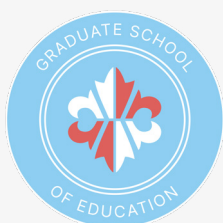




СПЕЦИАЛЬНЫЙ ВЫПУСК **NORRAG**

Чрезвычайные положения: образование во время COVID-19



Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

О специальном выпуске NSI

Специальный выпуск NORRAG (NORRAG Special issue, NSI) – это открытое периодическое издание. Издание стремится отдавать предпочтение авторам из разных стран и с различными точками зрения. Каждый выпуск посвящен специальной теме глобальной образовательной политики и международного сотрудничества в сфере образования. NSI включает в себя ряд кратких статей с разных точек зрения и сторон с целью преодоления разрыва между теорией и практикой, а также поддержки развития международного образования. Содержание и взгляды, представленные в статьях, отражают мнение авторов и не отражают позицию любой из этих организаций. Кроме того, обратите внимание, что на протяжении всего выпуска стиль английского языка (британский, американский) может варьироваться в зависимости от языка оригинала представленных статей.

Русская версия NSI была подготовлена Назарбаев Университетом (Казахстан) в рамках сотрудничества с NORRAG. Редактором русской версии является Кайрат Куракбаев, Высшая школа образования, Назарбаев Университет (Казахстан).

Об организации NORRAG

NORRAG – это глобальная сеть, участники которой занимаются международной политикой и сотрудничеством в области образования и профессиональной подготовки. В 1977 году была создана Исследовательская обзорная и консультативная группа (Research, Review, and Advisory Group, RRAG), в рамках которой были созданы несколько региональных RRAG, один из которых в 1986 году был преобразован в NORRAG.

Сила и основная задача NORRAG в создании, распространении и посредничестве в распространении важнейших знаний, а также в усилении недостаточно представленного опыта стран Глобального Юга. Также в задачи NORRAG входит формирование человеческого капитала для и вместе с академическими кругами, представителями правительства стран, НПО, международных организаций, фондов и частного сектора, что способствует информированию и формированию политик и практик в области образования на национальном и международном уровнях. Осуществляя эту деятельность NORRAG вносит вклад в создание условий для принятия более коллегиальных, основанных на фактах решений, которые улучшают равный доступ к образованию и обучению и их качество.

NORRAG является совместной программой Высшего института международных исследований и исследований в области развития в Женеве.

Более подробная информация о NORRAG, включая сферу ее деятельности и тематические области, доступна на сайте www.norrag.org

Присоединяйтесь к сети NORRAG

www.norrag.org/norrag-network

Следите за новостями NORRAG в социальных сетях:



@norrag



@norrag.network



vimeo.com/norrag

О Высшей школе образования Назарбаев Университета (NUGSE)

NUGSE стремится быть авторитетной высшей школой образования мирового класса, меняющей образовательное мышление, политику и практику на всех уровнях образования посредством научных исследований, качественного преподавания и убедительных аргументов. Благодаря своим исследованиям, преподаванию и научным знаниям ВШО обязуется работать над улучшением образования для всех, поддерживая видение образования, которое позволяет людям максимально использовать свой потенциал, свободный от ограничений бедности и происхождения, в контексте взаимопонимания и глобальной взаимосвязи.

NORRAG

Network for international policies and cooperation in education and training

Réseau sur les politiques et la coopération internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672

1211 Geneva 1, Switzerland

+41 (0) 22 908 45 47

norrag@graduateinstitute.ch

6-й специальный выпуск NORRAG (NSI 06)

Региональное русскоязычное издание, ноябрь 2022

Англоязычное издание, октябрь 2021

Региональный редактор

Кайрат Куракбаев

Координация / производство

Адиль Аширбеков

Перевод

Высшая школа образования Назарбаев Университета

Верстка

Дилара Писарева

Координация

Анук Паскье Ди Дио

NORRAG поддерживается:



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Federal Department of Foreign Affairs FDFA
Swiss Agency for Development and Cooperation SDC
Education Unit

OPEN SOCIETY FOUNDATIONS



INSTITUT DE HAUTES
ÉTUDES INTERNATIONALES
ET DU DÉVELOPPEMENT
GRADUATE INSTITUTE
OF INTERNATIONAL AND
DEVELOPMENT STUDIES

Публикуется на условиях лицензии Creative Commons:

Атрибуция – Некоммерческая 4.0 Всемирная

(CC BY-NC 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003



06 >

Чрезвычайные положения: образование во время COVID-19

Приглашенные редакторы

Уилл Брем,

Ассоциированный профессор,
Институт образования Университетского
колледжа Лондона, Великобритания

Элейн Унтерхалтер,

Профессор, Институт образования
Университетского колледжа Лондона,
Великобритания

Мозес Окетч,

Профессор, Институт образования
Университетского колледжа Лондона,
Великобритания



Предисловие

COVID-19 потряс – и продолжает потрясать – системы образования во всем мире способами, которые нам еще предстоит в полной мере оценить, не говоря уже о том, чтобы устранить. Глобальная пандемия COVID-19 оставила незатронутыми лишь малую часть людей, институтов и систем, если таковые вообще были. В 2020 году проблемы, которые ранее рассматривались как “проблемы третьего мира”, внезапно стали жизненным опытом для многих, кто ранее мог игнорировать их, если бы захотел. Самые тяжелые страдания испытывали те, кто уже был маргинализирован.

Продолжающаяся пандемия характеризуется сохранением неравенства, существовавшего ранее, как между Севером и Югом, так и между экономическими «Югами» на географическом Севере и «Северами» на географическом Юге”. (Mahler, 2017, с. 1).

Устойчивое, комплексное и сложно взаимосвязанное неравенство (а также недостаточные меры по его преодолению), было усугублено этим дополнительным системным шоком. Неадекватные действия по решению этих проблем до начала пандемии означают, что уязвимость во время нее еще больше усугубляется. Более того, когда внезапные катастрофы потрясают систему, меньше внимания и финансирования уделяется существующим долгосрочным, постепенно накапливающимся факторам стресса. Потрясения, связанные с COVID-19, продолжают оказывать разрушительное воздействие на учеников, учителей и родителей, а также на наши размышления о целях и практике образования и на исследования в области образования.

Авторы данного выпуска NSI утверждают, что миру нужны новые способы осмысления и решения этих давних проблем, а не “рутинный подход”, который может только усугубить их. Каковы же эти способы видения и определения проблем, которые позволят принять соответствующие меры реагирования? Ключевым моментом является признание систем образования как

сложно взаимосвязанных целостностей, открытых для внешних потрясений и стрессовых факторов и способных влиять на социальные и экологические системы за пределами школьных ворот. Имеет значение оценка различных систем знаний; предоставление ответов с учетом контекста; применение знаний из других секторов, а также передача знаний из сферы образования другим секторам. Данное издание NSI затрагивает философские, теоретические и эмпирические вопросы, демонстрируя местную и глобальную динамику от физических и виртуальных аудиторий до национальных правительств и международной координации.

В этом NSI в 29 статьях² рассматриваются текущие чрезвычайные ситуации, в которых мы оказались; политика, практика и планирование ответных мер на них, а также вводятся и применяются теории, которые позволяют читателям более четко понимать как сами проблемы, так и их потенциальные решения. В представленных работах утверждается, что COVID-19 не только создал новые проблемы в рамках формального и неформального школьного образования, – он еще больше обострил проблемы, которые уже были определены как неразрешимые и требующие принятия мер. В рамках этого направления авторы и редакторы рассматривают вопросы, касающиеся преемственности неравномерной динамики в образовании во всем мире; сложности цифрового неравенства; одновременной потребности в устойчивых государствах и глобальной солидарности; новых и существующих взаимосвязей во времени, пространстве и секторах; вызова представлениям эпохи Просвещения о линейном прогрессе; необходимости признания взаимосвязи (а не обособленности) человечества и природы, а также социальных, медицинских и экологических чрезвычайных ситуаций. Таким образом, данное издание NSI указывает на срочность и важность обновления существующих способов мышления о неравенстве, преподавании и обучении, о системах образования и уязвимости образования перед проблемами, возникающими в других секторах.

¹ В данном региональном издании представлен русский перевод только 13 оригинальных статей.



Специальный выпуск NORRAG был разработан в конце 2020-го – начале 2021 года, и явление, на которое он направлен, все еще разворачивается, пока он готовится к печати в конце 2021 года. Уилл Брем, Элейн Унтерхальтер и Мозес Окетч собрали материалы 63-х авторов с пяти континентов, чтобы помочь читателям осмыслить и решить проблемы чрезвычайного положения, в котором мы оказались в начале третьего десятилетия XXI века.

В **первой части** рассматриваются динамичные – и действенные – неравноправные силы и решения, которые усугубляются во всем мире; подчеркивается, что знания, которые были бы наиболее полезны для решения этой проблемы, остаются в значительной степени маргинализированными (будь то знания коренных народов, знания, учитывающие контекст, знания вне формального школьного образования и т.д.).

В **части 2** говорится о сложности и многогранности цифрового неравенства, с которым необходимо бороться, не ограничиваясь только доступом, и о том, как двигаться к созданию условий для соответствующего преподавания и обучения, а также обеспечения автономности и общности данных. В **третьей части** авторы статей призывают как к глобальной солидарности, так и к подготовленным, жизнестойким государствам: чем более жизнестойкими будут государства, тем меньше жизнестойкости потребуются от их граждан. В частях **4, 5 и 6** ставится под сомнение центральная роль мышления Просвещения в понимании проблем и разработке решений в системах образования и для них. Признание ценностей эпохи Просвещения, таких как научно обоснованные решения и демократические дебаты, не требует также допущения телеологического шествия одного типа “прогресса” или примата только западных систем знаний. **Часть 4** напоминает нам о том, что

осмысленное образование не подчиняется времени, и описывает некоторые существующие и новые связи с новыми технологиями и действующими лицами, а также их влияние на преподавание, обучение и благополучие учащихся. В **части 5** рассматриваются более широкие социальные противоречия, выявленные пандемией COVID-19, и ограниченный характер как образовательных, так и более широких социальных мер реагирования на пандемию. **Часть 6** призывает к признанию сложной взаимосвязи народов, проблем и секторов (в данном случае, образования, здравоохранения и изменения климата).

Первый специальный выпуск NORRAG был выпущен в 2018 году с целью стать периодическим изданием с открытым доступом, привлекающим внимание авторов из разных стран и с различными взглядами. В соответствии со стратегией NORRAG, каждый выпуск, стремясь преодолеть разрыв между теорией и практикой, посвящен текущим дебатам, которые определяют глобальную образовательную политику и международное сотрудничество в области образования. Первое издание NSI было посвящено [движениям и политике в области права на образование: Обещания и реальность](#), второе издание называлось [“Сбор данных и формирование фактических данных для поддержки образования в чрезвычайных ситуациях”](#), третье издание было посвящено [глобальному мониторингу развития национального образования: принудительное или конструктивное?](#), четвертое издание рассматривало тему [“Новая филантропия и разрушение глобального образования”](#), а самый последний выпуск, NSI 05, посвящен теме [“Внутреннее финансирование: налоги и образование”](#).

Мойра В. Фоль
Исполнительный директор
Женева



Содержание

Чрезвычайные положения: образование во время COVID-19	08
Уилл Брем, Институт образования Университетского колледжа Лондона, Великобритания; Элейн Унтерхалтер, Институт образования Университетского колледжа Лондона, Великобритания; Мозес Окетч, Институт образования Университетского колледжа Лондона, Великобритания	
Часть 1: Неравенство	15
01 Некоторые последствия влияния COVID-19 на образовательное неравенство	16
Фрэнсис Стюарт, Оксфордский университет, Великобритания	
02 Последствия закрытия школ в условиях кризиса	22
Лиэнн М. Кэмерон, Бристольский университета, Великобритания	
03 Сотрудничество семьи и школы для учащихся с ограниченными возможностями в Онтарио, Канада	27
Грейс Л. Фрэнсис, Университет Джорджа Мейсона, США; Джулия Янсен-ван Вуурен, Королевский университет, Канада; Навджит Гаурав, Королевский университет, Канада; Хизер М. Олдерси, Королевский университет, Канада; Шарон Габисон, Университет Торонто, Канада; Колин М. Дэвисон, Королевский университет, Канада	
04 Равный доступ к образованию во времена COVID-19: Опыт Казахстана	32
Норин Дуррани, Высшая Школа Образования, Назарбаев Университет, Казахстан	
05 Инновационные онлайн-исследования в контексте равенства, инклюзивности и социальной справедливости во время пандемии	36
Анна КозенМиллер, Высшая школа образования Назарбаев Университета	
Часть 2: Технологии	41
06 Быть цифровым: как COVID-19 изменил ландшафт высшего образования	42
Ульрике Риветт, Кейптаунский университет (UCT), Южная Африка	
07 Навигация по цифровым инновациям и неравенству в образовании в условиях пандемии COVID-19	46
Алеся Микле Молдаван, Фордхемский университет, США	



Часть 3: Государства 51

08 COVID-19, Институты и государство: партнерство в области знаний для обеспечения социальной справедливости 52

Адам Хабиб, Лондонский университет, Великобритания

09 Укрепление систем образования после COVID-19: как государства могут - и почему они должны - восстановить устойчивость 56

Кристофер Касл, ЮНЕСКО, Франция; Леонора Макьюен, МИПО-ЮНЕСКО, Франция;
Талия Сеген, МИПО-ЮНЕСКО, Франция

Часть 4: Прогресс 61

10 Переосмысление прогресса и времени: японские соловьи (угуйсу) и COVID-19 в Киото 62

Кейта Такаяма, Киотский университет, Япония

11 Пандемический шок системы образования: перспектива акторно-сетевой теории 66

Правиндхаран Балакришнан, SMK Padang Midin, Малайзия;
Нурул Айн Джохар, SMK Seberang Marang, Малайзия

Часть 5: Аффект 69

12 Образование и COVID-19 сквозь призму аффекта 70

Ирвинг Эпштейн, Уэслианский университет Иллинойса, США

13 Опыт студентов японского университета во время пандемии COVID-19 75

Филлип М. Кларк, Университет Квансей Гакуин, Япония;
Кевин П. Баллоу, Университет Киндай, Япония;
Ричард Х. Деррах, Университет Киндай, Япония

Часть 6: Природа 81

14 Лучшая вакцина: природа, культура и COVID-19 82


Джереми Рэппли, Киотский университет, Япония;
Хикару Комацу, Национальный университет Тайваня, Тайвань;
Ивета Силова, Университет штата Аризона, США



15 Отказ от управления: последствия пандемии для климатического кризиса 87



Анджела Моллой Мерфи, Высшая школа образования Мельбурна, Австралия



Чрезвычайные положения: образование во время COVID-19

 **Уилл Брем**, Ассоциированный профессор, Институт образования Университетского колледжа Лондона, Великобритания
 w.brehm@ucl.ac.uk

 **Элейн Унтерхалтер**, профессор, Институт образования Университетского колледжа Лондона, Великобритания
 e.unterhalter@ucl.ac.uk

 **Мозес Окетч**, профессор, Институт образования Университетского колледжа Лондона, Великобритания
 m.oketch@ucl.ac.uk

Только по одной причине мы называем нашу эпоху современной: люди Запада были настолько очарованы и впечатлены своими собственными великими деяниями, что нашли в себе смелость заявить, что они создали мир самостоятельно.

- Питер Слотердайк (Peter Sloterdijk, 1989/2020, с. 2)

Идеи о наших собственных великих деяниях и вера в то, что мы сами создали мир, в 2020 году столкнулись с микроскопическим спайковым белком, который без особых усилий соединил новый коронавирус с клетками человека. Мы думали, что научились “создавать природу в дополнение к истории” и “осуществлять бесконечный проект на конечной основе” (эти идеи отражены в наших системах образования и продвигаются через них), но экспоненциальный уровень смертности от пандемии, волны инфекций и новые мутации вируса, вынудившие население мира, его образовательные системы и проекты, которые привели к различным состояниям социального дистанцирования, изоляции и, для некоторых, истерии отрицания или тревоги, ясно показали, что “пузырь кинетической утопии современности лопнул” (Sloterdijk, 1989/2020, с.с. 2, 151, 3).

Практически каждая образовательная идея, циркулировавшая в обществе, была поставлена под сомнение: для чего она нужна, где она реализуется, кто в ней участвует и как ее воспринимают. Современное массовое школьное образование больше не является тем великим уравниателем, каким мы его считали когда-то, ставя под сомнение образовательные проекты, основанные на меритократии и поэтому переплетавшиеся с необходимостью сделать будущее

лучше настоящего (Sandel, 2020). Наши призывы к равенству оказались пустыми, когда работа и учеба из дома были зарезервированы для немногих привилегированных, которые могли получить доступ к технологиям; когда вакцины хранились глобальным Севером и когда компании EdTech сколотили огромные состояния, обеспечивая средства для поддержания некоторой видимости образования, но за счет того, что миллионы людей были лишены жизненно важных форм знаний. То, что, как нам казалось, мы знали наверняка, больше не являлось таковым. За исключением, конечно, способности капитала находить новые формы эксплуатации и получения прибыли, несмотря (или благодаря?) на пандемию. Как же нам разобраться в этом чрезвычайном положении, пока оно все еще бушует по всему миру?

Наша отправная точка для этого *специального выпуска* NORRAG - концептуализация чрезвычайной ситуации не в единственном числе, а во множественном. Несмотря на **вероятный** зоонозный источник, SARS-Cov-2 - вирус, вызывающий заболевание COVID-19, - создал не только чрезвычайную ситуацию в области биологии и здравоохранения. Это также и политическая, и экономическая, и социальная чрезвычайная ситуация, переплетенные между собой. Динамика распространения вируса и формы чрезвычайных ситуаций переплетаются с этими более масштабными процессами в явление, которое Кенуэй и Эпштейн (Kenway and Epstein, 2021) называют “глобальной конъюнктурой COVID-19”. В статьях, вошедших в этот *специальный выпуск NORRAG*, рассматривается, каким образом взаимосвязаны эти чрезвычайные ситуации в образовании.



Многие теоретики сформулировали понятие чрезвычайной ситуации, не раскрывая ее значения для систем образования. Джорджио Агамбен (Agamben, 2020) опасался, что пандемия COVID-19 создаст чрезвычайную политическую ситуацию, которую он назвал “чрезвычайным положением”, когда авторитарное правление будет процветать за счет индивидуального суверенитета и демократического правления. Дэвид Харви (Harvey, 2020, параграфы 11, 55) признал чрезвычайную экономическую ситуацию в “ситуации старого, разрушающегося буржуазного общества” и увидел зарождающееся формирование нового, “сильно гендеризированного, расового и этнического” рабочего класса, члены которого “несут два бремени: они являются работниками, одновременно наиболее подверженными риску заражения вирусом на своей работе и увольнения без каких-либо финансовых ресурсов по причине экономического спада, вызванного вирусом”. Славой Жижек, тем временем, заметил назревающую социальную чрезвычайную ситуацию на ранних стадиях пандемии, когда “телесное дистанцирование” – самое антисоциальное поведение, какое только возможно для человека, – было необходимо для борьбы с распространением COVID-19. Тем не менее, он увидел в этом и возможность: “Только сейчас, когда мне приходится избегать многих из тех, кто мне близок, я в полной мере ощущаю их присутствие, их важность для меня” (Žižek, 2020, с. 3). Эти общественные интеллектуалы не совсем ошиблись в своих прогнозах, хотя их надежды на [демократическое возрождение, экономический коллективизм и социальное переосмысление](#), все с последствиями для образования, оказались гораздо менее успешными и, конечно, не универсальными.

Политические, экономические и социальные аспекты чрезвычайной ситуации, вызванной пандемией коронавируса, оказали влияние на образование и международное развитие. Школы и высшие учебные заведения закрывались по всему миру, зачастую усугубляя существующее неравенство в обществе. Поскольку некоторые частные школы с низким уровнем оплаты закрыли свои двери навсегда, ученики, посещавшие эти школы, массово хлынули в обычные школы, [увеличивая нагрузку на и без того перегруженные государственные системы](#). Гендерное насилие, [хотя и трудно поддающееся измерению](#), усилилось среди некоторых детей, которые не могли искать защиты в школе. Закрытие программ школьного питания привело к [голоду](#) и ухудшению здоровья. Многие люди, наконец, признали, что [учителя являются передовыми специалистами по уходу за детьми](#), что поднимает важные вопросы трудовых прав, представительства и местных отношений в секторе образования. Некоторые школы использовали технологии для организации других форм обучения детей, но эти модели приносили пользу в основном богатым семьям и богатым странам. Отсутствие компьютера или доступа в Интернет означало отсутствие обучения в школе для многих детей (Hossain,

2021). Тем временем прибыли технологических компаний резко возросли, наконец-то реализовав давнюю цель некоторых из них, – “нарушить работу” сектора образования (Williamson & Hogan, 2021). Экономические последствия пандемии вынудят некоторые страны сократить бюджеты на образование в краткосрочной и долгосрочной перспективе, несмотря на политические заявления о защите (Lennox et al., 2021). В результате такой динамики будущее образования и тех, кто работает в этом секторе и взаимодействует с ним, оказалось в различных чрезвычайных ситуациях.

Действующие лица на глобальном уровне, многие из которых связаны с учреждениями ООН, иногда рассматриваемыми как составляющие “глобальную архитектуру образования” (для критики см. [ответ Hugh McLean’s на статью](#) Beehary, 2021), отреагировали на пандемию тем, что осветили некоторые давние противоречия между глобальными организациями и отечественными действующими лицами в отношении приоритетов и взаимосвязи глобального, национального и местного уровней. Некоторые из выявленных недостатков, связанных с формированием знаний и информацией в общественном здравоохранении, а также с тем, насколько глобальная архитектура соответствует своему назначению, относятся к образованию. В то самое время, когда многие страны с низким и средним уровнем дохода нуждались в дополнительном финансировании образования для преодоления пандемии, [прогнозировалось](#) сокращение донорской помощи. Некоторые доноры, такие как Министерство иностранных дел, по делам Содружества и развития Великобритании (Foreign, Commonwealth and Development Office, FCDO), переформулировали свои политические приоритеты, в их ключевых политических декларациях не упоминались обязательства по сокращению бедности или поддержке обучения на протяжении всей жизни (FCDO, 2021). Структуры, представляющие глобальное образовательное сообщество, изо всех сил старались обеспечить поток помощи странам, которые нуждались в ней больше других. Архитектура планирования и поддержания трансформационных изменений во время пандемии COVID-19 и после нее требует тщательного изучения.

Многие организации, работающие на мировой арене, использовали пандемию для определения приоритетов, связанных с узким взглядом на показатели обучения, сформулированным до ее начала ([см. презентацию Уильяма Смита \(Will Smith\)](#)). Наиболее наглядно это можно увидеть в идее “потери знаний”, вызванной закрытием школ, связанных с COVID, и/или неадекватным дистанционным обучением. Этот аргумент предполагает, что простое присутствие ребенка в школе приравнивается к обучению, в то время как отсутствие его приводит к потере знаний (Kuhfeld, 2019). Во время пандемии эта линейная концепция обучения была связана с количественно измеримыми потерями в [общих](#)



объёмах дохода на протяжении жизни. Когда обучение становится соизмеримым между системами с помощью некоторого стандартного показателя, легко связать школьное образование с экономическим ростом, а затем использовать эконометрическое моделирование, чтобы определить, какие системы обеспечивают наибольшее “обучение”. Таким образом, потеря знаний - это новейший дискурс в образовании, направленный на сведение “сложных процессов [обучения] к простым числовым показателям и ранжированию в целях управления и контроля” (Shore & Wright, 2015, с. 22; см. также: Gorur, 2016; Unterhalter, 2019; Piattoeva & Boden, 2020). Богатство обучения и многочисленные места, в которых оно происходит, столь очевидные во время пандемии, теряются в этих линейных показателях. Как писал Паси Салберт, “нам нужно избавиться от мифа о том, что время сидения за партой равно обучению”.

Историзация образовательных дискурсов, возникших во время пандемии, является полезным способом понять некоторые противоречия в образовании и международном развитии как области политики, практики, теории и эмпирических исследований. Дискурс о “потере знаний” поддерживается многими участниками, выступающими за более широкое использование технологий и стандартизированного тестирования в образовании (Williamson & Hogan, 2021, с. 8). Эта идея перекликается с рассуждениями о глобальном кризисе обучения, сформулированным примерно в 2010 году (Benavot & Smith, 2020). Изложение контуров этого дискурса и некоторых мобилизованных им идей не означает игнорирования значительных проблем качества и равенства для систем образования и обеспечения образования для беднейших детей и стран. Однако идеи о том, что ключевой проблемой пандемии является потеря знаний, продвигают то, что давно в приоритете у некоторых участников процесса развития - создание и использование глобальных показателей обучения как способа определения того, какие системы обеспечивают предположительно качественное образование для учащихся. Это контрастирует с концептуализацией качественного образования в широких, инклюзивных терминах, касающихся не только школьного образования, но и обучения на протяжении всей жизни, ориентированного на устранение пересекающихся неравенств, несправедливости и поддержку устойчивого развития (McCowan & Unterhalter, 2021). Это напряжение прослеживается в Цели устойчивого развития в области образования (Wulff, 2020).

Многие комментаторы пытались понять влияние пандемии на образование (не в последнюю очередь - с точки зрения потери знаний) с помощью данных и их визуализации. “Живые карты” показывали, например, количество детей, не посещающих школу, время, в течение которого школы были закрыты, и где учителя были в приоритете для вакцинации. Во многом эти интерактивные карты отражают карты распространения

коронавируса в режиме реального времени, разработанные в целях общественного здравоохранения Johns Hopkins, Our World In Data и Oxford University, которые отображали случаи заболевания, госпитализации, смерти, вакцинации и ответные меры государственной политики. Эти данные в реальном времени и визуализация данных не только помогают “управлять с помощью цифр” (Rose, 1991), но и дают людям чувство уверенности и контроля во время кризиса, а также дают возможность EdTech компаниям извлекать прибыль из огромного количества данных. Некоторые из этих процессов важны для привлечения правительств к ответственности, и “живые карты” могут быть полезны для выявления того, учитываются ли бедность и другие виды неравенства. Однако опора на “живые карты” как основной источник информации о пандемии без рассмотрения более широкого круга источников данных, без обсуждения и осмысления того, что показывают карты, заставляет задуматься о многом. Например, какие методы и данные являются приоритетными и насколько полную картину они могут дать; чьи знания ценятся; какие нормы мы принимаем за универсальные; должны ли школьные данные быть закрытыми и каким образом и как мы должны понимать специфику национального и местного. Задавать вопросы об этих проблемах - это то, что хорошо умеют делать ученые в области образования и международного развития.

Для того чтобы начать понимать суть чрезвычайных ситуаций в области образования и международного развития, вызванных COVID-19, мы должны рассматривать их как взаимосвязанные, каждая из которых опирается на другую и усиливает ее и связана с ранее существовавшей историей. Но можем ли мы более четко признать политические, экономические и социальные аспекты нашего нынешнего затруднительного положения? Организуя анализ для этого специального выпуска NORRAG, мы определили меняющиеся формы образования, связанные с шестью взаимосвязанными объектами, каждый из которых имеет политические, экономические и социальные аспекты. К ним относятся: неравенство, технологии, государства, прогресс, аффект и природа. Эти шесть объектов формируют и формируются модальностями образования - учебными, педагогическими, организационными, ассоциативными и оценочными. Исторические условия возможности и невозможности образования в конкретных местностях были выявлены пандемией, о чем ясно свидетельствуют статьи в этом специальном выпуске NORRAG. Эти взаимосвязанные объекты упорядочены в специальном выпуске NORRAG, чтобы начать с аспектов, наиболее часто обсуждаемых во время пандемии: неравенство и технологии. Затем анализ переходит к областям, которые, по нашему мнению, обсуждались меньше, но которые не менее важны для рассмотрения: государства, прогресс и аффект. Специальный выпуск NORRAG заканчивается подразделом, озаглавленным “Природа”. Это, по-видимому, возвращает нас к тому, с чего мы начали - с



фокуса на биологическую чрезвычайную ситуацию, которая предвещает или превосходит другие чрезвычайные ситуации, связанные с дислокациями. В данном случае раздел посвящен климатической чрезвычайной ситуации и ее связи с пандемией.

Дуга аргументации в *специальном выпуске NORRAG* выстроена таким образом, что каждый подраздел представляет собой набор сфокусированных дискуссий. Каждая тематическая часть начинается с ключевой статьи. Другие статьи в этой части ссылаются на аргументы, представленные в ключевой статье, каждый из которых исходит из определенной точки зрения, опыта или проблемы². Этот диалог между статьями задуман как диалектика, открывающая новые пространства мысли и практики.

Часть 1 посвящена аспекту “Неравенство”. Действительно, стало почти трюизмом говорить о том, что пандемия во всем мире выявила и усилила неравенство на национальном и местном уровнях. Во многих статьях *специального выпуска NORRAG*, посвященных более широким темам, также поднимается проблема неравенства. Поэтому нам, как редакторам, имело смысл начать *специальный выпуск NORRAG* с этого важного междисциплинарного объекта. Раздел начинается с ключевой статьи **Фрэнсис Стюарт**, которая описывает неравномерное воздействие COVID-19 на образование, показывая, как неравенство для детей усилилось из-за ранее существовавшего неравенства в отношении уровня образования их родителей. Восемь статей являются ответом на статью Стюарт и развивают ее идеи. Эти статьи посвящены некоторым наиболее маргинализированным и изолированным группам, от общин коренных народов в Перу (Джонсон и Левитан) до детей-инвалидов в Канаде (**Франсиз и другие**) и детей, которые учатся в условиях конфликта (**Камерон**). Неравенство внутри систем образования также подчеркивается и в других статьях, в которых отмечаются некоторые эффекты в отношении частного сектора в Нигерии (Робинсон и Хуссаин), равноправного обучения и обмена информацией между административными уровнями в Эфиопии (Yorke et al.) и степени автономии директора школы в Индии (Муэр и Камешуара). Резкие трансформации в системе школьного образования, вызванные пандемией COVID-19, усилили неравенство среди казахстанских школ, учащихся и родителей особенно в контексте дистанционного/онлайн образования (**Норин Дуррани**). Пандемия заставила обратить внимание на вопросы социальной справедливости, гендерного равенства и инклюзивности среди самих работников в сфере образования (**Анна КоэнМиллер**). Становится ясно, что опыт неравенства, вызванный этой пандемией, не был одинаковым для разных стран. Некоторые группы пострадали гораздо

больше, чем другие, и в некоторых системах образования было больше процессов, порождающих неравенство или равенство, чем в других.

Часть 2 посвящена аспекту “Технология” - еще одной важной области, которая часто обсуждается в зарождающейся литературе по COVID-19 и образованию. Эта часть начинается с ключевой статьи **Ульрики Риветт**, которая размышляет о своем собственном опыте перехода на онлайн-обучение в начале 2020 года. Она задается вопросом о значении университета, когда у него нет физического сообщества. Четыре статьи отвечают на этот ключевой вопрос, подчеркивая как преимущества технологий, так и негативные последствия их использования во время пандемии. Для некоторых технологии предоставили необходимые инструменты для продолжения образования, несмотря на сбои, вызванные карантином, социальным дистанцированием и мандатами на ношение масок (**Молдаван, Ананд и Лалл**). Для других технологии стали новым источником неравенства (Камера; Кромптон и другие).

В части 3 основное внимание уделяется государствам. Как и к чему привело изменение конфигурации государства во время пандемии? Во многих странах, где государства десятилетиями поддерживали политику жесткой экономии и неолиберальную политику, прославляя свободный рынок, произошла заметная смена дискурса, и государственное вмешательство в социальную и экономическую жизнь было быстро принято. Роль общественных благ, таких как здравоохранение и образование, стала широко обсуждаться и занимать центральное место в представлениях о легитимности государства. Основываясь на этих изменениях, пишет **Адам Хабиб** в ключевой статье для этого раздела, важно сосредоточиться на необходимости создания институтов, поддерживающих государства в развитии социальной справедливости после пандемии, и на институционализации посредством образования и исследований, уделяющих внимание адаптации любых глобально разработанных решений к местному контексту. За его ключевой статьей следуют четыре статьи, в которых рассматривается влияние COVID-19 на образование в различных государствах и институциональных образованиях, включая малые островные государства (Мальдивы; Муна и др.) и спорные государства (Кашмир; Андраби и Кадивал), а также с точки зрения международного органа, который работает со всеми государствами, стремясь создать устойчивость, что перекликается с положениями Сендайской рамочной программы по снижению риска бедствий 2015 года (**Касл и другие**).

Часть 4 расширяет фокус на один из постулатов современности, подвергнутый критике Слотердайком

² В данной вводной статье упоминаются статьи, доступные только в английской версии специального выпуска NORRAG NSI 06, с которой Вы можете ознакомиться [здесь](#). Полуужирным шрифтом выделены авторы, статьи которых были переведены на русский язык для данной региональной версии NSI 06.



(Sloterdijk, 1989/2020, с. 2), то есть прогресс. Здесь **Кейта Такаяма** пишет ключевую статью, которая переосмысливает время и наше желание сделать образование источником управления с помощью цифр, “разбитым на части”. Он размышляет о вызванных пандемией нарушениях как о случайных моментах обучения - моментах, которые часто упускаются, когда мы сосредотачиваем наши образовательные усилия на достижении какого-то линейного прогресса. В Малайзии, по мнению **Балакришнана и Джохара**, пандемия еще больше размывает границы между государственными и частными субъектами в сфере образования и мнениями о времени. В Сьерра-Леоне исторические уроки эпидемии Эболы были использованы для преодоления некоторых проблем, вызванных COVID-19 (Дуррани и другие). COVID-19 явно бросил вызов общепринятому понятию Прогресса, но вряд ли он полностью устранил его в рамках образовательных дискурсов, и идея извлекать уроки из прошлого или настоящего, чтобы лучше думать о будущем, - это тема, которой занимаются в этой части все авторы.

В части 5 пандемия и ее влияние на образование рассматриваются через призму Аффекта. В своей ключевой статье **Ирвинг Эпштейн** обрисовывает в общих чертах четыре темы, встречающиеся в теориях аффекта: интенсивность встреч, смыслообразование, собрание и непредвиденные обстоятельства. Это, по его мнению, помогает ему разобраться в разрушенном и трудном жизненном опыте студентов и преподавателей, вызванном COVID-19. Три статьи в этом разделе посвящены одной или нескольким из четырех тем, которые Эпштейн излагает в разных контекстах, рассматривая внештатных творческих работников в Лондоне (Деррик и Харрис), влияние Ed-Tech на благополучие студентов в 8-ми странах (Тауне) и студенческий опыт в японских университетах (**Кларк и другие**). Некоторые считают, что анализ Эпштейна имеет объяснительный вес, в то время как для других он представляет слишком негативное прочтение процессов смыслообразования.

