

*Библиотека
журнала
«Вопросы образования»*

Life in Classrooms

PHILIP W. JACKSON

Жизнь в классе

ФИЛИП ДЖЕКСОН

Перевод с английского
РОМАНА УСТЬЯНЦЕВА,
ТАТЬЯНЫ СОКОЛОВОЙ



Издательский дом
Высшей школы экономики
МОСКВА, 2016

УДК 373:37.09

ББК 74.24

Д40

Редакционный совет серии

ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ, ИСАК ФРУМИН,
ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ, ЕЛЕНА ПЕНСКАЯ,
МАРИЯ ЮДКЕВИЧ, СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ,
ЛЕВ ЛЮБИМОВ, АЛЕКСАНДР СИДОРКИН,
ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ, ВИКТОР БОЛОТОВ

Дизайн серии

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Научные редакторы перевода

АЛЕКСАНДР СИДОРКИН, ТАТЬЯНА СОКОЛОВА

Д40 **Джексон, Ф.**

Жизнь в классе [Текст] / пер. с англ. Р. Устьянцева, Т. Соколовой; под науч. ред. А. Сидоркина, Т. Соколовой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. — 248 с. — (Библиотека журнала «Вопросы образования»). — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-1322-4 (в пер.).

Сразу же после выхода в свет в 1968 г. «Жизнь в классе» Филипа Джексона стала классическим исследованием образовательного процесса на его самом фундаментальном уровне. Цель этой книги состоит в том, чтобы побудить исследователей уделять больше внимания динамике обучения в классах и некоторым проблемным аспектам школьной жизни.

Книга адресована педагогам, администраторам, исследователям образования и всем, чья ежедневная работа связана со школами и происходящим в классах.

УДК 373:37.09

ББК 74.24

Life in Classrooms first published by Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York, NY, USA. All rights reserved.

ISBN 0-8077-3034-3 (англ.) Copyright © 1990 by Teachers College,
Columbia University

ISBN 978-5-7598-1322-4 (рус.)

© Перевод на русский язык,
оформление. Издательский дом
Высшей школы экономики, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие к русскому изданию	VI
Введение	5
Предисловие	21
I. РУТИНА	25
II. ОТНОШЕНИЕ УЧЕНИКОВ К ШКОЛЕ	71
III. ВОВЛЕЧЕННОСТЬ И АБСТИНЕНЦИЯ КЛАССА	124
IV. ВЗГЛЯДЫ УЧИТЕЛЕЙ	160
V. НЕОБХОДИМОСТЬ НОВЫХ ПОДХОДОВ	211

Предисловие к русскому изданию

Эта книга опоздала. Совет серии «Библиотека журнала “Вопросы образования”» очень хотел прислать русское издание автору — почетному профессору Чикагского университета, который еще в 2014 г. заглядывал в университетскую лабораторную школу. К сожалению, в июле 2015 г. Филип Джексон ушел из жизни в возрасте 86 лет. Он начал изучать школу в 1955 г. и до сих пор является одним из самых влиятельных мыслителей, занимающихся природой собственно образовательного процесса, тем, что происходит с детьми и взрослыми, когда они встречаются в месте, которое называется «школа».

Я познакомился с Филипом Джексонем в начале 1990-х годов в Чикаго. Он показывал мне легендарную лабораторную школу Чикагского университета, основанную Джоном Дьюи. Как я сейчас понимаю, ничего особого не было в этих кабинетах, плакатах, повышающих детскую самооценку, в дидактических материалах. Но был интересный и глубоко содержательный разговор, в котором принимали участие сам Джексон и учителя. Джексона интересовало, как изменились дети за последнее время, и для меня уроком стало то, о чем он спрашивал: он задавал вопросы не о том, как изменилась успеваемость детей, а о том, как ребенок себя ведет в группе детей, как он реагирует на правила. И сегодня, перечитывая книгу Джексона, я вспоминаю Антуана де Сент-Экзюпери, который писал в «Маленьком принце»: «Взрослые очень любят цифры. Когда рассказываешь им, что у тебя появился новый друг, они никогда не спросят о самом главном. Никогда они не скажут: “А какой у него голос? В какие игры он любит играть? Ловит ли он бабочек?” Они спрашивают: “Сколько ему лет? Сколько у него братьев? Сколько он весит? Сколько зарабатывает его отец?” И после этого воображают, что узнали человека»¹. Фактически в этой фразе улав-

¹ Цит. по: <<http://www.lib.ru/EKZUPERY/mprinc.txt>> (последнее обращение 4 декабря 2015 г.).

ливается та разница между «смотреть» и «видеть», между «наблюдать» и «понимать», которая является центральной для подхода представленной книги.

Что же сделал Джексон, и какая книга приходит к читателю? Пожалуй, он был первым человеком, который начал изучать школьную практику как естественную среду. Он подчеркивал отличие своего метода, фактически этнографического, от традиционно лабораторного наблюдения или тестирования, пытался увидеть объект исследования в учащемся, «для которого школа с ее коридорами и классами и есть естественная среда» (с. 7). Такое рассмотрение школы как естественной среды с ее законами, которые не создаются конкретными людьми, не прописаны в учебниках как системы, которая живет так не по решению директора школы, а потому, что эволюционирует в результате исходной сборки и взаимодействий людей разных возрастов, является колоссальным методологическим прорывом Джексона. Продолжая Руссо и споря с ним, Джексон объявляет не природу, а школу натуральной средой воспитания и взросления. Известно много работ, похожих на книгу И.Г. Песталоцци «Как Гертруда учит своих детей». Но они представляет собой наблюдение за тем, что мы привыкли считать естественной средой воспитания, — за семьей. А посмотреть на школу как на естественную среду в такой подробности и с такой глубиной интерпретации до Джексона не удавалось никому.

Здесь я вспомню Г.П. Щедровицкого, для которого различение процессов естественных и искусственных было важнейшим этапом и задачей мышления и деятельности. Джексон, по сути, использует это различие. Он подчеркивает, что массовая школа в развитых индустриальных обществах стала фактически нормальным этапом возрастного развития, и значительная часть населения рассматривает ее как привычную часть естественной среды (с. 8).

Различение искусственных процессов, в которых мы видим демиурга, деятеля, актора, и естественных являет-

ся ценным для понимания того, что происходит в образовании в целом, а также важнейшим смыслом этой книги.

Но наблюдение за естественными процессами содержит невероятный интеллектуальный вызов, поскольку перед исследователем стоят два важнейших вопроса, на которые нужно ответить: на что именно он должен смотреть и что это означает. При этом важно, что в новой для наблюдателя ситуации (например, во время путешествий и этнографических экспедиций) его внимание сразу же привлекают необычные, заметные моменты из экзотической жизни. Но на что нужно обращать внимание наблюдателю, оказавшемуся в привычной, естественной для него культуре?

Для исследователя чрезвычайно интересна история эволюции метода наблюдения Джексона, описанная в первой главе. Я обратил бы внимание читателя на его противопоставление наблюдения за техническими особенностями ситуации — пространственными, временными — и содержательными.

Традиционным при планировании исследования является вопрос о гипотезе в начале проекта. Джексон говорит, что у него, когда он только пришел в школу, не было ни исследовательского вопроса, ни гипотезы. Вопрос коллег и друзей о том, чем он занимается в школе, ставил его в тупик, поэтому он просто отвечал, что пытается разобраться в том, что происходит в классе. Во многом это связано с тем, что в то время не существовало теоретической рамки, позволявшей смотреть на происходящее в классе как на естественный процесс, поэтому ему пришлось отойти от традиции, в которой наблюдение было необходимо лишь для сбора данных и ответа на вопросы, сформулированные задолго до начала самого наблюдения. Методология исследования, основанная на систематическом сборе данных, является исключительно ценной, но для Джексона важным был именно взгляд на процессы, протекающие в школе, как на целое и поиск интерпретаций для обнаруженных фактов. Джексон пи-

шет: «Снова и снова прокручивая воспоминания в голове, я начинал различать те аспекты, которые поначалу, как мне казалось, упускал из виду. То, что сначала представлялось мне незначительным, постепенно становилось важным» (с. 16). Для любого исследователя ключевым является положение Джексона о том, что за привычным лежит экстраординарное.

Этот опыт был для него важнейшей фазой интерпретации, и фактически без этого сканирования того, что происходит в школе, нельзя было запускать процессы систематического сбора данных и формулирования выводов, которые являются «результатом обобщения наблюдаемого в классе и приложения к происходящему опыта из других областей повседневной жизни» (с. 17).

