностные... Я для себя вообще очень много открыла <о школе>».

Наталья, мать, замдиректора турфирмы, Москва

## В школе часть времени тратится впустую

Рассуждая о том, есть ли в школе что-то лишнее, родители часто подчеркивали, что не хотели бы отказываться от каких-то предметов (хотя



отмечали при этом, что стоит давать больше возможностей для профилирования и устанавливать разные «весы» для профильных и непрофильных предметов). В ситуациях, когда все предметы имеют одинаковый «вес», но содержательно некоторые из них очень далеки от образовательных планов конкретного ребенка, родители выбирают рациональные «маршруты объезда» и выполняют вместо детей задания/рефераты, которые считают явно ненужными, например, по учебным предметам «Технология», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Физическая культура». Причем родители не расценивают такой подход как обман или недобросовестное поведение, скорее, речь идет о минимизации издержек и выборе наиболее рационального способа получения качественного образования: семья объединенными усилиями отсекает навязываемое школой лишнее, а на образовавшиеся лакуны добавляет то, что нужно их ребенку.

«К примеру, по технологии задание: обрисовать процесс производства любого продукта сельского хозяйства... Я говорю: "Соня, забудь. Я тебе накидаю материал, считаешь, все узнаешь"».

Наталья, мать, концертмейстер,  
Санкт-Петербург

Подобная точка зрения более характерна для семей, в которых у детей есть выраженные склонности к какой-либо дисциплинарной области или направлению профессиональной деятельности; они располагают достаточным объемом социального и культурного капитала, чтобы самостоятельно выделить «ненужное» и заполнить вакантное пространство «нужным».

Однако во время дистанционного обучения даже родители, которые прежде не выстраивали осознанной долгосрочной профессиональной стратегии для ребенка (т. е. не рассматривали школу в терминах «это нужно для будущей профессии и общего развития, а это лишнее»), поняли, что очень часто время, которое дети проводят в школе, расходуется неэффективно: ребенок не вовлечен в учебный процесс, он лишь в малой степени учится чему-то такому, что останется с ним на всю жизнь или станет ступенькой для дальнейшего продолжения образования. Некоторые родители даже пересмотрели под этим углом собственный опыт обучения в школе и признали, что их время в школе тоже часто тратилось

неэффективно. В качестве объяснения, почему так происходит, родители выдвинули предположение: ученик вовлечен лишь частично, более полноценная вовлеченность возможна при индивидуальном подходе.

«Очень много времени уходило... не на те предметы... Сейчас такое образование – я вообще им недовольна, времени уходит много, а на выходе мы почти ничего не получаем».

Марина, мать, дизайнер, финансист,  
Санкт-Петербург

«Когда я увидела, с какими результатами пришли дети к онлайн-обучению, то есть я стала наблюдать ежедневно. Я поняла, что и мое время было в школе потрачено зря, и их тоже тратится зря... Если человек индивидуально занимается, то он сто процентов вовлечен, а если он занимается в классе, он вовлечен на одну тридцатую».

Наталья, мать, замдиректора турфирмы, Москва

Низкая степень вовлеченности также может быть связана с тем, что детям скучно на уроке. По предположению родителей, уроки, которые кажутся скучными в процессе дистанционного обучения (онлайн), так же скучны детям и в обычной школе (офлайн).

«...На экране должно быть что-то увлекательное. Кто-то из учителей... пытается, что-то включает, какие-то видосики. А кто-то, наоборот, как наш классный руководитель. Это страшная нудятина, просто невозможно слушать. Видимо, офлайн тоже».

Наталья, мать, замдиректора турфирмы, Москва

Вопрос скуки требует дальнейшей интерпретации. Родители, в том числе в силу того, что не являются специалистами в педагогике, как правило, связывают «интересное» с развлечением, то есть апеллируют к простой ассоциации. На поверхностном уровне ожидается, что учитель, который проводит интересный урок, будет показывать картинки, видео, зрелищные опыты, рассказывать забавные истории, исторические анекдоты и т. д. Сам ученик при этом может оставаться пассивным зрителем (более или менее благосклонным и удовлетворенным). Однако на самом деле эта проблема лежит существенно глубже.

Скука связана с невовлеченностью – личностной невовлеченностью – в то, что происходит на уроке или предлагается в учебном задании.