Наконец, в части 6 *специального выпуска NORRAG* авторы переходят к следующему чрезвычайному происшествию, которое уже произошло с нами. Этот раздел называется “Природа” и исследует связи между пандемией COVID-19 и уроками, извлеченными из нее в связи с климатической чрезвычайной ситуацией. **Джереми Рэппли, Хикару Комацу и Ивета Силова** утверждают в своей ключевой статье, что культурные практики, которые подчеркивают коллективное благополучие, а не индивидуализм, оказались успешными во время пандемии и будут иметь важное значение для выживания в чрезвычайной климатической ситуации. Четыре статьи развивают и критикуют этот аргумент. Пеграм и Крейенкамп выступают за использование теории

сложности для понимания глобальных проблем; Адамс выступает за использование пермакультуры в качестве педагогического подхода к устойчивому образованию; а **Моллой Мерфи** призывает к переходу от идей управления, которые предполагают, что можно овладеть природой, к отношениям взаимной заботы. Раздел и *специальный выпуск NORRAG* завершаются статьей, в которой элементы шести выявленных объектов объединяются в призыв переосмыслить образование во времена климатического кризиса и не противопоставлять так резко науку и другие способы познания, а развивать плюралистический, многогранный подход, учитывающий сложность образования (МакКензи и Кваук). Это окончание также является началом следующего *специального выпуска NORRAG* “Образование во времена изменения климата” под редакцией Хейлы Лотц-Сисикты и Эвлеты Розенберг.

В целом, данный *специальный выпуск NORRAG* содержит статьи, авторами которых являются 66 человек³, связанных с различными организациями в мире, включая университеты, школы, общественные организации, гражданское общество и частный сектор. В этих статьях рассматриваются все этапы образования, начиная с первых лет обучения и заканчивая аспирантурой. Они ориентированы на широкий круг участников, включая детей, родителей, учителей, администраторов, работников творческой индустрии, руководителей учреждений и комментаторов. Авторы используют различные методологии, некоторые из них собирают данные с использованием инновационных способов, учитывая ограничения на поездки и социальное дистанцирование. Некоторые используют знакомые концептуальные рамки, в то время как другие рассматривают необходимость новых форм теории. Работа в целом освещает, глубокие изменения в образовании, некоторые из суровых последствий для повседневной образовательной жизни и формы рефлексии относительно того, что может быть возможным в размышлениях о различных видах будущего.

Прочитанные как единое целое, статьи в этом *специальном выпуске NORRAG* рисуют картину разнообразных и сложных чрезвычайных ситуаций в образовании и международном развитии в разных странах и различных социальных группах. Хотя еще слишком рано говорить о том, найдут ли люди и учреждения выход из политических, экономических и социальных проблем, порожденных пандемией, авторы данного выпуска, опираясь на новые образовательные перспективы и практики, предлагают формирующие размышления, которые свидетельствуют о ключевых дискурсивных и материальных изменениях. Государственное вмешательство теперь обсуждается как необходимость для создания общественной ценности,

³ Данное региональное издание содержит 15 статей, 2 из которых написаны профессорами Высшей школы образования Назарбаев Университета.



а не для исправления провалов рынка; это серьезный сдвиг от неоклассической экономической ортодоксии, которая господствовала в государственной политике более сорока лет. Учителя теперь рассматриваются как работники по уходу, необходимые для сообществ и общества в целом; разница с предыдущими описаниями “дефицита” заметна. Широко распространенные факторы уязвимости, такие как психическое здоровье и бедность, открыто обсуждаются в сфере образования, требуя коллективных действий и заботы, а не индивидуальной вины. Объединяя статьи в этом *специальном выпуске NORRAG*, мы надеемся, что они вдохновят людей превратить эти идеи в хорошую теорию для практики, новый жизненный опыт и справедливые институты, чтобы не повторять кинетический утопизм современности и замалчивать опыт COVID-19 в образовании.

Благодарность

Для нас, как для соредакторов, было честью разрабатывать этот специальный выпуск NORRAG за прошедший год. Первоначальная идея возникла из серии блогов Центра образования и международного развития (Centre for Education and International Development, CEID) под названием [“Образование во время COVID-19”](#), которая была начата в апреле 2020 года и получила дальнейшее развитие благодаря одноименному [вебинару](#), проведенному в сентябре 2020 года, и [вебинару NORRAG KIX EAP](#) в апреле 2021 года под названием “Как COVID-19 повлиял на образование и исследования?“, в котором приняли участие некоторые авторы, внесшие свой вклад в специальный выпуск NORRAG. Мы благодарим многих коллег из CEID, которые сделали возможным серию блогов за последние 18 месяцев, а также 63 авторов этого специального выпуска NORRAG, которые любезно ответили на ряд комментариев и отзывов при подготовке статей к публикации. Спасибо Джемме Мосс и Дженни Паркес за просмотр черновиков нашего введения. Наконец, мы хотели бы поблагодарить Мойру В. Фоль, Анук Паскье Ди Дио, Пола Герхарда, Эмелин Брылински, Хосе Луиса Канеласа и остальных членов команды NORRAG за их поддержку во время подготовки специального выпуска и производственного процесса.



Источники

Agamben, G. (2020). The state of exception provoked by an unmotivated emergency. *Positions Politics*.

Beehary, G. (2021). The pathway to progress on SDG 4 requires the global education architecture to focus on foundational learning and to hold ourselves accountable for achieving it. *International Journal of Educational Development*, 82.

Benavot, A., & Smith, W. C. (2020). Reshaping quality and equity: Global learning metrics as a ready-made solution to a manufactured crisis. In A. Wulff. (Ed.), *Grading Goal Four* (pp. 238- 261). Brill.

FCDO (2021). *Mitigating the impacts on students and staff of the disruptions to higher education institutions during the COVID19 pandemic: a rapid evidence review*. Technical report for DfE.

Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598-616.

Harvey, D. (2020). We need a collective response to the collective dilemma of Coronavirus. *Jacobin*.

Hossain, M. (2021). Unequal experience of COVID-induced remote schooling in four developing countries. *International Journal of Educational Development*, 85.

Kenway, J., & Epstein, D. (2021). The COVID-19 conjuncture: rearticulating the school/home/work nexus. *International Studies in Sociology of Education*.

Kuhfeld, M. (2019, June 6). Rethinking summer slide: The more you gain, the more you lose. *KappanOnline*.

Lennox, J., Reuge, N., Benavides, F. (2021). UNICEF's lessons learned from the education response to the COVID-19 crisis and reflections on the implications for education policy. *International Journal of Educational Development*.

McCowan, T., & Unterhalter, E. (Eds.). (2021). *Education and International Development: An introduction*, (2nd ed.). London: Bloomsbury.

Piattoeva, N., & Boden, R. (2020). Escaping numbers? The ambiguities of the governance of education through data. *International Studies in Sociology of Education*, 29(1-2), 1-18.

Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting Organizations and Society*, 16(7), 673-692.

Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit: What's become of the common good?* UK: Allen Lane.

Shore, C., & Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture rankings and the new world order. *Social Anthropology/ Anthropologie Sociale*, 23(1), 22-28.

Sloterdijk, P. (1989/2020). *Infinite Mobilization: Towards a Critique of Political Kinetics*, trans. Sandra Berjan. Cambridge: Polity Press.

Unterhalter, E. (2019). *Measuring the unmeasurable in education*. London: Routledge.

Williamson, B. & Hogan, A. (2021). *Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech and University Reform*. Brussels: Education International.

Wulff, A. (Ed.). (2020). *Grading Goal Four: Tensions, threats, and opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education*. Leiden: Brill Sense.



Žižek, S. (2020). *Pandemic! COVID-19 shakes the world*. New York: OR Books.

Часть 1

Неравенство



Некоторые последствия влияния COVID-19 на образовательное неравенство

 **Фрэнсис Стюарт**, почетный профессор Оксфордского университета, Великобритания
 frances.stewart@qeh.ox.ac.uk

Краткое описание

Данный обзор влияния COVID-19 на образовательное неравенство показывает его неравномерное воздействие как внутри стран, так и между ними. Качество замещающего обучения после закрытия школ было выше в более богатых странах и в лучших школах, в то время как даже возможности его использования в бедных семьях были низкими из-за ограниченного доступа в Интернет, к телевидению и ноутбукам и меньшей поддержки со стороны родителей. Неравномерное воздействие COVID-19 на образование может иметь долгосрочные последствия для перспектив детей из бедных стран и семей.

Ключевые слова

Неравенство
COVID-19
Образование
Школы
Зачисление

Образование является главным аспектом неравенства, так как образование жизненно важно само по себе, являясь не только центральным элементом человеческого процветания, но и средством, с помощью которого могут быть использованы другие важнейшие возможности. Особенно значимо то, что образование повышает доходы и улучшает здоровье. Неравенство в доступе к школам и колледжам и неравенство в качестве образования является одним из основных факторов, который порождает и поддерживает как вертикальное неравенство (между отдельными людьми), так и горизонтальное неравенство (между группами) в области занятости, доходов и многих аспектов здоровья.

COVID-19 оказал огромное влияние на образование. В 2020 году в большинстве стран школы были закрыты на шесть месяцев. По оценкам, в марте 2020 года в мире более 80% школьников пострадали от карантина и закрытия школ. Замещающее обучение проводилось в различных формах, включая интерактивное онлайн-обучение, уроки по телевидению и радио, а иногда и предоставление учащимся листов с заданиями.

Повсеместное закрытие школ затронуло почти всех обучающихся, но больше всего пострадали семьи и страны с низким уровнем дохода. В целом, воздействие на неравенство как внутри стран, так и между ними произошло по следующим причинам:

1. неравенство в средствах, необходимых для доступа к замещающим формам обучения, т.е. к интернету и компьютерам, смартфонам, телевизорам и радио;
2. неравенство в способности родителей поддерживать домашнее образование, которое варьировалось в зависимости от уровня их собственного образования и времени, которое они должны были уделять образованию своих детей;
3. COVID-19 плюс карантин оказали повсеместное негативное влияние на занятость и доходы людей, что, в свою очередь, оказало косвенное влияние на образование детей. Это также приводило к неравенству, поскольку, во-первых, воздействие на



занятость и доходы само по себе было неодинаковым для семей и групп и, во-вторых, потому что сокращение доходов семей до уровня прожиточного минимума или близко к нему, оказывает большое влияние на образование детей.

Эффект неравенства был повсеместным, однако в разных странах его степень варьировалась из-за различий в продолжительности закрытия школ, характера замещающего обучения и поддержки, оказываемой учащимся. Более того, экономические последствия также различались в зависимости от продолжительности и серьезности ограничений экономической деятельности, побочных эффектов экономического спада, вызванного COVID-19 в других странах, и политики правительства (и доноров помощи) по поддержанию доходов. В дальнейшем я проиллюстрирую эти моменты некоторыми общими данными и свидетельствами из конкретных стран.

Обзор глобальных данных

Закрытие школ

COVID-19 затронул все страны мира, причем некоторые из них гораздо сильнее, чем другие. Почти всеобщей реакцией было закрытие школ. По оценкам ЮНЕСКО, в конце марта 2020 года от этого пострадали 1,471 млн детей, или 82,5% от числа школьников. Позже школы стали постепенно открываться, и к 24 мая 2021 года только в 24 странах все школы были закрыты, а число пострадавших учеников сократилось до все еще значительных 211 миллионов.

Таблица 1: Закрытие школ во время COVID-19

Дата	Количество стран с повсеместным закрытием школ	Количество пострадавших детей, миллионы	% детей, на которых повлияло закрытие школ
31 марта 2020 года	164	1,471	82.5
6 июня 2020 года	107	919	52.5
9 сентября 2020 года	40	809	46.2
12 ноября 2020 года	23	224	12.8
29 марта 2021 года	40	205	11.7
24 мая 2021 года	24	211	12

Источник: ЮНЕСКО, 2021 год.

Замещающее обучение

После закрытия школ использовался целый ряд альтернативных способов обучения, включая интерактивное онлайн-обучение, использование телевидения или радио, а иногда и доставка учебных материалов лично или по почте. Школы с наихудшими ресурсами в бедных странах вообще не предоставляли замещающее обучение (Human Rights Watch, 2020).

Интерактивное онлайн-образование, как наиболее эффективная замена очному обучению, в основном предоставлялось школам, располагающими наилучшими ресурсами: для доступа учащихся к такому образованию требовалось высококачественное подключение к Интернету. В странах с низким уровнем дохода Интернет был доступен только для 16.3% детей, а телевизионные уроки – только для тех, у которых дома был телевизор. В странах Африки к югу от Сахары доступ в Интернет имели всего 19% семей по сравнению с 89% в Северной Америке, такой же разрыв существовал и во владении телевизорами (таблица 2). Таким образом, дети из бедных семей не имели доступа к этим способам замещающего обучения. Доступ к радио в бедных странах гораздо шире, чем к телевидению, однако многие из очень бедных слоев населения не имеют радио.

Следовательно, доступ к замещающему обучению и его качество были неравномерно распределены как между странами, так и внутри них. Исследование, проведенное в четырех странах Африки к югу от Сахары – Эфиопии, Малави, Нигерии и Уганде, – показало, что менее половины детей имели доступ к радио, телевидению или мобильным учебным приложениям, а контакты между учениками и учителями во время пандемии сократились до 17% (Josephson et al, 2020). Дети в Буркина-Фасо заявили, что отсутствие электричества мешало им учиться (Human Rights Watch, 2020). В регионе Латинской Америки и Карибского бассейна, три четверти детей в частных школах могут получить доступ к дистанционному обучению, в то время как в государственных школах это доступно только половине детей (UNICEF, 2020a).

По оценкам ЮНИСЕФ, в развивающихся странах более 70% детей, не охваченных дистанционным обучением, относятся к нижним 40% распределения доходов, а более трех четвертей живут в сельской местности (UNICEF, 2020b). Анализ ЮНИСЕФ показал, что дети из очень бедных семей – в частности, из семей иммигрантов и коренных народов – вполне могут не возобновить обучение после открытия школ (UNICEF, 2020a). Исследование Human Rights Watch сообщило, что многие дети в Центральноафриканской Республике, Конго и Мадагаскаре не получали образования в период карантина (Human Rights Watch, 2020). Особенно сильно пострадали девочки, потому что они боялись ходить в дома учителей-мужчин, а также часто выполняли домашние обязанности. Учитель из района с низким уровнем дохода в Марокко подсчитал, что не более 10% детей участвуют в дистанционном обучении – в основном это те, у кого образованные родители (Human Rights Watch, 2020). Такое неравенство характерно не только для бедных стран. Опрос в Англии и Уэльсе показал, что четыре пятых школ с самыми бедными учениками «не имеют достаточного количества устройств и доступа в Интернет, чтобы все самоизолирующиеся ученики могли продолжать учиться» (Teachfirst, 2020).



Опрос в министерствах образования развивающихся стран выявил явные различия между странами (UNESCO et al., 2020):

- девяносто процентов стран с высоким уровнем дохода требовали, чтобы учителя продолжали работать во время закрытия школ, в то время, как только 60% стран со средним уровнем дохода и 39% стран с низким уровнем дохода имели такой же подход;
- отслеживание учителями успеваемости учащихся имело место в 97% стран с высоким уровнем дохода, но только в половине стран с низким и ниже среднего уровнем дохода;
- в то время как большинство стран с высоким и средним уровнем дохода помогли учащимся получить доступ к дистанционному обучению, это произошло только в 30% стран с низким уровнем дохода.

Таблица 2: Дополнительные ресурсы для доступа к замещающему обучению в разбивке по регионам

Регион	% пользователей интернета, 2018 год	% имеющих доступ к электричеству, все население, 2018 г.	% имеющих доступ к электричеству, сельское население 2018	% семей, имеющих телевизор, 2000-2003 гг.
Страны Африки к югу от Сахары	18.7 ^a	47.7	31.5	22.7
Южная Азия	20.1	91.6	87.6	23.4
Восточная Азия и Тихоокеанский регион	54.9 ^a	98	96.3	75 ^b
Арабские страны	63.2	89.3	79.2	85.6 ^c
Страны Латинской Америки	72.4	98.3	92.8	73.8 ^d
Европейский Союз	81.6	100	100	94.3
Северная Америка	88.5	100	100	98
a. 2017 год; b. оценка с. Средний Восток и Северная Африка; d. бывшие испанские колонии.				

Источник: Всемирный банк, Показатели мирового развития; Nation Master.

Родительская поддержка домашнего образования

Существует серьезное неравенство в родительской поддержке домашнего образования как внутри стран, так и между ними. Основной причиной этого является неравенство в образовании родителей. В странах с высоким уровнем дохода почти все родители имеют среднее образование, но существует разрыв между родителями с высшим образованием (которые лучше всего поддерживают среднее образование своих детей) и теми, у кого нет ученых степеней. Хорошо известно, что неравенство в образовании родителей коррелирует с неравенством доходов семьи. В Великобритании, например, в 2018 году вероятность того, что самые бедные родители (дети которых получают бесплатное школьное питание) посещали университет, была почти в два раза ниже, чем у остальной части населения, с гораздо большей разницей при использовании множественного индекса неблагополучия (UCAS, 2018). Этот разрыв будет значительно больше для

взрослого населения в целом, поскольку участие в университетском образовании расширяется на протяжении десятилетий.

В странах с низким уровнем дохода значительное число взрослых женщин не закончили начальное школьное образование и, следовательно, находятся в очень плохом положении, чтобы поддерживать образование своих детей (таблица 3). Например, в 2017 году в Сенегале только 13% женщин старше 25 лет окончили начальную школу. Очень ограниченный образовательный опыт родителей сосредоточен в самых бедных семьях, что еще больше усиливает негативное влияние COVID-19 на образование для семей с низким доходом. Ряд детей, опрошенных Human Rights Watch, сообщили, что им трудно учиться дома, поскольку никто в их семье не получил никакого образования (Human Rights Watch, 2020). В исследовании, проведенном в Бангладеш, половина опрошенных родителей



заявили, что не могут помочь своим детям в изучении новых тем (Biswas et al., 2020), а в 46-ти странах 37% детей 11-17 лет сообщили, что им некому помочь с домашним обучением (Gordon and Burgess, 2020).

Таблица 3: Доля взрослых женщин, получивших начальное образование в отдельных развивающихся странах

Страна	Доля взрослых женщин (25+), имеющих законченное начальное образование, %	Год
Ангола	32,9	2014
Бангладеш	54,5	2018
Бурунди	13,8	2017
Гондурас	60,2	2018
Индонезия	74,9	2018
Мозамбик	36,1	2017
Непал	17,1	2008
Нигер	8,9	2012
Пакистан	37,7	2017
Руанда	31,8	2018
Сенегал	13,1	2017
Сирия	33,4	2008
Танзания	58,9	2012
Тунис	65,8	2016

Источник: ЮНЕСКО, 2021 год.

Неблагоприятные последствия COVID-19 для образования являются прямым следствием закрытия школ и замещающего обучения. Однако, по оценкам, во всем мире 9% детей младшего школьного возраста и 18% детей в возрасте 6-17 лет вообще не посещали школу (данные ЮНЕСКО). Очевидно, что закрытие школ не затронуло этих детей.

Еще одним важным фактором, влияющим на обучение детей, является экономический спад, вызванный карантинном.

Экономические последствия

Пандемия оказала крайне неблагоприятное экономическое воздействие во всем мире, во-первых, из-за карантина в отдельных странах, а во-вторых, из-за побочных эффектов экономического спада - в других. В некоторых странах последствия были смягчены правительственными программами по поддержке бизнеса, занятости и доходов. В апреле 2021 года МВФ оценил падение мирового ВВП на 3,3%, причем уровень падения сильно варьировался в зависимости от того, как каждая страна справлялась с пандемией. Так, в 2020 году ВВП Китая, по

оценкам, вырос на 2,3%, в то время как у островных экономик дела обстояли особенно плохо: падение составило 19% на Фиджи и 32% на Мальдивах. ВВП в странах с развитой экономикой, по оценкам, сократился на 4,7%, причем особенно значительное падение произошло в Испании (11%) и Великобритании (10%). Среди крупных развивающихся экономик ВВП Перу, по оценкам, сократился на 11%, Аргентины и Филиппин - на 10%, а Индии и Мексики - на 8%, при этом в Южной Африке падение составило 7%. Латинская Америка и страны Карибского бассейна показали наихудшие региональные оценки (-7,0%), в то время как в странах Африки к югу от Сахары спад намного меньше (-1,9%) (IMF, 2021).

Влияние экономического спада на распределение доходов зависит от характера карантина и государственных защитных программ. Во время карантина доходы тех, кто мог продолжать работать из дома - многие из них занимались не физическим трудом, - пострадали меньше всего. Потеря дохода тех, чья работа была приостановлена, зависела от государственных и частных схем страхования домашних хозяйств, а также от конкретных правительственных программ, принятых для защиты людей во время пандемии, - они в основном поддерживали тех, кто работал в формальном секторе по долгосрочным контрактам. Домохозяйства, обладающие финансовыми ресурсами, могли бы поддерживать свое потребление, используя эти ресурсы. Работники неформального сектора и временные работники, как правило, страдали больше, поскольку у них не было страховки, и они часто не получали компенсаций по государственным программам поддержки.

Невозможно сделать обобщение о влиянии экономического спада на распределение доходов, поскольку многое зависит от характера любых карантинных и государственной компенсационной политики. Однако представляется вероятным, что последствия были неодинаковыми в большинстве стран (см., например, Chetty et al, 2020). В странах с низким уровнем дохода многие люди оказались за чертой бедности (IMF, 2021). В январе 2021 года Всемирный банк подсчитал, что в 2020 году еще от 119 до 124 миллионов человек окажутся в условиях крайней нищеты (Lakner et al., 2021). Исследование, проведенное в четырех африканских странах, показало, что 77% населения относятся к домохозяйствам, потерявшим доход из-за пандемии. Около четверти домохозяйств столкнулись с трудностями в доступе к лекарствам и продуктам питания из-за потери дохода, и эти расходы непропорционально легли на плечи "домохозяйств, которые уже были обедневшими до пандемии" (Josephson et al., 2020, с. 8).

Помимо того, что растущая бедность влияет на общие лишения, она имеет негативные последствия для образования. Ухудшение питания и состояния здоровья детей затрудняет их обучение, при этом детям старшего возраста (особенно девочкам) может потребоваться присматривать за младшими братьями и сестрами, которые не посещают школу. Некоторые дети искали оплачиваемую работу, чтобы пополнить семейный доход. В исследовании Human Rights Watch (2020) сообщалось, что дети в странах Африки к югу от Сахары занимаются рыбной ловлей и продажей рыбы или работают на кустарных шахтах и в сельском хозяйстве. Учителя боялись, что они никогда не возобновят учебу.



Краткое изложение последствий

Обобщая эти данные, можно сказать, что COVID-19 оказал неодинаковое воздействие как внутри стран, так и между ними. Этот вывод поддержан организацией Human Rights Watch (2020, с. 1), которая, проведя интервью в девяти африканских странах, заключила: “Заккрытие школ, вызванное пандемией, усугубило ранее существовавшее неравенство, и ... больше всего пострадали дети, которые больше всего рисковали быть исключенными из качественного образования”.

Региональное неравенство в воздействии COVID-19 на образование проиллюстрировано в таблице 4, составленной на основе опроса детей и воспитателей в 46 странах.

Таблица 4: Региональное неравенство в замещающем обучении во время COVID-19

Дата	Количество стран с повсеместным закрытием школ	Количество пострадавших детей, миллионы	% детей, на которых повлияло закрытие школ
Северная Америка	12	20	46
Латинская Америка и Карибский бассейн	25	24	36
Азия	33	58	15
Западная Африка	40	68	10
Восточная и Южная Африка	43	81	10

Источник: Gordon and Burgess, 2020.

Отчеты по странам показывают неравномерное воздействие внутри стран. Исследования последствий закрытия школ в развитых странах показывают более высокие потери в обучении среди учащихся из семей с низким доходом:

- в Нидерландах снижение результатов тестов было на 55% больше среди детей из менее образованных семей (Engzell et al., 2020);
- во фламандских школах Бельгии падение баллов было тем выше, чем больше в школе доля учащихся, находящихся в неблагоприятном положении (Maldonado & De Witte, 2020);
- в США снижение числа завершенных уроков математики на платформе «Zearn» составило более 70% для учащихся в нижнем квартиле распределения доходов; около 60% - для тех, кто находится в середине распределения доходов, и 30% - для тех, кто находится в верхнем квартиле (Bruusker, 2020);
- в Великобритании в государственных средних школах 64% детей из самого богатого квантиля получили ак-

тивную помощь в школьных занятиях, по сравнению с 47% детей из самого бедного квантиля; 82% учащихся частных школ получали активную помощь. Дети из более обеспеченных семей тратили на школьные занятия на 30% больше времени, чем дети из нижнего квантиля (Andrew et al., 2020).

Аналогичные выводы можно сделать и для развивающихся стран. Например, исследование, проведенное в Эквадоре, показало неодинаковое влияние замещающего обучения как на вертикальный, так и на горизонтальный типы неравенства (таблица 5).

Таблица 5: Образование во время COVID-19 в Эквадоре

	Компьютер и доступ в Интернет, %	Более 4 часов в неделю тратится на школьные занятия, %	Никаких школьных занятий, %
Самый высокий квартиль благосостояния	75	45	9
Самый низкий квартиль благосостояния	39	40	19
Метис/ белый	62	45	13
Коренные и другие	44	40	19

Источник: Asanov et al., 2021.

Аналогичным образом, в Нигерии закрытие школ усугубило как вертикальное, так и горизонтальное неравенство в образовании. Дети с более высоким уровнем дохода в семье и более образованными родителями имеют лучший доступ в Интернет, и, аналогичным образом, те, кто живет на юге Нигерии, имеют гораздо лучший доступ, чем те, кто живет на севере. В исследовании был сделан вывод о том, что “дети из малообеспеченных, менее образованных семей находятся в крайне неблагоприятном положении, поскольку дистанционному обучению препятствует отсутствие структур и ресурсов для помощи в обучении на дому” (Briggs, 2020, с. 50).

Вывод

COVID-19 оказал негативное влияние на образование во всем мире. Негативное воздействие было неодинаковым как в сравнении между странами, так и внутри них. Хотя доказательства остаются фрагментарными, это верно как внутри стран в отношении горизонтального (между группами) и вертикального неравенства (между отдельными лицами), так и неравенства между странами. Предоставляемое замещающее обучение и поддержка домашнего образования со стороны учителей и родителей были неодинаковыми. Рост крайней нищеты подрывает возможности обучения беднейших слоев населения. По мере восстановления стран после COVID-19 многие из



этих негативных последствий будут сведены на нет, но оно, скорее всего, будет неравномерным: более развитые страны имеют ресурсы для более быстрого восстановления, в отличие от более бедных стран с большими долгами. Дети из более богатых стран и семей с высоким уровнем дохода, вероятно, получают больше поддержки от правительств, школ и семей в наверстывании пробелов в

образовании, вызванных пандемией. Однако для многих детей из бедных семей воздействие COVID-19 на образование будет иметь необратимые последствия, подрывая их экономические перспективы и, возможно, здоровье. Это, вероятно, усилит неравенство в целом и будет иметь побочные эффекты для следующего поколения.

Источники

Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., . . . Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning*. Institute of Fiscal Studies. London.

Asanov, I., Flore, F., Meusmann, M., & Schulte, M. (2021). Remote learning, time-use and mental health of Ecuadorian. *World Development*, 138.

Biswas, K., Asaduzzaman, T. M., Evans, D. K., Fehrler, S., Ramachandran, D., & Sabarwal, S. (2020). *TV-Based Learning in Bangladesh: Is it Reaching Students?* World Bank.

Briggs, D. C. (2020). COVID-19 The effect of lockdown on children's remote learning experience – parents perspective. *Journal of Education, Society and Behaviorial Science*, 33(9), 42-52.

Bruyckere, P. d. (2020). *From experience to learning. Some really bad news about learning during this pandemic based on actual data from three different countries*. The Economy of Meaning.

Chetty, R., Friedman, J. N., Hendren, N., Stepner, M., & Team, T. O.I. (2020). *The economic impact of COVID-19. Evidence from a new public database built using private sector data*. NBER Working Paper 27431, New York.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2020). *Learning inequality during the COVID-19 pandemic*. SocArXiv paper.

Gordon, M., & Burgess, M. (2020). *The hidden impact of COVID-19 on children's education*. Save the Children.

Human Rights Watch. (2020). Impact of COVID-19 on children's education in Africa.

IMF. (2021 April). *World Economic Outlook*. Washington DC: International Monetary Fund.

Josephson, A., Kilic, T., & Michler, J. D. (2020). *Socioeconomic Impacts of COVID-19 in Four African Countries*. Washington DC: World Bank.

Lakner, C., Yonzan, N., Mahler, G. D., Castaneda Aguilar, R. A., & Wu, H. (2021). Updated estimates of the impact of COVID-19 on global poverty: Looking back at 2020 and the outlook for 2021. World Bank blog.

Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. Discussion Paper Series Dps20.1. Department of Economics, LeuvenKu

Teachfirst. (2020 November). *84% of schools with the poorest children lack devices to ensure their pupils can study at home if self-isolating*. Teach first press release.

UCAS. (2018). *Multiple equality measures (MEM) report*. UCAS.

UNESCO. (2021). *Dashboards on the global monitoring of school closures caused by the COVID-19 pandemic*. <http://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>



UNESCO, UNICEF, & WorldBank. (2020). *What we have learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID19*.

UNICEF. (2020a). *Education on hold: A generation of children in Latin America and the Caribbean are missing out on schooling because of COVID-19*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/mexico/education-hold-generation-children-latin-america-and-caribbean-are-missing-out>.

UNICEF. (2020b). *Are children able to continue learning during school closures?* <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>



Последствия закрытия школ в условиях кризиса

 Лиэнн М. Кэмерон, постдокторант Школы образования Бристольского университета, Великобритания
 LM.Cameron@bristol.ac.uk

Краткое описание

Закрытие школ в первый год пандемии COVID-19 способствовало как выявлению, так и усилению неравенства, особенно в условиях, когда рост нестабильности и бедности, связанных с COVID, был обусловлен существующими конфликтами и кризисами. В данной статье приводятся доводы в пользу понимания школ как важнейших защитных механизмов для сохранения здоровья и благополучия детей во время этой пандемии и в будущих чрезвычайных ситуациях.

Ключевые слова

Закрытие школ
Защита детей
COVID-19
Страны, затронутые кризисом

Чтобы смягчить быстрое распространение COVID-19, в 2020 году правительства во всем мире распорядились закрыть школы, университеты и центры неформального обучения. В начале пандемии, когда о самой болезни было известно мало, решительные меры социальной изоляции представлялись необходимыми для защиты наиболее уязвимых слоев населения. Однако в последующие месяцы, в ходе продолжающихся ответных мер на COVID-19, исследования начали демонстрировать многочисленные проявления вреда, “непропорционально тяжело переносимого” детьми и молодыми людьми (Snape & Viner, 2020, с. 288). В нарушение подхода к качеству образования, основанного на человеческом капитале, большое внимание уделяется потерям в обучении и связанным с этим долгосрочным экономическим последствиям (Azevedo et al., 2020; Busso & Munoz, 2020; Conto et al., 2020). Но уместно ли экономическое повествование об образовании в условиях экономической стагнации, зависимости от помощи, низкого дохода и постконфликтных ситуаций?

Лица, принимающие решения о закрытии школ наряду с магазинами, церквями и ресторанами, не увидели основных услуг, предоставляемых школами. В условиях конфликта и размещения беженцев школы обеспечивают доступ к формальным и неформальным услугам, которые являются ключевыми для поддержания физического, умственного, эмоционального и социального благополучия ребенка. В этих контекстах возникли новые пространства и пересечения неравенства, поскольку школы были закрыты, дети ограничены своими домами и предоставлены лотерее индивидуальных и контекстуальных переменных.

Данная статья основана на первоначальном отчете, подготовленном в конце 2020 года по заказу Межведомственной сети по образованию в чрезвычайных ситуациях и Альянса по защите детей в гуманитарной деятельности (Cameron, 2021). Отчет включал обширный аналитический обзор существующей литературы, дополненный тематическими исследованиями, полученными в результате консультаций с 19-ю ключевыми информаторами из секторов образования и защиты детей в пяти затронутых кризисом странах с низким или средним уровнем дохода: Колумбии,



Демократической Республике Конго (ДРК), Ливане, Руанде и Шри-Ланке. Данная статья основана на информации, содержащейся в отчете, и рассматривает некоторые формы неравенства, которые проявляются и усугубляются при закрытии школ. В ней рассматриваются вопросы неравенства в области обучения, здравоохранения и развития, а также повышенная уязвимость к жестокому обращению, безнадзорности и эксплуатации. Я выступаю за концептуализацию школ как основного защитного механизма в борьбе с ростом неравенства и обеспечения благополучия детей и молодежи в условиях кризиса, нынешней пандемии и будущих вспышек инфекционных заболеваний и сценариев чрезвычайных ситуаций.

Закрытие школ: усугубляющееся неравенство

Как подчеркивает Стюарт и другие комментаторы в этом специальном выпуске, широко распространенное закрытие школ и продолжающиеся перебои в обучении, связанные с COVID-19, в сочетании с медленными и неадекватными ответными мерами правительств по предоставлению возможностей для обучения (Dreesen et al., 2020), усилили неравенство в отношении получения доступа к качественным возможностям академического обучения. По оценкам Института статистики ЮНЕСКО (UNESCO, 2021), дети пропустили в среднем 54% обычных часов общения в течение года, что означает целый год потерянного обучения. Растущее число исследований каталогизирует барьеры, препятствующие непрерывному участию в образовании, отмечая проблемы нестабильного электроснабжения и подключения к Интернету (Dreesen et al., 2020), отсутствие подходящих устройств или конкуренцию внутри семьи за использование устройства (UNESCO et al., 2020), высокую стоимость Интернета и тарифных планов (Amnesty International, 2020) и различия в способности семьи поддерживать обучение дома, даже с использованием бумажных или других нецифровых учебных материалов (Mishra et al., 2020).

Помимо академических возможностей, школы уже давно функционируют как централизованные, удобные и знакомые точки доступа к государственным услугам для поддержки здоровья и благополучия детей. Предоставляя эти услуги, особенно в странах с низким и средним уровнем дохода, затронутых конфликтом, школы компенсируют обществу неспособность или нежелание устранять неравенство в доступе к надлежащему питанию, здравоохранению и психосоциальной поддержке. По данным ЮНЕСКО (UNESCO, 2020), в 89% стран мира школы предоставляют как прямые услуги, так и рекомендации по вопросам здравоохранения и питания. Они варьируются от программ питания до школьной вакцинации и медицинских клиник (Boast et al., 2020) и включают специализированные методы лечения и поддержку детей с ограниченными возможностями (The World Bank, 2020). В условиях кризиса школы могут быть единственным доступным государственным

учреждением. Помимо этой физической и социальной поддержки, есть примеры того, как школьный персонал берет на себя государственные функции. Например, в сельских районах Колумбии, по сообщению Коста (Costa, 2020), учителя выступают в качестве представителей государства и регистрируют рождение детей.