Если говорить не только о методе, но и том, что содержательно увидел Джексон в современной школе, то ключевыми, пожалуй, являются два момента. Во-первых, описывая то, что происходит в школах, он использовал три слова — *толпа*, *похвала* и *власть* (с. 34). Именно эти категории, с его точки зрения, и задают естественный процесс. Именно это тройное сочетание отделяет школьное естественное состояние человека от любого другого. Когда Джексон пишет о похвале, речь идет об оценке в целом, во всем континууме ее значений. То же самое касается и толпы, так как в этом случае речь идет о буквальном пребывании ребенка там, что ранее называлось гордым словом «коллектив», а на самом деле — просто о совокупности людей, о толпе, но и возможном одиночестве, изоляции. Наконец, если говорить о власти, то рядом с властью всегда есть безвластие, подчинение. Все, что происходит в школе, может быть представлено в этом трехмерном пространстве. Читатель может задаться вопросом: «Как Джексон это обнаружил?». Однако ответа мы не найдем: он это увидел, сконструировал призмы, а мы теперь видим школьные процессы так, как он их описал. Сам момент озвучивания этой интерпретации, ощущение того, что важно, а что нет, Джексон в книге не опи-

сывает; мы не знаем, как происходит озарение интерпретатора. Но думаю, что каждый читатель, видя эти три слова, понимает, как прав был Джексон, и не может ни убрать ни одного из них, ни добавить к ним что-то еще.

Второе выдающееся открытие Джексона связано с представлениями о скрытой учебной программе. Фактически именно это представление стало для меня ведущим и вдохновляющим, когда я работал в школе и был практикующим педагогом. Сама идея, что за обычным скрывается что-то значимое, что у школы есть несколько слоев реальности, подвигло меня разбираться, какой дополнительный смысл имеют те или иные явления школьной жизни. Тогда я называл их тайнами школы². Должен признаться, что именно книга Джексона и его идея неявного учебного плана, с которым приходится считаться всем участникам образовательного процесса, стали для меня толчком в эту область исследований. В книге связь между неявным и явным учебными планами не была в полной мере проработана, и это то, что Джексон оставил для анализа и понимания следующим поколениям исследователей.

Завершая разговор об уроках книги Джексона, необходимо отметить, что цикл жизни естественных процессов в школе значительно дольше, чем один урок и даже один день. Исследователю, чтобы поймать сущность процесса, необходимо наблюдать за жизнью класса год или два. И это лишний раз подтверждает: никакие разовые замеры, никакие разовые посещения и анализ отдельных уроков не способны открыть секреты того, как ребенок взаимодействует с естественной для него средой школы.

Надо сказать, что Джексон, когда писал эту книгу, еще не знал теории Л.С. Выготского. Но к моменту нашей встречи в Чикаго он уже познакомился с его трудами и считал Выготского выдающимся интерпретатором, поскольку, например, такие конструкции, как «зона бли-

² Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: Красноярский гос. университет, 1999.

жайшего развития», не могут быть открыты эмпирически и появляются только в интерпретации. Джексон сожалел, что, когда он только пришел наблюдателем в класс, он не знал ключевых концептов теории Выготского, в том числе понятия «социальная ситуация развития». Он полагал, что эти представления могли бы быть эвристичными для понимания школьных процессов. Возможно, российские читатели этой книги, знакомые с трудами Выготского, смогут продолжить исследования Джексона с использованием нового понятийного аппарата.

Судя по всему, Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова, когда писали свою знаменитую работу о подростках, наблюдая за учениками 5-го класса в течение года³, не были знакомы с исследованиями, которые проводил Джексон примерно в то же время. Скорее всего, если бы они знали об этом исследовании, они воспользовались бы и идеей скрытой учебной программы, и растяжкой *толпа — похвала — власть*. Для них тоже было исключительно важно длительное наблюдение за процессами развития, однако, в отличие от Джексона, у них была теоретическая конструкция, направлявшая исследование. Соединение двух теоретических подходов было бы в высшей степени перспективно для будущих исследований.

Новые перспективы перед исследователями естественной образовательной среды открывают технологические и культурные изменения, произошедшие после 1960-х годов. Исследователи стоят перед вызовом и должны понять: то, что происходит с ребенком в классе, связывает его невидимыми нитями с целыми экосистемами, в которых он находится. Поэтому важнейшим перспективным направлением в развитии этнографии школы мне представляется учет внешней среды. И наконец, надо не забывать, что исследование Джексона проведено на довольно узкой возрастной группе, и ее расширение в дальнейшем было бы весьма интересным.

³ Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1967.

Я желаю всем читателям этой книги оценить глубину и интеллектуальную прелесть интерпретаций и попробовать последовать за Ф. Джексоном в увлекательный мир наблюдений и поиска смысла в естественной школьной среде.

И.Д. Фрумин,
декабрь 2015 г.

ФИЛИП ДЖЕКСОН

ЖИЗНЬ В КЛАССЕ

Но днем сидеть за книжкой в школе
Какая радость для ребят?
Под взором старших, как в неволе,
С утра усаженные в ряд,
Бедняги-школьники сидят.

Уильям Блейк. Школьник
(перевод С.Я. Маршака)

*Нэнси, Дэвиду
и Стивену посвящается*

Введение

Мне представляется необходимым начать с истории создания этой книги, поскольку это поможет оценить ее значение, а также определить ее цели и задачи.

Уже на заре академической карьеры я постепенно стал разочаровываться в моих исследованиях в области психологии образования и тех методах, которые меня учили применять. Было это в конце 1950-х — начале 1960-х годов, когда целью психологии образования было не изучение окружающей среды, а создание тестов. Если психолог брался за наблюдение чего-либо или кого-либо, он обязательно держал в руках секундомер и четко разработанный план. Эта «голая» модель, по крайней мере как меня этому научили, состояла в том, чтобы раздать кучу тестов толпе людей, а затем уйти с тем, что из этого вышло. Разумеется, были не только тесты. Выдвигались и проверялись гипотезы, создавались теории, собирались различные упорядоченные или случайные количественные данные. Полученная информация подвергалась статистическим подсчетам, в том числе факторному анализу и другим активно в то время развивающимся многомерным методам изучения связей между переменными. Однако основными *инструментами* исследования чего-либо, способом *измерения*, были листок бумаги, ручка и тестовое задание.

Работая по этой модели, мы вместе с коллегой Гетзелсом из лабораторной школы Чикагского университета относительно обстоятельно изучали учащихся старших классов (с шестого по двенадцатый). Каждый испытуемый из нашей выборки имел более 23 часов тестов, распределенных на несколько месяцев. Им были предложены тесты и личностные, и на определение отношения к школе, на выявление их интересов, умственных способностей, креативности, моральных ценностей и т.д. В целом мы имели почти 100 баллов на каждого ученика. Нашей научной задачей было упорядочивание полученного массива данных.

Конечно, учитывая огромный масштаб исследования, нам помогали проводить тесты несколько ассистентов.

Мы с Гетзелсом были избавлены от необходимости систематизировать данные, которые впоследствии помогли нам прийти к важнейшим результатам, и вести их подсчет. Иными словами, постепенно мы продвигались от первоначально собранных — сырых — сведений к конечным результатам. Иногда сами участвовали в сборе данных, однако для нас не было ничего интересного в наблюдении за учениками, заполнившими комнату и делающими свои отметки на листке бумаги. Чтобы обеспечить конфиденциальность, мы заменили имена учащихся на номера, поэтому при сборе данных никто не мог определить без сверки с тщательно охраняемой книгой кодирования, кому принадлежат результаты — Салли Смит или Билли Брауну. Да и наше исследование не имело надобности в установлении истинной личности респондента. Нас интересовало лишь то, как обстановка в классе влияет на проведение тестов.

Наш проект оказался успешным во всех отношениях и отвечал всем возможным стандартам. Мы получили интересные данные, часть из которых опубликовали, и они впоследствии привлекли огромное внимание. Я стал считать себя вполне преуспевающим исследователем, но вместе с тем к концу работы над проектом начал чувствовать неудовлетворенность направлением моей карьеры, которое удаляло меня от изучения феномена воздействия окружающей среды.

Осенью 1962 г. мне посчастливилось провести год в Центре передовых исследований в области поведенческих наук. Там я получил возможность посещать семинар социальных антропологов, занимавшихся поведением приматов. Этот опыт стал для меня откровением.

Многие участники семинара только что вернулись с полевых исследований, где они изучали один или несколько видов приматов в естественной среде. Некоторые, такие как Джордж Шаллер, чье исследование горных горилл вышло в этом же году, потратили годы, наблюдая за своим объектом. Целью встреч в Центре, которые продолжались целый год, было сравнение полученных данных об этих животных. Меня как ученого, занимающегося иными исследованиями, не относящимися к данной тематике, прежде всего заинтересовали различия в пове-

дении животных, находящихся в естественной среде и в неволе. Некоторые отличия были очень существенными, и результаты, полученные с места исследований, явно противоречили знаниям, основанным на наблюдениях за приматами в зоопарке или на экспериментальных станциях (то есть в искусственно созданных условиях), где за этими животными велось пристальное наблюдение. По всей видимости, стайные в дикой природе животные в неволе ощущали свое одиночество. Даже если некоторые животные и собирались группами в клетке, большую часть времени они бродили в одиночестве.