Личностная невовлеченность возникает, когда ученик не может связать тему со своим собственным жизненным опытом, сделать ее релевантной тем вопросам, которые так или иначе занимают его. Безусловно, учебная программа существенно шире жизненного опыта ребенка школьного возраста (и в этом одна из ее задач – обогатить этот опыт). Однако речь идет о том, чтобы состыковать фундаментальное академическое знание и/или связанные с ним практические навыки с тем, что интересно и понятно ребенку. Кроме того, учебные задания и ситуации могут быть скучны, потому что не содержат подлинного вопроса для ребенка<sup>6</sup>: в них нет ощущения открытия, за которым надо идти, нет напряжения, какое возникает при прохождении квеста. Вместо этого зачастую предлагаются рутинные шаги, алгоритмы, в которых заранее известны все детали, и ученику остается лишь научиться их правильно воспроизводить. Фактически такие учебные ситуации не оставляют ученикам пространства для проявления активного отношения и в конечном счете ведут к тому, что их мотивация к учебе полностью переходит во внешнюю плоскость (контроль со стороны учителя, родителей, погоня за хорошими оценками) и не развивается внутри их личности. В результате у ребенка теряется мотивация к обучению, и в дальнейшем

не формируются навыки умения учиться и стимулы для обучения на протяжении всей жизни. Таким образом, проблему скуки следует рассматривать не только как трату времени впустую, но и как имеющую серьезные долгосрочные последствия для образовательных и профессиональных возможностей школьников.

Интересным заданием для ученика может сделать как содержательный вопрос (который действительно представляет собой проблему для ребенка, имеет открытую, недостающую информацию или логические цепочки, которые необходимо достроить, восстановить), так и переключение между форматами работы с информацией. Возможность гибко выбирать формат выполнения задания существенно расширяет спектр вариантов, которые с определенной вероятностью окажутся эффективными для каждого ученика: возможность выбрать, создать текст, рисунок, анимацию, комбинировать их под свою задачу – все это служит инструментом стимулирования учебной мотивации и одновременно обогащает опыт «универсальной грамотности» учеников (способности использовать знаковые системы для восприятия и передачи информации для разных задач и разных аудиторий в разных областях деятельности) [Добрякова и др., 2020].

## 2.4. Дистанционное обучение: активная самостоятельность семей

Понятие «активная самостоятельность/агентность» (agency) служит для описания способности человека действовать самостоятельно (особенно проактивно), совершать выбор и принимать решения [Manyukhina, Wyse, 2019]. Такие действия предполагают определенное восприятие привычных рутинных практик, целеполагание, оценку ситуации и формирование оценочных суждений. При анализе мы исходили из того, что человеческая деятельность (human agency) коренится в прошлом (определяется габитусом, в терминологии Бурдьё), ориентирована на будущее и разворачивается

в настоящем – иными словами, то, что разворачивается в настоящем, связано и с прошлым человека, и с его видением будущего [Emirbayer, Mische, 1998]. Поэтому, исследуя способы поддержки учебной деятельности ребенка в условиях дистанционного обучения, мы захватывали более широкий контекст: собственный опыт обучения родителей в школе и их представления о желательном будущем для своего ребенка.

Когда родители вынужденно оказались в роли учителей, им потребовались учебные материалы, информация для объяснений. Здесь можно выделить два аспекта: ориентация на рекомендации

<sup>6</sup> О причинах негативного отношения многих детей к математике см. эссе американского учителя математики П. Локхарта, в котором он утверждает, что главная проблема заключается в том, что в школьной математике для ребенка нет задач. Lockhart P. (2009) A Mathematician's Lament: How School Cheats Us Out of Our Most Fascinating and Imaginative Art Form. Bellevue Literary Press; Локхарт П. Плач математика. <https://nbspace.ru/math/> (дата обращения: 02.10.2020).

учителей в части выбора ресурсов (первый, «узкий» подход); относительно гибкое комбинирование ресурсов с привлечением дополнительного материала (второй, «гибкий» подход). Тем, кто всерьез столкнулся с этой задачей впервые, было особенно сложно. Как правило, это родители, которые в профессиональной сфере чаще выполняли рутинные действия, не требующие (пере)оценки ситуации и обращения к более широкому контексту.

«...Эту информацию нужно всю искать самому в интернете либо в учебниках. Пытались найти... Информации по каким-то вопросам нет вообще ни в учебниках, ни в интернете. Очень тяжело. Не хватало этих школьных материалов».

Резеда, мать, лаборант, Казань

Родители, не имеющие опыта обращения к разным источникам информации, предпочли бы иметь один надежный источник – учебник или специальную единую платформу для обучения.

«Если это будет общеорганизовано, как раньше, в советские времена – был один учебник, и по нему учились долгие годы, ничего там не менялось, – это понятно. Если будет одна система, можно как-то к этому приспособиться, научиться».

Резеда, мать, лаборант, Казань

Можно предположить, что – независимо от того, в каком формате проходит обучение (онлайн или офлайн), – таким родителям нужна дополнительная поддержка, справочные и методические материалы, разъясняющие полезность умения совмещать информацию из разных источников и подсказывающие, каким образом семья и школа могут поддерживать ребенка в обучении и работе с различными информационными источниками, в том числе различного качества и полноты. Это самостоятельный навык, необходимый для жизни в современном обществе, насыщенном информацией.