Закрытие школ из-за COVID-19 продемонстрировало присущую школам хрупкость, которая может служить единственной компенсацией за ограниченное социальное обеспечение. Потеря или перебои в предоставлении услуг по питанию в школах напрямую связаны с увеличением масштабов недоедания, одной из форм неравенства, имеющей серьезные последствия для долгосрочного физического и умственного развития детей. В разгар изоляции около 396 миллионов детей не имели доступа к программам школьного питания (World Food Programme, WFP, 2020), а, как спрогнозировала Всемирная продовольственная программа, в сочетании со стремительно растущей безработицей, по сравнению с оценками 2019 года, еще 130 миллионов человек будут страдать от острого голода, поскольку семьям придется урезать качество и количество пищи (Anthem, 2020). Закрытие школ привело к тому, что более 83 000 детей в беднейших районах Руанды потеряли доступ к питательной пище, и, по прогнозам, 66,2% детей в возрасте от 5 до 14 лет будут страдать от дефицита питательных веществ (Cameron, 2021). Предыдущие исследования продемонстрировали долгосрочные последствия голода и недоедания, подчеркнув серьезное и продолжающееся воздействие на общее состояние здоровья детей и их способность к обучению (Matrins et al., 2011), а также на самооценку и самоэффективность (Woodhead et al., 2013). По прогнозам, сокращение школьного питания еще больше усугубит отсев учащихся и уменьшит стимулы для обедневших родителей к зачислению своих детей, особенно девочек, в школу (Save the Children, 2020).

В условиях размещения беженцев и в постконфликтных ситуациях школы могут выступать в качестве единственных мест проведения мероприятий по охране психического здоровья и психосоциальной поддержке, необходимых для детей и молодых людей, оправляющихся от пережитого конфликта и травмы (3EA, 2017; Kamali et al., 2020). Помимо формальной поддержки, повседневная рутина и социальное взаимодействие в школе обеспечивают неформальную социальную и эмоциональную стабильность, которая служит структурой для травмированных детей и подростков. Заинтересованные стороны в Ливане сообщили о чрезвычайной проблеме перехода от очных служб психосоциальной поддержки к дистанционным методам, предупредив о том, что дети-инвалиды, нуждающиеся в психосоциальной поддержке, еще больше «исчезают» (Cameron, 2021). В связи со взрывом в порту Бейрута в августе 2020 года итальянская организация «Terres des Hommes» (2020) отметила, что последствия взрыва - 190



погибших, 6 000 раненых и разрушение тысяч домов - создали еще более тяжелый сценарий, особенно для тех, кто страдает от многочисленных травм.

Обычно услуги в области питания, здоровья и благополучия обеспечивают “тянущие” механизмы для стимулирования набора в школу и посещаемости, а также устраняют более широкое неравенство, которое может негативно повлиять на развитие ребенка. В условиях растущей нестабильности происходит потеря этих услуг, что оказывает “монументальное” воздействие на психическое здоровье взрослых (The Lancet Infectious Diseases, 2020, с. 1217). Семьи могут прибегать к рискованным мерам преодоления трудностей для удовлетворения основных потребностей. Байуотерс и др. (Bywaters et al., 2019, с. 42) отмечают, что “в условиях крайнего неблагополучия” борьба за удовлетворение основных потребностей выживания “может подорвать воспитание, семейные отношения и развитие ребенка”. Не претендуя на прямую причинно-следственную связь, данные из разных затронутых кризисом контекстов демонстрируют, что закрытие школ и потеря услуг и стабильности могут быть связаны с более серьезными последствиями. Поскольку неравенство взаимодействует с потерей защитной школьной среды, дети и подростки рискуют подвергнуться новым формам вреда.

Закрытие школ: усугубляющийся риск

В глобальном контексте растущей бедности и нестабильности, на которые дополнительно влияют существующие конфликты и экологические, политические и экономические чрезвычайные ситуации, в условиях кризиса с закрытием школ связаны риски жестокого обращения с детьми, безнадзорности и эксплуатации. Школы играют важную роль в обеспечении защиты детей и подростков, особенно в этих условиях. Несмотря на то, что школы часто являются несовершенными гарантиями (см. UNESCO, 2009), в своей основе они обеспечивают физическую среду, в которой власти несут юридические обязательства по защите учащихся, дети становятся видимыми для властей и служб защиты, а учителя и школьный персонал могут функционировать в качестве первой линии обороны при обнаружении злоупотреблений, безнадзорности, эксплуатации и насилия. Заключение в домашних условиях во время COVID-19 совпало с сокращением услуг, поскольку государственные ресурсы были перераспределены для решения прямых проблем, связанных с пандемией, что, в свою очередь, ограничило доступ к официальным службам защиты (UNICEF, 2020) или неформальным сетям поддержки. В зонах конфликтов и кризисов происходит эрозия социальной защиты, а в рабочем состоянии остаются лишь немногие пути судебного преследования и правосудия; в результате лица, виновные в насилии, могут действовать безнаказанно, и масштабы сексуального насилия возрастают (Sidebotham et al., 2016).

Прямая линия связывает закрытие школ, которое усугубляет неравенство и повышает риск, с последующим вредом, который испытывают дети и подростки в условиях кризиса (Cameron, 2021). Отмечается увеличение масштабов детского труда (ILO & UNICEF, 2020). В Демократической Республике Конго, Сомали и Мали закрытие школ способствует увеличению числа детей, работающих на шахтах, эксплуатируемых вооруженными группами (ACAPS, 2020; Global Protection Cluster, 2020). Информаторы в Колумбии (Cameron, 2021) прокомментировали увеличение числа случаев вербовки детей после закрытия школ, а учителя, опытные распознаватели следов эксплуатации детского труда (Taylor, 2020), больше не могли ежедневно лично контактировать с учащимися.

Девочки сталкиваются с особыми рисками насилия и эксплуатации. В связи с домашним заключением резко возросло количество зарегистрированных случаев сексуального и гендерного насилия (Peterman & O'Donnell, 2020), аналогично всплескам насилия в отношении девочек и женщин, о которых сообщалось во время закрытия школ в Западной Африке в 2014-2016 годах, связанного с Эболой (Hallgarten, 2020). В Сомали, как указывает Капур (Kapur, 2020), калечащие операции на женских половых органах и обрезание “от двери до двери” были широко распространены во время карантина именно потому, что девочки не посещали школу и, следовательно, больше не находились под наблюдением школьных работников, которые отметили бы их длительное отсутствие. В рамках узких определений “основных услуг” для реагирования на COVID-19 сообщения о бытовом насилии расследовались реже, как сообщил один информатор из Шри-Ланки (Cameron, 2021). Поскольку бедность растет, а дети не посещают школу и остаются без надзора и защиты, которые обычно обеспечивает школьная среда, организация Save the Children (2020) предсказала экспоненциальный рост подростковой и принудительной беременности, а также детских, ранних и принудительных браков, который уже очевиден в таких странах, как Кения (AMREF Health Africa, 2020) и Ливан (Plan International, 2020).

Школы как защитная среда

В связи с перебоями в школьном образовании и другими кризисами, происходящими в этих условиях, чиновники не могут выполнять свои обязанности по уходу за детьми или предоставлять услуги, которые поддерживают физическое, психическое и эмоциональное здоровье детей. Потеря защитной школьной среды и восстановительных услуг связана с растущим неравенством в доступе к образованию, физическому развитию, психическому и психологическому здоровью. Каждая форма неравенства имеет серьезные последствия для будущего развития и благополучия детей, будь то физическое и психическое здоровье, их дальнейшее обучение в школе или будущий потенциал заработка (Woodhead et al., 2013). Важно понимать, что в кризисных



ситуациях физическая школьная среда обеспечивает целостное благополучие ребенка, демонстрируя, как, к лучшему или худшему, в нестабильных условиях школа часто функционирует в качестве замены справедливого и равного общества.

Таким образом, для эпохи COVID-19 необходимо переосмысление роли школ. Подходы к образованию, основанные на правах человека (Moriarty, 2018) или социальной справедливости и возможностях (Tikly & Barrett, 2011), уже давно подчеркивают неакадемические функции образования. Данные мнения перекликаются с мнением ученых и практиков в области образования в чрезвычайных ситуациях (INEE, 2012), которые считают

образование центральным элементом реагирования и восстановления после кризиса. В эту уникальную эпоху важно не просто уделять приоритетное внимание образованию (например, с помощью онлайн-форм обучения), но и рассматривать школы как механизм защиты в условиях, когда другие гарантии не работают, отдавая приоритет доступу к физической образовательной среде. Заглядывая вперед, можно сказать, что, пока правительства будут оправляться от нынешней пандемии и рассматривать вопросы о подготовке к будущим вспышкам, школы входят в число основных служб, обеспечивающих защиту детей и являющихся определенной защитой от растущего неравенства.

Источники

3EA. (2017). *IRC Healing Classrooms retention support programming improves Syrian refugee children's learning in Lebanon*. Education in Emergencies: Evidence for Action. ACAPS. (2020). *Education & child protection challenges in Eastern DRC: Impact of COVID-19, conflict and policy reform*. ACAPS.

Amnesty International. (2020 June 18). *Children belonging to plantation communities should not be left behind*.

AMREF Health Africa. (2020). *Evidence on the effects of COVID-19 pandemic on female genital mutilation/cutting (FGM/C) and child, early, and forced marriages (CEFM) in Kenya*. Amref Health Africa.

Anthem, P. (2020 April 16). *Risk of hunger pandemic as coronavirus set to almost double acute hunger by end of 2020*. World Food Programme.

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., Geven, K., Aroob, S., & Koen Geven, I. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. World Bank Group.

Boast, A., Munro, A., & Goldstein, H. (2020). An evidence summary of paediatric COVID-19 literature. *Don't Forget The Bubbles*.

Busso, M., & Munoz, J. C. (2020 April 13). *Pandemic and inequality: How much human capital is lost when schools close?* IDB Blog: Ideas Matter.

Bywaters, P., Featherstone, B., & Morris, K. (2019). Child protection and social inequality: Editorial. *Social Sciences*, 8(2), 42.

Cameron, L. M. (2021). *No education, no protection: What school closures under COVID-19 mean for children and young people in crisis-affected contexts*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) & the Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (ACPHA).

Conto, C. A., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). *COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss* (Innocenti Working Paper 2020-13). UNICEF Office of Research.

Costa, M. (2020). The pedagogy of peace. *Journal Periferias*.

Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J.-P., Kamei, A., Mizunoya, S., & Saniago Ortiz, J. (2020). *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. UNICEF Office of Research.

Global Protection Cluster. (2020). *After shock: Abuse, exploitation & human trafficking in the wake of COVID-19*. Global Protection Cluster.

Hallgarten, J. (2020). *Evidence on efforts to mitigate the negative educational impact of past disease outbreaks*. Education Development Trust.

ILO & UNICEF. (2020). *COVID-19 and child labour: A time of crisis, a time to act*.

INEE. (2012). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE).



Kamali, M., Munyuzangabo, M., Siddiqui, F. J., Gaffey, M. F., Meteke, S., Als, D., Jain, R. P., Radhakrishnan, A., Shah, S., Ataullahjan, A., Bhutta, Z. A., Zulfiqar, D., & Bhutta, A. (2020). Delivering mental health and psychosocial support interventions to women and children in conflict settings: a systematic review. *BMJ Global Health*, 5(e002014).

Kapur, N. (2020). *The gendered dimensions of armed conflict on children in Sub-Saharan Africa*. Save the Children Sub-Saharan Africa.

Matrins, V. J. B., Toledo Florêncio, T. M. M., Grillo, L. P., Franco, M. do C. P., Martins, P. A., Clemente, A. P. G., Santos, C. D. L., Viera, M. de F. A., & Sawaya, A. L. (2011). Long-lasting effects of undernutrition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(6), 1817–1846.

Mishra, S., Brossard, M., Reuge, N., & Mizunoya, S. (2020 April 20). How involved are parents in their children's learning? MICS6 data reveal critical insights. UNICEF: Evidence for Action Blog.

Moriarty, K. (2018). *Achieving SDG4 through a human rights based approach to education*. The World Bank.

Peterman, A., & O'Donnell, M. (2020). COVID-19 and violence against women and children: A second research round up. Center for Global Development.

Plan International. (2020). COVID-19 and child labour in Lebanon. Plan International Lebanon.

Save the Children. (2020). The global girlhood report 2020: How COVID-19 is putting progress in peril. Save the Children.

Sidebotham, E., Moffatt, J., & Jones, K. (2016). Sexual violence in conflict: a global epidemic. *The Obstetrician & Gynaecologist*, 18(4), 247–250.

Snape, M. D., & Viner, R. M. (2020). COVID-19 in children and young people. *Science*, 370(6514), 286–288.

Taylor, L. (2020 September 10). How Colombia's armed groups are exploiting COVID-19 to recruit children. The New Humanitarian.

Terres des Hommes Italy. (2020). Beirut City: Child protection and psychosocial needs assessment report.

The Lancet Infectious Diseases. (2020). The intersection of COVID-19 and mental health. *The Lancet Infectious Diseases*, 20(11), 1217.

The World Bank. (2020). Pivoting to inclusion: Leveraging lessons from the COVID-19 crisis for learners with disabilities. The World Bank.

Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3–14.

UNESCO-UIS. (2021). Pandemic-related disruptions to schooling and impacts on learning proficiency indicators: A focus on the early grades. UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO. (2009). *Stopping violence in schools: A guide for teachers*. UNESCO.

UNESCO. (2020). Global education monitoring report: Inclusion and education.

UNESCO, UNICEF, & The World Bank. (2020). What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19.

UNICEF. (2020). *Protecting children from violence in the time of COVID-19: Disruptions in prevention and response services*. UNICEF.

WFP. (2020). WFP school feeding strategy 2020-2030: A chance for every schoolchild. World Food Programme.

Woodhead, M., Dornan, P., & Murray, H. (2013). What inequality means for children: Evidence from Young Lives.



Сотрудничество семьи и школы для учащихся с ограниченными возможностями в Онтарио, Канада



Грейс Л. Фрэнсис, доцент, Университет Джорджа Мейсона, США



gfranci4@gmu.edu



Джулия Янсен-ван Вуурен, докторант, Королевский университет, Канада



17jmjv@queensu.ca



Навджит Гаурав, докторант, Королевский университет, Канада



19ng7@queensu.ca



Хизер М. Олдерси, доцент, Королевский университет, Канада



hma@queensu.ca



Шарон Габисон, доцент, Университет Торонто, Канада



shar.gabison@utoronto.ca



Колин М. Дэвисон, доцент, Королевский университет, Канада



davisonc@queensu.ca

Краткое описание

Пандемия COVID-19 высветила социальное неравенство, в том числе связанное с удовлетворением потребностей учащихся с ограниченными возможностями. Цель данного исследования - изучить, насколько опекуны таких учащихся были удовлетворены сотрудничеством семьи и школы до и после закрытия школ из-за COVID-19 в Онтарио (Канада). В статье обсуждаются также последствия закрытия школ для политики и практики.

Ключевые слова

Семья
Учитель
Виртуальное обучение
Инвалидность
Канада

COVID-19 высветил бесчисленное множество неравенств в обществе (или привел к ним), включая те, которые связаны с удовлетворением образовательных потребностей детей (Di Pietro et al., 2020). Однако в эти непростые времена сотрудничество семьи и школы способно смягчить многие барьеры, которые способствуют неравенству в получении образования и неравным результатам учащихся (Campbell, 2020; Sider, 2020). Во время COVID-19 члены семей, включая семьи детей с ограниченными возможностями, стали учителями, экспертами по технологиям и воспитателями на полный рабочий день. Информация об эффективной практике сотрудничества семьи и школы в целом ограничена (Bennett et al., 2020), а информации о практике сотрудничества в эпоху COVID-19 еще меньше. Изучение того, в какой степени члены семей учащихся с ограниченными возможностями в Онтарио были удовлетворены сотрудничеством семьи и школы до и после закрытия школ в связи с COVID-19 в 2020 году, стало целью данного исследования.



Контекст

В Канаде система образования децентрализована на уровне провинциальных правительств. В провинции Онтарио, в соответствии с Законом об образовании, за предоставление программ и услуг специального образования отвечают 72 школьных совета. В 2021 году более 178 500 учащихся с ограниченными возможностями были определены как “исключительные ученики”. Кроме того, программы и услуги специального образования получили 162 000 учащихся, которые не были формально идентифицированы (People for Education, 2021). Как только Комитет по идентификации, размещению и пересмотру (Identification, Placement and Review Committee, IPRC) официально определяет учащихся с ограниченными возможностями как “исключительных учеников” (то есть как учащихся с исключительными потребностями), школьные советы разрабатывают индивидуальный план образования (Individual Education Plan, IEP), который определяет программу специального образования и/или услуги для определенных учащихся. Этот план основан на оценке сильных сторон и потребностей учащихся. Школьные советы могут также разработать индивидуальный план образования для тех учащихся, которые не были официально идентифицированы, но получают специальные образовательные программы/услуги. Сотрудничество семьи и школы предусмотрено специальной политикой Министерства образования Онтарио “Родители в партнерстве”, тем не менее исследование, проведенное в 2018 году, показало, что родители учащихся с ограниченными возможностями испытывают сложности в получении соответствующего образования для своих детей и не взаимодействуют с их учителями (Reid et al., 2018).

В марте 2020 года, в ответ на COVID-19, государственные школы Онтарио перешли на дистанционное обучение, а осенью того же года они предложили различные варианты возвращения к формальному школьному обучению (очное обучение, виртуальное или гибридное), в зависимости от уровня обучения и предпочтений семьи. В августе 2020 года, благодаря поддержке семей, правительство провинции представило целевой план обучения учащихся с ограниченными возможностями в школах Онтарио. Однако многие рекомендации этого плана до сих пор не выполнены (Thomson, 2020), и многие семьи страдают от недостатка сотрудничества со школами (Waberi, 2020).

Методы исследования

Для того чтобы изучить, в какой степени семьи учащихся с ограниченными возможностями в Онтарио были удовлетворены сотрудничеством семьи и школы до и после закрытия школ из-за COVID-19, мы провели онлайн-опрос (Dillman et al., 2014). В качестве основы для вопросов анкеты были использованы категории деятельности Хейнса и др. (Haines et al., 2017), касающиеся того, что семьи и учителя должны делать в партнерстве. Опрос включал семь основных демографических вопросов и семь трехбалльных шкал Лайкерта, касающихся учителей: (a) знание потребностей учащихся; (b) удовлетворение потребностей учащихся; (c) поддержка родителей в удовлетворении потребностей их ребенка; (d) отслеживание услуг, предоставляемых учащимся; (e) подключение семей к необходимым услугам дома, в школе или в сообществе и (f) защита интересов учащихся. Все вопросы включали вариант ответа “до закрытия школы” и необязательный вариант ответа в произвольной форме. До начала проведения опроса мы опробовали его с тремя членами семей, в которых есть дети с ограниченными возможностями, и двумя лицами, имеющими опыт преподавания в государственных школах Онтарио.

Семейный альянс Онтарио, который является автономным союзом граждан, предоставляющих знания, инструменты и возможности для налаживания контактов лицам с ограниченными возможностями, их семьям и друзьям, оказал поддержку в наборе участников. Члены данного альянса распространили приглашения к участию в исследовании через электронную почту организаций и страницу в Facebook, открытую в августе 2020 года, через шесть месяцев после того, как школы Онтарио первоначально перешли на домашнее виртуальное обучение. Сбор данных продолжался до сентября 2020 года, после того как школы вновь открылись. Мы использовали данные о частоте, чтобы сообщить о результатах по шкале Лайкерта. Мы также провели базовый тематический анализ (Merriam & Tisdell, 2016), чтобы сообщить о новых темах, выявленных на основе данных из открытых ответов. В общей сложности 146 членов семей с детьми с ограниченными возможностями школьного возраста заполнили анкету. В таблице 1 представлена демографическая информация.



Таблица 1. Демография участников

Характеристики	n	%
Пол	146	
Мужской	57.0%	57.3%
Женский	12	24.1%
Возраст ребенка с ограниченными возможностями	146	
5-10 лет	59	40.41
11-15 лет	41	20.08
16-20 лет	42	28.77
21 год или старше	4	2.74
Средний доход семьи	136	
20 000 долларов или меньше	13	9.56
\$21,000-\$40,000	20	14.71
\$41,000-\$80,000	29	21.32
81 000 долларов США или выше	74	54.40
Географическое расположение	117	
Сельское	27	23
Городское	90	77

Ответы «После закрытия школы» относятся к периоду с марта 2020 года по сентябрь 2020 года, когда учащиеся перешли на виртуальное обучение у себя дома, использовали гибридную модель обучения (школьное и виртуальное обучение) или вернулись к очным занятиям.

Результаты опроса

Опрос показал, что после закрытия школ заметно снизилась уверенность родителей в том, что учителя способны удовлетворить потребности их детей. Подавляющее большинство участников согласилось с тем, что до COVID-19 учитель их ребенка знал его потребности (71%). Однако только 37% участников посчитали, что учитель знал о потребностях их ребенка во время COVID-19. Далее, 38% участников согласилось с тем, что учителя удовлетворяли потребности их ребенка до пандемии, но только 16% согласилось с этим утверждением после закрытия школы. Шестьдесят процентов участников согласилось с тем, что учителя их ребенка знали, какие услуги необходимы их ребенку до COVID-19, в то время как после закрытия школы с этим согласилось только 35% участников. Кроме того, 48% участников согласилось, что учитель их ребенка помог им получить услуги для своих детей до COVID-19. Опять же, этот процент снизился до 17% после закрытия школ. Тридцать три процента участников согласилось с тем, что до пандемии учителя их ребенка эффективно отслеживали услуги их ребенка, после закрытия школы этот показатель снизился до 11%. Тридцать восемь процентов

участников согласилось с тем, что до COVID-19 учитель эффективно связывал ресурсы дома, школы и сообщества, чтобы помочь их ребенку, и только 16% согласилось с этим после закрытия школы. Кроме того, 47% участников согласилось с тем, что учитель их ребенка учитывал интересы и потребности детей до COVID-19, а после закрытия школы этот показатель снизился до 26%.

Участники опроса отметили полезность поддержания хороших связей с учителями или школами. Некоторые из них выразили мнение, что им «повезло принадлежать к очень благожелательному школьному сообществу и иметь очень благожелательного учителя и помощника в учебном процессе, которые замечательно поддерживали открытые линии связи и предлагали ресурсы, чтобы помочь нашему ребенку учиться во время этой пандемии». Другие были признательны учителям за то, что они «позвонили заранее во время закрытия школы» и оставались на связи через телефонные звонки, электронную почту и такие платформы, как Zoom. Участники также сотрудничали с учителями ресурсов специального образования (Special Education Resource Teachers, SERT) – «Мы еженедельно общались, выясняя, какая работа задана и как она выполняется» – и рассказали об учителях, которые оказывали поддержку на дому: «[учителя] предложили принести необходимые школьные принадлежности, они работали со мной и адаптировали ее учебный план к нашей жизни дома». Несколько участников отметили улучшение коммуникации и сотрудничества благодаря COVID-19, поскольку они виделись с учителями своего ребенка «ежедневно онлайн», поскольку «COVID-19 сделал учителей более доступными по электронной почте» и поскольку они смогли предоставить учителям «информацию, которой у них не было раньше» (например, семейные истории, информацию о «домашней жизни»).

Однако ряд участников сообщили, что до пандемии связи со школой были не очень хорошими, а после закрытия школ положение ухудшилось: «Мы не сотрудничаем. Меня приглашают подписывать индивидуальный план образования каждый сентябрь и посещать заседание IPRC [Комитета по идентификации, размещению и пересмотру], когда они хотят его провести, где они представляют мне заполненную форму, которую я должен подписать». Некоторые участники сделали сильные комментарии, такие как «У них [учителей] не хватает времени, чтобы помочь всем нуждающимся детям до того, как это произошло, и у них нет шансов удовлетворить их потребности сейчас». Я повторяю: НЕТ НИКАКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА [орфография сохранена]. Еще одним осложнением для некоторых семей стала потеря доступа к школьным услугам, таким как трудоустройство, логопедические и языковые услуги (например, «После закрытия школ все это полностью прекратилось»). Участники указали, что после закрытия школ услуги приравнивались к «ноль, пшик, ничего. Как будто нас отрезали!» и что «от имени моего ребенка было предпринято НОЛЬ усилий, чтобы предложить что-то большее для его успеха».

К сожалению, ряд участников описали «полную неразбериху» с получением услуг, включая отказ школ от сотрудничества с внешними службами до начала пандемии: «Когда мы предложили пригласить терапевта, который работает с нашим ребенком, на встречу с его учителями,



школа отказалась». «Школе все равно», - повторяющееся утверждение среди участников (например: «Я чувствую, что о моем ребенке забыли»). Некоторые родители рассказали о повышенном уровне защиты родителей во время закрытия школ, особенно сильной среди участников из числа коренных народов: «Мой ребенок - коренной житель, а ее учителя ничего или очень мало знают о коренной Канаде... у нас было много других случаев, когда изображения... культуры коренных народов были представлены неточно... существует много системного антикоренного и античерного расизма... и учителя не могут помочь, потому что им не хватает образования и подготовки в этой области». Проблемы с получением поддержки и сотрудничеством были особенно напряженными, поскольку некоторые участники пытались найти баланс между домашним обучением и работой (например, «Как и многие [семьи], я... все еще работаю и теперь помогаю обоим детям с их работой»). Хотя у некоторых участников было «реальное чувство «просто пережить каждый день», они также отметили, что учителя «кажутся перегруженными и не могут выделить время для общения с нами», и «не стоит винить учителей», потому что «учителя делали столько, сколько могли».

Вопрос анкеты «Учителя моего ребенка знают потребности моего ребенка» продемонстрировал наибольшее расхождение в удовлетворенности. И наоборот, наименьшее расхождение показал вопрос «Учителя моего ребенка эффективно отстаивают интересы и потребности моего ребенка». При этом расхождение между всеми вопросами колебалось в пределах 21-28%, а средняя разница между ответами на вопросы о закрытии школ до и после составила 23%. Эти результаты указывают на общий низкий уровень удовлетворенности сотрудничеством до COVID-19, который еще больше снизился после закрытия школ.

Общий низкий уровень удовлетворенности по всем вопросам до и после закрытия школ удивляет, указывая на то, что участники в целом не удовлетворены сотрудничеством семьи и школы в рамках общих операционных процедур в Онтарио. Это подчеркивает, что семьи учащихся с ограниченными возможностями уже сталкивались с неравенством в сфере образования (например, неудовлетворение потребностей учащихся, отказ школ от поддержки сообщества, необходимость в защите интересов родителей, расизм), а пандемия COVID-19 усугубила это неравенство. Ответы участников о положительном опыте сотрудничества (например, учителя доставляли необходимые принадлежности, проверяли информацию по электронной почте), описание способов, с помощью которых COVID-19 способствовал сотрудничеству семьи и школы (например, ежедневное взаимодействие в режиме онлайн), и сообщения о сочувствии учителям (например, ограниченное время для поддержки учеников) имеют потенциал для устранения неравенства в школах, улучшения виртуального обучения и развития отношений сотрудничества между семьями и учителями.

При анализе результатов данного исследования необходимо учитывать некоторые ограничения. Участники набирались не на системной основе, для заполнения анкеты им требовался доступ к Интернету и достаточный уровень владения английским языком и цифровой гра-

мотности. Чтобы поддержать дальнейшую работу в этой области, будущим исследователям необходимо привлечь различных участников из других провинций Канады, предоставить дополнительную языковую или цифровую поддержку потенциальным респондентам и рассмотреть возможность изучения мнений других заинтересованных сторон (например, учителей).

Это исследование выявило положительное влияние того, что учителя больше узнают о семьях во время закрытия школ. Таким образом, семьи могут рассмотреть возможность создания документа, ориентированного на семью, для отправки по электронной почте учителям и другим сотрудникам, чтобы установить связь между школой и их семьей. Учителя могут отправлять неформальные электронные письма семьям, которые делятся интересами или фотографиями, чтобы наладить с ними отношения. Участники также отметили положительное влияние на отношения сотрудничества последовательной коммуникации во время закрытия школ. В результате, учителя могут рассмотреть возможность создания «графика контактов с семьей», чтобы обеспечить регулярное общение со всеми семьями относительно успехов и потребностей учеников, тем самым смягчая отсутствие сотрудничества и необходимость защиты интересов родителей. Кроме того, школам и учителям следует сосредоточить усилия по уменьшению неравенства, связанного с инвалидностью, путем обеспечения надлежащих услуг для учащихся и, при необходимости, поиска услуг в общественных ресурсах. Еще одним предложением является максимальное использование школами имеющихся ресурсов путем сотрудничества с внешкольными службами (например, терапевтами) во время встреч или по электронной почте.





Источники

- Bennett, S., Specht, J., Somma, M., & White, R. (2020). Navigating school interactions: Parents of students with intellectual disabilities speak out. *Current Developmental Disorders Reports*, 7(3), 149-154.
- Campbell, C. (2020). Educational equity in Canada: The case of Ontario's strategies and actions to advance excellence and equity for students. *School Leadership & Management*, 1-20.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. John Wiley & Sons.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Publications Office of the European Union.
- Haines, S. J., Francis, G. L., Mueller, T. G., Chiu, C.-Y., Burke, M. M., Kyzar, K., Shepherd, K. G., Holdren, N., Aldersey, H. M., & Turnbull, A. P. (2017). Reconceptualizing family-professional partnership for inclusive schools: A call to action. *Inclusion*, 5(4), 234-247.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- People for Education. (2021). *Public education in Ontario*.
- Reid, L., Bennett, S., Specht, J., White, R., Somma, M., Li, X., Lattanzio, R., Gavan, K., Kyle, G., Porter, G., & Patel, A. (2018). *If inclusion means everyone, why not me?*
- Sider, S. R. (2020). School principals and students with special education needs in a pandemic: Emerging insights from Ontario, Canada. *International Studies in Educational Administration*.
- Thomson, G. (2020). An important new report to the Ontario government calls on the government and school boards to take action now to ensure that one third of a million students with disabilities are able to fully participate in Ontario schools as they re-open this fall.
- Waberi, O. (2020). Students with disability face more obstacles amid coronavirus: Advocates. *The Canadian Press*.



Равный доступ к образованию во времена COVID-19: Опыт Казахстана

 Норин Дуррани, профессор, Высшая школа образования, Назарбаев Университет, Казахстан
 naureen.durrani@nu.edu.kz

Краткое описание

В данной статье использовалось несколько наборов данных для изучения интерсекциональных недостатков в доступе к качественному образованию в Казахстане во время закрытия школ. Хотя при переходе к онлайн-обучению неравенство в образовании увеличилось, школы со временем приняли меры по сокращению цифрового разрыва, но плохое подключение к Интернету оставалось важным фактором, влияющим на качество обучения. Во время COVID-19 сильно пострадало обучение определенных групп учащихся, что подразумевает необходимость дифференцированной поддержки.

Ключевые слова

Закрытие школ
Интерсекциональные аспекты
невыгодного положения человека
Смягчение неравенства
Общение между семьей и школой
Онлайн-оценивание

Введение

Правительство Казахстана ввело свой первый карантин 16 марта 2020 года, чтобы сдержать распространение вируса. Все школы и центры дошкольного образования были закрыты 12 марта 2020 года, за неделю до весенних каникул. Все школы проводили обучение онлайн или дистанционно с 6 апреля до конца учебного года в мае 2020 года. Школам было дано всего три недели на подготовку к дистанционному/онлайн обучению. В сентябре 2020 года, хотя школы частично открылись для небольшого числа учащихся, таких как дети представителей ценных, во время пандемии, профессий, или для определенных классов, таких как те, кто сдает внешние экзамены в конце цикла средней школы, большинство детей получили доступ к онлайн образованию или обучению в смешанном режиме. Перебои в работе школ усилили опасения, что закрытие школ усугубит существующее неравенство в школьном образовании в Казахстане, что совпадает с данными из других стран (Durrani et al., 2021).

Фокус и методы исследования

В данной статье используются выборочные данные двух проектов, направленных на изучение равного доступа к образованию в Казахстане в контексте пандемии. Основное внимание уделяется межсекторальным недостаткам в доступе к образованию и тому, как школы поддерживали родителей и учителей в преодолении цифрового разрыва.

В первом исследовании использовался дизайн качественного исследования с применением индивидуальных полуструктурированных интервью с учителями ($n = 30$) и родителями ($n = 30$) и фокус-групповых обсуждений с учениками ($n = 28$). Данные были собраны в период с декабря 2020 года по февраль 2021 года. Участники были набраны из трех наиболее густонаселенных регионов Казахстана: столицы, г. Астана на севере, Алматинской области на юго-востоке и города Шымкент в юго-центральной части.

Во втором исследовании использовалась схема перекрестного опроса, включающая три онлайн-опроса



для сбора мнений и опыта руководителей школ (n = 1 299), учителей (n = 19 635) и родителей (n = 22 317). Все три опроса проводились онлайн с июня по сентябрь 2021 года. Ответившие заинтересованные стороны представляли все 16 регионов Казахстана.

Полученные данные

Межсекторальные недостатки в доступе к образованию

Доступ к качественному образованию пострадал сразу после закрытия школ, причем эти последствия были распределены неравномерно. Резкий переход к дистанционному/онлайн-образованию расширил существующий разрыв между Назарбаев интеллектуальными школами (НИШ) (автономными школами с хорошими ресурсами для одаренных учащихся) и обычными школами (школами, управляемыми центральными, региональными или местными органами образования, которые ограничены в ресурсах, особенно в сельской местности), а также между сельскими и городскими школами. Преподаватели и учащиеся НИШ сочли переход намного более плавным благодаря тщательному планированию, оперативному развитию потенциала преподавателей, быстрому распространению цифровых устройств и обширной ИТ-поддержке, предоставляемой учащимся и преподавателям. В отличие от них, общеобразовательные школы, особенно сельские, завершили учебный год, обучаясь дистанционному/онлайн образованию на ходу. Обычные учителя, особенно в более зрелом возрасте или сельские, сочли переход и обучение преподаванию с использованием цифровых технологий чрезвычайно сложными.

Аналогичным образом, хотя все родители считают переход на дистанционное/онлайн образование трудным, трудности были более значительными для семей с низким уровнем дохода, родителей с ограниченными образовательными ресурсами и цифровой связью, работающих родителей, матерей-одиночек, многодетных семей, сельских родителей и родителей с детьми в начальных классах.

Поддержка детей младшего школьного возраста оставалась сложной задачей как для родителей, так и для учителей. Учащиеся, переходящие из начальной

школы в среднюю, должны были справляться с трудностями дистанционного / онлайн-образования в новой школьной среде, не имея достаточных знаний о доступных структурах поддержки. Считалось, что преподавание и изучение конкретных предметов, а именно физики, химии, биологии, математики и физического воспитания, гораздо сложнее в виртуальном режиме.

Большинство заинтересованных сторон считали, что это сказалось на обучении и вовлеченности учащихся, особенно слабоуспевающих. Некоторые заинтересованные стороны предположили, что учащиеся старших классов могут никогда не вернуться в школу. Застенчивые и интровертные ученики, по мнению учителей, испытывали трудности. За редким исключением, ученики всех классов сообщили о потере концентрации и мотивации к обучению. Все заинтересованные стороны считали, что данные об успеваемости учащихся вводят в заблуждение, поскольку родители выполняли задания за детей, а многие учащиеся вступали в сговор и занимались плагиатом. Проведение надежного оценивания в режиме онлайн было очень сложной задачей для учителей всех классов.