Слушая доклады, я начал понимать, что карандаш и любое тестовое задание на листке бумаги, которыми я пользовался как инструментом для своих исследований, создают искусственную среду для респондента — маленькую клетку, где сидят люди, в то время как исследователь тыкает в них какими-то вопросами, заставляя их отвечать и не интересуясь, хотят они этого или нет. Казалось, что большинство не возражало против такого вмешательства, однако это не отменяло искусственности среды. Аналогия нашего метода с сидящими в клетке животными, которых постоянно тыкают палками, была настолько для меня очевидна, что я не мог думать об этом без содрогания. Это и заставило меня задуматься о том, на что походит *мой* обычный объект исследования — ученики всех возрастов — в привычных условиях, не в качестве прохожего, бредущего по улице, или ребенка в семье, а в качестве *учащегося образовательного учреждения*, для которого школа с ее коридорами и классами и есть естественная среда.

Конечно, я понимал, что школа может рассматриваться как искусственная среда. В то время такая оценка набирала популярность. Противники традиционного школьного обучения, его критики романтического толка (*Romantic Critics*) и так называемые де-школярники (*De-schoolers*), еще не вышли на сцену, однако их идеи уже витали в воздухе. Но я также понимал, что школа может рассматриваться как искусственная среда не больше, чем дом, церковь, работа и другие созданные человеком социальные образования. Действительно, в развитых инду-

стриальных обществах школы настолько распространены, что значительная часть населения считает их самым обычным местом, банальной частью естественной среды.

Размышляя так, я обратил внимание на то, насколько группа антропологов была воодушевлена своей работой. На семинаре было очень заметно, что они любят свое дело и страстно желают продолжить исследования. Их увлеченность контрастировала с моим настроением особенно резко, если я задумывался о ближайшей перспективе потратить жизнь на попытки расшифровать смыслы, содержащиеся в наборе тестовых данных.

Примерно в это время я приколол на стену моего рабочего кабинета в Центре клочок бумаги со стихотворными строчками. Не помню, как наткнулся на них, но они тогда поразили меня, показались очень значимыми для меня, и я мгновенно выучил их наизусть. Это был фрагмент из стихотворения Уильяма Блейка «Живей, Вольтер! Смелей, Руссо!»¹:

*Придумал атом Демокрит,
Ньютон разъял на части свет...
Песчаный смерч Науки спит,
Когда мы слушаем Завет.*

В то время благодаря этим строчкам я понял, что все научные открытия бледнеют по сравнению с чудом сотворения мира и человека. Изодранные в клочья шатры Израиля, сооруженные на продуваемых всеми ветрами берегах Красного моря, были символом, поразившим мое воображение. Тогда я и подумал, что можно действовать как антрополог, однако не для изучения далеких культур или отслеживания экзотических животных, а просто входя в учебные классы и общаясь с учащимися так, как если бы они были далекими культурами или экзотическими созданиями.

По правде говоря, я не имел ни малейшего представления об антропологии как о научной дисциплине. Она никогда не была для меня специальным предметом изучения ни в колледже, ни в магистратуре или в аспиран-

¹ Пер. В.Л. Топорова.

туре, а все мои знания ограничивались одной или двумя книгами Маргарет Мид и парой статей Рут Бенедикт. Я задумался о том, как должен вести себя антрополог в классе. Все, что мне пришло в голову, — это просто войти и сесть «на галерке», в дальней части комнаты («край поляны» в антропологических терминах), и наблюдать за тем, что происходит, стараясь не оказывать никакого влияния на «возделываемую культуру» своим присутствием. Не зная, что искать, и даже как подойти к поиску, я надеялся, что всё прояснится, как только я начну этим заниматься, и предвкушал возможность использования различных методов исследования.

Отчасти мне помогло то, что я узнал на семинарах, но в большей степени — Джордж Шаллер и его первоклассное исследование «Горная горилла»². Особенно впечатлило меня в работе Шаллера то, что он полностью посвятил себя изучению выбранных им видов. Он следовал за гориллами километр за километром, укрывшись в кронах деревьев, и тщательно наносил углем на карту места, где они добывают себе пропитание, делал патологоанатомические исследования их тел, выполнял химические анализы еды, которой они питаются. Что бы Шаллеру ни потребовалось, он учился это делать. Он специально тренировал свой слух и научился распознавать слабые звуки отрывки горилл, узнавал, когда они выпускают газы из кишечника. После того как однажды наткнулся на стаю животных, спящих в высокой траве саванны, где часто нельзя ничего увидеть на расстоянии одного-двух шагов (что, кстати, довольно опасно), стал понимать по звукам, что гориллы спят; по температуре их фекалий определял расстояние, отделяющее его от горилл. Короче говоря, Шаллер стал человеческой разновидностью многофункционального швейцарского армейского ножа: он был способен делать все, что помогало ему лучше узнать объект его исследования — горную гориллу.

Такая методологическая разносторонность впечатляла и резко контрастировала с моей прежней уверенно-

² См.: Schaller G. The Mountain Gorilla: Ecology and Behavior. Chicago: University of Chicago Press, 1963.

стью в тестах и анкетах. И я поклялся себе использовать, насколько смогу, этот опыт в моих исследованиях. Однако это не означало полного отказа от тестов и анкетирования. Правда, я собирался применять их гораздо реже, чем делал это раньше, поскольку планировал больше полагаться на то, что сам услышу и увижу, чем на те методы, которыми пользовался прежде.

Проблема заключалась в том, на что именно я должен смотреть и к чему прислушиваться. Мне было понятно, что когда ты изучаешь далекую культуру или экзотические виды животных, то неизбежно и твой взгляд, и твой слух будут многим поражены. Но в рамках собственной культуры гораздо меньше непривычного, того, что бросается в глаза. Вот почему антропологи, обычно остающиеся дома, предпочитают изучать социальные группы, находящиеся на задворках общества, такие как уличные банды и разного рода карнавальные чудаки. Посещая какие-либо мероприятия, я ставил себе задачу обращать внимание на банальности, что довольно сложно, но не потому, что намеревался увидеть в них нечто необычное, а наоборот: как только я привыкал к особенностям того или иного пространства, а это не вызывало сложностей и не занимало много времени, казалось, я увидел все, что можно было увидеть. Более того, вскоре я обнаружил, что входя в знакомый класс, быстро успокаиваешься и погружаешься в приятное состояние невнимания и даже сонливости. Порой я просиживал в классе часами, мои веки тяжелели и мне казалось, что ничего интересного не происходит. Тогда я вспоминал о Джордже Шаллере, сидящем под дождем в ожидании пробуждения горилл. Эта мысль мгновенно меня ободряла и наполняла благодарностью хотя бы за то, что я сижу здесь сухой.

Отсутствие четкого представления о том, как действовать, и желание остаться настолько бодрым и внимательным, насколько это возможно, в течение первых месяцев моего наблюдения заставили меня возвратиться и к моим старым пристрастиям — к хронометражу. Например, я случайно заметил, что учителя начальных классов двигаются гораздо больше, чем я в своих классах, или мне так казалось, поэтому я вычертил таблицу из четырех квадратов, обозначивших пространство класса, и стал

записывать в ней то количество времени, которое учитель тратит в каждом из этих пространств. Также я отметил, что каждый учитель в течение непродолжительного времени обменивался малыми объемами информации с большим количеством детей. Это резко отличалось от того, что я привык делать на своих занятиях в университете, поэтому я начал учитывать эти коммуникации. Поначалу я не обращал внимания на то, что было сказано, и просто подсчитывал количество взаимодействий. Оказалось, что их было поразительно много, о чем сами учителя, как выяснилось позже, когда я их об этом спросил, даже не догадывались. Как извлечь пользу из такой «находки», я пока не знал, но, по крайней мере, мне это было интересно. Сбор информации требовал от меня боевой готовности, поэтому я продолжил свой хронометраж и занимался им несколько недель. Также я начал совершенствовать мои техники наблюдения.

В методологическом плане эта стадия моей работы позволила мне понять, как превратить знакомое в незнакомое и, таким образом, лишить знакомое почти всех привычных черт, его значения (это очень занимало!). Наиболее интересным поэтому представлялось не обращать внимания на содержание происходящего, например на то, что учителя и ученики говорят друг другу, а вместо этого сосредоточиться исключительно на физических контактах (учитель — ученик), на их количестве или на времени, которое учитель тратит в юго-западном квадрате комнаты. Я расценивал эти небольшие упражнения как моделирование в обществознании (или в «социальной физике», как говорили в давние времена). Следуя этим методологическим установкам, я также чувствовал себя иностранцем или инопланетянином, марсианином, который не понимает мотивов поведения людей и поставлен в тупик человеческой деятельностью.