Родители, у которых был опыт поиска учебной информации для ребенка в интернете, реагировали на дистанционное обучение более спокойно и в целом лучше справлялись с вынужденной ролью учителя. Как правило, это

родители, чья профессиональная карьера была сопряжена с ситуациями выбора, обработки большого массива информации для принятия решений в условиях относительной неопределенности. Они легче адаптировались к задаче поддержки своих детей во время дистанционного обучения.

«...Я брала тему, которую он не понимает; и если я читала учебник и тоже не понимала, то мы искали где-нибудь на Ютубе, чтобы нам кратенько объяснили, что там да как... Ну в Гугле... что найдет, какие материалы, смотрели, читали. Что попонятней – брали на заметку».

Елена, мать, геоинф. инженер, Томск

«Я пытаюсь сделать из него такого разностороннего человека. Иногда пытаюсь его привлечь каким-то фильмом развивающим, научным, чтобы в биологии чем-то заинтересовать».

Наталья, мать, пилот, Москва

При втором подходе (когда школьные материалы дополняются внешними ресурсами) учебник становится не столько основным (или единственным) источником знаний, сколько ориентиром – по сути, попросту учебной программой, описывающей, в каких темах ребенок должен разбираться по окончании года. Родители упоминают, что могли бы учиться без учебника, если бы у них был справочный ресурс, по которому можно ориентироваться: когда, на каком уровне ученик должен овладеть той или иной темой.

«...Полистал учебник, понял, какие темы уже были... Может быть, вместо учебника просто был бы какой-то перечень тем, которые они проходят, тогда можно было по нему сориентироваться. И не обязательно тогда учебник нужен».

Елена, мать, геоинф. инженер, Томск

Такой формат краткого и понятного описания тем и ожидаемых образовательных результатов можно сравнить с куррикулами в Австралии<sup>7</sup>, Канаде (Британской Колумбии<sup>8</sup>, Онтарио<sup>9</sup>), Шотландии<sup>10</sup> и других странах. В них понятным языком изложены запланированные для изучения темы, их ключевые идеи, ожидаемые результаты и даже приведены примеры ученических работ, выполненных на слабом, среднем и сильном

<sup>7</sup> <https://www.australiancurriculum.edu.au/> (дата обращения: 02.10.2020).

<sup>8</sup> <https://curriculum.gov.bc.ca> (дата обращения: 10.09.2020).

<sup>9</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/subjects.html> (дата обращения: 11.09.2020).

<sup>10</sup> <https://education.gov.scot/education-scotland/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5/what-is-curriculum-for-excellence> (дата обращения: 01.10.2020).



уровнях. В России, к сожалению, формат ФГОС и подготовленных на его основе примерных основных образовательных программ слишком сложен и неудобен для восприятия и использования в повседневной учебной жизни.

## 2.5. Будущее для детей

Оценка школьного образования по понятным причинам связана с тем, какое будущее видят родители для своих детей, а оценка школы зависит от того, насколько она помогает в приближении этого будущего. Родители подчеркивают, что ребенку важно научиться быть самостоятельным, сформировать (или сохранить) желание учиться, иметь возможность заниматься тем, что ему искренне интересно.

«Я хочу, чтобы ему по жизни было интересно, чтобы он мог заниматься своим любимым делом и у него было много возможностей, вот о чем я мечтаю».

Марина, мать, дизайнер, финансист, Санкт-Петербург

«...Чтобы она могла честно себе сказать: я на своем месте, я занимаюсь тем, чем я хочу заниматься».

Лариса, мать, экономист, ИТ-тестировщик, Москва

## 2.6. Школа в обычном режиме: учителя хорошие и плохие

В понимании родителей хороший учитель – тот, кто не просто передает знания детям, но и заинтересовывает их. Такие педагоги терпеливы, добиваются понимания, вовлекают ребенка в учебу и стремятся к индивидуальному подходу. Главную особенность плохого педагога можно описать так: он не поддерживает ребенка.

Характерно, что почти никто из родителей пока не говорил в явной форме об активной ученической позиции: по умолчанию ученик выступает как пассивная фигура, на которую направлен процесс обучения. Можно сделать вывод, что многим родителям не вполне понятна природа учебной мотивации (см. обсуждение проблемы скуки в разделе 2.3), и эта тема нуждается в широком общественном обсуждении.

### Хорошие педагоги

«...Хорошие преподаватели... которые не просто передают знания, а которые вызывают у него

Обобщая проявления активной самостоятельности семей во время дистанционного обучения, следует выделить два направления: поиск и выбор учебных материалов и планирование учебного времени.