Сокращение цифрового разрыва

Длительные летние каникулы позволили органам образования обеспечить подписку на электронные платформы, поддержать учителей путем повышения квалификации и раздать цифровые устройства учителям и ученикам из малообеспеченных и многодетных семей. Результаты трех опросов свидетельствуют о том, что органы образования распространяли цифровые ресурсы для борьбы с неравенством. Около 33% учителей и 18% родителей сообщили, что школы обеспечили их ноутбуками или компьютерами. Аналогичным образом, руководители школ указали на ряд способов поддержки учащихся (таблица 1), хотя значительное стандартное отклонение по всем переменным свидетельствует о том, что распределение цифровой поддержки в разных школах различалось. Это неудивительно, поскольку школы заметно различаются по размеру и социально-демографическим характеристикам семей.

Таблица 1. Цифровая поддержка школ, предоставляемая учащимся

Переменная	Наблюдения	Среднее значение	Стандартное отклонение	Диапазон
Ноутбук/компьютер/планшет	872	85,97	143,75	0 - 1640
Модем/маршрутизатор	483	38,91	68,92	0 - 500
Предоплаченные интернет-карты/sim-карты	379	68,50	136,94	1 - 1200
Смартфон	377	52,16	164,21	0 - 1600



Власти предложили учителям возможности онлайн-повышения квалификации во время летних каникул. Около 66% опрошенных учителей прошли подготовку в области онлайн-обучения и преподавания, а 77% чувствовали себя вполне или очень уверенно в своей способности эффективно преподавать онлайн, причем учителя-мужчины (82%) были более уверены в себе по сравнению с учителями-женщинами (76%). Аналогичным образом, родители (32%) указали, что школы проводили с ними онлайн-занятия о том, как поддержать обучение их детей в условиях онлайн-обучения. Большинство родителей (83%) сообщили, что во время пандемии связь со школой была хорошей или отличной. Родители отметили, что школы делились обновлениями учебных программ (57%), информировали родителей об успеваемости детей (42%) или помогали родителям помогать детям учиться (26%). Все три заинтересованные стороны сообщили, что нестабильное подключение к Интернету является препятствием для использования интерактивных виртуальных уроков. Около 66% родителей заявили, что их дети с трудом выполняют школьные задания из-за отсутствия или плохого подключения к Интернету. Аналогичным образом, 36% руководителей школ сочли отсутствие Интернета для учащихся, а 32% полагали, что плохой доступ к Интернету для учащихся были «основными» препятствиями для предоставления образования во время закрытия школ. Большинство учителей (84%) считали, что невозможность увидеть реакцию учащихся на урок была их «главной» проблемой, потому что ученики выключали свои камеры из-за нестабильного Интернета.

Выводы

Несмотря на то, что неравенство в доступе к качественному образованию усилилось сразу после закрытия школ, органы образования Казахстана, работающие сверхурочно, приняли существенные меры по сокращению цифрового разрыва, раздав цифровые устройства нуждающимся ученикам и учителям и предложив возможности профессионального развития в онлайн-обучении большому числу учителей. Тем не менее, плохое подключение к Интернету было существенным фактором, ограничивающим качество образования. Кроме того, это оказало более глубокое влияние на обучение определенных групп учащихся и предметов. Заинтересованные стороны ставят под сомнение надежность онлайн-оценки, подразумевая, что оценить потери в обучении сложно.

Рекомендации

1. Цифровое равенство: ожидается, что в будущем школы будут использовать ту или иную форму цифрового обучения. Расширение доступа к качественному Интернету, особенно в сельской местности и районах, удаленных от городов, имеет важное значение для обеспечения равноправного качественного образования.
2. Цифровая грамотность в рамках педагогического образования будущих учителей: Внедрение цифровой грамотности и компетентности в программы педагогического образования обеспечит подготовку будущих учителей к преподаванию в режиме онлайн.
3. Постоянная поддержка профессионального развития учителей: необходимо регулярно повышать уровень цифровой компетентности школьных учителей.
4. Оценивание: Образовательные технологии могут способствовать разработке подходов к оцениванию учебной деятельности, направленных на предотвращение списывания, сговора и плагиата. Необходимо развивать способность учителей составлять оценочные задания, подходящие для дистанционного/онлайн-образования. Учителя могут использовать оценивание с низкими ставками для выявления учащихся, нуждающихся в дополнительном обучении. При использовании оценивания с высокими ставками четкие инструкции по выполнению задания и критериям оценки повысят успеваемость учащихся. Своевременная обратная связь повысит успеваемость и мотивацию учащихся.
5. Применение взаимного обучения: В то время как списывание и копирование работы других учащихся при выполнении заданий считается академическим проступком и не должно поощряться, сотрудничество со сверстниками должно поощряться. Взаимное обучение очень эффективно, поскольку учащимся легче обращаться друг к другу за помощью. Совместная работа над созданием образовательных продуктов доставляет удовольствие и способствует командной работе. Более широкое использование парной и групповой работы уменьшит зависимость от родителей и поможет бороться с социальной изоляцией.



Благодарность



Проведение качественного исследования финансировалось Партнерством во имя равенства и инклюзивности, представляющее собой сотрудничество международных исследовательских сетей, финансируемых Британским фондом исследований и инноваций в рамках Фонда исследований глобальных проблем. Проведение количественного исследования финансировалось Назарбаев Университетом (Грант № 021220CRP1122). Автор благодарна своим коллегам (профессору Джанет Хелмер, профессору Филиз Полат, доктору Гульмире Канай и доктору Светлане Шакировой) и научным сотрудникам (Айгуль Ажигалиевой, Эльзире Бижигитовой, Елжасу Кадыр, Назерке Каримовой, Жадыре Махметовой, Надежде Понамаревой и Асель Темирбековой).

Источники

Durrani, N., Helmer, J., Polat, F. and Qanay, G. (2021) Education, gender and family relationships in the time of COVID-19: Kazakhstani teachers', parents' and students' perspectives. Partnerships for Equity and Inclusion (PEI) Pilot Project Report. Graduate School of Education, Nazarbayev University.



Инновационные онлайн-исследования в контексте равенства, инклюзивности и социальной справедливости во время пандемии

 Анна КоэнМиллер, ассистент-профессор, Высшая школа образования, Назарбаев Университет
 anna.cohenmiller@nu.edu.kz

Краткое описание

В данной статье обсуждается инновационное использование фотоголоса в исследовании опыта асинхронного онлайн-режима в рамках международного исследования, проведенного с участием матерей-ученых (матерей, работающих в академических кругах), перед которыми внезапно встала необходимость оказания помощи своим детям в период онлайн-обучения во время первой волны пандемии COVID-19.

Ключевые слова

Методы исследования
Качественные исследования
Асинхронные онлайн-исследования
Справедливость и инклюзивность
Социальная справедливость
Голос участника
Матери в академических кругах
COVID-19

Та же лодка, но разные штормы

Когда мир столкнулся с пандемией COVID-19, работающие родители столкнулись с дополнительными проблемами, в числе которых научиться помогать своим детям в онлайн-обучении, параллельно работая полный рабочий день из дома. Необходимость продолжать работать в обычном темпе, в духе часто повторяющейся пословицы «опубликуй или умри», привела к огромным стрессам и изменениям, которые, как предполагается, на долгие годы приведут к чрезмерному ухудшению справедливости и вовлеченности в академические круги (CohenMiller, 2020a). Тем не менее, для тех, у кого дома маленькие дети, кажущаяся и поверхностная концепция быстрого перехода к работе из дома была прервана реальностью ухода за детьми. Эти каскадные эффекты внезапного перехода к онлайн-работе и онлайн-образованию непропорционально сильно затронули лиц, осуществляющих уход за кем-либо (Higginbotham & Dahlberg, 2021), в частности матерей, которые в основном взяли на себя эти роли, в том числе во время пандемии (CohenMiller & Leveto, 2023; O'Reilly & Green, 2021). Дополнительная работа для женщин была названа «необузданным» ролевым конфликтом между работой и семейными ожиданиями (Adisa et al., 2021, с.241), а для матерей — «несостоятельными» обязанностями и ожиданиями (CohenMiller & Izenkova, 2022; Del Boca et al., 2020).

Данное исследование было направлено на раскрытие реальности жизни во время карантина COVID-19 для матерей в академических кругах, которые также взяли на себя эти новые обязанности. [Для обозначения матерей,



работающих в научных кругах, я использую термин «ученые-матери», впервые введенный Матиасом (Matias, 2011, 2022) и расширяющий его ([см. Проект «Ученые-матери»](#)).]

Мне было известно из предыдущих исследований с участием матерей-ученых, что у данной социальной группы часто нет времени на видеоконференции, и вместо этого они предпочитают обмениваться данными асинхронно из-за своего ограниченного времени и множества ролей (CohenMiller et al., 2020). Поэтому мною было принято решение провести исследование в асинхронном режиме, используя метод фотоголоса, чтобы осветить прожитую реальность во время этого кризиса. Ниже представлен обзор фотоголоса, онлайн-фотоголоса, а также выборки данных, выводов и рекомендаций.

Фотоголос

Фотоголос — это методология исследования совместных действий, основанная на теоретических основах эмансипационной практики. Участники активно участвуют в разработке исследований, сборе данных, анализе и обмене результатами. В то время как Ван и Беррис (1997) объясняют, что фотоголос предназначен: «(1) дать людям возможность записывать и отражать сильные стороны и проблемы своего сообщества, (2) способствовать критическому диалогу и знаниям о важных проблемах сообщества посредством обсуждения фотографии в больших и малых группах и (3) достигаться до политиков» (стр. 370).

Фотоголос онлайн

Адаптация фотоголоса онлайн — набирающая популярность тема, особенно в связи с пандемией COVID-19. Например, социальные психологи Lichty et al. (2019) провели онлайн-исследование фотоголоса с молодежью. Они отметили, что онлайн-фотоголос может быть эффективным средством преодоления географических расстояний работы с участниками, которые ценят технологии, а также средством, предполагающим сокращение расходов на проведение исследования. Другой пример онлайн-фотоголоса можно увидеть в работе Rania et al. (2021). Данная группа исследователей проанализировала, как фотоголос может быть «успешным» во времена COVID-19, чтобы понять опыт молодых людей. Исследователи обнаружили важные факторы, которые следует учитывать при создании небольших групп в онлайн-фотоголосе для улучшения общения и взаимопонимания, стандартные методы, такие как очередность, и включение участников, гарантируя, что каждый может взаимодействовать с помощью онлайн-инструментов.

Извлекая уроки из онлайн-исследования фотоголоса матерей-ученых

В данном исследовании фотоголос был адаптирован мною к онлайн-использованию в асинхронном режиме

с целью усилить голоса тех, кого не замечают. Заявка на этическую экспертизу мною была подана в апреле 2020 года. Участники исследования — мамы, работающие в академических кругах, которые помогают своим детям проходить онлайн-обучение во время пандемии. Мы собрали данные за май-сентябрь 2020 года путем целевой выборки.

Я разработала основную рамку исследования. Далее, совместно с приглашенным докторантом, мы представили адаптацию фотоголоса (CohenMiller & Izekeanova, 2020), которая отражена в совместной публикации (Cohen-Miller & Izekeanova, 2022). Моя работа была основана на важности культуры, общества и роли, основанной на социокультурной теории Выготского (1978), «фигурных мирах» Холланда и др. (Holland et al., 1998, с. 51) и матрицентрической теории О'Рейли (O'Reilly's, 2021). Эти пересекающиеся идеи влияют на то, как люди воспринимают себя в роли матери и ученого.

Вопросы, которые следует принимать во внимание

Основой процесса любого исследования является понимание цели и задач исследования. Для фотоголоса социальная справедливость жизненно важна. Таким образом, для тех, кто заинтересован в применении онлайн-фотоголоса в асинхронном режиме, могут быть рассмотрены многочисленные вопросы, связанные с социально справедливой практикой:

- Как социальная справедливость интегрирована в исследование?
- Чьи голоса усиливаются? И чьи голоса исключаются?
- Как можно собирать данные таким образом, чтобы это было удобно для всех участников?
- Будет ли онлайн-взаимодействие между участниками?
- Как исследование потенциально может повлиять на реальную жизнь участников?

Что можно узнать о социальной справедливости и научных кругах из полученных данных?

Ключевой целью исследования было усиление голоса и выявление структурного неравенства для улучшения академических кругов или жизни матерей-ученых. В исследовании приняли участие 68 матерей-ученых со всего мира, которые поделились фотографиями и описаниями своей жизни, а также помогли детям пройти онлайн-обучение во время карантина/изоляции. Большинство из США и Казахстана; другие представленные страны включали Австралию, Филиппины, Южную Корею, Венгрию, Украину, Ливан, Великобританию и Ирландию. Указанные занимаемые позиции учеными-матерями варьируются от аспиранта до старшего преподавателя/профессора и руководящих административных должностей.

Фотографии дали глубокое представление о том, каково это быть матерью-ученым дома во время



карантина и изоляции, в то же время помогая детям в условиях онлайн-обучения. Фотографии и их описания демонстрируют конфликт между личной свободой воли и сосредоточенностью на надежде и благодарности, а также признанием отсутствия академической институциональной практики и политики, «способствующих успеху» для матерей-ученых (Cohen-Miller et al., 2022).

Например, у доцента Карли из США было двое детей в 6 и 7 классах. Она упомянула, что ее сын в 7 классе с расстройством акустического спектра (рис. 1):

«Это моя повседневная реальность с 8:00 до 13:00. Мне трудно помогать им обоим одновременно. Калебу нужна дополнительная помощь, но Эбби тоже иногда нужна помощь... Либо я хорошая мама/домашний учитель, либо хороший исследователь. Мне не удалось сделать и то, и другое».

Она продемонстрировала, как фотография может помочь ученым-матерям и академическим организациям понять, что следует:

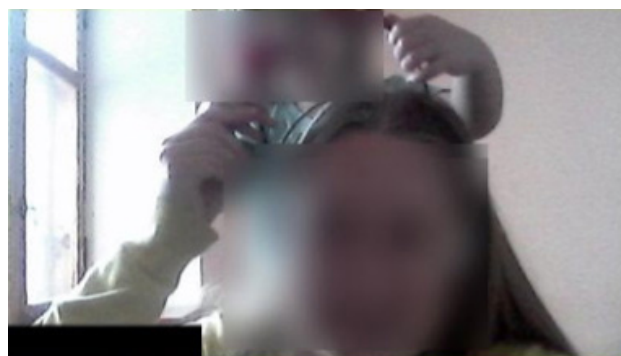
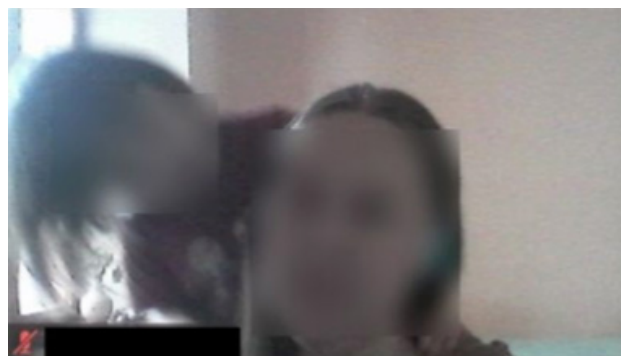
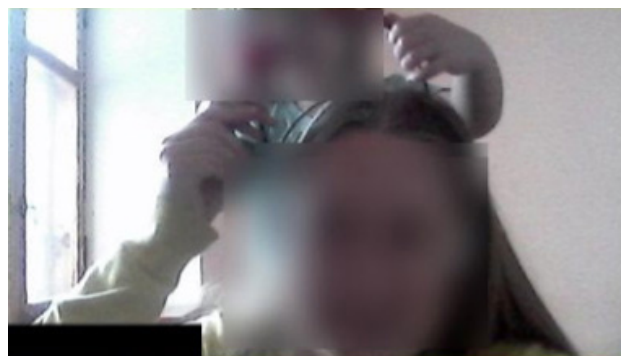
сосредоточиться на своем здоровье даже в хаосе. Это наш единственный величайший актив, и мы должны его защищать. Работодатели, которые не проявляют сочувствия к семьям, должны переосмыслить ситуацию. Академический мир допускает гибкость, что может быть полезно для работающих родителей, но необходимо сделать больше, чтобы обеспечить защиту нашего благополучия...

Рисунок 1: Обеденный стол и рабочее место



Елена из Украины. Она работает в качестве ассистент-профессора. У нее двое детей. Одному ребенку 3 года, и он ходит в детский садик. Другому ребенку 11 лет, и он учится в средней школе. Елена указала, что эта фотография была выбрана по двум причинам: «1) я хотела сохранить память об этом 2) я хотела показать то, как выглядит тройная нагрузка матерей» (рис. 2).

Рисунок 2: Ежедневный Zoom — обучение и дети



Елена продолжает рассказывать о своем опыте:

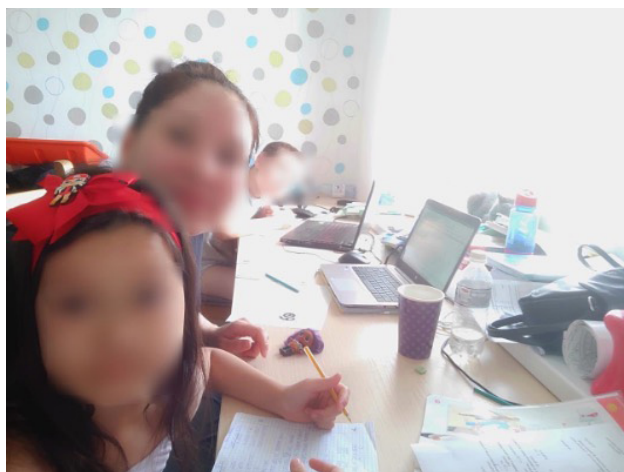
«Во время пандемии я остро ощутила, как несправедливо распределяются ожидания. Я должна обеспечить дистанционное обучение своим ученикам и моему ребенку, а также присмотр за вторым ребенком. И в то же время я должна быть конкурентоспособной в академической жизни.... Эти фотографии могут натолкнуть кого-то на мысль о том, что следует изменить в своем отношении к работающим матерям. Также хотелось бы, чтобы внимание было обращено на то, что у матерей есть лишняя (и экстремальная) неоплачиваемая нагрузка в условиях пандемии».

Наконец, Зарина, ассистент-исследователь, работающая в Казахстане, обучала детей в третьем и пятом классах онлайн. На рисунке показано, что «я и мои дети сидят вместе за длинным столом и одновременно учатся/работают» (рис. 3):

«Я сделала этот снимок, чтобы запечатлеть тот момент, когда я начала испытывать уникальный уровень стресса обучаясь одновременно за троих. Как мать из академических кругов, я испытываю большую ответственность за работу по дому, домашнюю работу и все границы между профессиональными занятиями, академической и личной жизнью сократилась из-за пандемии.

Я надеюсь, что университет и политики поймут трудности матерей-ученых и реализуют некоторые меры по улучшению, предоставят финансирование для поддержки матерей».

Рисунок 3: Одновременная учеба и работа



Представленные примеры наглядно демонстрируют потенциал асинхронного онлайн-фотоголоса для демонстрации реальности быта участников, который может повлиять на их ситуацию, например, повысить осведомленность о вопросах социальной справедливости, а также предложить возможность обсудить вопросы справедливости и инклюзии в академических организациях, способствуя изменениям в проведении социально-справедливой политики.

Вклад исследования

В данной статье рассматривается важный аспект проведения исследований в условиях социальной дистанции. В исследовании предлагаются идеи для других исследователей и практиков, которые следует принимать во внимание при работе с сообществами с ограниченным временем, ресурсами или с теми, кого упустили/не услышали в ходе исследования. При реализации в рамках социальной справедливости асинхронный онлайн-фотоголос предлагает средства для выравнивания игрового поля, предоставляя методологически социально справедливые возможности большему количеству людей делиться своим опытом и жизненными реалиями, особенно во время кризисов и потрясений, когда сообщества могут иметь меньше контактов.

Благодарность

Огромное спасибо всем матерям-ученым, участвовавшим в данном исследовании, за то, что поделились своей жизнью и объяснили свои реалии, чтобы двигаться к более социально справедливому будущему в академических кругах. Также благодарим редакцию FQS, которая первоначально опубликовала данную статью и разрешила ее воспроизведение/адаптацию на русском языке в соответствии с лицензией Creative Commons 4.0.

Для данного исследования мы разработали галерею как результат этой работы (общий результат для исследований фотоголоса). [Результат нашей работы](#) можно увидеть в Интернете. Также результаты были представлены на виртуальной выставке, приуроченной к Международному женскому дню в рамках 2-го ежегодного гендерного форума - [Консорциум ученых по гендерным вопросам](#).



Источники

Adisa, T. A.; Aiyenitaju, O., & Adekoya, O. D. (2021). The work-family balance of British working women during the COVID-19 pandemic. *Journal of Work-Applied Management*, 13(2) 241-260, <https://doi.org/10.1108/JWAM-07-2020-0036> [Accessed: February 25, 2022].

CohenMiller, A. (2018). Creating a participatory arts-based online focus group: Highlighting the transition from DocMama to Motherscholar. *The Qualitative Report*, 23(7), 1720-1735, <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.2895> [Accessed: February 28, 2022].

CohenMiller, A. (Ed.) (2020a). *Addressing issues of equity during and after COVID-19: Recommendations for higher education institutions and general information*, <https://bit.ly/3jLclX7> [Accessed: February 28, 2022].

CohenMiller, A. (2020b). Spiraling. Academic motherhood and COVID-19. *Journal of the Motherhood Initiative for Research and Community Involvement*, 11(2), 9-20, <https://jarm.journals.yorku.ca/index.php/jarm/article/view/40604/36775> [Accessed: February 28, 2022].

CohenMiller, A., & Boivin, N. (2021). *Questions in qualitative social justice research in multicultural contexts*. London: Routledge.

CohenMiller, A., & Izenkova, Z. (2020). Adapting photovoice for online use during times of disruption: Addressing issues of equity and inclusion in higher education. *Presentation, NVivo Virtual Conference "Qualitative Research in a Changing World"*, virtual, September 23-24, 2020, <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18500.24961> [Accessed: February 28, 2022].

CohenMiller, A., & Izenkova, Z. (2022). Motherhood in academia during the COVID-19 pandemic: An international online photovoice study addressing equity and inclusion in higher education. *Innovative Higher Education*.

CohenMiller, A., & Leveto, J. (2023). The impact of the pandemic on academic mothers: Integrating photovoice and surveys to imagine more equitable and inclusive higher education organizations. In Anna CohenMiller, Tamsin Hinton-Smith, Fawzia Mazanderani & Nupur Samuel (Eds.), *Leading change in gender and diversity in higher education from margins to mainstream*. London: Routledge.

CohenMiller, A., Demers, D., & Schnackenberg, H. (2020). Rigid flexibility in research: Seeing the opportunities in "failed" qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-6, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1609406920963782> [Accessed: January 10, 2022].

CohenMiller, A., Saniyazova, A., & Saniyazova, Z. (2019). Graduate student parents in Kazakhstan. *Presentation, Comparative International Education Society (CIES) Conference*, San Francisco, CA, USA, April 14-19, 2019.

CohenMiller, A., Demers, D., Schnackenberg, H., & Izenkova, Z. (2022). "You are seen; you matter." Applying the theory of gendered organizations to equity and inclusion for motherscholars in higher education. *Journal of Women and Gender in Higher Education*.

Del Boca, D., Oggero, N., Profeta, P., & Rossi, M. (2020). Women's and men's work, housework and childcare, before and during COVID-19. *Review of Economics of the Household*, 18, 1001-1017, <https://doi.org/10.1007/s11150-020-09502-1> [Accessed: February 25, 2022].

Higginbotham, E., & Dahlberg, M. L. (Eds.) (2021). *The impact of COVID-19 on the careers of women in academic sciences, engineering, and medicine*. Washington, DC: The National Academies Press.

Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lichty, L., Kornbluh, M., Mortensen, J., & Foster-Fishman, P. (2019). Claiming online space for empowering methods: Taking photovoice to scale online. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 10(3), 1-26, <https://www.gjcpp.org/pdfs/5-LichtyEtAl-Final.pdf> [Accessed: February 25, 2022].

Matias, C. E. (2011). "Cheryl Matias, PhD and mother of twins": Counter storytelling to critically analyze how I navigated the academic application, negotiation, and relocation process. In session, Paying it forward: Mother scholars navigating the academic terrain. *Paper, American Educational Research Association (AERA), AERA Division G Highlighted Panel*, New Orleans, LA, USA, April 8-12, 2011.

Matias, C. E. (2022). Birthing the motherscholar and motherscholarship. *Peabody Journal of Education*.

O'Reilly, A. (2021). *Matricentric feminism: Theory, activism, and practice* (2nd ed.). Bradford: Demeter Press.

O'Reilly, A., & Green, F. J. (Eds.) (2021). *Mothers, mothering, and COVID-19: Dispatches from the pandemic*. Bradford: Demeter Press.

Rania, N., Coppola, I., & Pinna, L. (2021). Adapting qualitative methods during the COVID-19 era: Factors to consider for successful use of online photovoice. *The Qualitative Report*, 26(8), 2711-2729, <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4863> [Accessed: January 17, 2022].

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.


Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.

Часть 2

Технология



Быть цифровым: как COVID-19 изменил ландшафт высшего образования

 **Ульрике Риветт**, профессор кафедры информационных систем Кейптаунского университета (UCT), Южная Африка
 ulrike.rivett@uct.ac.za

Краткое описание

Один общий знаменатель, определяющий опыт сектора образования в связи с COVID-19, заключался в том, что преподавание и технологии очень неожиданно стали переплетаться. Опираясь на свои размышления о преподавании в 2020 году, я пытаюсь понять, что такое жизнестойкость в секторе образования и как технологии могут способствовать преподаванию в меняющейся и неопределенной среде.

Ключевые слова

Дистанционное обучение
Онлайн-обучение
Высшее образование
COVID-19
Образовательные технологии

Вскоре после начала пандемии, когда снижалась “плотность” университетов или они даже полностью закрывались, было опубликовано несколько работ, в которых освещались опыт и последствия дистанционного обучения и преподавания. Было проведено различие между понятиями “экстренное дистанционное обучение” и “онлайн-среда обучения”: первое отражает неподготовленность и скорость, а второе определяет хорошо разработанную и продуманную концепцию обучения (Hodges et al., 2020). В 2020 году ученым пришлось “постараться”, чтобы приспособиться к новой среде, перемещая все материалы онлайн в далеко не идеальных условиях (Hedding et al., 2020). Некоторые работы были посвящены опыту студентов во время пандемии, и в настоящее время продолжают крупномасштабные глобальные исследования (Aristovnik et al., 2020; Crawford et al., 2020). В одном из информационных материалов предлагается осмысление опыта 15-ти южноафриканских государственных университетов (Czerniewicz et al., 2020). Их общей чертой является то, что, когда удаляется среда кампуса, неравенство становится “видимым”. Подчеркивается также, что высшие учебные заведения сталкиваются с реальностью того, что “рутинный подход” и возврат к “нормальному” уже невозможен. По иронии судьбы пандемия привела к позитивным изменениям в политике в отношении онлайн-преподавания, что в прошлом невозможно было представить (Czerniewicz et al., 2020).

“Удаленный” и “онлайн” – в чем разница?

Как профессор кафедры информационных систем в Школе информационных технологий Кейптаунского университета, я преподаю в такой среде, где студенты и преподаватели, имея опыт работы с цифровыми технологиями, чувствуют себя комфортно. В рамках кафедры и группы, в которой я преподаю, студенты и преподаватели имеют доступ к оборудованию (ноутбуки, смартфоны, программное обеспечение, виртуальные частные сети, возможность подключения данных). При необходимости оборудование и подключение к Интернету предоставлялись через университет. Университет полностью закрылся в марте 2020 года и



вновь открылся через год для ограниченного личного взаимодействия. Наше взаимодействие со студентами перешло в онлайн, и университет предоставил доступ к нескольким платформам и инструментам. Небольшая группа студентов столкнулась со значительными инфраструктурными проблемами, которые были решены в первый месяц дистанционного обучения. В течение нескольких лет мы использовали платформу онлайн-обучения, чтобы облегчить смешанный подход к обучению. Платформа предоставляет студентам доступ к цифровому контенту, зачетным книжкам, онлайн-заданиям, тестам и викторинам, а также записям лекций.

Платформы онлайн-обучения требуют значительного объема инфраструктуры. Образовательная среда должна адаптироваться к новым условиям - от аппаратных средств и программного обеспечения до квалифицированных групп ИТ-поддержки. EdTech (образовательные технологии) - это новый сектор промышленности, который развивался в течение последнего десятилетия и значительно выиграл от пандемии. В этом секторе часто предлагаются несколько излишне оптимистичные решения “под ключ”, а команды продавцов обещают варианты аутсорсинга для управления любой средой. Отрасль управляется несколькими факторами, в частности, прибылью. Чтобы позволить себе технологию и сопутствующую ей инфраструктуру, образовательные учреждения должны реструктурировать бюджеты, выделяя деньги на ежегодные затраты на технологии. Для большинства организаций необходимо создать новый отдел ИТ-поддержки, а также управлять изменениями в технологии внедрения, которые влияют на персонал и студентов. Является ли это устойчивым в секторе образования с ограниченными ресурсами в Южной Африке и за ее пределами?

После начала карантина сообщество моего университета решило использовать термин “экстренное дистанционное обучение” вместо “онлайн-обучение”. Термин “экстренный/чрезвычайный” отражает нашу реакцию на необычную, беспрецедентную ситуацию и выражает ощущение, что она конечна. Мы не собирались переносить университетскую модель преподавания в новое пространство. Этот термин означал, что это ни в коем случае не идеальный онлайн-опыт, и это было временное решение, учитывая все проблемы, с которыми сопряжены чрезвычайные меры.

Термин “удаленный” относится к студентам, получающим доступ к учебным материалам удаленно, а не обучающимся с помощью специально разработанного “онлайн” курса. Мы не могли ожидать, что студенты будут посещать синхронные лекции из-за неравномерного подключения и доступа к электричеству. Все обучение планировалось в асинхронном режиме. Печатные материалы были доставлены курьером студентам, живущим в отдаленных районах с недостаточными

ресурсами. Мы четко осознавали разницу между разработанными онлайн-учебными материалами и материалами, созданными в необычных обстоятельствах за короткое время. У нас не было времени на редизайн курсов, создание интуитивно понятных сайтов и на применение новейших исследований в области онлайн-обучения к нашим сайтам курсов. Это был экстренный ответ на беспрецедентный сценарий.

Технология была ключевой. Чтобы спроектировать дистанционное обучение, мы попытались создать среду, которая представляла бы кампус УСТ для каждого студента, где бы он ни находился географически. Каждый лектор предоставлял контент, лекции и вспомогательные материалы на онлайн-платформе. Были созданы группы поддержки WhatsApp, и за короткое время был реализован ряд интересных инициатив.

Были также ожидаемый хаос, паника и технический сбой. Сотрудникам и студентам приходилось справляться. Но в целом сотрудники и студенты, осознав чрезвычайную ситуацию, объединились. Маловероятно, что мы достигли бы подобного прогресса за такое короткое время при других обстоятельствах. Это дало нам уникальную возможность перейти в цифровую среду. Во второй половине 2020 года мы смогли реагировать более спокойно, а в первом семестре 2021 года большинство сотрудников и студентов уже продуктивно работали в цифровом пространстве.

После первых двух месяцев, когда стало ясно, что экстренное дистанционное обучение затянется, мы скорректировали материалы и стали работать по-другому. Мы разработали больше точек цифровой связи со студентами, организовывали встречи онлайн и вместе проводили занятия. Студенты из очень отдаленных районов были приглашены обратно в кампус для доступа в Интернет и безопасного проживания в общежитиях. Тем не менее, даже если ни одна из технологий не дала сбой, и мы все отключили звук в нужный момент, этот опыт никогда не был столь же удовлетворительным, как лекция или урок лицом к лицу. Чего не хватало?

Ответ прост: технологии не смогли заменить или создать опыт кампуса. Кампус - это нечто большее, чем набор зданий с лекционными площадками. Физическое пребывание в кампусе создает сообщество, социальную нецифровую сеть, общество, которое преподает и учится вместе. Связь невидима глазу, но мы изо всех сил старались создать среду преподавания и обучения - без нее. При цифровом взаимодействии мы теряем точки соприкосновения и не можем оценить уровень понимания наших студентов, интуитивно оценивая настроение в аудитории. В обычном семестре студенты основное внимание уделяют “нахождению в кампусе”, от которого нахождение в цифровом кампусе кардинально отличается. Как бы хорошо ни был спроектирован виртуальный кампус, даже при самой лучшей скорости



соединения и удобстве пользования, пандемия показала нам, что без физического кампуса ядро преподавания, основанное на вовлечении, невосполнимо утрачивается. Концепция кампуса - это концепция общества, объединенного общей целью получения знаний. Индивидуальный подход к обучению поддерживается благодаря доступу к объектам и структурам. Нам еще предстоит найти способ решения проблемы социальной сплоченности такого сообщества с помощью технологий.

Создание, преподавание и обмен знаниями происходят в пределах кампуса посредством видимого и невидимого взаимодействия. Они дают преподавателю руководство и структуру. Мы не смогли перенести этот опыт кампуса в онлайн-пространство, поскольку технологиям не доступна такая интеграция, а мы, как преподаватели, не обучены абстрагировать опыт преподавания на требуемый цифровой уровень. Технологии влияют на педагогику, регулируя то, что возможно, в соответствии с уровнем нашей квалификации и той цифровой инфраструктуры, к которой мы имеем доступ. Чтобы обеспечить педагогические встречи в цифровом пространстве, мы должны не только перевести то, что мы делаем в физической среде, но и целенаправленно спроектировать этот процесс.

Пандемия предоставила возможность заново проанализировать будущую систему образования. Лекции давно отмечены как непривлекательный элемент повседневной жизни кампуса с сокращением посещаемости и растущим предоставлением записей лекций. Рабочие группы по посещаемости лекций подчеркивают отсутствие веских причин для того, чтобы удерживать студентов в лекционном зале.

Пандемия дала возможность понаблюдать за тем, что происходит без очных лекций в течение длительного времени. Позволили ли нам технологии заменить или даже улучшить роль лекций как важной точки соприкосновения со студентами? Мы узнали, что лекции - это нечто большее, чем просто презентация знаний. Понятие "чтение" уступило место более четкому пониманию "преподавания" и педагогических методов, необходимых для использования лекционного периода и соответствующего материала для конструктивного взаимодействия с целью обмена знаниями и работы с аудиторией. Лекция обычно представляет собой отправную точку для связи студента с определенной темой или предметом. Затем следует процесс интенсификации обучения посредством самостоятельной работы, формативных оценок и практической работы с материалом. Лекция задает тон учебному путешествию.

Когда мы перешли в онлайн-среду, первое знакомство с материалом было заменено онлайн-видео или текстом, которые студент должен был просмотреть. Это сработало

для первых видеороликов. Анализируя статистику загрузок видео с течением времени, можно отметить, что процент скачиваний видео был значительно выше по сравнению с падением посещаемости лекций на всех моих курсах.

Мы знаем, что студенты посещают лекции, чтобы получить опыт получения знаний. Как подчеркивали студенты в моих оценках курса, они очень скучали по очным лекциям, потому что скучали по "сидению в аудитории". Возможность поговорить с преподавателем после лекции, провести дискуссию, задать вопрос и пообщаться с другими студентами - это нематериальные преимущества сообщества обучения.