В конце концов я отказался от марсианского взгляда на происходящее и стал погружаться в содержание наблюдаемой коммуникации. Опыт работы с количественными данными и составленная карта перемещений учителя по классу помогли мне понять, что знакомое и привычное, позиция полуучастника процесса мешают отстраненному пониманию, а механический способ изучения спосо-

бен привести к неполноценной оценке происходящего, поэтому следует дистанцироваться от объекта изучения или смотреть на него так, будто идет фильм без звука или субтитров.

Главная проблема такого подхода к изучению класса заключалась в том, что марсианский взгляд на происходящее очень недолговечен, если не имеет под собой веских причин для продолжения наблюдения именно этим методом. Данная ситуация напоминает ребенка, впервые заглянувшего в микроскоп. Увеличенный человеческий волос или крыло насекомого — захватывающее зрелище, поначалу, как правило, способное увлечь подростка, но вскоре новизна теряется, и юный естествоиспытатель начинает высматривать что-то другое, более необычное. Однако и это ему быстро надоест, и так до тех пор, пока его деятельность не приобретет масштабность, которую, боюсь, вряд ли обеспечат даже самые дорогостоящие гаджеты.

К счастью, я был избавлен от судьбы ребенка, разочаровавшегося в новой игрушке, поскольку стал понимать: количество взаимодействий преподавателя с учениками и перемещений по разным частям классной комнаты интересно не само по себе, но потому, что связано с самой природой школы. Причина подвижности учителя во время урока заключается в том, что он должен помочь 25 или 30 детям одновременно. Педагог руководствуется убеждением, что высокое качество образования основано на индивидуальном подходе, со всеми вытекающими отсюда последствиями. Постепенно я стал обращать внимание на те особенности происходящего в классе, которые, как казалось, связаны с той же мировоззренческой конструкцией. Например, я заметил, как ученики, поднимая руку, тянут ее как можно выше, подпирая правую руку левой выше локтя, чтобы привлечь внимание учителя. И я понял: так хорошо знакомая мне поза может быть объяснена тем обстоятельством, что рука должна быть поднята в течение некоторого времени, до тех пор пока учитель это заметит и придет к ученику на помощь. Держать поднятую руку в воздухе даже в течение нескольких секунд достаточно трудно, поэтому и нужно ее поддерживать. Иными словами, таков был разумный ответ на перепол-

ненность класса. Для моего пробуждающегося интереса к вопросам подобного рода этот случай приобрел значение символа.

Нетрудно привести и другие примеры моего меняющегося отношения к происходящему в классе. Осуществлялось это по мере того, как меня все больше интриговало формирование тех стандартных объяснений, которые ничего общего не имели с причинами, реально определяющими обстановку в школе. Одной из таких причин было давление толпы, находящейся в школе. Однако не будем отвлекаться и забегать вперед, а лучше обратимся к тем аспектам моих наблюдений за классом, которые в то время я еще не очень хорошо понимал. Они и сейчас, спустя годы после того как моя книга была написана, не потеряли своего значения. Это имеет отношение к взаимосвязям между методиками, задачами и целями.

За несколько первых недель наблюдения я обнаружил, что отказался от многих привычных методов исследования и меня перестали занимать проблемы, которым эти методы сопутствовали. Такое изменение не было простым замещением одних данных, собранных прямым наблюдением, на другие, тестовые. Кроме того, я озадачился вопросом о том, какие данные мне следует собирать (если следует). Для чего? Чего я пытался достичь, сидя в конце классной комнаты? Зачем мне это нужно? У меня были личные причины, чтобы приблизиться к миру тех явлений, к которым вело мое исследование, и раз уж я там оказался, то решил, что цель моего пребывания в классе *интеллектуальная*.

С вопросом о цели сталкивается любой исследователь, где бы он ни работал — в лаборатории или в естественных условиях. Этот вопрос приобретает особый характер для исследования в области прикладных наук, в том числе и в образовании, где очень много практических проблем, требующих незамедлительного решения. Каждый, кто связан с образованием (особенно в наше время, но, возможно, так было всегда), знает, со сколькими трудностями приходится столкнуться. Выбрав себе тему для изучения, быстро понимаешь, что придется посвятить себя целиком решению одной или нескольких острых проблем

либо попытаться найти ответы на самые острые вопросы. Таких вопросов сколь угодно много. Как можно добраться до тех учеников, у которых все есть, чтобы учиться, но они теряются в школе? Как следует оценивать учителя? Как сегодня привить молодежи любовь к науке и математике? Как следует учить письму? Что такое хороший администратор? Почему некоторые школы эффективнее других? Список нескончаем...

Конечно, когда я начинал свои наблюдения, ни одного из этих вопросов в голове у меня не было и связи между ними я не предполагал. Все это возникло лишь спустя месяцы. Подобно некоторым исследователям, мыслящим себя не столько практиками, сколько теоретиками, я гордился тем, что не искал ответа на вопросы, имеющие прикладное значение, хотя, признаюсь, что собственное высокомерие вызывало у меня некоторое беспокойство. Друзья спрашивали меня, чем я занимаюсь в школе, и этот вопрос обычно ставил меня в тупик. Как правило, мои ответы носили самый общий характер и были примерно такими: «Я пытаюсь понять воздействие классной комнаты»; «Я пытаюсь разобраться в том, что происходит в классе». Если меня продолжали расспрашивать, чтобы узнать, почему, например, я выбрал классную комнату, а не другую естественную обстановку, мой ответ звучал легкомысленно и шуточно: «Потому что они там!». Я мог также сказать: «Потому что мне интересно». И это не было отговоркой; я действительно так думал. Проблема заключалась в том, что подобные ответы не удовлетворяли меня самого. Я с удовольствием ответил бы подробнее и обстоятельнее, как моим друзьям, так и самому себе, но, честно говоря, мне нечего было сказать. Сейчас, когда и в социальных науках, и в научном сообществе произошли значительные изменения, и после того, как написана моя книга, ответ может быть обстоятельнее.

Изменения, которые я имею в виду, связаны с *интерпретацией как методом*, ставшим необычайно популярным в академических кругах в течение пары последних десятилетий. Как мне теперь представляется, то, на что были направлены мои усилия, когда я сидел в классе, и было попыткой интерпретировать происходящее. В из-

вестной степени ныне я чувствую себя мольеровским персонажем, который с великим удивлением обнаружил, что вот уже 40 лет говорит прозой. Но даже запоздалое понимание полезно.

Отчасти этим объясняется и тревога, которую я испытал как исследователь, сформированный довольно узкой эмпирической традицией. В рамках этой традиции *сбор данных* является главной целью наблюдения. Он-то и представляет собой поиск ответов на вопросы, которые были сформулированы много раньше того, как кто-то вступил на поле исследования. Даже не принимая в расчет мой хронометраж движений учителя по классу и его взаимодействий с учениками, о чем я уже упоминал, сбор данных — это просто не очень хороший способ изучения того, что мне было интересно. То же и с постановкой проблемы и выявлением исследовательского поля, которые представляют собой два других обязательных для приобщения к научной деятельности процесса. Вот мне и было позволено заниматься чем-либо в пределах, не нарушающих канон и традицию.

Историк Хейден Уайт описывал интерпретацию очень похоже на то, что испытывал и я, и гораздо точнее, чем любые справочники по методологии, которые я выучил, будучи аспирантом. Он говорит, что «в интерпретационном дискурсе, где направление мысли непредсказуемо до актуализации ее в речи или на письме, нет отношений строгой выводимости одного из другого»³. Позвольте мне, опираясь на собственный опыт, проиллюстрировать то, что имел в виду Уайт. Его замечание, несомненно, соответствует тому, что случилось со мной как с исследователем, а также применимо к тому, что случилось позже, когда я начал размышлять над тем, что увидел.

Прежде я не сосредоточивался на чем-то одном, особенно, например, на частоте взаимодействий между учителем и учеником; мои мысли практически бесцельно блуждали по классной комнате, цепляя что угодно — предмет, человека или происшествие, которое фиксиру-

³ White H. The Rhetoric of Interpretation // Hernadi P. (ed.). The Rhetoric of Interpretation and the Interpretation of Rhetoric. Durham, NC: Duke University Press, 1989. P. 2.

вало мое сознание или взгляд. Этот процесс не прекращался и дома, вечером. Много думая о том, что видел и слышал днем, в классе, я никогда этого не систематизировал, хотя часто впечатления и эпизоды, внезапно вспыхивавшие в моей памяти, меня поражали. Обычно в таких случаях я задумывался, спрашивал себя, почему тот или иной фрагмент моего опыта застрял в памяти. В редких случаях собственный ответ меня удовлетворял. Снова и снова прокручивая воспоминания в голове, я начинал различать те аспекты, которые поначалу, как мне казалось, упускал из виду. То, что сначала представлялось мне незначительным, постепенно становилось важным. Теперь я думаю о том опыте как о важной фазе процесса интерпретации. Он почти никогда не подводил, неизменно заряжал меня энергией и всегда вызывал желание вернуться в класс.