«Самостоятельными, вот, да. Целеустремленными... чтобы не за юбкой ходили, а сами о себе могли позаботиться. Вот самое главное в нашей жизни сейчас».

Александр, отец, слесарь, Казань

Родители предпринимают усилия для того, чтобы, благодаря школьным и дополнительным занятиям, ребенок смог выбрать интересное для себя профессиональное направление. При этом почти никто не упоминал, что школа предлагает достаточные возможности для профессиональной ориентации. Напротив, скорее, они говорили о том, что на основе школьных занятий редко удается связать теоретические представления с практической деятельностью. Эту связку семьям приходится чаще достраивать самостоятельно.

интерес к учебе... Он их любит, уважает, и в случае чего-то даже может к ним обратиться за помощью... главное – не только знания, но и заинтересовать ребенка, чтобы у него было огромное желание».

Марина, мать, дизайнер, финансист, Санкт-Петербург

«...Очень хорошая математичка была, просто чудесная, такая терпеливая была... добивалась не оценки, а добивалась, чтобы она поняла».

София, мать, инженер, Москва

Родители воспринимают неформальное общение с педагогом, скорее, как приятное исключение из правила. Такое качество учителя, как человечность, включая его право на ошибку (тоже относится к исключениям), способно сближать семью и школу, устанавливать более теплые и комфортные отношения между ними. Смелость признать свою ошибку делает учителя профессионалом более высокого класса.

«...Правильно вы сказали такое слово “по-человечески”, да. То есть... дети для них не роботы, и учителя для детей тоже не какие-то такие недосыгаемые боги, сидящие где-то там. Вот очень это сильно привлекало меня».

Лариса, мать, экономист, ИТ-тестировщик, Москва

«Более профессиональные... Они готовы вместе искать, признавать, если что-то не так. Даже если что-то не так сделали – признавать».

Надежда, мать, старший воспитатель, Томск

Много значит для родителей и более открытый формат обсуждения школьных вопросов, более «горизонтальные» отношения с учителями. Таким образом, мы вновь возвращаемся к необходимости выстраивания партнерских отношений между школой и родителями, между учителями и родителями. Школа должна стать более открытой, вовлекать родителей, подсказывая им, каким образом они могут поддержать ребенка в процессе обучения и одновременно как сделать поддержку учебных усилий ребенка менее стрессовой для них.

«Классный руководитель очень хорошая... Она пытается что-то придумывать... заинтересовать детей. Все время с родителями общается, спрашивает, как лучше, что лучше, как вы хотите. Мне очень нравится».

Эльмира, мать, менеджер в клининге, Санкт-Петербург

В связи с этим важно провести параллель с другими странами, в которых предпринимались успешные образовательные реформы (например, Канада, Финляндия, Шотландия). Во всех этих случаях родители становились стратегическим партнером школы, к их мнению прислушивались. Только открытый диалог с ними помогал снять напряжение, выявить потенциально конфликтные ситуации и добиться психологически комфортной образовательной среды для всех участников взаимодействия.

## Плохие педагоги

«Педагоги, у которых не было личного, индивидуального подхода. Сказал, выдал, забыл».

Надежда, мать, старший воспитатель, Томск

«Подходят совершенно формально. Они не пытаются искать какого-то подхода к детям: вот я пришел, отработал и ушел. Наверное, вот это меня немного корбит... Не пытаются заинтересовать».

Мария, мать, юрист, Томск

При этом хороший учитель не может быть нечутким, ему необходимы чувство такта, эмпатия и развитые социально-эмоциональные навыки, которые создадут психологически комфортную и мотивирующую среду для ученика. Только одних интересных логических заданий недостаточно для того, чтобы родители и дети воспринимали учителя как хорошего.

«У нас есть преподаватель по русскому языку... Она на каждое правило придумала свой стих. Но, к сожалению, есть минус в другом: если ты ей рассказываешь этот стих и, например, переставил слова или запнулся, тебе тут же ставят “два”. То есть, с одной стороны, плюс, что она как-то пытается детей заинтересовать... А с другой стороны, все портит сама. У детей отпадает желание учить это».

Мария, мать, юрист, Томск

Помимо задачи заинтересовать ребенка, родители подчеркивают важность полноценного глубокого понимания предмета, которое не выветрится из головы, после того как нужный экзамен сдан. Плохой учитель в их понимании подходит к преподаванию формально и не стремится дать глубоких знаний.

«Качественное образование... Ну, чтобы до нее донесли правильную информацию, чтобы она это поняла и у нее это отложилось в голове... Вот какие-то преподаватели так доносят, что она приходит – и все это рассказывает, иногда с папой спорит по этому поводу... Вот это ведь тоже качественное образование».

Вера, мать, экономист, Казань

При этом родители понимают, что учителя чрезмерно задавлены внешними требованиями, отчетностью, рейтингами, и это давление отрицательно сказывается в конечном счете на детях и их учебных результатах.