Онлайн-контент, безусловно, полезен для поддержки обучения, но он не может заменить ту первую точку соприкосновения, которой способствует лекция. Способность преподавателя "читать" аудиторию, видеть, следят ли студенты за объяснением, отвечать на вопросы или привлекать внимание, используя другой пример затруднительно реализовать в онлайн-среде. Наша радость от преподавания в личном пространстве исчезает. Мы больше не испытываем в реальном времени удовлетворения, когда постигается трудная концепция, не чувствуем того энтузиазма и энергии, которые черпаем от общения со студентами. Да, мы можем улучшить дизайн видеозаписей наших лекций или предоставить лучшие платформы для взаимодействия, но в цифровом обучении происходят глубокие изменения. В открытом письме ученых Южной Африки отмечается, что польза от обучения в университете заключается не в лекциях, а во встречах на территории кампуса (Pikoli, 2020). Лекции являются первым примером таких встреч. Отменив лекции, мы потеряем точки соприкосновения.

Вывод

Пандемия COVID-19 оказала глубокое и долговременное влияние на образование. Нам пришлось перенести наше преподавание в онлайн-пространство с невероятной скоростью и без особой подготовки. Наши учебные материалы должны были быть перенесены на онлайн-платформы. Мы изучали новое программное обеспечение, создавали видеоролики и размещали онлайн-уроки.

Все это было бы невозможно без технологий. Мы узнали, что наша система образования может извлечь большую пользу из цифрового взаимодействия. Но мы также увидели, что в цифровом пространстве возможность вовлечения, установления связей и создания учебного путешествия для наших студентов в определенной степени утрачена. Ради будущего онлайн-взаимодействия нам необходимо более глубоко задуматься над тем, как должно выглядеть преподавание и обучение в онлайн-пространстве.



2020 год был напряженным для преподавательского состава. Мы испытываем стресс, когда на нас лежит ответственность за результат, но у нас нет возможности влиять на него. Чтобы повлиять на образование и уменьшить собственный стресс, нам необходимо осмыслить свой опыт, создать значимый онлайн-контент и целенаправленно разрабатывать педагогические встречи с нашими студентами

Источники

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability (Switzerland)*, 12(20), 1–34.

Crawford, J., Henderson, K. B., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20.

Czerniewicz, L., Aggherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M., ... Wissing, G. (2020). A wake-up call: Equity, inequality and COVID-19 emergency remote teaching and learning. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 946–967.



Hedding, D. W., Greve, M., Breetzke, G. D., Nel, W., & van Vuuren, B. J. (2020). COVID-19 and the academe in South Africa: Not business as usual. *South African Journal of Science*, 116(8), 8–10.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). [The difference between emergency remote teaching and online learning.](#)

Pikoli, Z. (2020 December 14). [Academics reject claims that 2020 has been a success for universities.](#) Maverick Citizen.



Навигация по цифровым инновациям и неравенству в образовании в условиях пандемии COVID-19

 **Алеся Микле Молдаван**, доцент кафедры математического образования, Высшая школа образования, Фордхемский университет, США
 amoldavan@fordham.edu

Краткое описание

Пандемия COVID-19 потребовала от образовательных учреждений беспрецедентной реакции на переход к дистанционному обучению. В этой статье исследуется опыт преподавателей в области дистанционного обучения и цифровое неравенство, с которым сталкиваются учащиеся в уязвимых и беднейших сообществах. Даны рекомендации по обеспечению справедливости технологических инициатив в интересах всех учащихся.

Ключевые слова

Образование
Технология
Справедливость
Дистанционное обучение
Учебный процесс

Вскоре после того, как в марте 2020 года Всемирная организация здравоохранения объявила COVID-19 глобальной пандемией, более 150 стран закрыли свои учебные заведения (UNESCO, 2020). Быстрым решением по уменьшению количества пропущенных очных занятий стал переход на дистанционное обучение (ДО) с использованием цифровых инноваций. Хотя ДО может предложить доступ к новым ресурсам и возможностям самостоятельного обучения, оно также может создавать педагогические проблемы и проблемы, связанные с его доступностью. В этой статье исследуется опыт преподавателей в области дистанционного обучения и цифровое неравенство, с которым сталкиваются учащиеся в уязвимых и обездоленных сообществах. Я также размышляю о различных способах использования цифровых инструментов в моем собственном обучении для облегчения дистанционного обучения студентов. Отчеты о передовом опыте в ДО признают цифровые инновации в образовании и учитывают необходимость равного доступа к технологиям.

Новое учебное пространство

Беспрецедентный переход к дистанционному обучению в ответ на пандемию означал, что перед преподавателями была поставлена задача переосмыслить сам процесс обучения. Лекционный класс, известный своими личными встречами и коллегиальными дискуссиями, выглядел иначе в онлайн-формате. Обучение в кампусе не может быть воспроизведено удаленно. Как отмечает Риветт (в этом выпуске), COVID-19 дал новый опыт обучения, основанный на технологиях для создания чувства общности и предоставляющий возможность изучить новое видение образования в контексте цифрового учебного пространства.

Говоря о студенческой аудитории, можно представить преподавателей и студентов, сгрудившихся вокруг



столов, препарирующих тексты или лягушек. Этот “традиционный” класс расположен в пределах территории кампуса. В нем преподаватели могут использовать практический опыт обучения с помощью языка тела и голоса. Это пространство для очного обучения предлагает социализацию, индивидуальное внимание и регулируемые ресурсы для вовлечения всех студентов. Учебные группы и рабочее время доступны для поощрения товарищества и продолжения обучения за пределами аудиторий.

При разработке очного обучения преподаватели могут выбрать технологию для подключения материала к реальным приложениям, что делает информацию более доступной (Hassel B.C. & Hassel E.A., 2012). Технологии можно использовать для совершенствования методов обучения, которые способствуют вовлечению, мотивации и успеваемости учащихся (Edyburn, 2013; Howland et al., 2011). То, как преподаватели используют технологии для обогащения учебного опыта, варьируется в разных контекстах. В классе математики цифровые инструменты (калькуляторы, программное обеспечение для моделирования, виртуальные манипуляторы) могут быть использованы для оказания помощи учащимся в визуализации концепций, организации и анализе данных, а также в передаче рассуждений и решении проблем (National Council of Teachers of Mathematics, 2014). Использование технологий может открыть двери в цифровой ландшафт, где студенты могут научиться исследовать, применять и передавать знания другим “цифровым гражданам” по всему миру (Groff, 2013).

С быстрым переходом к дистанционному обучению преподаватели были вынуждены перейти к цифровому учебному пространству, которое требовало технологической интеграции. Позиционирование ДО в контексте цифрового учебного пространства подчеркивает сложность этого термина. Он часто используется взаимозаменяемо с онлайн, дистанционным, смешанным, электронным обучением и другой терминологией, отнесенной к категории цифрового образования (Hodges et al., 2020; Moore et al., 2011). При дистанционном обучении преподаватели и учащиеся взаимодействуют друг с другом, физически не находясь в классе. Удаленная настройка требует обмена информацией с помощью технологии в синхронном, асинхронном или гибридном форматах. В синхронном формате студенты и преподаватели общаются в режиме реального времени. В асинхронном формате учащиеся участвуют в самостоятельной учебной деятельности независимо от преподавателя.

Обучение за пределами школы

Когда я проводила тематическое исследование с феноменологическими интервью с педагогами из Нью-Йорка во время пандемии (в 2019-2020 учебном году) (см. Moldavan et al., 2021), мне неоднократно говорили, что дистанционное обучение нарушает привычный порядок

преподавания. Изначально технологии использовались в классе, чтобы помочь учащимся развить навыки мышления более высокого порядка, но теперь технологии нужно было представить не как дополнение, а как основу, на которой можно строить учебную среду. Это новое учебное пространство открыло возможности для улучшения преподавания, а также создало проблемы с педагогикой и доступностью.

Тем, кто имел доступ к технологиям, было немного легче соединить школьную и домашнюю жизнь, чем тем, чьи домашние условия не были настроены на цифровое обучение (доступ/обмен устройствами, ограниченный Интернет). По данным Американского общественного опроса, проведенного в 2019 году, 88% детей школьного возраста имеют дома доступ в Интернет через компьютер, 6% имеют доступ только через смартфон и 6% не имеют доступа в Интернет (National Center for Education Statistics, NCES, 2020). Из примерно 56,6 миллионов учащихся школьного возраста в Соединенных Штатах примерно 6,8 миллиона не имеют у себя дома доступа к компьютеру или в Интернет (NCES, 2020). Процент учащихся, не имеющих доступа в Интернет, выше среди тех, кто живет за чертой бедности, в городах и отдаленных сельских районах, и ниже среди учащихся в пригородных районах (NCES, 2018). Кроме того, создание цифрового учебного пространства дома может быть сложной задачей для тех, у кого нет спокойной обстановки, у кого есть обязанности по уходу или кому не хватает поддержки родителей.

Чтобы уменьшить цифровое неравенство, многие школы раздавали учащимся устройства (Chromebook, iPad) и сотрудничали с поставщиками услуг для обеспечения доступного Интернета в районах, где отсутствовала инфраструктура. Преподаватели часто использовали видеотехнологии для записи своих лекций, чтобы ученики могли смотреть их в удобное для семейного расписания время. Учащиеся получили конспекты с инструкциями и асинхронные задания для обогащения знаний. Системы управления обучением (Google Classroom, Blackboard) использовались для выдачи заданий и предоставления оценочных отзывов. Платформы чата и видеоконференцсвязи (Zoom, Google Hangouts, Skype) использовались для выполнения синхронных задач и организации рабочего времени для индивидуальной поддержки и поддержки небольших групп.

Педагоги поделились опытом использования цифровых инноваций и опасениями по поводу преподавания нового контента в удаленных условиях. Многие из них пересмотрели учебные планы, отдав предпочтение повторению ранее изученного материала, чтобы укрепить уверенность учеников при обучении дома. Учащиеся, в свою очередь, могли экспериментировать с новыми технологиями и разрабатывать новые процедуры для изучения. Существующие руководства по учебным программам предоставляли ограниченное время для разработки цифровых модулей и путей обеспечения



подотчетности учеников за дистанционное обучение. Учащиеся поделились с учителями историями о том, как они чувствовали себя изолированными, оторванными от общества и не получали полной поддержки. Они скучали по практическим занятиям и личному общению со сверстниками. Многие преподаватели были свидетелями сопротивления и нежелания учащихся учиться. Некоторые ученики испытывали трудности с использованием технологий или легко отвлекались на другие факторы, такие как домашние условия обучения и стресс в семье.

Поскольку COVID-19 быстро изменил ландшафт образования, многие учителя получили ограниченное повышение квалификации для перехода к дистанционному обучению. Когда такая поддержка была недоступна, педагоги учились на рабочем месте. Хотя никто не мог предвидеть глобальную пандемию, повышение квалификации до перехода могло бы лучше подготовить педагогов к цифровой эре. Многие из преподавателей рассказали, как им помогло бы обучение с использованием систем управления обучением. Обучение, в котором рассматривались бы способы (а) установления норм виртуального класса и управления поведением, (б) поощрения виртуального участия и вовлечения учащихся и (в) использования совместимых цифровых инструментов для улучшения обучения вне класса, облегчило бы переход к ДО.

Цифровое пространство в высшем образовании

Я преподаю в Нью-Йорке на методических курсах по подготовке педагогов к преподаванию. До COVID-19 каждый курс проводил очные встречи для проведения лекций, практических занятий, совместных проектов и презентаций коллег. Я организовывала каждое занятие с лекциями, основанными на исследованиях, и с заданиями для студентов, способствующими исследованию, обсуждению и размышлению. Задачи часто требовали использования материальных ресурсов и лабораторного оборудования для развития навыков и знаний. Они использовались студентами в презентациях и демонстрациях. Когда мое учебное заведение закрыло двери для очного обучения, я перешла на модель дистанционного обучения, в которой сочетались синхронное и асинхронное обучение. Я использовала веб-программное обеспечение и платформы видеоконференцсвязи (Zoom, Google Drive) для взаимодействия со студентами в режиме реального времени. Эти платформы позволяли учащимся участвовать в чатах и дискуссиях в секционных комнатах, обмениваться экранами, делать заметки на досках и получать немедленную обратную связь от однокурсников и преподавателя. Вне виртуальных встреч студенты получали доступ к самостоятельным учебным модулям и заданиям на доске и участвовали в дискуссиях, которые способствовали созданию онлайн-сообщества исследователей. Это позволило обучающимся

сотрудничать друг с другом посредством критического анализа (Garrison, 2007). Студенты с пониманием отнеслись к созданному мной цифровому учебному пространству, отметив, что оно “стало более доступным”. Один студент сказал: “Я могу выполнять асинхронную работу в своем собственном темпе, смотреть видеоуроки несколько раз и опираться на идеи моих однокурсников в сообщениях для обсуждения. Затем я могу проверить свое понимание во время синхронного обучения”. Другая студентка поделилась тем, как разнообразие форматов обучения побуждало ее взаимодействовать с контентом и ее однокурсниками, что повышало ее мотивацию к дальнейшему обучению.

Хотя мне не хватало взаимодействия как при личном обучении, я обнаружила, что дистанционное обучение способствует более активному участию студентов в занятиях. Я использовала асинхронные модули в качестве модели перевернутого обучения, чтобы перенести лекции и исследования за пределы класса, оставив больше времени для деятельности и обсуждений под руководством студентов во время синхронного обучения (Clark, 2015). Функция секционной комнаты Zoom позволила мне распределять студентов случайным образом или стратегически в небольшие группы для обмена идеями. Это поощряло взаимодействие студентов с однокурсниками, с которыми они обычно не могли “сидеть” рядом во время занятий. Это позволяло студентам учиться друг у друга, а не видеть в преподавателе эксперта (Chandler, 2016). Я могу присоединиться к секциям, чтобы предложить поддержку и следить за ходом дискуссии для оценки.

Этот успех в содействии дистанционному обучению стал возможен благодаря тому, что у меня и студентов был доступ к необходимой технологии. Мы предоставили друг другу гибкость в обучении навигации в цифровом пространстве. Хотя наш внезапный уход из кампуса был похож на бег по натянутому канату без подстраховки, мы научились на опыте друг друга оказывать необходимую поддержку в решении проблем и преодолении несправедливости, с которыми мы столкнулись, когда наше физическое учебное пространство в кампусе было удалено. Технологии не могут заменить опыт обучения в кампусе или способствовать такому же чувству общности, но они побудили меня переосмыслить, что значит быть подключенным во время преподавания, как физически, так и в цифровом формате. Я провела бесчисленное количество часов, знакомясь с техническими особенностями различных цифровых инструментов. Я прошла обучение тому, как эффективно разрабатывать и внедрять виртуальное обучение для удовлетворения потребностей студентов. Моя ответственность за предоставление качественного обучения в учебной среде, доступ к которой должны были иметь обучающиеся в разных географических точках, вызвала у меня большой стресс, но также открыла возможности, как отмечает Rivett (см. этот выпуск).



Обеспечение равноправия в технологических инициативах

Использование технологий в образовании имеет свои преимущества, но это может усугубить неравенство (Ferlazzo, 2020; Tichavakunda & Tierney, 2018; Young & Noopo, 2020). В исследованиях рассматривается влияние цифрового разрыва, связанного с разрывом в доступе к цифровым инструментам и знаниям по использованию инструментов для поддержки обучения (Dolan, 2016; Fulton & Sibley, 2003; Gorski, 2005; Puigjaner, 2016). Несмотря на пропагандистские усилия по обеспечению цифрового равенства в плане как физического доступа (компьютерное оборудование, программное обеспечение, интернет), так и доступа к знаниям (технологические навыки, уверенность пользователя), обеспечение ресурсов и поддержки может быть сложной задачей, особенно в уязвимых и неблагополучных сообществах.

Предлагаются следующие рекомендации по обеспечению справедливости технологических инициатив в интересах всех обучающихся: (a) обеспечить доступ пользователей к технологиям и их обучение эффективному использованию технологий; (b) установить высокие ожидания и значимые возможности обучения с использованием цифровых инструментов; (c) поддерживать социально-эмоциональные потребности пользователей, участвующих в дистанционном обучении, предлагая социальные сети для обмена опытом; (d) продвигать реформу, признающую цифровое неравенство, для поддержки уязвимых и обездоленных сообществ. Заинтересованные стороны должны использовать передовой опыт тех, кто ориентируется в цифровых инновациях и неравенствах, чтобы обеспечить технологии для справедливого образования.



Источники

Chandler, K. (2016). Using breakout rooms in synchronous online tutorials. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(3), 16–23.

Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91–115.

Dolan, J. (2016). Splicing the divide: A review of research on the evolving digital divide among K–12 students. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 16–37.

Edyburn, D. (2013). Harness the potential of technology to support the academic success of diverse students. *New Directions for Higher Education*, 2011(154), 37–44.

Ferlazzo, L. (2020 March 23). What is and is not working as educators transition to online learning. *Education Week*.

Fulton, K., & Sibley, R. (2003). Barriers to equity. In G. Solomon, N. Allen, & P. Resta (Eds.), *Toward digital equity: Bridging the divide in education* (pp. 14–24). Allyn & Bacon.

Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61–72.

Gorski, P. (2005). Education equity and the digital divide. *AACE Journal*, 13(1), 3–45.

Groff, J. (2013). Technology-rich innovative learning environments. *OECD CERI Innovative Learning Environments Project*.

Hassel, B. C., & Hassel, E. A. (2012). Teachers in the age of digital instruction. In C. E. Finn, Jr., & D. R. Fairchild (Eds.), *Education reform for the digital era* (pp. 11–33). Thomas B. Fordham Institute.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020 March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.

Howland, J. L., Jonassen, D., & Marra, R. M. (2011). *Meaningful learning with technology*. Pearson Education.

Moldavan, A. M., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2021). Navigating (and disrupting) the digital divide: Urban teachers' perspectives on secondary mathematics instruction during COVID-19. *The Urban Review*. <https://doi.org/10.1007/s11256-021-00611-4>

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135.

National Center for Education Statistics. (2018). Student access to digital learning resources outside of the classroom. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

National Center for Education Statistics. (2020). Children's internet access at home. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. NCTM.

Puigjaner, R. (2016). Progressing toward digital equity. *HAL Open Archives*.

Tichavakunda, A., & Tierney, W. G. (2018). The “wrong” side of the divide: Highlighting race for equity’s sake. *The Journal of Negro Education*, 87(2), 110–124.

UNESCO. (2020). Education: From disruption to recovery.

Young, J. R., & Noonoo, S. (2020 March 5). Education world reacts to coronavirus: The latest developments. *EdSurge*.

Часть 3

Государства



COVID-19, Институты и государство: партнерство в области знаний для обеспечения социальной справедливости



Адам Хабиб, профессор и директор Школы восточных и африканских исследований, Лондонский университет, Великобритания



ah130@soas.ac.uk

Краткое описание

Урок, данный нам пандемией COVID-19, заключается в том, что транснациональные вызовы требуют от нас сплоченности, если мы хотим выжить как вид. Для этого требуется новая методология глобального партнерства, основанная на институтах и предполагающая совместное преподавание, совместное обучение, предоставление стипендий, а также совместное финансирование и совместное владение исследовательскими центрами в развивающихся странах между университетами Севера и Юга.

Ключевые слова

Знания
Международные партнерские отношения
Равенство
Социальная справедливость
Сотрудничество

Мы живем в интересные, но опасные времена. Наш мир сегодня так же неравноправен, как и перед Первой и Второй мировыми войнами. Мы все больше становимся социально и политически поляризованными, какими были тогда. Правые популистские и националистические партии преследуют все наши земли, углубляя раскол между нашими сообществами как на национальном, так и на международном уровне. Политические и экономические элиты не знают, что делать, или не могут мобилизовать волю и предпринять то, что должны сделать.

И все же известно, что нужно сделать. В основе сегодняшнего кризиса лежит отсутствие социальной справедливости. Мы вывели миллионы людей из нищеты, но миллионы по-прежнему влачат нищенское существование. Нашему коллективному будущему угрожает неравенство: так много людей имеют слишком мало, потому что так мало людей имеют слишком много. В этом заключается популярное понимание нашего времени, и именно поэтому глобализация подверглась нападкам. На основе этого негодования смогли мобилизоваться популистские и националистические партии, которые толкают нас на возврат к нативизму и шовинизму всех видов.

Эти обстоятельства во многом являются результатом фундаментального изменения характера государства за последние 40 лет. Государство, как предполагает Макс Вебер (Max Weber, 1919/2015), – это политическое устройство, обладающее монополией на законное – если не всегда бесспорное – применение насилия. Однако оно строит свою гегемонию и с помощью средств, отличных от насилия, – тех, которые Луи Альтюссер назвал идеологическим аппаратом (Ferretter, 2006, с. 85). Но, как показало более позднее понимание государства, оно не просто инструмент правящего класса (Jürgen Habermas, цитируется в Andrew, 2014, с.с. 5-6) – оно может быть автономным актором (Skocpol, 1999) или, по крайней



мере, проявлять относительную автономию (Poulantzas, 2014). Государство может действовать независимо от сиюминутных интересов экономической элиты, даже если это обеспечивает их долгосрочные интересы путем обеспечения воспроизводства частной формы режима накопления. Возможно, самым ярким недавним свидетельством этого стало вмешательство государств в преодоление экономического спада после 2008 года и последствий пандемии COVID-19 в 2020 и 2021 годах.

Эволюция государства при Маргарет Тэтчер и Рональде Рейгане позволила проводить неолиберальную экономическую и социальную политику в течение следующих 30 лет. Это особенно сильно отразилось на образовании, где были введены конкуренция, оплата, специализация и общий эффект маркетизации. Данная политика имеет транснациональную форму, особенно в сфере высшего образования, с дифференцированной оплатой для иностранных студентов и общей коммерциализацией университетского образования. Однако это превращение образования в товар формулируется на языке партнерства и солидарности, затушевывая его реальные последствия и способствуя неравенству как внутри стран, так и на глобальном уровне.

Конечным результатом стало углубление разногласий внутри стран и между ними, что ставит под угрозу человеческое сообщество. Изменение климата, общественное здравоохранение, энергетика, неравенство и социальная и политическая поляризация - это транснациональные вызовы, которые требуют от нас согласованности действий. Только построив мосты человеческой солидарности, мы выживем как вид. Это главный урок, вытекающий из пандемии COVID-19, которая ставит принцип социальной справедливости в центр глобального обсуждения. Этот урок дает возможность - только возможность - создания благоприятных условий для построения одной из платформ человеческой солидарности, которая так необходима в нашем мире.

Но это не является неизбежным. Действительно, пандемия продемонстрировала как нашу коллективную силу, так и нашу главную слабость. Наша сила заключается в нашей изобретательности, отраженной в происходящей научно-технической революции, позволившей разработать множество вакцин в беспрецедентно короткие сроки. Однако COVID-19 также выявил нашу главную человеческую слабость, проявившуюся в грубой реакции "мы первые", которая привела к национализму при закупке и внедрении вакцин. Это произошло, несмотря на неоднократные рекомендации ВОЗ и отдельных специалистов в области общественного здравоохранения о том, что ключом к взятию пандемии под контроль является справедливое распределение вакцин по всему миру: если некоторые страны остаются погрязшими в пандемии,

то ни одна страна в мире не является безопасной. Мы либо коллективно победим этот вирус, либо станем жертвами его разрушительных социальных и экономических последствий. Как победить пандемию - один из определяющих вопросов нашей эпохи - так же важен для высшего образования, как и для других сфер человеческого существования.

Существует серьезное научное обоснование коллективных действий, отраженное в работе Тани Дуглас (Douglas, 2018), заведующей кафедрой биомедицинской инженерии и инноваций в Университете Кейптауна, которая умерла в марте 2021 года. В своем [докладе на конференции TED](#) ("Technology, entertainment, design" - американский частный некоммерческий фонд); названном "Чтобы разработать лучшие технологии, поймите контекст", она сокрушается по поводу распространения неподходящих технологий из промышленно развитых стран в развивающийся мир. Работа профессора Дуглас указывает на необходимость осмысления инноваций с учетом контекста, что требует понимания социальных, политических и экономических особенностей общества. В ее исследовании подчеркивается необходимость междисциплинарной или трансдисциплинарной работы и важность учета маргинализированных групп, чьи интересы и проблемы часто игнорируются. Только при таком условии мы сможем успешно решать транснациональные проблемы и продвигать социальную справедливость в нашем мире.

Формирование и/или адаптация технологий к контекстуальным условиям развивающегося мира - обязанность всех нас, но возглавить процесс должны институты Юга. Это лишь одна часть задачи, которая также требует создания институциональной инфраструктуры и развития потенциала человеческих ресурсов. Нам нужно больше изобретателей, ученых, технологов, социальных деятелей, академиков и студентов - словом, инноваторов. Для того чтобы это произошло, нам нужны благоприятные условия. Нам нужны обеспеченные достаточными ресурсами и отличные в академическом отношении университеты и профессиональные колледжи, которые обучают, проводят исследования и внедряют инновации; предприимчивые компании; инкубаторы, которые могут развивать новые технологии, и сети венчурного капитала, которые могут спонсировать эти инициативы.

На каком-то уровне мы это признаем. Наша политика в развитых и развивающихся странах говорит о важности инклюзивного, справедливого и качественного образования. Тем не менее, мы ведем себя таким образом, что усугубляем неравенство и институциональные разногласия. Глобальное партнерство, стипендии и мобильность по всему миру являются характерными чертами эпохи глобализации. Однако утечка мозгов не только продолжается, но и резко усилилась, ослабляя институты во многих частях развивающегося мира.



Эта динамика - не единственный фактор ослабления многих африканских университетов. Им был нанесен непоправимый ущерб в результате политики структурной перестройки в 1980-е годы, когда международные организации по вопросам развития объявили о приоритете начального и среднего образования, что привело к недофинансированию университетов. Идея заключалась в том, что высшее образование будет концентрироваться в развитых странах. В последующие десятилетия эта политика была частично отменена, но ущерб был нанесен. Наша модель глобального партнерства принципиально не изменилась с 1980-х годов и основана на прямых стипендиях талантливым людям в развивающихся странах для получения высшего образования в Европе и Северной Америке. Предполагается, что эти студенты вернутся домой. Но последние несколько десятилетий свидетельствуют о том, что это не так. Когда студенты переезжают, жизнь меняется. Они влюбляются, у них появляются семьи, они получают работу и остаются на Глобальном Севере. На конференции по африканской диаспоре, которую я посетил в [Африканском союзе в Аддис-Абебе в 2019](#) году, Абдулай Гуйе (Gueye, 2019) продемонстрировал, что более 80% студентов не возвращаются. Этот опыт типичен для большей части развивающихся стран, включая Индию и Китай, который лишь недавно переломил эту тенденцию. Следствием этого в развивающемся мире является ослабление институтов, неразвитость потенциала людских ресурсов и подрыв инклюзивного развития. Некоторые из нас говорят о циркуляции мозгов, а не об их утечке, и о важности денежных переводов в развивающийся мир. Но если мы будем честны, то признаем, что это довольно слабые контртенденции, которые не меняют в корне негативную институциональную и структурную динамику, сопровождающую утечку мозгов.

Я должен подчеркнуть, что это проблема не только развивающегося, но и развитого мира. По мере снижения потенциала людских ресурсов в развивающихся странах снижается и наша способность справляться со структурными вызовами эпохи. Все наши вызовы носят транснациональный характер. Изменение климата, неравенство, общественное здравоохранение, социальная и политическая поляризация имеют глобальные последствия. Самым ярким примером этого является коронавирус, который превратился в глобальную пандемию. Нам нужна институциональная инфраструктура и людские ресурсы, как в развитых, так и в развивающихся странах, чтобы противостоять таким вызовам у их истоков, где бы они ни возникали. Однако наши методологии глобального партнерства подрывают это на практике, если не намеренно.

Я не выступаю за некий автаркический уход в национализм, национальность и этничность. Я не верю, что это возможно, и считаю, что человеческий дух обладает одновременно импульсом к скитаниям и исследованиям

– то есть к глобализации, и к выявлению и ознакомлению – то есть к локализации. Это не взаимоисключающие повестки дня, как склонны предполагать популистские и националистические партии. Мы можем любить наши семьи и общественные связи и при этом проявлять человеческую солидарность. Можно быть как локальным, так и глобальным. Действительно, это необходимо нам для выживания как вида.

Я выступаю за новую методологию глобального партнерства, которая в большей степени опирается на институты, чем на отдельных людей. В высшем образовании это потребует совместных программ преподавания, совместных учебных планов и стипендий, которые позволят студентам получить научные знания, развить глобальное сознание, получить доступ к новому оборудованию и сетям финансирования, и в то же время достаточно укорениться в учреждениях развивающегося мира, чтобы эти знания и навыки могли быть применены в местных условиях. Это может потребовать совместного финансирования и совместного владения исследовательскими центрами и институтами между несколькими университетами Севера и Юга. Такая методология также позволит студентам из развитых стран иметь возможность посетить и понять контекст развивающихся стран, а также развить навыки и знания, имеющие более универсальное применение. Сказанное идет вразрез со стратегическими планами некоторых университетов в развитых странах мира. Некоторые высокорейтинговые учебные заведения считают, что их бренды будут размыты совместными учебными программами, а их миссия заключается в подготовке ученых и посредников в распространении знаний во всем мире. Но они обманывают самих себя. Какими бы ни были их научные достоинства, какой бы признанной ни была их академическая когорта, какими бы талантливыми ни были их студенты, их вклад ограничивается институциональным высокомерием, сигнализирующим о том, что они важнее других. Стремясь быть конкурентоспособными и шовинистически защищая институциональный бренд, они подрывают свою собственную миссию. Они забыли, что большая наука, чтобы иметь влияние, должна сопровождаться пониманием контекста.

Экономические элиты, заседающие в Давосе, или исследователи, сидящие за ноутбуками в кофейнях академических городков, окружающих большие университеты в развитых странах, не могут “сами по себе” решить проблемы нашей эпохи. Им необходимо понимание контекста развивающегося мира, что возможно только при объединении глобальных групп исследователей и учреждений, использующих коллективные знания, навыки и понимание для разработки технологий и предложения решений с учетом современного контекста. Нам необходимо равноправное глобальное партнерство институтов, основанное на многообразии человеческого сообщества и развернутое



во всех странах. Это глобальная повестка дня, которая является в целом более справедливой, социально справедливой, устойчивой и универсально актуальной. Это повестка дня, которая невозможна при бизнес-моделях, лежащих в основе высшего образования в англосаксонском мире и связанных с политикой и характером конкретных национальных государств. Некоторые из самых сильных систем высшего образования основаны на бизнес-модели, в которой иностранные студенты, в основном из развивающихся стран, перекрестно субсидируют расходы на обучение отечественных студентов. Эта модель не только неустойчива, но и способствует возникновению и закреплению институционального и общественного неравенства, которое подрывает коллективный глобальный потенциал для решения всеобщих проблем.

Высшее образование и бизнес-модели, лежащие в его основе, должны быть фундаментально переосмыслены, чтобы соответствовать современным вызовам. Это требует политического великодушия и социальной солидарности государств, политических классов и экономических элит, которые не всегда проявлялись. Но даже сейчас есть ростки надежды. Были установлены партнерские отношения между Альянсом африканских исследовательских университетов (African Research Universities Alliance, ARUA) - сетью исследовательских университетов на африканском континенте, UKRI (UK Research and Innovation) и Гильдией европейских исследовательских университетов. В недавно совместно разработанном позиционном документе ARUA и Гильдия **призвали** Европейский Союз выделить 10% бюджета развития сети африканских университетов на университетское и исследовательское партнерство африканских и европейских университетов. Это может стать началом новаторской попытки изменить глобальное партнерство в сфере высшего образования, которое будет более справедливым и основано на подготовке глобальной интеллигенции.

Я предлагаю создать академию сообществ. На протяжении веков мы притворялись, что наука не имеет границ. Однако каждый день мы устанавливаем институциональные и национальные границы, которые сдерживают развитие науки, знаний и инноваций. Нам нужно разрушить эти границы, заимствовать и учиться друг у друга на основе сотрудничества и равноправия. Извлеченные уроки и инновации, разработанные в конкретных контекстах, могут привести к изменениям в остальном мире. Необходимо создать глобальную академию общего достояния, чтобы мы все понимали, как инновации могут сыграть свою роль в создании более инклюзивного мира. Решение современных транснациональных проблем, самой актуальной из которых является COVID-19, обеспечит социальную и политическую основу для нашего выживания в качестве глобального сообщества. Это мост надежды между неравным и раздробленным прошлым и

настоящим и всеобъемлющим коллективным будущим, для построения которого нам нужны благоприятные условия для обсуждения. Нам нужно набраться смелости, чтобы задавать трудные вопросы о нашей практике и улучшать ее там, где мы можем. У нас есть интеллектуальные ресурсы в различных дисциплинах и институтах, которые могут помочь нам более тщательно продумать инновации, чтобы они были контекстуально обоснованными и инклюзивными. Поступая таким образом, мы действительно будем бороться с неравенством и вызовами нашего времени и, тем самым, создадим более социально инклюзивный и гуманный мир.

Источники

Abdoulaye, G. (2019 November 13-14). *From brain drain to brain gain: Countries engaging their diasporas*.

Andrew, E. (2014). *The philosophy of Habermas*. New York: Routledge.

Douglas, T. (2018, May 3). *To design better tech, understand context*.

Ferretter, L. (2006). *Louis Althusser*. London: Routledge.



Poulantzas, N. (2014). *State, power, socialism*. London: Verso.



Skocpol, T. (1999). Bringing the State Back In. In P. Evans, D. Rueschemeyer and T. Skocpol (Eds), *Bringing the state back in* (pp. 3-38). Cambridge: Cambridge University Press.



Weber, M. (1919/2015). Politics as a Vocation. In T. Waters and D. Waters (Translators and Eds), *Webers rationalism and modern society* (pp. 129-198). New York: Palgrave.



Укрепление систем образования после COVID-19: как государства могут - и почему они должны - восстановить устойчивость

 **Кристофер Касл**, начальник отдела здравоохранения и образования, Отдел по вопросам мира и устойчивого развития, ЮНЕСКО, Франция
 c.castle@unesco.org

 **Леонора Макьюен**, Специалист по программам, МИПО-ЮНЕСКО, Франция
 l.macewen@iiep.unesco.org

 **Талия Сеген**, младший специалист по программам, МИПО-ЮНЕСКО, Франция
 t.seguin@iiep.unesco.org

Краткое описание

Основываясь на опыте ЮНЕСКО по оказанию поддержки государствам в реагировании на COVID-19, авторы статьи представляют, как государства могут и почему они должны стремиться укреплять свои системы образования, чтобы стать более устойчивыми к кризисам. В статье приведены примеры предпринятых государствами конкретных действий и шагов по реагированию на кризисные ситуации как на национальном, так и на международном уровне, для повышения устойчивости систем образования.

Ключевые слова

Устойчивость
Кризис и управление рисками

Во всем мире пандемия COVID-19, усугубляя существующее неравенство, привела к огромным потерям в обучении и снизила возможности получения образования для наиболее уязвимых групп населения. Если не принять надлежащих мер, в данной критической ситуации кризис обучения может стать “катастрофой поколений” (United Nations, 2020).