Уайт говорил об интерпретации, как и о постоянном сомнении исследователя при описании интересующего его объекта⁴. Я думаю, что он подразумевал следующее: любой интерпретатор искренне увлечен предметом своего изучения, но в то же время скептически настроен по отношению к тому, что другие до него уже сказали об этом. Иными словами, объект изучения полон загадок для его исследователя, независимо от того, насколько он обычен и прост. Уайт говорит и о недоверии к использованию стандартных и привычных терминов для описания и объяснения того, что изучается. Интерпретатор вынужден отказаться от привычного способа описания, от точного и специального языка, в пользу более метафоричной речи, которую Уайт называет «техники иносказательности»⁵.

Я не замечал, что использую в своей речи метафоры и образы, когда заговаривал о том, свидетелем чего в классе был сам, но теперь понимаю, что когда мысленно ухватывался — а это происходило нередко — за определенное событие, лицо или обрывок разговора, подслушанный в классе, я воспринимал свой объект как символ происходящего и поэтому осмысливал его образно, а не буквально.

⁴ White H. The Rhetoric of Interpretation. P. 2.

⁵ Ibid.

Примером может быть тот же образ учеников, поддерживающих свои поднятые руки, призывая к себе учителя или пытаясь обратить на себя его внимание. Как уже было сказано, в этом нет ничего необычного. Такое происходит постоянно в каждом классе. При буквальном рассмотрении это просто сигнал, значение которого не вызывает сомнений. Однако если взглянуть иначе, то это символ, означающий нечто большее, чем простое стремление ученика добиться внимания учителя: поддерживаемая рука сигнализирует о том, что класс переполнен. Можно даже сказать, что это олицетворение неизбежного, кристаллизация предстоящего. Со временем именно эта тема и стала предметом моего исследовательского интереса.

Показав, как понятие «интерпретация» помогает объяснить характер моей исследовательской деятельности, я хочу несколько слов уделить моей тревоге, источником которой было нечто, похожее на чувство вины за неготовность пожертвовать собой ради одной или нескольких насущных на тот день проблем образования. Надеюсь, читателю это будет интересно. Грубо говоря, суть в следующем: если анализ происходящего в классе прямо не отвечает на вопрос о том, как может быть улучшено качество преподавания или как лучше справляться с классом, то зачем этим заниматься?

Ответ на этот вопрос опирается на убеждение, что умение видеть одно и то же по-разному, в классе или где-нибудь еще, открывает простор для интерпретации нашей реакции на окружающую реальность. Непредвзятость восприятия, гибкость мысли, новизна действий взаимосвязаны, даже если такая взаимообусловленность неочевидна и не подтверждена. Это одинаково верно и для науки, и для искусства, где озарение меняет видение мира.

Как же происходит такое озарение? Бесспорно, по-разному. Применительно к тому, о чем я пишу, оно является в том числе и результатом обобщения наблюдаемого в классе и приложения к происходящему опыта из других областей повседневной жизни.

При исследовательской деятельности в области образования очень важно *просто внимательно наблюдать* и пытаться осмыслить то, что видишь. Узаконив этот

способ, можно решить не одну из гнетущих образование проблем. По крайней мере, это верно до тех пор, пока цель простого внимательного наблюдения — достижение обновленного понимания того, что воспринималось как само собой разумеющееся. Однако неправильно полагать, что следует отказаться от поисков ответов на многие вопросы, досаждающие практикам. Это было бы безрассудным. Какими важными ни были бы проблемы интерпретации происходящего в классе, не каждому стоит к ним обращаться, как не каждому стоит посвящать себя педагогической практике.

Перечитывая «Жизнь в классе», чтобы написать это введение к переизданию книги, я обратил внимание на две особенности, которым прежде не придавал особого значения, хотя они отвечают сути того, о чем я здесь говорю. Одна касается сентенций, предпосланных главам I и V. Первая сентенция принадлежит Теодору Рётке, вторая — Уолтеру Теллеру. Обе посвящены важным и опускаемым мною в свое время мелочам, которые теперь представляются мне знаменательными. Рётке хочет, чтобы мы понимали, что установления, упрощающие практики, могут негативно сказаться на нас, поэтому следует сопротивляться этой тенденции. Теллер отмечает, что тривиальное помогает раскрыть возвышенное. Оба наблюдения соответствуют задаче глав, которые они открывают, однако речение Теллера лучше выражает то, что я чувствовал в течение моих первых месяцев работы в классе. Сейчас я сформулировал бы это так: *за привычным лежит экстраординарное*. Понимание этого пришло только годы спустя. И теперь эта истина является для меня основополагающей.

Вторая особенность привлекла мое внимание, когда я перечитывал начальный абзац предисловия к первому изданию этой книги. Рассуждая о задачах и адресате книги, я написал о том, что «ее цель — просто пробудить интерес читателя и, возможно, вызвать его обеспокоенность кое-какими проблемными аспектами школьной жизни, на которые, как мне представляется, обращают внимания гораздо меньше, чем они того заслуживают». Мой взгляд привлекло предложение с двумя инфинити-

вами — «пробудить» и «вызвать». Значение обоих слов связано с необходимостью выйти из состояния покоя и взбодриться. Повторюсь: я не думаю, что понимал это и раньше, но сейчас вполне отдаю себе отчет в том, насколько уместны эти глаголы для описания первых месяцев моего наблюдения. Ведь именно тогда я пробудился, чтобы по-новому взглянуть на происходившее в тех классах, которые посещал. И моей целью было вызвать такое же состояние у читателей.

Хочу прояснить для моего читателя и кое-что еще, кроме заявленной и ускользавшей от меня ранее цели этой книги. Я вижу, что мне не удалось избежать некоторой противоречивости как в первых параграфах, так и в книге в целом. Предложение, процитированное мною выше, противоречит тому, что предшествует ему в предисловии, где сказано: «Цель этой книги не в осуждении школы и не в ее воспевании, и даже не в стремлении ее непременно изменить». А далее я незамедлительно упоминаю кое-какие проблемные аспекты школьной жизни, которым уделяется гораздо меньше внимания, чем они того заслуживают. И это звучит так, будто у меня есть соображения о том, в каких изменениях нуждается наша школа. Книга изобилует такого рода противоречиями. Это относится и к эпиграфам из Блейка и Рётке. Оба сильно критикуют школу. Блейк говорит, что посещение школы отнимает всякую радость. Рётке одобряет молодежь, противостоящую упрощенным практикам и институтам. И если я не был ни противником, ни защитником школ, как утверждал, то почему использую как эпиграфы такие убийственные для школы сентенции?

Полагаю, ответ состоит в том, что на самом деле, декларируя свой нейтралитет, я испытывал противоречивые чувства, в чем не всегда мог признаться даже себе. Желание быть нейтральным наблюдателем, который просто описывает происходящее таким, как оно есть, превалировало. Однако часть моего «я» легко приходила в негодование и не просто благожелательно относилась к тем, кто в середине и конце 1960-х годов обрушивался на школу с резкой критикой, но готова была примкнуть к ним. Я помню наши длящиеся годами дискуссии с Лоу-

ренсом Кольбергом. Мы обсуждали подходы друг друга. Он называл меня «Мистер Есть» (*Mr. Is*), а я его «Мистер Следует» (*Mr. Ought*). Наши беседы всегда были дружескими, хотя и весьма оживленными. Нам не удавалось изменить мнение друг друга, но поколебать твердость, по крайней мере временно, в отношении какого-либо проекта мы могли. Вероятно, эти дискуссии отчасти объясняют противоречия, которые я теперь различаю в книге. Память о нашей дружбе заставляет меня верить, что все мои сомнения могут быть прочитаны как вещественное доказательство того, насколько важен для меня был тот обмен мнениями.

В любом случае, пусть и с опозданием, я отказываюсь от моего неявного желания принять сторону критиков школы и выбираю нейтралитет, обозначенный в начальном параграфе предисловия к первому изданию этой книги. Это не значит, что у меня нет критических замечаний в адрес школы. Но человек, погружившийся в критику, слепнет. Нельзя также сказать, что школу не за что похвалить. Но и такой выбор — верный признак слепоты. Эффект пробуждения интереса к сложностям школьного образования, по крайней мере в том виде, как я его испытал, представляется мне равно требующим и похвалы, и порицания; их нельзя рассматривать как взаимоисключающие категории оценки событий, которые требуют незамедлительного действия или рекомендаций. Мы обнаруживаем и положительное, и отрицательное повсюду в жизни, эти категории на удивление взаимозависимы и безнадежно переплетены. Самое главное — не упустить цель поиска, смотреть на нее поверх похвалы и порицания. Если моя книга отвечает такой задаче и ее сегодняшней читатель это увидит, я буду рад.