«Сейчас важны не дети, а важны показатели, учителя сами загнанные бегают с этими бумагами, и непонятно, ради кого эта система существует. Точно не ради детей, но учителя тоже жалуются, что они мучаются, гибнут под этим вот, горой этих отчетов».

София, мать, инженер, Москва

Косвенно это означает, что родители стараются понять учителей, почувствовать себя на их месте, учитывать трудности, с которыми те сталкиваются. Этот факт также поможет выстраиванию партнерских отношений между учителями и родителями.

## 2.7. Школа в обычном режиме: дефициты учебной программы

При обсуждении сильных и слабых сторон современной школы родители (как и дети) подчеркивали нехватку практических, жизненных навыков (life skills). Это касается как навыков, относящихся в широком смысле к домоводству, так и навыков, связанных с заботой о своем эмоциональном благополучии (well-being). Многие родители говорили и о том, что дети не понимают, зачем они изучают какой-то предмет (а без этого понимания не испытывают к нему интереса). Так, проблема релевантности/нерелевантности школьных знаний опыту ученика стала одной из ключевых при обновлении содержания образования в ряде стран [Вебер, 2016].

### О хозяйственных навыках

«К сожалению, нет домоводства... мои дети не умеют ничего вообще совершенно. То есть это умение возлагается также на родителей... сейчас... дети так загружены учебой, что они максимально мало вовлечены в базовое обслуживание дома... у нас труд представляет из себя какой-то странный гибрид... почему-то полгода был труд, а полгода, извините, финансовая грамотность».

Наталья, мать, замдиректора турфирмы, Москва

### О применении знаний

«Было бы идеально, чтобы знал, для чего это нужно и как это применить на практике».

Елена, мать, геоинф. инженер, Томск

«...Он говорит, что ему это неинтересно... объясните, зачем мне это надо – и тогда я буду это делать».

Мария, мать, юрист, Томск

«Мне очень сложно объяснить, зачем все это нужно изо дня в день».

София, мать, инженер, Москва

В интервью прозвучало интересное наблюдение: иллюстрацией к практическому применению школьной программы могут быть компьютерные игры. Так, они способны мотивировать детей в изучении английского языка.

«Я знаю, что он играет в компьютерные игры на английском языке и он оттуда много всяких словечек нахватался. То есть он четко знает, что на языке надо говорить».

Надежда, мать, административный работник в вузе, Сыктывкар

«...Они играют как-то по Сети... он общается... там еще есть иностранные товарищи. Соответственно, английский тоже присутствует».

Мария, мать, юрист, Томск

Таким образом, родители выделяют необходимость более наглядно демонстрировать школьникам возможные варианты применения того, что предлагает им учебная программа. Некоторые родители сегодня стараются это делать вместо школы, но многим не хватает ресурсов, опыта и понимания. Они сетуют, что те предметы, которые потенциально должны связывать фундаментальное знание с практическими сторонами жизни или обучать прикладным навыкам («Труд», «Технологии», ОБЖ, «Иностранный язык»), часто оказываются бесполезными без дополнительной «подстройки» со стороны семей.

В связи с практическими навыками прозвучала и способность управлять своим эмоциональным состоянием, то есть компетенция «взаимодействия с собой» [Добрякова и др., 2020]. Это редкий запрос, который пока формулируют наиболее образованные родители с наибольшим социальным и культурным капиталом, однако мы предполагаем, что и другие родители с готовностью примут такую задачу (пока не формулируют для себя проблему в таком ключе).

### Об эмоциональном саморегулировании, благополучии (well-being)

«...Не учат, как проживать какие-то эмоции, как это делать правильно, как реагировать на какие-то ситуации... изучение не просто предметов, а эти предметы должны изучать человека и человека в нашей жизни, не абстрактно... все обучение должно быть направлено все-таки на человека в большом смысле. То есть на развитие... любая дисгармония, не важно на каком уровне: на уровне эмоций, на уровне здоровья, на уровне питания... человек должен понимать: зачем он хочет, почему он хочет, для чего и что он хочет... нас не научили, ну, что ли, любить себя».

Наталья, мать, концертмейстер, Санкт-Петербург

## 2.8. Содержание образования: все предметы нужны, но необходим гибкий выбор и больше самостоятельности

Родители часто говорят о высокой нагрузке детей, особенно в селективных школах. Но почти никто не готов отказаться от каких-то предметов: так или иначе все они нужны. Школа воспринимается как канал для передачи детям культурного кода [Hirsch, 1987]. Однако при этом родители подчеркивают, что не следует на все предметы распространять равное формальное оценивание. Некоторые предметы (например, «Музыка», «Физическая культура», «Рисование», «Труд») должны предлагаться детям как возможность обеспечить их гармоничное развитие или переключиться между видами деятельности.