COVID-19 актуализирует важность укрепления устойчивости систем образования как в развитых, так и в развивающихся странах. Пандемия вновь подтвердила важность обеспечения способности государств и их систем образования преодолевать невзгоды и быть устойчивыми по отношению к рискам. Как подчеркивает Хабиб (Habib, в этом выпуске), необходимо коллективно признать, что транснациональные вызовы - изменение климата, общественное здоровье, неравенство, вынужденное перемещение, социальная и политическая поляризация - требуют от государств сплочения и совместной работы в целях обеспечения будущего. Укрепление устойчивости систем образования имеет решающее значение по двум причинам: оно позволяет государствам, во-первых, реагировать на существующую проблему безопасного возобновления работы школ и, во-вторых, предвидеть и смягчать воздействие будущих глобальных кризисов, связанных с чрезвычайными ситуациями в области здравоохранения, с пандемиями или другими опасностями. Основываясь на опыте ЮНЕСКО по оказанию поддержки государствам в реагировании на COVID-19, в этой статье мы рассматриваем, как государства могут и почему они



должны укреплять системы образования, чтобы стать более устойчивыми по отношению к кризису. Даются конкретные рекомендации для государств по созданию устойчивых систем образования, приводятся примеры стран, уже предпринявших шаги по повышению их устойчивости в рамках усилий по реагированию на кризис.

Ключевые соображения для повышения устойчивости систем образования

Чтобы быть устойчивыми по отношению к чрезвычайным ситуациям в области здравоохранения, к пандемиям и другим рискам, государства должны обеспечить институционализацию управления кризисами и рисками в системах образования. Они должны стремиться к пониманию и удовлетворению потребностей уязвимых групп населения в условиях кризиса и предоставлять возможности для привлечения широкого круга заинтересованных сторон к принятию решений, включая учителей, учащихся и родителей. Для повышения устойчивости системы образования министерствам образования (МО) и заинтересованным сторонам следует сосредоточиться на следующих взаимосвязанных действиях (United Nations, 2020):

1. укрепление потенциала в области управления кризисами и рисками на всех уровнях системы образования;
2. устранение системного неравенства и изоляции;
3. обеспечение консультаций и координации как внутри сектора образования, так и за его пределами.

Укрепление потенциала в области управления кризисами и рисками на всех уровнях системы образования

Институционализация управления кризисами и рисками обеспечивает интеграцию и устойчивость этих концепций в работе МО и не рассматривается как одноразовое мероприятие или как часть реагирования только на конкретный кризис. Укрепление такого потенциала предполагает обеспечение данных о рисках в целях поддержки мониторинга и принятия решений на их основе. Быстрому и целенаправленному реагированию в случае чрезвычайной ситуации также может способствовать укрепление информационной системы управления образованием (Education management information system, EMIS) с целью обеспечения регулярного сбора и анализа данных и межсекторальной координации (например, с министерствами здравоохранения).

Министерство образования Гайаны предприняло усилия по укреплению институционального потенциала путем разработки национальной стратегии управления рисками в секторе образования. С этой целью в ближайшее время будет создана специальная группа работников образования, которым будет поручено управление

рисками и реагирование в случае возникновения кризисов, при этом особое внимание будет уделяться региональному потенциалу. Укрепление потенциала для управления кризисами и рисками стало для государств и способом устранения существующих рисков. Чтобы поддержать государства-члены в активном решении взаимосвязанных проблем изменения климата и управления рисками стихийных бедствий, Организация восточно-карибских государств (Organisation of Eastern Caribbean States, OECS) создала Группу по вопросам изменения климата и устойчивости по отношению к стихийным бедствиям. Мероприятия включают укрепление политики и законодательства, развитие потенциала, повышение осведомленности и управление знаниями (OECS, n.d.).

Устранение системного неравенства и изоляции

Хабиб (Habib, в этом выпуске) подчеркивает, что неравенство представляет угрозу для коллективного будущего государств. Конкретные модели неравенства и изоляции связаны с различными кризисами. Преодоление неравенства и изоляции является моральным императивом. Важную роль в эффективном решении транснациональных проблем и неравенства, в укреплении социальной сплоченности и продвижении социальной справедливости как внутри границ, так и за их пределами, должно играть образование. Понимая особые потребности уязвимых групп и адаптируя способы реагирования, заинтересованные стороны в сфере образования должны стремиться охватить всех учащихся. Необходимо обеспечить коррекционное обучение, реализацию программ школьного здравоохранения и питания, а также целевую поддержку наиболее уязвимых учащихся (включая девочек), учащихся с ограниченными возможностями, беженцев и внутренне перемещенных лиц. Конкретные действия включают распределение предметов женской гигиены, чтобы девочки оставались в школе, предоставление учебных материалов в адаптированных форматах и удовлетворение потребностей в обучении в наиболее труднодоступных районах. Построение равных возможностей - это жизненно важный элемент создания устойчивости.

Транснациональные инициативы также могут дать важный импульс для решения проблемы неравенства. В регионе Восточной Африки, например, после глобального призыва к включению беженцев в национальные системы образования через Комплексную рамочную программу реагирования на проблемы беженцев и Глобальный договор по беженцам, ключевую роль в продвижении прав беженцев сыграл Межправительственный орган по развитию (Intergovernmental Authority on Development, IGAD). Джибутийская декларация обязала семь государств-членов блока¹ содействовать включению беженцев в национальную политику, стратегии, программы и планы в области образования. Благодаря этому многих государства-члены IGAD пришли к более глубокому рассмотрению и осмыслению потребностей беженцев.



Обеспечение консультаций и координации в секторе образования и за его пределами

Обеспечение эффективных консультаций и тесной координации между заинтересованными сторонами, в том числе из других секторов, таких как здравоохранение или охрана окружающей среды, создает основу, которая будет устойчивой до, во время и после кризиса, способствуя общей устойчивости системы. Для МО это означает привлечение к принятию решений всех заинтересованных сторон, включая учителей, учащихся, родителей и руководителей школ, а также укрепление сотрудничества на глобальном уровне, обмен накопленным опытом как внутри государств, так и между ними.

Например, в Лаосской Народно-Демократической Республике (ЛНДР) план реагирования на COVID-19 в сфере образования включает цель “обеспечить принятие правительством и партнерами по развитию скоординированных мер по профилактике и борьбе с COVID-19 для сектора образования в координации с другими секторами” (MoES Lao PDR, 2020). В нем подчеркивается важность комплексного вмешательства и совместных коллективных действий в различных секторах, особенно в соответствии с протоколами по здравоохранению и гигиене. В основе плана лежит несколько стратегических принципов, один из которых заключается в эффективном наращивании потенциала путем повышения жизнестойкости школьных общин.

Поддержка национальных и транснациональных подходов к созданию устойчивости к внешним воздействиям

В течение всего периода пандемии COVID-19 ЮНЕСКО оказывала поддержку государствам в повышении их устойчивости, реагируя на существующие проблемы и заглядывая в будущее для создания более сильных образовательных систем. Признавая транснациональные последствия пандемии, ЮНЕСКО создала Глобальную коалицию по образованию, которая служит платформой для сотрудничества и обмена опытом для более чем 175 институциональных партнеров, включая организации системы ООН, гражданское общество, академические круги и частный сектор. Коалиция стремится защитить право на образование и обеспечить непрерывность обучения. С момента своего создания Коалиция провела акции в поддержку навыков, учителей и возможностей взаимодействия в 100 странах (UNESCO, 2021a). Она послужила важным механизмом обмена информацией между странами и между лицами, принимающими решения. Через год после начала пандемии, в конце марта 2021 года, Коалиция провела министерское совещание высокого уровня, чтобы подвести итоги извлеченных уроков, рисков, с которыми сталкивается образование, и стратегий, направленных на то, чтобы не оставить без внимания ни одного ученика.

Кроме того, ЮНЕСКО ведет мониторинг закрытия и открытия школ по всему миру в режиме реального

времени. Опросы, направленные на лучшее понимание последствий закрытия школ, помогли лицам, принимающим решения, сориентироваться в том, как перейти к дистанционному обучению и улучшить его. Чтобы поделиться доказательствами передовой практики, практическими советами и ключевыми ссылками, ЮНЕСКО подготовила серию тематических записок, связанных с реагированием на COVID-19 в сфере образования. Одна из таких записок, “Создание устойчивости: Как системы образования могут предотвращать, готовиться и реагировать на чрезвычайные ситуации и пандемии в области здравоохранения?”, содержит варианты программ для повышения устойчивости системы образования (UNESCO, 2021b).

ЮНЕСКО и ее Международный институт планирования образования (International Institute for Educational Planning, IIEP) также оказали техническую поддержку органам образования в ряде стран в процессе реагирования на COVID-19 и восстановления после него. Так, в Иордании ЮНЕСКО оказала поддержку МО в стратегическом планировании в период пандемии, что включало анализ воздействия кризиса на систему образования и ответные меры МО и его партнеров в области образования. Этот анализ поможет МО (в ходе среднесрочного обзора стратегического плана в области образования на 2018-2022 годы) понять, как пандемия повлияла на прогресс в достижении ключевых показателей эффективности. Результаты этого анализа лягут в основу планирования МО на ближайшие годы, включая укрепление потенциала по управлению рисками.

Взгляд в будущее: совместная работа по созданию более сильных и устойчивых систем образования

Образование является одним из основных прав человека и ключевым фактором устойчивого развития. В глобальном масштабе преодоление последствий пандемии будет сложной задачей: помимо решения проблем экономического спада и потерь в обучении, восстановление после COVID-19 потребует от систем образования удовлетворения новых и меняющихся потребностей учащихся, родителей, учителей и общества. Как отмечает Хабиб (Habib, в этом выпуске), некоторые проблемы можно решить внутри государств, но, пока отдельные страны не преодолели пандемию, ни одна страна в мире не находится в безопасности.

Связь между COVID-19 и кризисами, с которыми государства столкнутся в будущем, заслуживает особого внимания. Инициативы по реагированию на пандемию COVID-19 и постковидное восстановление должны укрепить местные стратегии по вовлеченности и поддержанию способности реагировать на кризисы. Осуществляя сейчас стратегические инвестиции, например, в школьные санитарные сооружения и вентиляцию, в программы школьного здравоохранения и

питания, в укрепление координации с другими секторами, такими как здравоохранение, или предпринимая шаги по преодолению цифрового разрыва для обеспечения непрерывности образования, государства способствуют более долгосрочным улучшениям. Это также способствует предотвращению будущих кризисов и готовности к ним, предоставляет возможность для более широкого сотрудничества государств, что жизненно важно для ответа на транснациональные вызовы, стоящие сегодня перед миром.

Повышение устойчивости системы образования - это и среднесрочная, и долгосрочная работа. COVID-19 - не последний кризис, с которым столкнулся мир, но он дает государствам возможность лучше понять, как реагировать на кризис, адаптироваться к нему и восстанавливаться после него, защищать основные права всех учащихся и строить системы образования, которые будут более сильными, более справедливыми, более устойчивыми и лучше подготовленными.

Источники

Guyana MoE. (forthcoming). *Guyana national education risk management strategy*.

Ministry of Education and Sports Lao PDR. (2020). *Lao PDR education COVID-19 response plan*. MoES.

OECS. (n.d.). *About us*. CCDRMU.

UNESCO. (2021a). *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe: Report of UNESCO online conference*. UNESCO.

UNESCO. (2021b). *Building back resilient: How can education systems prevent, prepare for and respond to health emergencies and pandemics? Issue note no 1.3 – January 2021*. UNESCO.

United Nations. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. UN.

Примечания



1. Джибути, Эфиопия, Кения, Сомали, Южный Судан, Судан и Уганда.

Часть 4

Прогресс



Переосмысление прогресса и времени: японские соловьи (Uguisu) и COVID-19 в Киото

 Кейта Такаяма, профессор, Высшая школа образования, Киотский университет, Япония
 takayama.keitai.7w@kyoto-u.ac.jp

Краткое описание

Это личное повествование о том, как нарушения, вызванные COVID-19, и пение японских соловьев создали момент для размышлений о темпоральной логике современности. В данном эссе вводится понятие “поля лекций”, как напоминание о том, что для полноценного образования линейная, прогрессивная логика времени должна быть нарушена.

Ключевые слова

COVID-19
Современность
Будущее
Прогресс
Японские соловьи

“Есть ли у вас совет, как нам оставаться продуктивными во время пандемии COVID-19?”. Некто, похожий на начинающего исследователя, задал этот вопрос группе докладчиков, включая меня, на виртуальной конференции в апреле 2020 года. До этого события я был нездоров чуть более трех недель. Это был глубоко нервующий опыт, поскольку у меня были некоторые типичные симптомы COVID-19, но они не были достаточно серьезными для диагностики, то есть не было возможности узнать, была ли моя болезнь вызвана COVID-19 (и я до сих пор не знаю, что это было). После длительного периода самоизоляции дома я поправился ровно настолько, чтобы принять участие в дискуссии. “Я не думаю, что мы можем быть продуктивными. И, возможно, нам не стоит даже пытаться”, - сказал я что-то в этом роде, отвечая на вопрос. “Продуктивность исследований” была последней вещью, о которой можно было беспокоиться, когда не только мое собственное здоровье, но и здоровье всей моей семьи было под угрозой.

Однажды утром, когда я только начал самоизолироваться, я услышал прекрасное пение японского соловья (Uguisu). Я не знаю, сколько их было на самом деле. Возможно, это была только одна птица, очаровывающая нас своим завораживающим щебетанием примерно каждые 10 секунд. Я был приятно удивлен, так как не думал, что соловьи живут по соседству с нами, в северной части Киото. Как получилось, что я не замечал этого раньше? Они поют каждое утро с тех пор, как мы переехали в Киото полгода назад? Или это случилось потому, что теперь, когда моя жизнь достаточно замедлилась, я стал внимателен к окружающему и услышал пение соловья? Или же сокращение человеческой деятельности вернуло природу в город, и все больше птиц и животных чувствуют себя в городском пространстве в достаточной безопасности? Действительно, COVID-19 полностью изменил облик этой древней столицы Японии, всемирно известного международного туристического центра. Местные жители говорят, что мы вернулись в Киото, каким он был около 30 лет назад, когда здесь еще было хорошо и тихо.



Из-за пандемии я заметил не только пение соловьев и замедление темпов жизни - последнее также повлияло на само восприятие времени. Как однажды объяснил американский социолог Питер Бергер (Berger, 1977, с. 104), одна из пяти дилемм, навязанных современностью, - это будущее, “глубокое изменение временной структуры человеческого опыта, в котором будущее становится основной ориентацией как для воображения, так и для деятельности”. Современное понятие времени, или “часового времени”, основано на прогрессивной линейности; время понимается как “точное, измеримое и, по крайней мере, в принципе, подлежащее человеческому контролю” (Berger, 1977, с. 104). Повседневные технологические устройства со всевозможными приложениями для составления расписания и управления временем еще больше способствуют развитию этой тенденции, навязывая “функциональное понимание времени как разделяемой порции, единственной цели, линейности и возможности владения” (Mazmanian et al., 2015). Они помогают нам рассчитать и скоординировать каждую секунду нашей личной и профессиональной жизни с учетом уверенности в будущем.

Эта логика будущего была полностью разрушена COVID-19, хотя и ненадолго. Не зная, как скоро пандемию удастся взять под контроль и насколько широко распространена вирусная инфекция, мы были вынуждены день за днем проводить дома с чувством глубочайшей неуверенности в завтрашнем дне, просто надеясь, что на следующий день будет лучше. Мы быстро потеряли чувство времени, так как наши еженедельные распорядки были полностью нарушены. Будущее исчезло, поскольку оно больше не было обеспечено и предвидено. Все встречи, конференции и поездки, запланированные на следующие несколько месяцев, были вычеркнуты из моего календаря, а все сроки внезапно стали несущественными.

В ответ на пандемию университеты всего мира перешли на онлайн-режим преподавания. Это была отчаянная попытка университетов вернуть в свою деятельность чувство уверенности в будущем. Действительно, университет - это совершенно современное учебное заведение с точки зрения того, как в его работу встроено будущее. Временной “хлеб” университета - это разделение преподавания и обучения по срокам, в рамках которых студентов неявно учат развивать навыки управления временем и диспозиции. Планы курсов составляются с четким указанием всех прогнозируемых результатов обучения до начала семестра. Интеллектуальные занятия проходят с еженедельным постепенным освещением различных тем, которое завершается набором заданий и мероприятий, которые студенты должны выполнить в сжатые сроки.

Все эти временные регулятивные меры применяются для того, чтобы сделать процесс обучения линейным и предсказуемым. Эти меры могут устранить существенную

“слабость” образования, которая как раз и делает образование достойным своего названия, то есть образование представляется как субъективация, по мнению философа образования Герта Биеста (Biesta, 2013). Перед лицом “кризиса обучения”, вызванного пандемией, многие из нас в конечном итоге стали преподавать онлайн в обычном режиме, не нарушая временной нормативности университетского образования.

Бергер (Berger, 1977) напоминает нам, что романтическое неприятие будущего непрактично в нашей полностью модернизированной жизни. Действительно, многие современные институты, начиная от макроэкономической политики и заканчивая общественным транспортом, должны действовать на основе будущего, чтобы обеспечить современные удобства и безопасность. Но как насчет университетов? Исторически сложилось так, что университеты сыграли решающую роль в раннем внедрении часового времени во многих частях мира (Rapplee & Komatsu, 2015). Сегодня, когда мировые университетские рейтинги мощно обуславливают наши места интеллектуальной работы, гиперинтенсифицированная форма современной темпоральной логики доминирует над повседневной жизнью в университете (Shahjahan et al., 2017). Некоторые из нас глубоко обеспокоены тяжелыми последствиями этого для характера знаний, которые мы производим, того, как мы это делаем (Shahjahan et al., 2015), а также последствиями для потенциала образования в демократическом государстве (Biesta, 2013). Вернемся к вопросу: как в мире стало разумным для начинающих исследователей говорить об исследованиях в терминах “продуктивности”, то есть количественных результатов, измеряемых в установленные сроки? И, что самое тревожное, это произошло, когда все человечество жило в страхе перед глобальной пандемией. Следовательно, мы могли бы спросить, заимствуя слова Бергера: “Как и в каких областях “университета” можно обойтись без часов и календарей?” (Berger, 1977, с. 106).

Если COVID-19 и преподавал мне какой-либо урок, то это урок о всепроникающем характере современной временной логики, а также о ее ограниченности и хрупкости. Глобальная пандемия заставила нас на мгновение оторваться от современного, прогрессивного представления о времени и испытать, каково это - жить “без часов и календарей” (Berger, 1977, с. 106). Отсутствие уверенности в будущем вызывает у нас сильное беспокойство, но люди часто забывают о той возможности, которую оно создало для нас, чтобы представить себе все по-другому. Что если бы мы воспользовались вызванным пандемией “кризисом обучения” в высшем образовании для изучения альтернатив будущего университетского образования, где “прохождение пути” и “срыв” признаются центральными элементами хорошего образования (Takayama, 2020)? Как бы это выглядело?



Как мы можем преподавать в рамках институционально санкционированной структуры времени, одновременно отвергая логику будущего и линейности, которая превращает образование в нечто иное? Позволит ли нам онлайн-режим обучения добиться этого или он еще больше усилит современную временную логику?

Как раз в тот момент, когда я размышлял обо всем этом, я наткнулся на небольшую колонку в местной газете. Колонка под названием “Поля лекций” (Jugyō по уо-хаку) (Yamada, 2020) поднимала вопросы по поводу непреднамеренных последствий видеоконференцсвязи для университетских лекций. “Поля лекций” относятся к тем “случайным” моментам обучения, в том числе, когда лекторы уходят от темы и все же в конечном итоге говорят о чем-то более значимом для студентов, чем тщательно выстроенная лекция. Это может быть и то, когда студенты спонтанно обсуждают вне кампуса, возможно, в кафе и барах, книги и аргументы, представленные на официальных лекциях, когда они делятся друг с другом книгами и статьями для дальнейшего самостоятельного изучения. В колонке были представлены голоса сегодняшних студентов университетов, свидетельствующие об исчезновении счастливых моментов обучения, когда онлайн-обучение полностью заменило очное обучение в кампусах японских университетов. Как мы можем гарантировать, что онлайн-режим обучения структурирован таким образом, чтобы обеспечить достаточные “поля” – или, по словам Биеста, “слабые места”, – чтобы случайные и в то же время более глубоко значимые формы обучения продолжали иметь место?

Представим, что мы перевели стрелки часов вперед, и прямо сейчас идет вторая неделя января 2021 года. COVID-19 все еще с нами в Киото. Буквально на прошлой неделе в ответ на недавний всплеск заболеваемости было объявлено чрезвычайное положение. Однако к этому времени, похоже, люди здесь настолько привыкли жить с пандемией, что случайные сообщения о небольших скоплениях людей в Киото и его окрестностях больше не слишком удивляют нас. COVID-19 полностью принят как часть нормы, и маска для лица фактически стала продолжением нашего тела. К сожалению, вместе с будущим в мою повседневную жизнь пришла нормализация COVID-19; мое рабочее время заполнено онлайн-встречами, которые идут одна за другой, а некоторые международные встречи запланированы

далеко за пределами моего рабочего времени. Мой недавно приобретенный календарь на 2021 год быстро заполнился многочисленными встречами и сроками, включая, я должен добавить, срок для этого эссе. И мне очень грустно сообщить, что я больше не слышу прекрасного пения японских соловьев по утрам. Неужели они появляются в нашем районе только весной? Или их исчезновение связано с тем, что моя повседневная жизнь вновь обрела свою временную нормальность и утратила “границы”?

Хотя соловьев больше нет со мной, они вызвали размышления, оказавшие на меня длительное влияние, и это уже видно в моем текущем онлайн-преподавании. Чтобы создать “поля” в своем курсе, я всегда начинаю и заканчиваю еженедельные занятия неформальной беседой обо всем, что приходит мне в голову, и предлагаю студентам включиться в мои мысли и чувства. Я постоянно отклоняюсь от плана курса и позволяю своим студентам делать то же самое. Это означает, что мне приходится постоянно менять этот план, привнося в него разные варианты чтения в зависимости от того, куда может завести нас дискуссия на каждой неделе. То небольшое чувство временной последовательности и линейности, которое лежало в основе моего первоначального плана курса, было отброшено. И самым волнующим (и постыдным) из всего этого является тот факт, что до последних недель семестра я даже не знал, сколько времени должны были идти мои еженедельные занятия и сколько семинаров я должен был провести. Впервые я узнал об этих “часах и календарях”, проработав в Киотском университете два года, когда недоумевающий сотрудник администрации исправил мой запрос на расписание на следующий учебный год, объяснив, что один мой аспирантский семинар должен быть рассчитан на 1,5 часа (а не на 2 часа, как я просил) и длиться 15 недель. Как вы можете заметить, я не горжусь своими организаторскими и административными способностями. Вероятно, студенты не хотели ставить меня в неловкое положение, указывая на мои вопиющие ошибки. Но когда я спросил студентов, почему они не исправили меня, они сначала посмеялись над тем, что мне потребовалось так много времени, чтобы осознать ошибки, а потом просто сказали, что для них это не имеет значения. Размышляя над этим, я теперь понимаю, что, возможно, это было хорошо, поскольку это может означать, что мне и моим ученикам удалось создать учебный опыт, в котором часы и календари были не так важны



Источники

Berger, P. (1977). *Facing up modernity: Excursions in society, politics, and religion*. New York: Penguin Books.

Biesta, G. (2013). *Beautiful risk of education*. New York: Paradigm Publishers.

Mazmanian, M., Erickson, I., & Harmon, E. (2015). Circumscribed time and porous time: Logics as a way of studying temporality. Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing, 1453-1464.

Rapleye, J., & Komatsu, H. (2015). Living on borrowed time: Rethinking temporality, self, nihilism, and schooling. *Comparative Education*, 52(2), 177–201.

Shahjahan, R. (2015). Being ‘lazy’ and slowing down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 488–501.



Shahjahan, R., Ramirez, B., & Andreotti, V. (2017). Attempting to imagine the unimaginable: A decolonial reading of global university rankings. *Comparative Education Review*, 61(S1), 51–73.



Takayama, K. (2020). An invitation to negative comparative education. *Comparative Education*, 56(1), 79-95.

Yamada, N. (2020, August 8). Jūgyō no yōhaku [Margin of lectures]. *Kyoto Shinbun* (The Kyoto Times), 7.



Пандемический шок системы образования: перспектива акторно-сетевой теории

 Правиндхаран Балакришнан, учитель государственной школы, SMK Padang Midin, Малайзия
 pravindharan.balakrishnan@gmail.com

 Нурул Айн Джохар, учитель государственной школы, SMK Seberang Marang, Малайзия
 joharanurul@gmail.com

Краткое описание

Используя акторно-сетевую теорию для изучения того, как система образования Малайзии прошла через продолжающуюся пандемию, авторы сначала описывают сохранение существующих связей с технологиями оценки, а затем обсуждают три новые связи, возникшие в результате усиления государственно-частного партнерства и имеющие последствия для учащихся, а также для организации обучения и преподавания.

Ключевые слова

Акторно-сетевая теория
Государственно-частное партнерство в сфере образования (ГЧП)
Стандартизированные оценки
Роль учителей
Образование в Малайзии

Когда в марте 2020 года в Малайзии впервые закрылись школы из-за пандемии, у нас, педагогов, возникли два вопроса: когда мы сможем вернуться к преподаванию в школе и как это повлияет на наших учеников выпускных классов, которым предстояло сдавать самый важный в их жизни экзамен на Малайзийский аттестат об образовании (Malaysia Certificate of Education, SPM). В малайзийском обществе образование рассматривается, как правило, в качестве важнейшего аспекта жизни. Проходной балл по SPM необходим для того, чтобы получить работу или высшее образование. Чрезвычайная важность экзаменов связана с современной временной логикой. Предполагается, что учащиеся сдают выпускные экзамены в ноябре и поступают в высшие учебные заведения в августе следующего года. Во время пандемии, как показывает Такаяяма (в этом выпуске), эта естественная прогрессивная линейность была нарушена, пандемия заставила нас “оторваться от современной прогрессии времени”.

Однако время все еще оказывает влияние. Рынок труда в настоящее время отличается от того, каким он был много лет назад. С развитием технологий социальных сетей и гиг-экономики многие выпускники школ и даже отчисленные из них зарабатывают на жизнь, игнорируя временные требования, предъявляемые к образованию.

Такаяяма (в этом выпуске) приводит доводы в пользу того, что высшие учебные заведения ориентированы на будущее, но та же логика применима и к школам. По данным ЮНЕСКО, 192 страны закрыли учебные заведения, что является самым высоким показателем со времен Второй мировой войны (d’Orville, 2020). Это закрытие коснулось около 90% учащихся в мире (Psacharopoulos et al., 2020). Уильямсон и Хоган (Williamson and Hogan, 2020) подчеркивают, что частный сектор и коммерческие предприятия, используя этот



масштабный кризис, стремились изменить организацию государственного образования на будущее. Чтобы остановить потерю знаний, министерства образования во всем мире быстро заключили сделки с глобальными сетями EdTech и международными организациями. Этот дискурс получил широкое распространение среди тех, кто рассматривает образование сквозь призму экономики (Hanushek & Woessmann, 2020). Различные субъекты, взаимодействующие в экосистеме образования, по-разному видят будущее.

Акторно-сетевая теория (Actor-network theory, ANT) позволяет нам рассмотреть различные методы для характеристики образования будущего. Таким образом, мы можем попытаться проследить, “как люди и нечеловеческие элементы действуют, собираясь в коллективы деятельности” (Fenwick, 2010, с. 120) во время пандемии. ANT позволяет нам анализировать взаимодействие между людьми и нечеловеческими элементами в отношении определенного общественного порядка. Образование – это сложный и запутанный социальный институт, который подразумевает взаимодействие многих участников, институтов и развивающихся быстрыми темпами технологий. Таким образом, ANT полезна для изучения развивающихся практик и изменяющихся ситуаций. Кроме того, акторно-сетевая теория позволяет нам понять запутанную природу повседневного материала и дает нам возможность замечать и контролировать опасные запутывания (Fenwick, 2010). Действующие лица (ученики, учителя, родители) взаимодействуют с нечеловеческими материалами (стандартизированные оценки, технологии) через пандемию, продолжая переосмысливать образование.

Как и многие другие страны, Малайзия полагается на единый национальный экзамен (SPM), который каждый гражданин Малайзии, проходящий через систему формального государственного образования, должен сдать в конце периода обучения в школе, в возрасте 17 лет. SPM – это экзамен с высокими ставками, имеющий важные последствия. Он необходим для получения стипендии, определения академического пути и карьерной траектории – другими словами, SPM решает судьбу человека после окончания школы. Постоянные переносы экзаменов из-за вспышки COVID-19 вызывали огромное беспокойство у учащихся, учителей и родителей. Спорное использование алгоритмов вместо экзаменов в Великобритании (Richardson, 2021) привело к тому, что Министерство образования Малайзии решило продолжить проведение SPM, назначив его на 22 февраля 2021 года. Такая мера (в этом выпуске) размышляет о том, как отмена или перенос экзаменов нарушили предсказуемость системы образования. В Малайзии это вызвало беспокойство, но также вынудило нас вести жесткие разговоры о полезности оценок. Стандартизированные оценки обсуждались как

устаревшие и несправедливые способы оценивания с последствиями для школьной культуры.

Пандемия нарушила предсказуемую линейность школьного образования. Глобальные компании EdTech попытались извлечь из этого выгоду: Google For Education в партнерстве с Министерством образования Малайзии и другими образовательными организациями проводили онлайн-вебинары по повышению квалификации учителей для онлайн-обучения (Balakrishnan, 2020, с. 103). В середине 2020 года Министерство образования провело ребрендинг своей платформы онлайн-обучения Google Classroom под названием DELiMa (Digital Educational Learning Initiative Malaysia) в партнерстве с Microsoft, Google и Apple (Sharon, 2020). В связи с этим возникает вопрос: кто владеет данными и кто хранит данные, связанные с этой деятельностью – государство или эти коммерческие структуры? С точки зрения ANT, поскольку правительства быстрыми темпами заключают крупномасштабные коммерческие партнерства с глобальными технологическими корпорациями, это означает создание новых сетей, что поднимает вопросы о необходимости законодательства о конфиденциальности данных и мерах безопасности.

Глобальные компании EdTech имеют потенциал для вмешательства как на политическом, так и на педагогическом уровнях, что способствует появлению новых форм ГЧП в сфере образования. В Малайзии несколько таких партнерств с организациями помогли обеспечить непрерывность обучения во время пандемии. Фонд YTL предоставил школам бесплатные мобильные телефоны (Balakrishnan, 2020). Министерство образования в партнерстве с Media Prima, местной медиа- и развлекательной группой, создало DidikTV – малайзийскую образовательную телевизионную сеть, которая транслировала образовательный контент для всех малайзийских студентов (Geraldine, 2021). Был предложен также потенциал искусственного интеллекта (ИИ). Бывший министр образования Малайзии Масли Малик отметил, что инструменты ИИ, скорее всего, будут использоваться для потокового обучения учащихся в старших классах средней школы (Yap, 2019) и в высших учебных заведениях для повышения мобильности и трудоустройства с помощью предиктивной аналитики данных (Malik, 2019). Хотя к моменту ухода Малика с должности в январе 2020 года ничего этого не произошло, пандемия открывает возможности для ускоренного использования ИИ в образовании.

Новые технологии меняют роль учителя, который переходит из физического класса в онлайн-пространство, связанное со множеством веб-платформ (Kahoot, Quizziz, Padlet) и приложений социальных сетей; учитель-человек создает сеть, чтобы достигать до учеников. Таким образом, для того чтобы сеть (учитель-онлайн-платформы-ученики) генерировала значимый



результат (т.е. обучение), человеческим субъектам необходимы предварительные знания и соответствующая инфраструктура. Так, одна малайзийская учительница, преподававшая естественные науки, подверглась резкой критике после того, как ее урок был показан по каналу DidikTV. Учительницу высмеивали за английский с сильным акцентом и слабые навыки презентации (Menon, 2021). Таким образом, социальные отношения между учителем, учениками и обществом меняются по мере того, как меняется конфигурация роли учителя.

Примеры Малайзии показывают, что глобальная экосистема образования переживает сейсмический сдвиг, связанный с переплетениями, стирающими границы между государственными системами образования и частными акторами. Государственное образование рискует стать в высшей степени коммерциализированным и эксплуатируемым под предлогом обеспечения чувства будущности и линейности.

Источники

Balakrishnan, P. (2020). Education in the age of COVID-19: Educational responses from four Southeast Asian countries. *CCEAM*, 48(3), 7.

d'Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *Prospects*, 49, 11-15.

Fenwick, T. J. (2010). (un) Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 117-133.

Geraldine, A. (2021, February 19). Kids: Learning via DidikTV KPM is fun. *News Straits Times*.

Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD Education Working Papers No. 225. OECD Publishing: Paris.

Malik, M. (2019, September 22). Dr Maszlee Malik talks about reforms in the higher education sector. *The Star*.

Menon, S. (2021, February 21). Teacher admits weakness over English pronunciation. *The Star*.

Psacharopoulos, G., Patrinos, H., Collis, V., & Vegas, E. (2020, April 29). The COVID-19 cost of school closures. *Brookings*.

Richardson, M. (2021, January 9). A-level and GCSE cancellation: a missed opportunity to rethink assessment. *The Conversation*.

Sharon, A. (2020, June 19). Malaysia sets new digital learning ambitions. *OpenGovAsia*.

Williamson, B., & Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in/of education in the context of COVID-19. *Education International*.



Yap, W. X. (2019, October 16). Dr Maszlee: No more art stream or science stream in highschool next year. *SAYS*.

Часть 5

Аффект



Образование и COVID-19 сквозь призму аффекта

 Ирвинг Эпштейн, почетный профессор мира и социальной справедливости
Фонда Бена и Сьюзан Роудс, Уэслианский университет Иллинойса, США
 iepstein@iwu.edu

Краткое описание

Теории аффекта подчеркивают неоднозначность проблем, возникших во время пандемии. Я рассматриваю и комментирую актуальность четырех тем в этих теориях: интенсивность встреч, смыслообразование, собрание и непредвиденные обстоятельства. Данные темы отражают большую социальную напряженность, которую обнажила пандемия, ее сложный и противоречивый характер и позволяют вписать образовательную практику в более широкий социальный контекст. При этом они свидетельствуют о проблемах, с которыми сталкиваются педагоги, пытаясь удовлетворить потребности детей и их семей, и подтверждают, что ограничения наших образовательных мер отражают более широкие социальные практики и тенденции.