Ф. В. Д.
1989 г., октябрь

Предисловие

Эта книга написана для всех интересующихся школами и детьми, но прежде всего — для учителей, администраторов и тех, чья ежедневная работа связана с происходящим в классе. Цель этой книги не в осуждении школы и не в ее воспевании, и даже не в стремлении ее непременно изменить. Скорее ее цель — просто пробудить интерес читателя и, возможно, вызвать его обеспокоенность кое-какими проблемными аспектами школьной жизни, на которые, как мне представляется, обращают внимания гораздо меньше, чем они того заслуживают.

Акцент почти исключительно и намеренно делается на том, что происходит в классах младшей школы, поскольку именно в ранние годы школьного обучения ребенок сталкивается с первыми фактами институциональной жизни. Тогда же у него формируются адаптационные стратегии, которые позволят ему сохранять баланс сил на протяжении обучения в школе и потом, после ее окончания. Жизнь в средней школе и в аудиториях колледжа, конечно, отличается от жизни в младших классах, но, несмотря на очевидные различия, в своей основе она схожа. Непреложно то, что школа есть школа, какой бы она ни была.

В этой книге, как в меланжевой нити, сплелись разные впечатления и наблюдения. Описания эмпирических исследований переплетены с умозрительными рассуждениями, таблицы — с предположениями, не поддающимися количественной оценке. Манера изложения где-то проще, где-то сложнее. Такое стилистическое смешение имеет свою цель. Жизнь в классе, как мне представляется, слишком многообразна, чтобы ее рассматривать или обсуждать с какой-либо одной точки зрения. Соответственно, пытаюсь понять смысл того, что представляет собой школа и для учеников, и для преподавателей, не стоить стесняться использовать все способы познания, какие есть в нашем распоряжении. Это значит, что нужно читать и смотреть, слушать и считать, говорить с людьми и даже использовать интроспекцию, погружаясь в воспоминания собственного детства. Конечно, есть соблазн написать о том, что мы сами знаем. Но в этой

книге я попытался использовать вариативные подходы к предмету.

Иногда исследования, которыми я пользовался, в особенности те, что упомянуты в главах II и III, могут показаться читателям устаревшими. В наше время электроники и быстрой обработки больших массивов данных новые результаты обрушиваются на общественность с такой скоростью, что она не всегда успевает их переварить. Может поэтому показаться странным, что я извлек на свет божий и представил для серьезного рассмотрения выводы исследователей, чьи труды, по сегодняшним меркам, вряд ли были бы зачтены даже в качестве выпускных работ в бакалавриате. Но порой эти ранние исследования, затрагивая важные вопросы, которые и поныне не утратили своего значения, являются удивительно информативными. Сегодняшнему читателю не стоит отбрасывать свои критические навыки при рассмотрении этих ранних работ, как не следует забывать и о возможности их эффективного использования.

Эта книга не учебник, а значит, в ней нет систематического или даже бессистемного обзора многих существующих исследований жизни в классе как феномена. Читатель, который ищет обзора интересных исследований Мэри Хьюз, Б.О. Смита, Арно Беллака, Якоба Кунина, Брюса Бидди, Луиса Смита, Эдмунда Амидона, Неда Фландерса и других, здесь этого не найдет. Более того, даже имена этих выдающихся исследователей почти не упоминаются на следующих страницах. Это не случайность и не оплошность. Такова необходимость при исследовании неописанных областей в поле, которое само по себе хорошо изучено.

Начало моему исследованию было положено в 1962 г., когда я был сотрудником Центра передовых исследований в области поведенческих наук. Тогда я посетил некоторое количество начальных школ в Пало-Альто, штат Калифорния, и убедился в необходимости рассмотрения социальных реалий школьной жизни. Я благодарен Фрэнсису С. Чейзу, который тогда был председателем департамента образования в Чикагском университете и сделал возможным мое пребывание в Центре, Ральфу

Тайлеру и его сотрудникам, которые вдохновляли меня и помогли двинуться в новом направлении. Особая моя признательность Маргарет Эллисон, Джойсу Брайсону и Ллойд Бушеру — трем учителям, которые позволили мне на протяжении большей части этого года тихо сидеть в конце класса и терпеливо переносили мои расспросы во время их обеденных перерывов и кофе-брейков.

Вернувшись в Чикаго осенью 1963 г., я решил продолжать систематические наблюдения происходящего в классе и, сотрудничая с Робертом Ньюманом, директором начальной лабораторной школы при Чикагском университете, получил доступ к двум четвертым классам под руководством Фей Абрамс и Луизы Плисс. Позже я расширил свою выборку, включив в нее первый и второй классы, где учительствовали Джудит Джонс и Хизер Картер соответственно. Мои многочисленные визиты в эти четыре класса и частые разговоры с преподавателями натолкнули меня на некоторые мысли, содержащиеся в этой книге. Большинство учителей без труда могут терпеть случайных посетителей на своих занятиях, но когда этот посетитель возвращается день за днем в течение двух лет, когда он не оставляет учителя в покое и после занятий, следует за ним и в учительскую, и на детскую площадку, то закономерно, что гостеприимству постепенно приходит конец. Однако если упомянутые преподаватели и испытывали нечто подобное, они никак не выказывали своего недовольства, во всяком случае в моем присутствии. И наши дружеские отношения — залог их педагогической стойкости. Не каждому исследователю так повезет.

Разные редакции рукописи книги читали Генриетта Ладерн, Бернис Вулфсон, Лоуренс Кольберг, Брюс Бидди и Дейл Харрис. Я благодарен им и за поддержку, и за критику, и за мудрые советы. Однако все недостатки этой книги — на моей совести. Сильные же ее стороны — заслуга в том числе и моих первых проницательных читателей. Я признателен за помощь моему секретарю, Иветт Коуртед, которая умело расшифровала мой неразборчивый почерк и напечатала первый полный вариант рукописи. Появлению книги предшествовали несколько

статей, опубликованных в журналах «The School Review», «Elementary School Journal» и «Journal of Educational Psychology». Издатели этих журналов любезно предоставили мне разрешения на использование опубликованного ими материала. Завершив какой-либо из фрагментов книги, я часто интересовался мнением о нем моей жены, Жо, и научился полагаться на ее интуицию и умение замечать разного рода неясности и шероховатости рукописи. Но еще важнее для меня была ее вера в этот проект, вера, которую она внушала мне, даже не облекая ее в слова.

Ф. В. Д.

Чикаго, Иллинойс, 1968 г., январь

I. РУТИНА

Порядок, банальнейшее из человеческих установлений, по сути является болезнью, которой следует сопротивляться. В этом залог психического здоровья, о чем юношам следует знать.

Теодор Рётке. О поэте и его ремесле

С сентября по июнь в будние дни по утрам 35 млн американцев целуют на прощание своих близких, берут контейнеры с обедом, книги и уходят, чтобы провести день в отгороженном капище (суммарно таких мест около миллиона), известном как начальные классы школы. Массовый исход из дома в школу почти не сопровождается ни суетой, ни волнениями. Слезы при этом не льются (разве что самыми маленькими), но и ликования не наблюдается. Посещение школы — это общий опыт, и вряд ли кто-то из нас, глядя детям вслед, размышляет, что произойдет, когда они попадут в класс. Конечно, время от времени мы бываем не такими равнодушными. Когда что-то идет не так или когда мы узнаем об удивительном достижении ребенка, то, по крайней мере на мгновение, мы задумываемся о том, что значит для него этот опыт, хотя обычно просто констатируем, что Джонни пошел в школу и настало время выпить еще чашку кофе.

Родителям, без сомнения, интересно, насколько хорошо Джонни успевает в школе, и, когда он приходит усталый домой, они могут спросить его о том, что происходило сегодня, или задать более общий вопрос: «Как дела?». Оба эти вопроса и ответы на них, как правило, предполагают рассказ о самых ярких школьных впечатлениях, о чем-то необычном. Большую же часть школьного времени заполняют самые банальные и, казалось бы, тривиальные события. Иными словами, родителей интересуют некие пикантные подробности школьной жизни ребенка, а не ее субстрат.

Учителя тоже в основном соприкасаются с довольно узким аспектом школьного опыта ребенка. Их внимание,

как правило, привлекает нечто специфическое, случившееся за день, — необычное поведение или какие-то достижения конкретного ученика, хотя на самом деле такого рода события занимают лишь малую часть времени, проводимого ребенком в школе. Преподаватели, как и родители, редко задумываются о значимости тысяч мимолетных событий, которые в совокупности образуют рутину жизни в классе.

Да и сам ученик не более внимателен. Даже если бы кто-то потрудился расспросить его о подробностях школьного дня, он, вероятно, был бы не в состоянии дать полный отчет о том, чем занимался. Для него также день сжался в памяти до небольшого количества событий значимых («Я получил 100 баллов за тест по орфографии»; «Пришел новенький и сел рядом») или повторяющихся («Мы пошли в спортзал»; «Занимались музыкой»). Спонтанных мысленных возвращений к подробностям школьного дня, как правило, недостаточно, чтобы ответить на наши обычные вопросы.