«Мне кажется, что есть какой-то обязательный минимум, который мы должны детям дать... Просто если человек в пятом классе, например, не прошел мифы Древней Греции, он... не вернется к этому никогда... мир его будет сужен... тебя все равно переведут в следующий класс... Ты просто останешься с огромной дырой в своих знаниях».

Наталья, мать, замдиректора турфирмы,  
Москва

«...Музыку и рисование... для общего развития, – почему бы... Хоть попоют песенки, расслабятся, отдохнут. Это же тоже отдых. Петь песни, рисовать, физкультура – побегал, попрыгал...».

Вера, мать, экономист, Казань

«...Они должны быть... Особенно, труд, физкультура... рисование и так далее... Все зависит от преподавателя... Не надо здесь перебарщивать с оценками».

Мария, мать, юрист, Томск

Одновременно родители подчеркивают, что необходимо предложить детям более широкие возможности, чтобы выстраивать расписание с учетом их приоритетов и интересов, дифференцировать «вес» разных предметов и в целом дать больше самостоятельности в выборе учебных материалов. Нынешнюю учебную программу, не учитывающую потребности детей, многие родители считают неудачной: и перегруженной и в таком объеме бесполезной.

«Почему нельзя разделить по каким-то веткам? Если дети гуманитарии, дайте вы эту физику, химию в старших классах, не мучьте вы их с 8-го, с 9-го. Дайте им фоном, дайте, чтобы интересно было... Зачем эта органика в больших количествах, все равно не запомнят. Все равно мимо пройдет, зачем это мучение для всех и для учителя мучение».

София, мать, инженер, Москва

«...Каким-то образом самому определять подходы к учебе. То есть больше самостоятельности давать, больше выбора давать в том, как это можно учить, с помощью каких источников это можно учить... Если бы давали больше свободы, если бы давали больше выбора именно такого источника “что брать”, мне кажется, у нас пошло бы лучше».

Мария, мать, юрист, Томск

Один из вариантов исправления данной ситуации родители видят в совмещении офлайн- и онлайн-обучения, в том числе путем комбинации этих форм во времени, а также по формату работы с учебными материалами и с учителями. Это решение позволило бы более активно привлекать внешние образовательные ресурсы, чтобы расширять образовательное пространство школьников, выравнивать их образовательные возможности.

«Может быть, идеальное обучение было бы следующим. Например, одну неделю учиться через интернет, а другую неделю ходить в школу. Потому что социальную школьную жизнь и умение общаться – это вот никуда не деть... В идеале, например, онлайн... какие-то такие базовые вещи изучать, например, какие-то темы по математике. А в школу ты будешь приходить, отрабатывать их на уроке, какие-то задания, какие-то может быть творческие вещи. Вот это был бы, наверное, идеальный вариант, когда ты можешь слушать лекции ведущих преподавателей, которые могут тебе рассказать это настолько интересно, что тебе это понравится. И в то же время ходить в школу, потому что школа – это организация, она учит нас

жить в социуме. И ты продолжаешь эту практику тоже в школе. Вот это был бы идеальный вариант».

Надежда, мать, административный работник в вузе,  
Сыктывкар

Важно подчеркнуть, для того чтобы механизм выравнивания образовательных возможностей в формате совмещения онлайн- и офлайн-обучения работал эффективно, потребуется поддержка определенных категорий родителей, не располагающих для этого достаточным социальным и культурным капиталом. Исследования показывают

[Robinson 2009], что даже при наличии формально (технологически) равного доступа к цифровым образовательным ресурсам, а также одинаково развитых навыках использования ИК-технологий, школьники из семей с большим объемом социального и культурного капитала более эффективно используют их, тогда как школьники с более ограниченным социокультурным капиталом решают стоящую перед ними задачу в минимальном объеме, не пытаясь задействовать более широкий, хотя и формально доступный им, контекст.

## 2.9. Содержание образования: убрать чрезмерную сфокусированность на запоминании фактов

Говоря о высокой нагрузке, родители сетуют не столько, что учебная программа перегружена предметами, сколько, что приходится запоминать слишком много фактов, которые слишком быстро забываются. В современном образовании эта проблема широко обсуждается, и в качестве решения предлагается обучение через постижение ключевых понятий (concept-based learning), или обучение через овладение понятиями и принципами, концептуальное обучение [Erickson, 2002; Erickson, Lanning, 2014]. По мнению этих ученых, необходимо постичь большую идею и научиться узнавать ее в структурно сходных контекстах, тогда разрозненные факты не будут рассыпаться. Большая идея – это то, что останется в памяти, когда забудутся подробности.