Ключевые слова

Аффект
Смыслообразование
Непредвиденные обстоятельства
Собрание
Интенсивность встреч

Сейчас модно предсказывать, на что будут обращать внимание ученые и историки, когда они будут анализировать последствия влияния эпохи COVID-19 на образовательную практику. Некоторые комментаторы уже высказали мнение, что системные структурные недостатки в сфере образования, очевидные во многих глобальных и национальных контекстах, были выявлены COVID-19 столь драматичным образом, что пагубные последствия этих недостатков могут оставаться заметными даже после того, как вирус утихнет (Carvalho & Hares, 2020; Save the Children International, 2020; United Nations, 2020). Другие прогнозируют, что образование, особенно высшее, уже никогда не будет прежним и что многие из модификаций, которые были созданы для решения нынешних проблем, станут постоянными (Witze, 2020). В той степени, в какой упомянутое прогнозирование имеет ценность, оно больше говорит о современном восприятии нашего образовательного опыта с COVID-19, чем о силе и точности предсказания в столь неопределенные времена. Но даже если мы признаем, что склонность к прогнозированию и потребность в нем являются естественными, пусть и терапевтическими, результатами ненадежности, с которой мы сталкиваемся, я предполагаю, что, может быть, более полезно изучить то, что не поддается кодификации или объяснению, и то, что будущие поколения могут не оценить в наших ответах на вызовы пандемии COVID-19.

Предположение о том, что “знать” прошлое - это самонадеянность, которую мало кто захочет защищать, учитывая различные функции исторической, личной, коллективной и социальной памяти, их соответствующие ограничения и те контексты, в которых они выражаются. Перспективы, подкрепленные расстоянием времени, слишком часто не способны оценить срочность, интенсивность и фрагментарность, характерные для многих современных переживаний. Именно поэтому многие обратились к силе метафоры, чтобы более убедительно передать реалии жизни с COVID-19. В этом ключе “Чума” Альбера Камю (1948) была “заново открыта” как элегантная летопись разнообразных форм человеческого опыта, проявляющегося в



непредвиденное, неконтролируемое и катастрофическое время (de Botton, 2020; Illing, 2020). Хотя аллегория Камю была задумана как отсылка ко Второй мировой войне и распространению фашизма, реакции героев романа - их сопротивление, попустительство, безразличие и неадекватность ответов, омраченные непредсказуемостью, сопровождающей развитие и развязку чумы, - говорят о сегодняшних чувствах.

Что касается тех, кто занимается изучением проблем в области образования в условиях пандемии, то, как представляется, у нас есть два варианта, которыми мы можем руководствоваться в нашем анализе.

Пытаясь установить проблемы и найти решения, мы можем выявить нынешние вызовы посредством рефлексии о сильных и слабых сторонах наших действий в области образования, связанных с удовлетворением насущных потребностей наших детей. Мы также можем определить институциональные положения и традиции, которые препятствовали нашим действиям или поддерживали их. Далее мы можем отстаивать наши интересы в отношении необходимых улучшений.

Многие комментарии в этом выпуске отражают эту точку зрения. В качестве альтернативы мы можем попытаться более глубоко и целостно взглянуть на то, каким образом вопросы образования способствуют формированию человеческого опыта во время катастрофы, отражая неоднозначность и перекрестные течения, характеризующие этот опыт. Такая оценка не требует практики, связанной с реформой образования. Она признает полиморфный характер преподавания и обучения даже при самых благоприятных обстоятельствах, а также подчеркивает ту боль, борьбу и неопределенность, которые были отражением различных форм участия в образовании в течение последних 18 месяцев. Хотя наше понимание характера взаимодействия в сфере образования и наших повседневных контактов с пандемией эволюционирует, понимание их сложности и неоднозначности, на мой взгляд, является необходимой предпосылкой для того, чтобы начать представлять себе будущие возможности. Я считаю, что эта последняя перспектива лучше всего достигается путем применения к исследованию линзы аффекта (Epstein, 2020).

Теории аффекта вносят вклад в более широкую постгуманистическую перспективу, которая бросает вызов предположениям, возникшим под влиянием Просвещения и отождествляющим человеческую исключительность с сознанием и рациональностью (Carney & Madsen, 2021). Они задаются вопросом о том, что значит быть человеком, отмечая отношения, которые мы развиваем с неживыми существами (например, те, которые выражаются в кибернетике, искусственном интеллекте, генетике и протезировании) и то, как они влияют на наше взаимодействие друг с другом. Четыре

понятия внутри теории аффекта особенно важны: интенсивность встреч, смыслообразование, собрание и случайность (Эпштейн, 2019). Каждое из них играет свою роль в определении общих чувств, испытываемых людьми, живущих в 21 веке, и говорит о некоторых реалиях существования COVID-19.

Концепция “интенсивности встреч” была популяризирована Делезом и Гваттари (Deleuze and Guattari, 1987), которые, опираясь на труды Спинозы и Бергсона, утверждали, что аффективные взаимодействия с окружающими нас телами, являются динамичными, а не фиксированными. Все элементы природного мира обладают свойствами возникновения и потенциальности. Интенсивность встреч утверждает в качестве ключевого элемента нашего существования взаимосвязанность, в противоположность индивидуализированным и автономным представлениям о себе. Во многих отношениях нет большего доказательства влияния нечеловеческих существ на наш жизненный опыт, чем вирус COVID-19 - неживой организм, неспособный выжить самостоятельно, пока не вторгнется в человеческое тело. Но я рассматриваю наши специфические образовательные взаимодействия под влиянием пандемии как наглядную иллюстрацию прожитой интенсивности встреч.

“Интенсивность встреч” напрямую связана с вопросами дистанционного обучения и закрытия школ. Все больше учеников, родителей и учителей обнаруживают, что перформативность, заложенная в технологии дистанционного обучения, является сомнительной заменой межличностному взаимодействию, составляющему обычную работу в классе/аудитории. Отключение по умолчанию микрофона Zoom для того, чтобы был слышен голос другого, и последующее структурирование группового обсуждения, ориентированное на преподавателя, создают искусственность, которая изменяет общение и восприятие студента и преподавателя. Студенты, чье присутствие и участие в аудитории опосредовано экраном компьютера, понимают поверхностность отношений, контролируемых технологическими структурами, препятствующими прямому и подлинному контакту, будь то синхронное или асинхронное взаимодействие. Аппадурай и Александр (Appadurai and Alexander, 2020) говорят о глобализированной эпохе, когда неудачи без последствий и подотчетности не только допускаются, но даже приветствуются как сила, движущая неолиберальной чувствительностью. Они считают, что глобальное финансовое поведение, которое овеществляет принятие риска в погоне за личной экономической выгодой, при минимизации последствий экономических неудач и потерь, отозвалось в культурной, социальной и технологической сферах. Они особо отмечают нашу готовность игнорировать последствия цифрового отставания или буферизации



как цену, которую мы готовы заплатить за преимущества доступа в Интернет. Мы делаем аналогичные послабления в рамках нашего обязательства по организации обучения во время пандемии и принимаем искусственность, заложенную в “Zoom-отношениях”, как необходимое неудобство, не задумываясь о негативных последствиях. Реструктуризация межличностного взаимодействия в образовании, конечно, выходит за рамки технологических решений, обеспечивающих дистанционное обучение. Личное взаимодействие, где оно существует, обязательно опосредовано ношением масок и физическим дистанцированием, что создает менее сложные, однако не менее мощные барьеры для межличностного взаимодействия. Мы, конечно, говорим о тех счастливицах, у которых есть возможность пользоваться Интернетом или посещать очные занятия. Тридцать один процент мирового студенчества не имеет возможности участвовать в каком-либо виде дистанционного обучения из-за отсутствия домашних ресурсов или возможности подключения к сети Wi-Fi (UNICEF, 2020). Таким образом, для многих интенсивность – это систематический отказ, игнорирование и упущение из-за своего положения в рамках цифрового разрыва. Признание силы интенсивности встреч заставляет нас задаться вопросом, не ставят ли под сомнение поверхностные правила взаимодействия, принятые нами из-за пандемии, те образовательные ценности, которые мы стремимся продвигать. Если мы не согласимся с этим выводом, то в какой момент мы признаем свою роль в создании грубой имитации образовательного взаимодействия, лишенной целостности и отмеченной уступками, которые мы делаем реалиям COVID-19?

Интенсивность встреч за пределами непосредственной среды преподавания происходила в разной степени. Поскольку физическое закрытие школ способствовало социальному сужению общественного пространства, воздействие академического языка конкурировало с языком страха, разочарования и тревоги, испытываемых обучающимися. Роли учителя, родителя и ученика были определены заново, а взаимодействия, связанные с каждой ролью, были пересмотрены неоднозначным образом. Что означает школьное обучение, когда оно вынуждено напрямую конкурировать с преобладающим опытом болезней, безработицы, депрессии и бедности в семейном окружении учащихся? Какой должна быть реакция, когда социальные роли не только меняются, но и находятся в постоянном конфликте друг с другом? Что значит детство, когда телевизионное изображение становится заменой содержательного, игрового взаимодействия со сверстниками, характерного для обучения в младших классах? Это лишь некоторые из головоломок, которые должны разрешить педагоги. Интенсивность конфликтует и смещается по мере того, как опыт трансформируется в нелинейные фрагменты памяти в эпоху COVID-19. Однако признание их присутствия необходимо для того, чтобы оценить влияние пандемии на нашу повседневную образовательную практику.

Ветерелл (Wetherell, 2012) утверждает, что переживание аффекта включает в себя участие в создании смысла, поскольку недостаточно просто зафиксировать интенсивность встреч, не отметив далее, как мы придаем смысл миру. По своей сути, участие в формировании смысла предполагает стремление к взаимосвязи, признание социальной природы обучения. Обретение смысла во времена COVID-19 потребовало от нас столкнуться со многими предположениями, которые мы считали общепринятыми. Это, в свою очередь, заставило нас задавать сложные вопросы, на которые невозможно найти простые ответы. Смогут ли научные открытия когда-нибудь предоставить нам инструменты для эффективного уничтожения этого вируса? Если да, то сколько времени пройдет, прежде чем можно будет праздновать его полную ликвидацию? Как мы должны справляться с вариациями? Когда пандемия была впервые признана, мы спорили о том, сколько тестов должно быть проведено для обеспечения безопасности, и обсуждали, приведет ли обширное отслеживание контактов к созданию безопасной среды. Когда и при каких условиях тестирование станет чрезмерно навязчивым? У многих пандемия усилила их скептическое отношение к традиционным авторитетам, будь то научные, правительственные или институциональные. Тем не менее, необходимость найти смысл среди всей этой двусмысленности стоит остро. Именно неспособность найти единообразно применимые ответы на эти вопросы делает желание участвовать в смыслообразовании более необходимым. Вот почему категоричные ответы на неопределенности, с которыми мы сталкиваемся, звучат неубедительно и почему чудовищность того, чего мы не знаем, затмевает тенденцию смешивать желаемое с тем, что познаваемо и выполнимо.

В то же время осмысление заставляет нас устанавливать более широкие связи – в частности, признать сходство между структурным насилием, укоренившимся в системах образования, и воспроизведенным в системах здравоохранения, уголовного правосудия и судебных системах. Все они связаны с неравномерным доступом к ресурсам, отсутствием процедурной справедливости и признания потребностей меньшинств и обездоленных групп, которые больше всего пострадали от последствий пандемии. Структурное насилие проявляется в выборе учебных программ, которые сводят на нет борьбу и достижения маргинализированных народов, в практике приема на работу, которая не позволяет набрать и сохранить представительный преподавательский состав, в несправедливой политике финансирования школ и в практике тестирования, которая несправедливо ограничивает доступ маргинализированных групп к возможностям дальнейшего образования. Одним из проявлений этого является цифровой разрыв и отсутствие доступа в Интернет и к онлайн-обучению для многих детей. Материальное насилие, столь очевидное в актах расовых и политических репрессий



в эпоху COVID-19, дополняет структурное насилие, совершаемое государственными институтами, включая образовательные учреждения. Но, поскольку вирус COVID-19 усилил общее чувство уязвимости и неустойчивости, нам становится легче подвергать сомнению традиционные источники авторитета и видеть связь между явлениями, которые в других ситуациях могут показаться несопоставимыми. В первые месяцы распространения вируса из-за неоднократных категорических отрицаний его негативных последствий и воздействия со стороны политических лидеров США, Бразилии, Мексики, Беларуси и Индии общественная безопасность оказалась под угрозой. Неспособность осуществления смыслообразования во время этой пандемии стала вопросом жизни и смерти.

В таких условиях трансформируется само значение школы: какое-то время школы определялись как источник, потенциально распространяющий заразу, способствующий нанесению вреда обществу, а не содействующий общественному благу. Школа как идеализированное место безопасности, инкубатор обучения, место, где можно поощрять творчество и любознательность, постоянно подвергается риску быть закрытой и заброшенной.

Ветерелл (Wetherall, 2012) твердо убежден, что смыслообразование предполагает участие в целенаправленном действии, а в эпоху COVID-19 такое действие проявляется через участие в собраниях. Собрания относятся к различным актам сборов, а Латур (Latour, 2007) подразумевает важность движения в формировании и разрушении социальных отношений. Понятие собраний отражает основную социальную природу человеческого опыта, а также общую тягу к объединению. Собрания выражаются динамичными, текучими, условными и преходящими способами. Иронично, что призыв к социальному дистанцированию, как ответ на COVID-19, был оправдан обещанием будущих собраний и более прямого социального участия в более позднее время. Определенные собрания, выражающиеся в правом социальном протесте, были сформированы с явной целью увековечить идеологию, которая принимает голый индивидуализм, демонстрируя глубокое недоверие к социальному опыту и отказываясь признавать коллективную ответственность, которую мы несем друг перед другом.

В Соединенных Штатах цветные и бедные люди испытывают на себе основную тяжесть заболеваний и смертей, связанных с этим вирусом. Для многих социальное дистанцирование не является реальной возможностью. Их выживание во времена, предшествовавшие COVID-19, зависело от приверженности тем самым формам собраний, которые сейчас так угрожают жизни. Не доверяя системе здравоохранения, которая исторически предлагает мало вспомогательных ресурсов, страда

от социальных условий, усугубляемых экологическим расизмом, и живя в сообществах с ограниченными экономическими возможностями, городская беднота (непропорционально цветное население) традиционно полагается на бартерный обмен и неформальную экономику, которая зависит от широких социальных связей (Venkatesh, 2014; Eldeib et al., 2020). Уровень смертности в США среди афроамериканцев в 3,6 раза выше, чем среди белых, а уровень смертности среди латиноамериканцев - в 2,5 раза. (Ford et al., 2020). Это явление наблюдается во всем мире для всех маргинализированных групп (Bachelet, 2020). Собрание в условиях, существовавших до COVID-19, могло спасти маргиналов; собрания же во время пандемии поставили под угрозу их выживание. В то же время, некоторые из тех, кто был вынужден оказаться в ситуации собраний - спасатели, медицинские работники, работники продуктовых магазинов, учителя - получили признание за героизм, заложенный в их повседневной работе.

Акты собраний в эпоху COVID-19 включают коллективные акты мужества на массовой основе, такие как глобальное движение Black Lives Matter после убийства Джорджа Флойда, продолжающиеся акты политического протеста против авторитаризма в Мьянме, Беларуси и Гонконге, а также борьба профсоюзов за защиту учителей от принудительного возвращения в небезопасные школы (Berger, 2020). Политические протесты сопровождаются признанием того, что образовательные системы должны прилагать больше усилий, чтобы стать более инклюзивными, устранить исторические модели расовой несправедливости и отстаивать академическую свободу в условиях государственных репрессий. Возможно, дело в том, что несправедливость, выявленная пандемией, стала более заметной в эпоху, когда случайность болезни и смерти делает всех нас потенциальными жертвами.

Непредвиденные обстоятельства затмевают элементы аффекта, особенно во время кризиса. В большинстве своих работ Камю подчеркивал абсурдистские условия, которые характеризуют современный человеческий опыт, как это видно в "Чуме". Можно утверждать, что экзистенциализм в целом является философским течением, которое со временем утратило свою актуальность. Его принятие человеческой свободы на фоне признания окружающего абсурда представляет собой дуализм, который сегодня кажется слишком упрощенным. Но если в "Чуме" и в философском движении, которое она представляла, и есть элементы, которые продолжают иметь резонанс, то они заключаются в признании того, что непредвиденные обстоятельства, которыми отмечен наш жизненный опыт, никогда не могут быть устранены посредством страха перед их присутствием или преувеличения их негативных последствий. Вместо этого, лучше всего решать эту проблему, признавая важность всех различных измерений аффекта и их влияние на нашу разнообразную образовательную практику.



Источники

Appadurai, A., & Alexander, N. (2020). *Failure*. Cambridge: Polity Press.

Bachelet, M. (2020, June 2). Disproportionate impact of COVID-19 on racial and ethnic minorities needs to be urgently addressed – Bachelet. *United Nations Human Rights Office of the High Commissioner*.

Berger, M. (2020, September 12). Teacher unions around the world clash with governments over coronavirus and school reopening plans. *Washington Post*.

Camus, A. (1948). *The plague*. New York: Knopf.

Carney, S., & Madsen, U.A. (2021). *Education in radical uncertainty: Transgression in theory and method*. London: Bloomsbury Academic.

Carvalho, S., & Hares S. (2020, March 30). *More from our database on school closures: New education policies may be increasing educational inequality*. *Center for Global Development*.

de Botton, A. (2020, March 19). Camus on the Coronavirus. *New York Times*.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*, translated by B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Eldeib, D., Gallardo, A., Johnson, A., Waldman, A., Martin, N., Buford T., & Briscoe, T. (2020, May 9). The first 100: COVID-19 took black lives first. It didn't have to. *Propublica Illinois*.

Epstein, I. (2019). *Affect theory and comparative education discourse: Essays on fear and loathing in response to global educational policy and practice*. London: Bloomsbury Academic.

Epstein, I. (2020, May 15). COVID-19 and affect: The view from the United States. *Education in the time of COVID-19* #017.

Ford, T., Reber, S., & Reeves, R. (2020, July 16). Race gaps in COVID-19 deaths are even bigger than they appear. *Brookings Institution*.

Illing, S. (2020, July 22). What Camus' the plague can teach us about the COVID-19 pandemic. *Vox*.

Latour, B. (2007). *Re-assembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.

Save the Children International. (2020). The hidden impact of COVID-19 on children: A Global research series. *Save the Children International*.

UNICEF. (2020). COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? *UNICEF*.

United Nations. (2020, August). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. *United Nations*.

Venkatesh, S. (2014). *Floating city: A rogue sociologist lost and found in New York's underground economy*. New York: Penguin.

Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. Beverly Hills Ca: Sage.

Witze, A. (2020). Universities will never be the same after the coronavirus crisis. *Nature*, 582, 162-164.



Опыт студентов японского университета во время пандемии COVID-19



Филлип М. Кларк, адъюнкт-инструктор, Школа международных исследований, Университет Квансей Гакуин, Япония



clarkphillip@hotmail.com



Кевин П. Баллоу, преподаватель, архитектурный факультет, Университет Киндай, Япония



balloukevin@arch.kindai.ac.jp



Ричард Х. Деррах, доцент, факультет прикладной социологии, Университет Киндай, Япония



rderrah@socio.kindai.ac.jp

Краткое описание

В Японии COVID-19 привел к закрытию кампусов многих университетов, и новой нормой стало онлайн-обучение. В данной работе мы сосредоточимся на изучении опыта студентов по использованию системы практических сообществ во время пандемии, опираясь на качественные данные 133-х человек, представляющие собой письменные ответы и аудиозаписи, полевые заметки и аналитические записки.

Ключевые слова

COVID-19

Пандемия

Японское высшее образование

Сообщества практиков

“...если это и было изгнание, то для большинства из нас это было изгнание в собственном доме”

- Альбер Камю, Чума

В Японии первый случай COVID-19 был выявлен в начале января 2020 года, а к концу месяца он был подтвержден. 27 февраля тогдашний премьер-министр Японии Синдзо Абэ, под влиянием растущего общественного давления и опасений быстрого распространения болезни, потребовал закрыть все государственные начальные и средние школы. Это привело к окончанию учебного года (который длится с апреля по март) на месяц раньше. Школам было предложено оставаться закрытыми до начала апреля, что привело к сокращению 2019-2020 учебного года. В связи с увеличением числа случаев заболевания COVID-19 запрос о закрытии был продлен до конца мая. К тому времени премьер-министр объявил “чрезвычайное положение” (kinkyuu jitai), сначала только в префектурах, где резко возросло число случаев заражения, а затем и во всей Японии. В отличие от карантинных мер, объявленных в других странах мира, чрезвычайное положение в Японии было просто настоятельной рекомендацией предприятиям сократить часы работы и принять протоколы социального дистанцирования, а таким заведениям, как караоке-салоны, бары или другие заведения, где продают алкоголь, сократить часы работы. Были отложены или полностью отменены такие спортивные мероприятия, как турнир сумо (в марте, а затем снова в мае 2020 года), профессиональные бейсбольные матчи и долгожданные летние Олимпийские игры-2020 в Токио. Гражданам было рекомендовано носить маски в общественных местах, минимизировать скопление



людей в группах и избегать так называемых “санмицу”, или “трех С”, - людных мест, закрытых пространств и близких контактов. Официальных правовых санкций не было, а предприятиям, нарушающим предложения правительства, просто угрожали публичным обвинением.

Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology, MEXT) выпустило руководство для государственных школ по новым протоколам гигиены и социального дистанцирования, а также разработало план по оказанию финансовой помощи предприятиям и школам (MEXT, 2020). Снижение уровня заболеваемости заставило правительство 25 мая объявить отсрочку чрезвычайного положения, с тем чтобы новые протоколы достигли своей цели в сдерживании распространения болезни. Так закончилась первая из нескольких волн коронавирусной инфекции в стране, каждая из которых сопровождалась новыми предложениями по принятию чрезвычайных мер, хотя ни одна из них не достигала такой серьезности, как блокировки в других странах мира. В течение всего этого периода администрации университетов могли самостоятельно определять свою политику. В этой статье мы обсуждаем влияние синхронного дистанционного обучения на студентов двух высших учебных заведений.

Центральное место влияния в японских университетах

В отличие от таких стран, как Соединенные Штаты и Канада, где считается, что университеты должны уделять основное внимание результатам обучения, в Японии университет рассматривается как среда для личностного и профессионального роста студентов через развитие человеческих отношений. В основном это происходит не в аудиториях, а в клубах или кружках (см. Cave, 2004), на подработках, на разнообразных занятиях “zemi” (что примерно переводится как “семинарские занятия”), на неформальных консультациях с профессорами и даже на вечеринках с выпивкой. В Японии эти виды деятельности, связанные с жизнью студентов в любой стране, рассматриваются не как побочная сторона университетской жизни, а как ее основная, “скрытая” роль (Kelly, 1993). Как предположил Пул (Poole, 2010, с.10),

“... (в Японии) хотя студенты и преподаватели находятся в формальных договорных отношениях через плату за обучение в университете, не преподавание и обучение организуют деятельность, а деятельность студенческой жизни организует преподавание и обучение. И студенты, и преподаватели сосредоточены на активности студенческой жизни, которая, в свою очередь, предоставляет возможности для обучения, а не наоборот”.

В рамках “деятельности студенческой жизни” японские студенты решают обычные проблемы: какие курсы

посещать, какие преподаватели могут помочь с трудоустройством, как адаптироваться к иерархическим условиям “вступления в общество” (shakai sanku; см. Roberson, 1995) и научиться говорить так, как приемлемо. Другими словами, взаимодействие и взаимоотношения в университете потенциально могут повлиять на всю последующую жизнь студентов. Однако доступ к этим отношениям - это процесс переговоров. Таким образом, студенты входят в сообщество и участвуют в совместной деятельности или практике с другими студентами, усваивая ценности, понимая ожидания и принимая слова или фразы, связанные с этой деятельностью. В процессе формирования идентичности в университетском студенческом сообществе они впитывают информацию из коллективной памяти и извлекают из нее смысл. Они, по сути, “становятся” студентами японского университета через процесс присоединения к сообществу практики, который влечет за собой различные формы аффекта.

Концепция сообществ практиков, представленная в работе социологов Лейва и Венгера (Lave & Wenger, 1991), концептуализирует обучение через процесс, аналогичный процессу ученичества. Начиная с простых заданий, члены сообщества участвуют в его работе, изучая лексику, распорядок дня и методы у более опытных членов, и постепенно сами становятся опытными членами сообщества. Венгер пришел к признанию переговоров о смысле внутри сообществ и заявил, что “смысл всегда является продуктом переговоров, под которым я подразумеваю, что он существует в переговорном процессе. Смысл существует не в нас и не в мире, а в динамике отношений в жизни” (Wenger, 1998, с. 54). Он определил три аспекта сообщества: “взаимное участие” (нормы сообщества), “совместная деятельность” (общее понимание сферы деятельности сообщества) и “общий репертуар” (знания и деятельность, используемые для осуществления совместной деятельности), в рамках которого происходит обсуждение смысла в конкретной обстановке. Эти измерения могут быть связаны с тремя элементами аффекта, описанными Эпштейном (Epstein, 2019; в этом выпуске): интенсивность встреч, смыслообразование и собрание. Взаимная вовлеченность и интенсивность встреч обусловлены межличностным взаимодействием и его правилами, которых придерживаются члены сообщества. Смыслообразование присуще совместной деятельности сообщества и “общей жажде объединиться” (Epstein, в этом выпуске). Собрание является неотъемлемой частью общего репертуара сообщества практиков. Студенты японских университетов, обсуждают значение в рамках трех измерений сообщества (Wenger, 1998). Первое из них, взаимное участие, состоит из совместных действий и взаимодействий, в которых студенты участвуют, чтобы развиваться и учиться друг у друга. Например, студенты общаются за рабочими столами на предмет заданий или, если это первокурсники, просто следуют за другими в нужную аудиторию в нужный



день. Совместная деятельность, второе измерение сообщества, представляет собой огромное количество личных и межличностных аспектов, включающих в себя цель окончания университета, но также выходящих за ее рамки. Такие сложные практики, как поиск своего места, размышления о будущем или просто развлечение, не требуют согласия всех членов сообщества, но нуждаются во взаимном обсуждении этих практик. Это, в свою очередь, развивает взаимную подотчетность. Последнее измерение, общий репертуар, состоит из стратегий, изученных и разработанных сообществом практиков с течением времени. В случае японских студентов, это может быть обмен знаниями о том, в какие клубы вступать или какие *zemi* посещать. Пандемия COVID-19 радикально изменила переговоры о значении и практике в этих трех измерениях японского университетского сообщества практиков и в рамках теории аффекта.

Чтобы изучить, как онлайн-образование формирует эти процессы смыслообразования и аффекта у студентов, мы собрали данные 133-х студентов, обучающихся на трех разных факультетах двух частных университетов Японии, в которых используется синхронное дистанционное обучение. Осень 2020 года была вторым из двух семестров, в которых студенты выполняли все университетские обязанности онлайн (включая регистрацию на курс, работу в аудитории и пассивное получение инструкций по учебным планам). Данные включают записи голосов студентов, эссе и краткие ответы, собранные в рамках курсовой работы, а также наши полевые заметки и аналитические записки. Некоторые ответы были переведены авторами на английский язык с японского оригинала.

Сообщества в классе

Данные осени 2020 года выражают покорность неизбежному, то, что по-японски можно назвать *gaman* [упорство или терпение], - что не означает, что студенты были довольны. Самая постоянная жалоба касалась отсутствия общения со сверстниками. “Я думаю, что разница между занятиями онлайн и в аудитории, - написал один из студентов, - это разница между наличием друзей и отсутствием друзей; возможностью делать что-то и невозможностью делать другое”. Для студентов первого курса общим рефреном было то, что, несмотря на то, что они видели лица других людей в онлайн-классах, у них не было ощущения, что они кого-то знают. “Я никогда (физически) не был в университете... поэтому у меня не было друзей, - написал один из студентов, - поэтому мне не с кем было посоветоваться, когда я попадал в беду”. Студенты, которые за год до этого нормально учились в университете, отметили, что типичное общение со сверстниками между занятиями исчезло, особенно на языковых курсах, где требование говорить только по-английски во время занятий ограничивало общение: “На занятиях я могу завести друзей, общаясь с ними на японском языке на переменах. Это делает общение на английском во время урока интересным. Однако это

трудно сделать в режиме онлайн, потому что во время занятий я должен говорить только на английском”.

Комментарии о взаимодействии с преподавателями были разными: одни высоко оценили усилия преподавателей, другие были разочарованы стилем преподавания и отсутствием обратной связи или расстроены техническими проблемами, такими как обрыв соединения, неработающий звук или замершие экраны. Другие жаловались на недостаток вовлеченности: “В некоторых онлайн-классах преподаватель говорил односложно, и порой было трудно сосредоточиться, так что были моменты, когда мне хотелось, чтобы у нас было больше времени подумать самостоятельно”. Просмотр видеозанятий также не удовлетворял требования многих студентов. Один студент написал: “У меня было такое чувство, что я не посещаю занятия, а просто наблюдаю”. В некоторых случаях даже “наблюдения” не были частью занятий, когда, например, студенты (или преподаватели) не использовали функцию видео: “Мне приходилось общаться с одноклассниками и учителями только путем написания сообщений. Не видеть их лица - это почти то же самое, что учиться в одиночестве”. Другой предположил, что обычное замешательство в классе при столкновении с незнакомым материалом усугубляется: “Когда я все время сижу дома... мне не с кем поговорить о заданиях или о том, чего я не понимаю”. Один комментарий, который подытожил многие, звучит следующим образом: “Самое худшее в учебе без кампуса - это то, что я не чувствую, что учусь”. Эти рассказы перекликаются с мнением Эпштейна (Epstein, в этом выпуске) о том, что “все больше учеников, родителей и учителей обнаруживают, что перформативность, заложенная в технологиях дистанционного обучения, является сомнительной заменой межличностному взаимодействию, составляющему типичную деятельность в классе”.

Клубные сообщества

Клубы считаются важной частью японской университетской культуры, а выпускники университетов, участвовавшие в клубах, развивают полезные жизненные навыки (Amano & Poole, 2005; Shinobu, 2014). Клубы ни в коем случае не являются легкомысленными внеклассными мероприятиями, они служат многим целям - в первую очередь, это средство социализации молодых людей в культуре рабочего мира, в котором, как предполагается, они будут жить в дальнейшем. Для некоторых японских студентов клубы настолько важны, что являются “главной целью” посещения университета (McVeigh, 2002, с. 216). Клубы закрепляют все - от иерархических ролей (таких как отношения сэнпай/кохай, т.е. старшекурсник/младшекурсник; см. Епуо, 2013), присущих всем японским социальным взаимодействиям, до важности поддержания тесной групповой солидарности (*nakama zukuri*) и практики культурных норм, касающихся употребления алкоголя в обществе (Cave, 2004; McDonald & Sylvester, 2013).



Внезапный отказ от этих путей социализации является потенциальным препятствием для многих студентов, для которых членство в клубе было важно. В ответ на вопрос о том, что было самым большим разочарованием во времена COVID-19, один студент лаконично написал: “Я больше всего разочарован тем, что нет клубных мероприятий, где мы могли бы встретиться с другими людьми напрямую”. Не только новички не могли найти наставника под руководством своих сеньоров, но и старшекурсники, в свою очередь, не могли направлять новых членов сообщества. Один студент второго курса написал: “Мы не можем пригласить первокурсников в наш клуб в этом году из-за пандемии. Некоторые первокурсники хотят вступить в наш клуб, но я с ними еще не встречался”. Как отметил Эпштейн (Epstein, в этом выпуске), “иронично, что призыв к социальному дистанцированию, как ответ на COVID-19, был оправдан обещанием будущих собраний и более прямого социального участия в более позднее время”.

Доступ к наставникам

Некоторые студенты с разочарованием отметили, что ограниченность взаимодействия студента со студентом или студента с преподавателем создает препятствия для планирования их будущего. Из различных курсов, предлагаемых в японских университетах, занятия в формате *zemi* являются одними из наименее академических и наиболее практических, предоставляя студентам доступ к наставничеству и связям для будущей карьеры. Преподаватели семинаров сопровождают студентов при написании дипломных работ (*sotsugyō ronbun*), проводят лекции для гостей, общественные мероприятия и сборы (*gasshuku*), чтобы члены организации могли общаться. Для студентов второго курса консультация по выбору *zemi* стала намного сложнее без знакомого контекста. “Я не могу встретиться со своими однокурсниками, преподавателями и друзьями, - жаловался один из студентов, - у нас почти нет возможности поговорить с преподавателями вне занятий. Это затруднило выбор *zemi* в следующем году”. Для студентов, участвовавших в “виртуальном” *zemi*, опыт был не лучше: “Мне было очень грустно, - написал один студент, - я посещаю семинар в качестве студента третьего курса, но я не видел всех своих друзей, и мне было стыдно, что мы не стали ближе, даже несмотря на то, что *zemi* был небольшим”.

Поиск хорошего; аффект и смыслообразование

Не все ответы были отрицательными. Для многих виртуальное обучение означало, что им не нужно было ездить в переполненном общественном транспорте: “Мне нравилось, что мне не нужно было добираться до университета, так что я мог использовать это время по своему усмотрению”. Другой написал: “Я смог изменить время, которое я обычно тратил на дорогу, в свободное время для себя”. Один ученик занял рефлексивную,

почти философскую позицию: “По сравнению с прошлым годом, когда я механически ходил в университет, я, как мне кажется, начал больше думать и действовать самостоятельно”. Одна студентка с горечью вспоминала о своих первоначальных целях посещения университета и о том, как пандемия заставила ее изменить их: “Я поступила на факультет английского языка, потому что хотела поехать учиться за границу. Но теперь я не знаю, смогу ли я это сделать... Я поняла, что у меня вообще не будет никакой карьеры. Я думала, что учеба за границей расширит мой кругозор... Но я думаю, что есть и другие способы, такие как получение сертификата или участие в волонтерской работе, поэтому я поняла, что должна действовать сейчас, чтобы быть довольной собой”. В некотором смысле, студенты переоценили то, как они, по мнению Эпштейна (в этом выпуске), “осмысливают мир” и свои связи в нем.

Вывод

Участники данного исследования прекрасно осознавали вакуумный эффект отсутствия собраний и явно низкой интенсивности встреч во время их пребывания в виртуальных классах. Взаимная вовлеченность состоит из норм сообщества, которые в обычном учебном году были бы повторяющимися и в какой-то степени предсказуемыми. Во время пандемии все эти нормы были изменены. Даже преподаватели остались без четкого понимания того, как подходить к общению со студентами или коллегами. Они столкнулись с беспрецедентной средой, в которой основные идеи, как, например, как и когда проводить занятия, стали изменчивыми. В видеоклассе, который является наиболее близким симуляком традиционного занятия, взаимодействие всех членов класса было ограничено академически ориентированными видами деятельности, определенными преподавателем. В результате собрания в режиме онлайн стали для студентов пассивным сидением перед компьютером и ожиданием появления фигур на экране. Некоторые студенты, надеясь, что когда-нибудь клубная деятельность возобновится, полагались на “обещание будущего собрания” (Эпштейн в этом выпуске).

Совместная деятельность, или общее понимание норм сообщества практиков, была приглушенной. Студенты, вероятно, имели возможность пообщаться в таких виртуальных местах, как так называемые “комнаты отдыха”, но эти случаи были кратковременными и могли закончиться в любой момент. Они были ограничены рамками любого задания, которое мог дать преподаватель - при условии, что студенты достаточно хорошо понимали или были достаточно оживлены, чтобы завершить урок в такое время. Как только занятие заканчивалось, точнее, как только преподаватель решал завершить встречу Zoom, - вместо любого социального взаимодействия экраны становились черными, и студенты снова оказывались изолированными в своих



реальных комнатах. Предположение о том, что эти “встречи” между студентами, если их можно так назвать, были “низкой интенсивности”, кажется в лучшем случае преуменьшением.