Такая поглощенность основными моментами школьной жизни понятна. Аналогичный процесс отбора действует, когда мы спрашиваем или рассказываем о других видах повседневной активности. Если нас спрашивают о нашей поездке в центр города или о том, как прошел день на работе, мы не вдаемся в подробности поездки на автобусе и не рассказываем о том, сколько раз подходили к кулеру с водой в течение рабочего дня. Скорее мы скажем, что ничего не произошло, чем составим реестр мелочей, которые приключились с нами между выходом из дома и возвращением. А поскольку ничего интересного нет, то какой смысл обсуждать такой опыт?

Тем не менее, с точки зрения характеристики образа нашей жизни и ее смысла, события, о которых мы редко говорим, могут быть столь же важными, как и те, что удерживают внимание. Несомненно, мелочи, о которых мы умалчиваем, представляют собой гораздо большую часть нашего опыта, чем то, о чем мы говорим. События придают яркость рутинной повседневности, мышинной возне, пустой толкотне. Без этого мы погружаемся в серые будни. Однако абразивный потенциал повседневности

сти чрезвычайно важен. Антропологи поняли это лучше, чем другие представители социальных наук, и их полезные исследования научили нас ценить культурное значение рутинных элементов человеческого бытия. Этот урок стоит принять во внимание, чтобы правильно представить себе жизнь в начальных классах.

1

Школа — это место, где тесты пишутся успешно и не очень, где происходит много забавного, где сталкиваешься с чем-то неизведанным и учишься новому. Но это также то место, где сидят и слушают, ждут и поднимают руки, по очереди сдают письменные работы и точат карандаши. В школе мы приобретаем друзей и врагов, высвобождаем воображение и расстаемся с незнанием. Но в школе также трудно подавить зевоту, на партах от скуки выцарапываются инициалы, собирают деньги на еду и толпятся на переменах. Оба аспекта школьной жизни — и явный, и скрытый — всем знакомы, но скрытый аспект, хотя бы только в силу пренебрежения им, заслуживает, по-видимому, большего, чем ему уделяется, внимания.

Для того чтобы понять значение классной обыденности, необходимо разложить ее на события и рассмотреть частоту их возникновения, изучить стандартизованность школьной среды и значение принудительности ежедневного присутствия. Другими словами, нужно признать, что дети проводят в школе длительное время и условия, в которых они находятся, в высокой степени единообразны и навязаны им. Каждый из этих кажущихся очевидными факторов заслуживает подробного рассмотрения, поскольку важен для понимания того, что учащиеся думают о своем школьном опыте и как справляются с ним.

Количество времени, которое дети проводят в школе, может быть описано с изрядной долей точности, однако психологическая значимость привлекаемых количественных данных — это совершенно другая история. В большинстве штатов учебный год по закону продолжается 180 дней. Полный учебный день, как правило, длит-

ся около шести часов (с перерывом на обед), начинается около девяти часов утра и заканчивается около трех часов дня. Таким образом, если ученик не пропускает ни дня в течение года, он проводит больше 1000 часов под присмотром и опекой учителей. Если он был в нулевом классе и достаточно регулярно посещал занятия в начальной школе, то к моменту перехода в среднюю школу на его счету будет более 7000 учебных часов.

Важность этих 7000 часов, распределенных на шесть или семь лет жизни ребенка, трудно преувеличить. С одной стороны, при сравнении с общим количеством часов жизни ребенка за этот период, это чуть больше $\frac{1}{10}$ прожитого им времени или около $\frac{1}{3}$ времени, затрачиваемого на сон. С другой стороны, кроме сна и, возможно, развлечений, нет никакой другой деятельности, которая занимает столько же времени в жизни ребенка, как посещение школы. Помимо спальни, где он обычно спит, нет ни одного места, где ребенок проводил бы больше времени, чем в классе. С шести лет для него более привычным становится видеть своего учителя, чем отца и, возможно, даже мать.

Есть еще один способ произвести оценку того, что все эти часы в классе означают для ребенка: сравним их общее количество со временем, потраченным на какой-либо другой вид привычной деятельности. Например, на посещение церкви. Для того чтобы провести в церкви столько же времени, сколько шестиклассник провел в классе, нужно посещать религиозные собрания каждое воскресенье в течение 24 лет, даже больше, и проводить на них целый день. Или, если набожность не столь велика, то нужно присутствовать на часовой службе каждое воскресенье в течение 150 лет, чтобы освоить внутреннее помещение церкви так же, как знает школу 12-летний ребенок.

Сравнение с посещением церкви эффектно, но может показаться несколько утрированным. Однако оно заставляет задуматься о потенциальном смысле кажущегося на первый взгляд бессмысленным числа. Кроме того, помимо дома и школы нет иного места, чем церковь, где люди всех возрастов собирались бы столь же часто.

Сопоставление пребывания ребенка в классе с посещением еженедельной церковной службы преследует еще одну цель: создает основу для рассмотрения важного сходства между этими двумя учреждениями — школой и церковью. Посетителей в обоих случаях окружает традиционная атмосфера, продолжительное воздействие которой обретает свою растущую значимость по мере того, как начинаешь осмысливать повторяемость, избыточность и демонстративность свершающейся в этих пространствах обрядовости.

Класс, как и церковь, редко можно представить себе чем-то иным. Никто из входящих в данные помещения не подумает, что он находится в гостиной, в продуктовом магазине или на железнодорожном вокзале. Даже если прийти в полночь или в любое другое время, когда деятельность людей замирает и не дает подсказки, где ты находишься, сложности в понимании того, что *должно* происходить в этих пространствах, не возникнет. И в отсутствие людей церковь — это церковь, а класс — это класс.

Это не значит, конечно, что все классы, а тем более церкви одинаковы. Разумеется, различия, и иногда очень резкие, есть. Возьмем, например, деревянные скамьи и дощатые полы в классах старых американских школ и пластиковые стулья и полы из плитки в современных пригородных школах. Но есть и сходство, что для нас важнее. Тем более, что различия на протяжении какого-либо конкретного исторического периода не так уж и велики. Кроме того, какая, в сущности, разница, бегают ли школьник с первого по шестой класс по полам из вишневого пластика или из промасленного дерева, висит ли перед ним черная доска или зеленая? Существеннее то, что окружающая его в течение шести-семи лет среда очень стабильна.

Учителя начальной школы порой тратят немало времени на то, чтобы создать в классах домашнюю атмосферу. Они украшают стенды, вешают новые фотографии, меняют расположение стульев — от кругового до линейного и обратно. Но эти перестановки и обновления в лучшем случае напоминают действия вдохновленной домохозяйки, которая двигает мебель в гостиной и ме-

няет цвет портьер, чтобы сделать комнату более уютной. Можно обновить стенды в классе, но от них никогда не отказываются; стулья переставляют, но их всегда 30; на столе учителя может быть тот или иной цветок, но он там обязательно есть. Так же повсеместны свернутые географические карты, мусорная корзина оливкового цвета и точилка для карандашей на подоконнике.

Даже запахи в классе довольно стандартные. Школы могут использовать различные марки воска и жидкостей для уборки, но все они, кажется, содержат аналогичные ингредиенты, создающие универсальный запах, своего рода ароматный фон, который пронизывает все здание. И еще в каждом классе имеется слегка едкий запах меловой пыли со слабым привкусом свежей древесины от карандашных стружек. В некоторых помещениях, особенно в обеденное время, появляется знакомый запах апельсиновых корок и бутербродов с арахисовым маслом. В конце дня к этой смеси добавляется (особенно во время перемен) запах детского пота. Если зайти в класс с завязанными глазами, но не зажимая носа, и принюхать-ся, то сразу поймешь, где находишься.

Все эти знаки и запахи настолько привычны для школьников и учителей, что едва различаются ими, воспринимаются лишь периферией сознания. Только когда в классе происходит что-то необычное, это странное место, наполненное не менее странными объектами, мгновенно привлекает внимание. В редких случаях, если, например, школьники по каким-то причинам приходят в школу вечером или в летнее время, когда в залах стучат молотки рабочих, многие черты школьной среды, которые были недифференцированным повседневным фоном, вдруг контрастно проявляются. Это опыт, связанный с отличным от учебных занятий контекстом; он настигает нас довольно редко, поскольку вызван изменением чрезвычайно привычных условий.