«Это вывод даже не мой, а самого педагога, что у них память короткая. Она говорит: “Мы проходим тему, они вроде помнят. Проходит время, все, они уже ее забыли”... Так и здесь. Может быть, как-то не считают

нужным запоминать это, что это, может, им не пригодится».

Елена, мать, повар, Томск

«Вот литература... В основном там, в каком она платке была, куда он пошел... Как-то все бесполезно».

Марина, мать, дизайнер, финансист, Санкт-Петербург

«...Например, “Общество”, “История” очень тяжело дается, очень плохо запоминает даты, вообще никак не может запомнить».

Анна, мать, офис-менеджер, Санкт-Петербург

«...Ту же историю взять, она ему нравится... но через какой-то момент в голове ничего не остается... ему важно оценку получить, чтобы пятерка была. А потом он раз, и все забывает... Программа в школе такая, что они приходят... Первого сентября в школу, и у них у всех головы пустые. Может, потом что-то восстановится... тридцать процентов, а семьдесят куда-то все равно девается».

Наталья, мать, пилот, Москва

## 2.10. Идеальная школа должна учить учиться

Рассуждая об идеальной школе, родители в первую очередь говорят, конечно, о заинтересованности самого ребенка: для них важно, чтобы ребенку было интересно в школе. С интересом они, как правило, связывают учебную мотивацию (цепочка факторов: есть интерес – есть мотивация – ребенок будет прикладывать усилия – будет хороший результат). Поэтому

для родителей важно, чтобы дети сохранили желание учиться и узнавать что-то новое, чтобы у них не возникло отвращения к учебе (и для этого родители на определенных этапах готовы пожертвовать хорошими оценками). Переводя эти суждения на язык современных дискуссий об образовании, речь идет о важности умения учиться (learning to learn).



Родители также подчеркивают, что важны глубокие знания, которые ребенок сможет использовать в жизни, в том числе в новых ситуациях, то есть применять имеющиеся знания в разных контекстах.

Такого рода родительские установки применительно к ожиданиям от образования, скорее, только наметились (за исключением уверенного единодушия по поводу важности заинтересованного отношения и мотивации). Очень важно, что в интервью звучали собственные слова родителей (а не социально ожидаемые ответы, навеянные интенсивной рекламой какого-либо подхода), которые выражали их собственную (можно сказать, выстраданную) точку зрения. Именно здесь «революция» в образовании будет обозначаться все более явно, постепенно переходя из плоскости суждений и установок в плоскость действий. Это важный ракурс для дальнейшего анализа.

«Смысл-то в другом тут – научить учиться.

Сейчас вот школа рушится, мне кажется, как система».

София, мать, инженер, Москва

««Качественное образование» – первое это хорошие преподаватели, которые не просто передают знания, а которые вызывают у него интерес к учебе... Самое главное в качественном образовании – чтобы было желание... пока у человека не будет желания, все бесполезно».

Марина, мать, дизайнер, финансист,  
Санкт-Петербург

## 2.11. Выводы

Для родителей дистанционное обучение стало увеличительным стеклом, выявившим проблемы школы, которых они прежде не замечали (во все или в столь явном виде). Об этом говорят родители – представители разных профессий и разного социального бэкграунда.

Противоречия между современным ребенком и школой:

- интересное для ребенка связано: а) с общением, в том числе в учебных заданиях; б) необходимостью думать самостоятельно (а не зубрить имена и даты). Говоря о нелюбимых предметах, родители и дети называют те, по которым требуется запоминать факты:

«Чтобы <школа> не отбила у нее желания, даже не насколько дала, насколько не забрала <желания> учиться узнавать что-то новое, пробовать обязательно, да и не бояться. Не бояться что-то менять... главное – вот эта смелость менять в любом вообще возрасте, если ты чувствуешь, что это не то, что тебе нужно. Хотелось бы, чтобы школа дала эту веру в себя, в свои силы и уверенность, что ты в принципе можешь все».

Лариса, мать, экономист, ИТ-тестировщик, Москва

«...Идеальный процесс... <учитель, профессионал> любящий, он и будет развиваться, уметь разговаривать, искать, ставить вопросы и за собой потянуть учеников, и они как бы вместе, обычно вместе учатся. Не “я все знаю, я тебе сказала, делай так!” А “давай вместе, я послушаю тебя и мы придем к какой-то истине”».

Надежда, мать, старший воспитатель, Томск

«Качественное образование для меня – это знание мира... Когда человек в состоянии свои знания сопоставить и использовать в любой точке нахождения, временной, географической... Широкий взгляд на мир... Он должен иметь хороший уровень иностранного языка. Он должен иметь хорошее, серьезное представление географическое, историческое... Должны быть развиты аналитические способности».