Любой общий репертуар, или знания и действия, используемые для совместной деятельности, могли, исходя из этого отсутствия реального собрания, быть общими только виртуально. Для того чтобы такой общий репертуар проявился, студентам необходимо будет предпринять действия (с помощью таких инструментов, как электронная почта или мгновенные сообщения) вне контекста не только аудитории, но и университетского пространства. Физическая среда университетского городка с его коридорами, кофейнями и другими местами общественных собраний была просто недоступна.

Исследователи в области высшего образования часто фокусируются на университете в академических терминах, а в исследованиях, касающихся пандемии, воздействие на систему образования рассматривается с точки зрения обучения в аудитории и воздействия. В Японии мы утверждаем, что, хотя стремление к академической строгости ни в коем случае не отсутствует в высшем образовании, не менее важной целью университета остается внеаудиторное развитие личности студента, предоставляющее возможности для социального поиска и обучения, которые могут быть использованы для облегчения перехода в мир последующей занятости и жизни в качестве гражданина.

Решения администрации университетов о закрытии или ограничении доступа в университетские кампусы и объекты не полностью устраняют возможности для развития таких сообществ практиков. Но восприятие студентов предполагает, что ограничения, введенные в результате пандемии, возможно, кардинально изменили эти сообщества, и их последствия еще предстоит определить.



Источники

Amano, I., & Poole, G. (2005). The Japanese university in crisis. *Higher Education*, 50(4), 685-710.

Cave, P. (2004). Bukatsudō: The educational role of Japanese clubs. *The Journal of Japanese Studies*, 30(2), 383-415.

Enyo, Y. (2013). *Exploring senpai-koohai relationships in club meetings in a Japanese university*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Hawai'i at Mānoa.

Epstein, I. (2019). *Affect theory and comparative education discourse: Essays on fear and loathing in response to global educational policy and practice*. London: Bloomsbury Academic.

Kelly, C. (1993). The hidden role of the university. *A handbook for teaching English at Japanese colleges and universities*, 172-192.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

McDonald, B., & Sylvester, K. (2013). Learning to get drunk: The importance of drinking in Japanese university sports clubs. *International Review for the Sociology of Sport*, 49(3/4), 331-345.

McVeigh, B.J. (2002). *Japanese higher education as myth*. M.E. Sharpe.

MEXT. (2020, April 7). *Package of Emergency Economic Measures*. MEXT.

Poole, G. S. (2010). *The Japanese Professor: An ethnography of a university faculty*. Sense Publishers.

Roberson, J. E. (1995). Becoming shakaijin: Working class reproduction in Japan. *Ethnology*, 34(4), 293-313.

Shinobu, C. (2014). *Daigakusei no jiritsu to shakai-sei no ikusei: Zeminaru to kurabu sakuru wo jirei to shite* [Developing autonomy and sociality of college students: A case study of seminars and clubs/circles], *St. Andrew's University Departmental Bulletin*, 55(4), 335-376.



Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.



Часть 6



Природа



Лучшая вакцина: природа, культура и COVID-19

 Джереми Рэппли, доцент, Киотский университет, Япония
 rappleje.jeremy.6n@kyoto-u.ac.jp

 Хикару Комацу, доцент, Национальный университет Тайваня, Тайвань
 kmthkr@gmail.com

 Ивета Силова, профессор, Университет штата Аризона, США
 lveta.silova@asu.edu

Краткое описание

Перед лицом императива устойчивости мы размышляем о том, как значительно различаются ответы на пандемию и ее последствия, уделяя особое внимание странам с высоким уровнем дохода в Североатлантическом и Восточно-Азиатском регионах. Подчеркивая различия в мировоззрении и расхождения в концептуальных подходах к образованию, мы акцентируем важнейшую роль культуры в преодолении неопределенности будущего, вызванной климатическим кризисом.

Ключевые слова

Климатический кризис
Наука
Прогресс
Контроль
Мировоззрение

В то время, когда все наиболее неопределенно, мы обращаемся к самой определенной вещи, которая только существует - науке.

– Реклама Pfizer, апрель 2020 г.

Сейчас осень 2021 года. Массовое внедрение вакцин против COVID-19 наконец-то возвращает к нормальной жизни целый ряд стран с высоким уровнем дохода. Несмотря на то, что многое еще предстоит сделать, и неравенство в доступе к вакцинам существует повсеместно, есть ли сомнения в том, что наука спасла нас? Мало кто думал, что вакцины могут быть разработаны настолько быстро и с такой эффективностью (более 95% защиты). Программа исследований, на которую обычно уходят десятилетия, была завершена менее чем за год. Крупнейшие фармацевтические транснациональные корпорации координировали усилия ведущих ученых-исследователей, медицинских работников, академических институтов, экспертную оценку и значительное государственное финансирование, чтобы создать вакцину, которую некоторые считали невозможной. Рекламная кампания Pfizer [“Наука победит”](#), выпущенная в апреле 2020 года, была пророческой: “Наука может победить болезни, создать лекарства и – да – победить пандемии. Так было раньше, и так будет снова. Потому что, когда она сталкивается с новым противником, она не отступает, а набирает обороты, задавая вопросы, пока не найдет то, что ищет. В этом сила науки”.

Это же сообщение было размещено на рекламных щитах ([здесь](#) и [здесь](#)). В некоторых крупных эпицентрах пандемии, включая Нью-Йорк и Лондон, были размещены рекламные объявления, чьим лейтмотивом были изобретательность ученых в белых халатах, изображения мозга и - крупным планом - красочная спираль ДНК как источника патологических секретов Природы.



После этого “**медицинского чуда**” нетрудно представить, что финансирование исследований и образования в течение следующего десятилетия будет еще больше направлено на науку. Наука - это то, что позволяет нам укротить “неопределенность”, вызванную Природой (Merchant, 2006). Задолго до пандемии образование все больше фокусировалось на STEM (наука, технологии, инженерия и математика). Но теперь логика человеческого капитала, лежащая в основе науки в образовании, получит новую легитимность. Для контроля любых будущих непредвиденных “неопределенностей” требуется Наука как образовательный проект. Почему бы и нет, перед лицом ошеломляющей победы науки над вакциной против COVID-19?

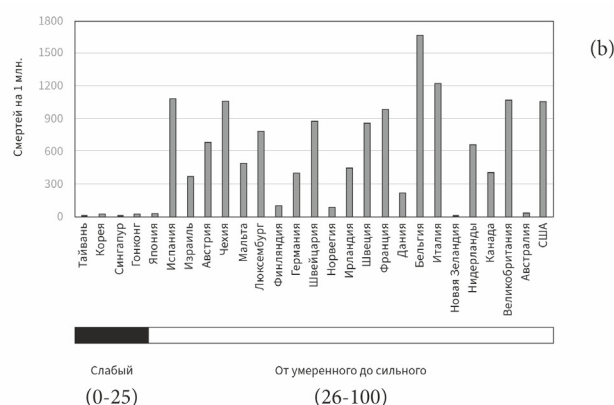
Задолго до пандемии на науку смотрели как на лекарство от климатического кризиса. В списке ее спасительных обещаний - улавливание углерода, биоинженерия, сельскохозяйственные культуры, борющиеся с CO₂, “умные” города, бетон без углерода, размораживание Арктики, управление солнечной радиацией, озеленение океана, термоэлектрохимическое охлаждение, улучшение энергетической инфраструктуры и многое другое. Хотя немногие знают об этом, прогнозы Межправительственной группы экспертов по изменению климата (МГЭИК) (Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC) уже учитывают оптимизм в отношении того, что новые технологические “волшебные пули”, подобные этим, помогут замедлить ускоряющееся нагревание (Lawrence et al., 2018). Таким образом, и без того мрачные прогнозы были бы намного хуже, если бы ученые, входящие в состав МГЭИК, не включали ожидаемые технологические прорывы. По сути, мир ждет вакцину от климатического кризиса. Если верить оптимизму по отношению к вакцине от COVID-19, есть ли сомнения в том, что она тоже появится? Не является ли следующее поколение выпускников STEM нашей лучшей надеждой избежать климатической катастрофы, ожидающей нас на задворках пандемии?

И все же, присоединяйтесь к нам и сделайте паузу перед возвращением к оптимистичной нормальной жизни. Действительно ли это победа науки? Погибло более 700 000 американцев и еще 1 000 000 европейцев. Большинство из них живут в странах ОЭСР с высоким уровнем дохода, которые достаточно богаты - опять же, несмотря на значительное неравенство, - чтобы позволить себе надежную медицинскую инфраструктуру, интенсивное лечение, терапевтические препараты, массовые кампании по охране здоровья населения, онлайн условия жизни и работы и принудительное закрытие домов. Тем не менее, к декабрю 2020 года уровень смертности на 1 миллион человек уже превысил 1000 в США и нескольких европейских странах (Великобритания, Бельгия, Италия и Испания), еще до того, как медицинские вакцины стали широко доступны. Соединенные Штаты и Великобритания зарегистрировали один из самых высоких уровней

смертности (на миллион населения), несмотря на якобы самый высокий уровень медицинской науки в мире, о чем свидетельствует количество рецензируемых научных статей на душу населения, медицинских патентов, самая высокая концентрация университетов “мирового класса” и так далее.

Как мы утверждали в другом **выпуске NORRAG**, это контрастирует с Восточной Азией, где уровень смертности заметно ниже: на каждую 1000 смертей в Америке (на миллион населения) в конце 2020 года приходилось от 0,3 (Тайвань) до 27 смертей (Япония). Страны Восточной Азии также отличаются высоким уровнем доходов, что несколько облегчает сравнение, в отличие от таких случаев, как Индия. На рисунке 1 ниже использованы данные, полученные в конце декабря 2020 года, до того, как новые штаммы и развертывание вакцин начали мешать простым сравнениям (более свежие данные можно найти [здесь](#)):

Рисунок 1: Общая смертность на 1 миллион населения в разных странах.



Источник: Silova et al., 2021

Если смотреть с точки зрения Восточной Азии, этот большой разрыв в количестве смертей, связанных с прививками, делает утверждение “Наука победит” в лучшем случае пустым, а в худшем - бессердечным. Долгожданное возвращение к “нормальной жизни” без серьезного размышления о том, какие культурные условия привели к опустошению до вакцинации, выглядит безответственным.

Несомненно, Восточная Азия тоже использовала Науку, но в другом смысле. Научные открытия помогли ускорить изменения в поведении в Восточной Азии, но они способствовали ранее существовавшей культурной предрасположенности: коллективной готовности находить и использовать новые способы внести свой вклад в общее благо. Самый символический пример - это, конечно, почти повсеместное ношение масок в Восточной Азии. Это было заложено в культуре многих восточноазиатских стран до пандемии; урок, извлеченный из прошлого и переданный через культуру (Sachs, 2021). Эта культурная практика существовала до академического подтверждения эффек-



тивности ношения масок, но наука приветствовала ее как подкрепление: ношение масок быстро стало практически повсеместным на большей части Восточной Азии.

Подумайте о разительном контрасте, скажем, с США, где ношение масок было культурно отвергнуто в начале пандемии (Time, 2020), а затем быстро политизировано (Lopez, 2020). Даже когда стали очевидны различия в показателях инфицирования и смертности, выходцы из Восточной Азии в Соединенных Штатах и Великобритании подвергались публичным преследованиям за ношение масок (здесь и здесь). Существует множество других контрастов между коллективной готовностью и индивидуальным нежеланием: серьезно относиться к предписаниям “не выезжать”; подчиняться отслеживанию контактов; приостанавливать поездки в отпуск; доверять чиновникам общественного здравоохранения. В этом смысле Восточная Азия с самого начала имела совершенно иную вакцину: подход, ориентированный на других, способность видеть себя частью сообщества, признавать общую судьбу и выполнять обязанности. Все это подкрепляется – как неоднократно подтверждает культурная психология – взаимозависимым чувством бытия (Rappleye et al., 2020). С этой точки зрения новые медицинские вакцины – это не волшебная палочка, а в лучшем случае пластырь, применяемый после неудачной культурной адаптации. В отличие от “Наука победит”, мы могли бы использовать “Культура справляется” в качестве девиза, который определяет ведущий в мире опыт борьбы с COVID-19 в Восточной Азии.

Что создает эту разницу в мировоззрении? Что лежит в основе высокоэффективной культурной вакцины, действующей в Восточной Азии? «Наука победит» должна быть признана последней итерацией гипотезы о том, как устроен мир (Perper, 1942), лежащей в основе метафизической картины, которая, в свою очередь, задает базовые метафоры для большинства приверженцев западной культуры (Bowers, 1995). “Наука победит” – это возврат к механистически-утопическому мировоззрению, идея о том, что человек может занять выгодную позицию вне отношений между человеком и природой; мировоззрению, сфокусированному на обнаружении Законов, определяющих, как функционирует Природа, и на управлении Природой с помощью этих Законов (Komatsu & Rappleye, 2017). Таким образом, человек пытается встать там, где когда-то стоял Бог, а для многих и сейчас стоит. Этот трюк с Богом (Haraway, 1988) в конечном итоге приводит к контролю, где прогресс над природой означает, что «неопределенности» либо контролируются, либо устраняются, что делает нас на шаг ближе к гуманистической утопии. Даже если многие современные ученые утверждают, что отбросили эту средневековую метафизику в своих исследованиях, способ понимания науки – и публичной рекламы – именно таков. Наука персонифицирована. Она не останавливается до тех пор, пока не “найдет то, что ищет”. Что особенно важно, у нее есть противник: то, что стоит на пути прогресса, мешает «нормаль-

ности» и препятствует дальнейшему развитию нашего «гуманистического» будущего. Противником господства человека является природа. Это звучит поразительно похоже на борьбу Бога со Злом, за исключением того, что «само»-центричный Разум человека заменил Бога. Хотя мы должны быть осторожны в обобщениях, это рационально-научно-утопическое мировоззрение составляет большую часть институциональной культуры Запада. Если смотреть с этой точки зрения, то «Наука победит» и STEM-образование являются итерациями устойчивого культурного нарратива.

Что представляет собой мировоззрение «Культура справляется»? Здесь тоже нужно быть осторожным и не обобщать, но, возможно, общность возникает вокруг идеи о мире, находящемся в постоянном движении без утопии. Трюк Бога – это не просто вариант отношения человека и природы, это отношения неизбежной взаимосвязи. Следовательно, широко распространено мнение, что люди не могут контролировать природу, не изменив себя. В этом мире нет ни обращения к неизменному Запредельному, ни телеологического продвижения к будущей Утопии. Отношения между человеком и природой неразрывно связаны друг с другом; наш единственный способ справиться с тем, что возникает в Природе, – это коллективная работа. Эта принципиально иная гипотеза встраивания-взаимозависимости преобразует понятие культуры в нечто вроде набора практик, которые помогают нам процветать и противостоять непредвиденным вызовам.

Такого рода сообщения громко и четко звучат во многих учебниках в странах Восточной Азии. Японские учебники по обществознанию для старшеклассников ставят климатический кризис в качестве самого первого урока, подчеркивая, что общества встроены в природную среду (Gendai Shakai, 2018). Японские школьные учебники этики открыто учат недвойственности человека и природы: “Нет четкой границы, разделяющей вас и природу, мы каким-то образом выходим из природы и возвращаемся к природе” (Rinri, 2017, с. 181). Аналогичные послания, включая признательность старшим поколениям, можно найти на Тайване (Citizen and Society, 2012, с. 156) и в Южной Корее (Sung & Kim, 2003). Конечно, это выдуманные культурные традиции. Но суть в том, что при переосмыслении культурных практик в каждом поколении основополагающее мировоззрение вновь активизируется и продвигается вперед. Примеров культурной доступности предостаточно во многих “современных” странах Восточной Азии и в целом ряде обществ коренных народов. Это онтология (или космология), которая не предполагает, что человек может стоять отдельно от Природы. Япония, Южная Корея и Тайвань – все это современные демократические страны с высокоразвитыми технологиями; тем не менее, эта онтология продолжается.

Культура здесь становится прагматичным коллективным плотом: мы находимся на нем вместе и вместе держимся на плаву; он неразрывно связан с постоянно меняющимся морем неопределенности, по которому он плывет.



Если мы не научимся плыть по волнам и коллективно координировать свои движения, мы пропадем. В рамках такого мировоззрения ориентация на других и отсутствие трюка Бога - это не недостатки, а прагматически важные уроки, переданные из прошлого, в первую очередь, через такие культурные формы, как образование. Можем ли мы сомневаться в подходе Восточной Азии, столкнувшись с трагедией, развернувшейся в других странах с высоким уровнем дохода? Если учесть, что будущие мутации COVID-19 могут ускользнуть от медицинских вакцин (или потребовать массовой повторной иммунизации), астрономическую цену производства доз для обеспечения коллективного иммунитета и ограниченный период иммунитета к медицинским вакцинам, не стоит ли, по крайней мере, рассмотреть эту альтернативную культурную вакцину?

Если вернуться к последствиям для климата и образования, то лозунг «Наука победит» не справлялся с климатическим кризисом. Несмотря на обещанные «волшебные пули» для изменения климата, механистически-утопическая наука продолжает усугублять проблемы. Последствия добычи ископаемого топлива с 1970-х годов были признаны экзистенциальной угрозой человечеству (Rich, 2019), но наука предоставила людям возможность искать нефть глубоко под землей, даже в океанах, и получать к ней доступ, а также использовать нетрадиционную нефть в качестве ресурса. Эта «победа» привела нас к увеличению выбросов CO₂ и ускорила климатический кризис. Невозможно научиться жить с природой, если руководствоваться наукой, основанной на таком мировоззрении. Изменения в природе неизбежно требуют изменений в человеческой культуре. Мировоззрение, лежащее в основе «Наука победит», не является ни экологическим, ни прагматически взаимозависимым. Но более коварно то, что спасительный нарратив «Наука победит» мешает нам изучить различные мировоззрения, потенциально полезные для того, чтобы научиться жить с природой, когда климатический кризис является самым большим и самым масштабным, с которым мы когда-либо сталкивались. На самом деле, дело не в том, что восточноазиатское мировоззрение должно быть принято, и тем более не в том, что оно «правильное». Наша точка зрения просто заключается в том, что она представляет собой – как мы видели в случае с COVID-19 – жизнеспособную альтернативу, позволяющую нам поразмыслить над нашими собственными основополагающими гипотезами об устройстве мира. Это обеспечивает внешнюю точку отсчета для саморефлексии и вдохновения на новые возможности. Больше всего на свете нам нужно распространять жизнеспособные подходы, поскольку исключения современности истощают наше воображение (Plumwood, 1993; Common Worlds Research Collective, 2020).

И об образовании? Польза от бесспорного успеха вакцин COVID-19 для STEM сольется с бурным потоком работы ОЭСР, которая «уже» определила пандемию как призыв к совершенствованию технологически опосредованной (цифровой) учебной инфраструктуры (OECD, 2020). Это один из путей дальнейшего внедрения политических предпочтений ОЭСР. Ханушеку и Весманну было предложено оценить экономические потери от закрытия школ из-за COVID-19 для будущего роста ВВП (Hanushek & Woessmann for OECD, 2020). Всемирный банк последовал этому примеру (Psacharopoulos et al., 2020, 2021). «Рутинный подход» уже заявляет о себе. Утверждения Ханушека и Вусманна о том, что они каким-то образом разгадали закон, ведущий к безграничному росту в нашем ограниченном мире, являются проявлением механистического утопизма (Rapplee & Komatsu, 2020). Никаких серьезных уроков не было извлечено ни из COVID-19, ни из эмпирического опыта Восточной Азии, не говоря уже о том, что там все еще существуют различные взгляды на взаимосвязь между наукой и культурой (Sachs, 2021). Несмотря на разительные различия в исходах COVID-19 и триумф недорогой, справедливой вакцины «Культура справляется», опыт Восточной Азии практически не был учтен. Все это становится, по крайней мере, для нас зловещим предсказанием того, что произойдет с образованием в условиях разворачивающегося климатического кризиса. Мы, похоже, готовы просто удвоить ставку на Науку, сделать Природу соперником и позволить экспертам в области науки о спасении из ОЭСР и Всемирного банка вести нас вперед.

Будучи, возможно, основополагающим фактором культуры, образование могло бы внести вклад в создание жизнеспособной вакцины как для COVID-19, так и для климатического кризиса, но не в его нынешней форме (Komatsu et al., 2019, 2020). Большинство из нас, по крайней мере, на Западе, в настоящее время даже не рассматривают образование как передатчик Культуры, место для закрепления извлеченных уроков или плот, помогающий следующему поколению ориентироваться в неопределенности Природы. Вместо того чтобы учить Встроенной Взаимозависимости, мы учим «индивидуумов» Трюку Бога, а затем называем это Прогрессом. Если мы рассматриваем пандемию COVID-19 как предвестник, разве мы уже не заглянули в будущее по мере ускорения климатического кризиса? Не слишком ли поздно извлекать уроки и менять курс? Чтобы ответить на эти вопросы, поскольку мы спешим вернуться к «нормальной жизни», просто сделайте паузу и посмотрите за пределы рейтинга внедрения медицинских вакцин. Сосредоточьтесь на чем-то другом: сколько уроков, извлеченных за последние 18 месяцев, внедряется в культуру?



Источники

Bowers, C. (1995). *Educating for an ecologically sustainable culture*. New York: SUNY Press.

Citizen and Society [Gongmin Yu Shehui]. (2012). Taipei: Ministry of Education.

Common Worlds Research Collective. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival*. Education Research and Foresight Working Paper 28. Paris: UNESCO.

Gendai Shakai [Contemporary Society]. (2018). Tokyo: Shoseki.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Komatsu, H., & Rappleye, J. (2017). Incongruity between scientific knowledge and ordinary perceptions of nature: An ontological perspective for forest hydrology in Japan. *Journal of Forest Research*, 22(2), 75-82.

Komatsu, H., Rappleye, J., & Silova, I. (2020). Will achieving SDG4 promote environmental sustainability? Critical Reflections Looking Towards 2030. In A. Wulff (Ed.), *Grading goal four: Tensions, threats and opportunities in the Sustainable Development Goal on quality education* (pp. 297-321). Sense Publishers/Brill.

Komatsu, H., Rappleye, J., & Silova, I. (2019). Culture and the independent self: Obstacles to environmental sustainability? *Anthropocene*, 26, 1-13.

Lawrence, M.G., Schäfer, S., Muri, H., Scott, V., Oschlies, A., Vaughan, N.E., Boucher, O., Schmidt, H., Haywood, J., & Scheffran, J. (2018). Evaluating climate geoengineering proposals in the context of the Paris Agreement temperature goals. *Nat Commun*, 9, 3734.

Merchant, C. (2006). The scientific revolution and the death of nature. *Isis*, 97, 513-533.

OECD (2020). *The Impact of COVID-19 on education: Insights from Education at a Glance*. Paris, OECD.

Pepper, S. (1942). *World hypotheses: Prolegomena to systematic philosophy and a complete survey of metaphysics*. Berkeley: University of California Press.

Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. New York/London: Routledge.

Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H.A., & Vegas, E. (2020). *Lost wages: The COVID-19 cost of school closures*. Policy Research Working Paper No. 9246. Washington, DC: World Bank.

Psacharopoulos, G., Collins, V., Patrinos, H., & Vegas, E. (2021). *The COVID-19 cost of school closures in earnings and income across the world*. *Comparative Education Review*, 65(2).

Rappleye, J., & Komatsu, H. (2020). Towards (comparative) educational research for a finite future. *Comparative Education*, 56(2), 190-217.

Rappleye, J., Komatsu, H., Uchida, Y., Krysz, K., & Markus, H. (2020). Better policies for better lives?: Constructive critique of the OECD's (mis)measure of student well-being. *Journal of Education Policy*, 35(2), 258-282,

Rich, N. (2019). *Losing earth: A recent history*. NY: MacMillan.

Rinri [Ethics]. (2018). Tokyo: Tokyo Shoseki.



Sachs, J. (2021). *Reasons for Asia-Pacific success in suppressing COVID-19*. World Happiness Report.

Silova, I., Komatsu, H., & Rappleye, J. (2021, January 14). COVID-19, climate, and culture: Facing the crisis of (neo) liberal individualism. *NORRAG*. <https://www.norrag.org/covid-19-climate-and-culture-facing-the-crisis-of-neoliberal-individualism-by-iveta-silova-hikaru-komatsu-and-jeremy-rappleye/>

Sung, K., & Kim, H.S. (2003). Elder respect among young adults: Exploration of behavioral forms in Korea. *Ageing International*, 28, 279-294.



Отказ от управления: последствия пандемии для климатического кризиса

 Анджела Моллой Мерфи, преподаватель дошкольного образования,
Высшая школа образования Мельбурна, Австралия
 angela.molloymurphy@unimelb.edu.au

Краткое описание

Глобальная пандемия привлекла внимание к переплетению социальных, экономических и планетарных кризисов. В этом эссе выделяются две точки зрения на эти кризисы.

Ключевые слова

Экологическое образование
Земные отношения
Климатический кризис
Пандемия

Глобальная пандемия не только привлекла внимание к взаимосвязанным социальным, экономическим и планетарным кризисам, но и вызвала масштабные нарушения в системах образования во всем мире. В данном эссе выделяются две точки зрения в ответ на эти кризисы.

Первой точки зрения придерживаются педагоги, политики и заинтересованные стороны, озабоченные тем, как сохранить статус-кво в образовании в условиях меняющихся сценариев и как быстрее вернуться к “привычному ведению дел” (Rappleye et al., в этом выпуске). Она может быть охарактеризована презумпцией того, что само образование - ни по форме, ни по содержанию - не имеет отношения к текущей ситуации. Согласно этой точке зрения, существующие конвенции об образовании являются надежным кораблем в неспокойных водах глобального затруднительного положения, а пандемия - это ледник, то есть не имеющее отношения к делу огромное препятствие на пути прогресса образования к гуманистической утопии. Эта позиция подразумевает, что на тех, кто инвестирует в образование, возложена задача вести корабль по бурным водам, обходя препятствия, чтобы судно оставалось целым и уверенно продолжало идти по курсу.

Альтернативный взгляд на текущую ситуацию заключается в том, что пандемия сделала очевидным переплетение социальных, экономических и планетарных кризисов, создав возможность для критического переосмысления образования. Таким образом, пандемия, возникшая в водах социальных и планетарных потрясений и вместе с ними, ставит под вопрос само образование. Данная позиция признает, что именно наш гуманистический образ мышления и действий создал условия для пандемии, климатического кризиса и широко распространенной социальной, расовой и экономической несправедливости и что эти привычные токсичные способы мышления и действий распространяются



через образование. Как дисциплина, предназначенная для преподавания и изучения природы, экологическое образование непосредственно вовлечено в этот процесс. И, наконец, эта точка зрения требует коллективного поиска того, как мы можем преподавать, учиться и жить иначе, идти не теми путями, которые привели нас к краху. Пространство для такого коллективного поиска и преобразования предлагает экологическое образование.

Управление как колонизирующая сила

В настоящее время люди, населяющие Землю, заперты в цикле взаимодействия с миром как с ресурсом, который можно добывать, производить, потреблять, утилизировать и спасать по своему усмотрению (Molloy Murphy, 2020a). Это колонизирующее влияние на Землю, а не содействующее отношение с ней, поставили человеческие цивилизации на порог шестого массового вымирания (Steffen, 2019). Последствия такого образа действий и бытия человека проявляются в деградации планеты, вымирании многих видов и антропогенном изменении климата. Хотя полная картина еще не сложилась, нынешняя глобальная пандемия является частью этой смертоносной совокупности, распространяющейся в условиях господства человека и хищнического капитализма.

Исторически сложилось так, что экологическое образование решает проблемы экологических кризисов путем обучения управлению формами ответственного отношения человека к окружающей среде, таким как переработка, восстановление, сохранение и другим (Taylor, 2017). Истоки этих управленческих подходов можно найти в североамериканских полевых справочниках XVIII и XIX веков, где отношения с природой выражались через добычу и потребление. Они часто предполагают выделение образцов растений и животных из “природы” для научного изучения и классификации. Дендрарии и зоопарки служат примером управленческих подходов к природе; они стремятся курировать природу и управлять ею для научного понимания и привлекательности для людей. Подобные неокOLONиальные проекты часто игнорируют и делегитимизируют экологию растений и животных, а также экологические знания коренных народов, которые веками жили в отношениях с этой землей и ее существами.

Основная книга по экологическому образованию “50 простых вещей, которые дети могут сделать, чтобы спасти Землю” (Silverstein, 1990) представляет именно такое мышление. Эта книга, переизданная в 2006 году, стала “вдохновителем” бесчисленного множества инициатив в экологическом образовании. Детей учат простым способам борьбы с глобальным потеплением путем переработки отходов, посадки деревьев, кормления птиц, выключения света и так далее. Однако эти управленческие подходы и соответствующие образовательные инициативы, политика и программы недостаточны перед лицом климатического кризиса.

Независимо от того, сколько деревьев мы посадим, глобальное потепление будет продолжаться еще как минимум несколько десятилетий, если не столетий (NASA, 2019).

Подходы к управлению окружающей средой можно сравнить с вычерпыванием воды из тонущего корабля. Они могут временно улучшить непосредственные материальные условия, но не спасут корабль. Управленческие подходы могут служить технологией неолиберального управления, исключающей соображения родства, взаимности и запутанной взаимозависимости с землей и тем, что больше, чем человек.

Чтобы предотвратить массовое вымирание людей, наши подходы к пандемии как к событию потребовали определенной степени управления. Однако, не признавая способов воздействия на мир природы, которые привели к пандемии и климатическому кризису (обезлесение, потеря среды обитания и промышленное земледелие), мы обречены продолжать создавать экзистенциальные угрозы, одновременно справляясь с текущей угрозой COVID. Представления о спасении от пандемии и климатического кризиса с помощью героических усилий по управлению, будь то вакцины “волшебной пули” (Rappleye и др., в этом выпуске) или чудодейственные техно-фиктивные решения, являются непродуманными и обречены на провал, поскольку они увековечивают статус-кво.

Помимо того, что управленческие подходы безуспешны в долгосрочной перспективе, они полагаются на человеческое мастерство и прогресс как на решение проблемы неминуемого исчезновения планетарной жизни. Традиционное экологическое образование основывается на восприятии детей в качестве граждан будущего, обладающих потенциалом для спасения человеческого рода через восстановление планеты. Позиционирование людей, как сейчас, так и в будущем, в качестве единственных действующих лиц в истории планеты укрепляет отношения колонизаторов с природой и отвлекает от запутанных этических сложностей нашего многовидового сосуществования. Лидеры коренных народов предостерегали от колонизирующих отношений с природой, неоднократно призывая к глобальному переходу к отношению с Землей на основе заботы и исцеления (восстановлении ее сил).

Запутанная природа всех земных вещей и ответственность за них занимают центральное место в знаниях коренных народов (Tuck & McKenzie, 2015; Davis & Todd, 2017; Nxumalo & Cedillo, 2017), которые жили в соответствии с этим на протяжении тысячелетий. Рейчел Карсон (Carson, 1962) и Джон Мьюир (Muir, 1979) поддержали их идеи, говоря о взаимозависимости в мире природы. Но экологическое образование по-прежнему ограничено гуманистическими представлениями об управлении



землей, водой и животными и их спасении. Забота, которая привносится в традиционное экологическое образование, включается в управленческие подходы, укрепляя представления о человеческом превосходстве и отделенности от мира природы.

Отказ от управления

После столетий регулярного применения управленческой логики к природному миру (Berry et al., 2020), людям требуется перелом, чтобы концептуализировать новые способы быть, делать и думать “с” нашими земными связями. Слияние климатической чрезвычайной ситуации и глобальной пандемии может рассматриваться именно как такое разрушительное нарушение. Возможно, благодаря этому мы сможем окончательно отказаться от представлений об управлении жизнью и вместо этого приступить к восстановительным и взаимным практикам

с людьми, нечеловеческими существами и землей.

Это требует перехода от привычных гуманистических подходов “изучения мира, чтобы действовать в соответствии с ним”, к “изучению, чтобы стать с миром” (Common Worlds Research Collective, 2020, с. 2). Для экологического образования настало время отказаться от привычных подходов к освоению и управлению и внедрить взаимные отношения заботы (Puig de la Bellacasa, 2017), которые учитывают встроенную взаимозависимость людей (Rappleye et al., в этом выпуске) с миром; заботы “о самих отношениях” (Kimmerer, 2017). “Наше будущее выживание зависит от нашей способности совершить этот сдвиг” (Common Worlds Research Collective, 2020, с. 3), что крайне важно, несмотря на неопределенные последствия и ненадежное будущее (Molloy Murphy, 2020b).

Источники

Berry, A., Delgado Vintimilla, C., & Pacini-Ketchabaw, V. (2020). Interrupting purity in Andean Early Childhood Education: Documenting the impurities of a river. *Equity & Excellence in Education*, 1–12.

Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Boston: Houghton Mifflin.

Common Worlds Research Collective. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival*. UNESCO’s Futures of Education paper.

Davis, H., & Todd, Z. (2017). On the importance of a date, or, decolonizing the Anthropocene. *ACME: An International Journal for Critical Geographies* 16(4), 761–80.

Kimmerer, R. W. (2017). Learning the grammar of animacy 1. *Anthropology of Consciousness*, 28(2), 128–134.

Molloy Murphy, A. (2020a). *Plastic city: A small-scale experiment for disrupting normative borders*. 4(1), 14.

Molloy Murphy, A. (2020b). No happy endings: Practicing care in troubled times. *Journal of Childhood Studies*, 45(2), 7–13.

Muir, J. (1979). *John of the mountains: The unpublished journals of John Muir*. University of Wisconsin Press.

National Aeronautics and Space Administration (NASA). (2019). *Is it too late to prevent climate change?*

Nxumalo, F., & Cedillo, S. (2017). Decolonizing place in early childhood studies: Thinking with Indigenous onto-epistemologies and Black feminist geographies. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 99–112.

Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.

Silverstein, M. (1990). Nonfiction -- 50 Simple Things Kids Can Do to Save the Earth by the Earthworks Group and illustrated by Michele Montez. *School Library Journal*, 36(9), 240.

Steffen, W. (2019). The Anthropocene: Where on Earth are we going? *The Ecological Citizen* 2, 129–30.

Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448–1461.

Tuck, E., & McKenzie, M. (2015). *Place in research: Theory, methodology, and methods*. New York: Routledge.

6-й специальный выпуск NORRAG (NSI 06)
Региональное русскоязычное издание, ноябрь 2022
Англоязычное издание, октябрь 2021



Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | а/я 1672
1211 Женева 1, Швейцария
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch



@norrag



@norrag.network



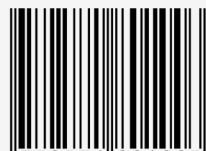
vimeo.com/norrag

www.norrag.org/nsi



Высшая школа образования Назарбаев Университета
Проспект Кабанбай Батыра, 53
Астана, Республика Казахстан
+7 7172 70 66 27, +7 7172 70 63 96
gse.research@nu.edu.kz
www.gse.nu.edu.kz

ISSN: 2571-8010



06 >

9 772571 801003