Наталья, мать, замдиректора турфирмы,  
Москва

часто это литература, обществознание, история;

- нерелевантность учебного материала интересам детей, отсутствие понимания «зачем мы это учим»;
- нехватка практических навыков (родители выделяют предмет «Технологии», дети – «Технологии» и ОБЖ).

Системные дефициты школы:

- школа дает поверхностные знания, сфокусированные на запоминании фактов. Дети не учатся их применять;
- коммуникативная культура школы устарела. Модель, в которой учитель и дети находятся на разных полюсах иерархии,

не срабатывает. Дети не привыкли задавать содержательные вопросы друг другу и учителю. В условиях дистанционного обучения устаревшая коммуникативная культура рассыпается вовсе;

- дети не умеют работать с информационными текстами.

При этом почти никто из родителей не говорит о том, что какие-то предметы в школе полностью лишние. Большинство подчеркивает, что им важно гармоничное развитие ребенка, не узкая специализация по какому-то одному профилю. Однако у ребенка должна быть возможность более гибко перераспределять часы между предметами, а также выбирать уровень, на каком он изучает тот или иной предмет (предпрофессиональный или общее представление).

Наметились новые родительские установки применительно к ожиданиям от образования: важны не только знания, но и умение их применять в разных ситуациях; сами знания должны быть глубокими и не должны фокусироваться на запоминании дат и фактов; для достижения хороших результатов ученик должен быть заинтересован и активно вовлечен в учебу. Родители пока не знают, какими педагогическими инструментами и преобразованиями содержания образования можно этого добиться, но запрос на мягкие изменения прозвучал. Скрытая «революция» в образовании будет обозначаться все более явно, постепенно переходя из плоскости суждений и установок в плоскость действий. Это направление требует дальнейшего мониторинга и анализа.



## Список литературы

1. Вебер М. (2016) Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии. М.: Изд. дом Высшей школы экономики.
2. Волкова О.В. (2014) Интегративный подход к изучению выученной беспомощности детей // Сибирский психологический журнал. № 54. С. 126–145.
3. Добрякова М.С., Фрумин И.Д., Баранников К.А. и др. (2020) Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под общ. ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. М.: НИУ ВШЭ.
4. Фуко М. (1991) Герменевтика субъекта. Курс лекций в Коллеж де Франс, 1982. Выдержки // Социо-Логос. М.: Прогресс. С. 284–311.
5. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Баранова В.Ю. (2018) Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. № 1. С. 58–78.
6. 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.
7. Bernstein B. (1964) Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences // American Anthropologist. Vol. 66. № 6. Part 2: The Ethnography of Communication (Dec., 1964). P. 55–69.
8. Emirbayer M., Mische A. (1998) What Is Agency? // American Journal of Sociology. Vol. 103. № 4. P. 962–1023.
9. Erickson L. (2002) Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
10. Erickson L., Lanning L. (2014) Transitioning to Concept-Based Curriculum and Instruction: How to Bring Content and Process Together. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.
11. Harris K.R., Graham S. (1999) Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development // Learning Disability Quarterly. № 22 (4). P. 251–262.
12. Himmele P., Himmele W., Potter K. (2014) Total literacy techniques: Tools to help students analyze literature and informational texts. ASCD.
13. Hirsch E.D. (1987) Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. N.Y.: Vintage Books.
14. 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: 07.12.2020).
15. Mullis I. V.S., Martin M.O., Foy P., Hooper M. (2017) PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> (дата обращения: 10.09.2020).
16. Robinson L. (2009) A taste for the necessary // Information, Communication & Society. № 12 (4). P. 488–507.
17. Schraw G., Crippen K.J., Hartley K. (2006) Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning // Research in science education. № 36 (1–2). P. 111–139.
18. Topping K.J., Samuels J., Paul T. (2008) Independent reading: The relationship of challenge, non-fiction and gender to achievement // British Educational Research Journal. № 34 (4). P. 505–524.
19. Topping K.J. (2015) Fiction and non-fiction reading and comprehension in preferred books // Reading Psychology. Vol. 36. № 4. P. 350–387.
20. Zimmerman B.J. (1989) A social cognitive view of self-regulated learning // Journal of Educational Psychology. № 82. P. 297–306.
21. Zimmerman B.J., Bandura A., Martinez-Pons M. (1992) Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting // American Educational Research Journal. № 29. P. 663–676.



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

**ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДЕФИЦИТЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ:  
ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ И РОДИТЕЛЕЙ**

*Информационный бюллетень*

Редактор Т.И. Магала

Дизайн И.В. Цыганков

Компьютерный макет А.Н. Корзун

Подписано в печать 19.07.2021.

Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага мелованная. Печ. л. 5.0.

Тираж 70 экз. Заказ №

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»

101000, Москва, Мясницкая ул., 20

Отпечатано в ООО «Верже-РА»

129323, Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 43/1

Тел.: +7 (495) 727-00-08