Классная комната является не только относительно стабильной физической средой, но и проводником в известной степени устойчивого социального контекста: за одними и теми же старыми столами сидят те же самые, знакомые, школьники, перед той же доской стоит знако-

мый учитель. Несомненно, порой что-то случается. Одни ученики приходят, а другие уходят в течение учебного года; иногда по утрам дети встречают у дверей школы какого-нибудь незнакомого человека. Но таких событий недостаточно, чтобы взволновать класс. Кроме того, состав большинства начальных классов не только социально стабилен, он также отрегулирован и топографически: за каждым учащимся закреплено определенное место, и в обычных обстоятельствах там он и должен находиться. Практика закрепления мест позволяет проверить посещаемость одним беглым взглядом, которого, как правило, достаточно, чтобы определить, кто в классе, а кого нет. Простота этой процедуры красноречивее слов показывает, насколько привыкают в классе к присутствию друг друга.

Есть еще одна дополнительная особенность социальной атмосферы начальных классов, которая заслуживает, по крайней мере, беглого комментария. В школе существует социальная близость, которой нет аналогов где-либо еще в нашем обществе. Автобусы и кинотеатры бывают более многолюдными, чем классы, но в таких переполненных местах люди редко остаются в обществе друг друга в течение длительных периодов времени, и тогда, когда они находятся там, от них обычно не ожидают рабочей сосредоточенности или взаимодействия друг с другом. Даже заводские рабочие не связаны друг с другом больше, чем школьники в обычном классе. В самом деле, представьте себе, что произошло бы, если бы на заводе размером с обычную начальную школу было 300 или 400 взрослых работников. По всей вероятности, профсоюзы такого не позволили бы. Только в школах 30 человек или даже больше проводят ежедневно буквально бок о бок по несколько часов. Вне класса редко кому-нибудь приходится иметь контакт с таким количеством людей в течение столь продолжительного времени. Это обстоятельство станет для нас особенно актуальным в одной из глав далее, когда речь пойдет о социальных особенностях жизни в школе.

И наконец, еще один аспект ежедневного опыта, с которым сталкиваются школьники младших классов, состоит в ритуальности и цикличности деятельности, осуществляемой в классе. Распорядок дня, например, обыч-

но делится на определенные периоды, когда идут занятия по конкретным предметам или проводятся мероприятия. Содержание работы, безусловно, меняется изо дня в день и от недели к неделе, и в этом смысле имеется значительное разнообразие внутри постоянства. Но урок правописания следует после арифметики, по вторникам, и когда учитель говорит: «Теперь открываем букварь», — его слова воспринимаются как должное. Более того, пока дети достают свои буквари, они могут не знать, какие именно новые слова будут включены в сегодняшнее задание, но имеют достаточно четкое представление о том, что произойдет в ближайшие 20 минут.

При всем разнообразии содержания изучаемых предметов, распознаваемых форм активности в классе не очень много. Таких категорий, как «письменное задание», «обсуждение», «объяснение учителя» и «опрос», включающий работу у доски, достаточно, чтобы классифицировать большую часть происходящего в классе во время занятий. «Аудиовизуальный показ», «тестирование» и «игры» могут быть добавлены в этот список, но в начальных классах они встречаются редко.

Каждый из основных видов деятельности осуществляется в соответствии с достаточно хорошо определенными правилами. Предполагается, что школьники эти правила понимают и им следуют. Например, нельзя говорить громко во время выполнения письменной работы или прерывать друг друга в ходе обсуждения; нужно быть внимательным во время тестирования; следует поднять руку, чтобы задать вопрос. Уже в начальных классах школьники хорошо усваивают эти правила, поэтому достаточно короткого сигнала учителя («Класс, тихо!»; «Руки, пожалуйста»), чтобы напомнить о них. Во многих классах вывешивается расписание на неделю, позволяющее быть в курсе последовательности происходящего.

Таким образом, когда ребенок входит в школу утром, он погружается в среду, ставшую для него в результате длительного воздействия привычной. Среда эта стабильна; физические объекты, социальные отношения, а также основные мероприятия остаются здесь одними и теми же изо дня в день, неделя за неделей и даже порой из года в

год. Жизнь школы, хотя и напоминает в некоторых отношениях обычную жизнь, особенная. Иными словами, школьный мир самобытен. Школа, как церковь и дом, своеобразна. Другого такого места, пожалуй, не найти.

Важной особенностью школьной жизни, о которой учителя и родители предпочитают умалчивать, по крайней мере не говорить о ней самим школьникам, является то, что молодые люди *вынуждены* находиться в школе, хотя бы они того или нет. И данное обстоятельство роднит школьников с членами двух других социальных институтов, вовлеченных в принуждение, — тюрем и психиатрических больниц. Эта аналогия, несмотря на весь свой драматизм, не должна шокировать, поскольку речь не идет о сравнении пребывания в тюрьмах и психиатрических учреждениях с обучением в первом или втором классе. Тем не менее школьник, как и лишенный свободы взрослый, является в некотором смысле заключенным. Он также находится в тисках неизбежности, предначертанного ему опыта. Он также должен овладеть стратегией борьбы с конфликтами между его естественными желаниями и интересами, с одной стороны, и институциональными ожиданиями — с другой. О некоторых из этих стратегий пойдет речь в следующих главах, а пока отметим, что тысячи часов, проведенные в высшей степени искусственной среде начального класса, не являются в полном смысле вопросом выбора, хотя некоторые дети и могут предпочитать школу игре. Многие семилетки счастливо бегут в школу, и мы, как родители, так и учителя, рады этому, но одновременно готовы обеспечить соблюдение посещаемости теми, кто ходит в школу с неохотой. И наша бдительность не остается незамеченной детьми.

В целом классы — это особые места. Совокупность того, что и как там происходит, отличает эти места от всех остальных. Конечно, нельзя утверждать, что нет никакого сходства между тем, что происходит в школе, и переживаниями школьников в других местах. Школьные классы действительно похожи на дома, церкви и больничные палаты во многих важных отношениях. Но не во всех.

Отличие школы от других мест состоит не только в убранстве классов, которое является лишенным свое-

образия атрибутом преподавательской деятельности, и в назидательности ведущихся разговоров, хотя обычно выделяются именно эти факторы, когда нужно описать жизнь в школе. Действительно, нигде больше не найти классных досок, учителей и учебников в таком изобилии и ни в одном другом месте так много времени не тратится на чтение, письмо и арифметику. Но эти очевидные черты не отражают уникальности школьной среды. Есть другие особенности, гораздо менее заметные, хотя столь же повсеместные, которые позволяют выявить то, что скрыто. К ним учащиеся тоже должны адаптироваться. С точки зрения понимания воздействия школьной жизни на учащегося многие не бросающиеся в глаза особенности так же важны, как и те, что очевидны.

Характеристики школьной жизни, на которые мы будем обращать внимание, обычно не упоминаются учениками в разговорах, во всяком случае явно; они также не заметны для стороннего наблюдателя. Тем не менее они столь же реальны, как, в определенном смысле, известный незавершенный портрет Джорджа Вашингтона, который висит над дверью каждого школьного гардероба. Эти характеристики подразумевают три жизненных явления, с которыми даже младший школьник должен научиться справляться, и могут быть описаны с помощью трех ключевых слов — *толпа*, *похвала* и *власть*.

Учась жить в классе, ребенок одновременно учится, среди прочего, жить в *толпе*. Об этой простой истине уже упоминалось, но тема требует более подробного разговора. То, что учащийся делает в классе, он делает вместе с другими или, по крайней мере, в присутствии других людей, и этот факт имеет далеко идущие последствия для определения качества жизни школьника.

Не менее важно и то, что школы, в основном, — это оценивающая среда, где важно заслужить *похвалу*. Поначалу ребенок может не всерьез отнестись к тесту, поддаться этому и поверить, что тест — это игра. Но вскоре он научится различать разного рода педагогические ухищрения и в конце концов поймет, что школа — дело серьезное. Важно не только то, что происходит, но и то, что думают об этом другие. Адаптация к школьной жиз-

ни требует привычки к пониманию того, что твои слова и поступки постоянно оцениваются другими.

Школа — это также место, где разделение между слабым и сильным четко обозначено. Проще всего эту границу провести между преподавателями и учениками, хотя для нас существенно подчеркнуть тот факт, который обычно упускается из виду или, в лучшем случае, затрагивается очень осторожно. *Власть* в школе действительно принадлежит учителям, в том смысле, что от них в большей степени зависит происходящее в классе. И такое резкое различие в статусах — еще одна особенность школьной жизни, с которой школьники должны научиться справляться.

Итак, мы говорим о значении трех наиболее важных особенностей, с которыми сталкиваются школьники, являясь участниками *толпы*, потенциальными получателями *похвалы* или порицания и заложниками институциональной *власти*. Упомянутые аспекты реальной жизни в детстве, как правило, ограничены временем, проведенным в классе. Однако подобные требования выдвигают и другие среды. Дети, не обязательно в качестве школьников, могут оказаться в больших группах людей и стать объектами похвалы или порицания, управления лицами, облеченными властью. Но приобретение такого опыта обычнее во время учебного года, и, скорее всего, в течение именно этого времени развиваются те адаптивные стратегии, которые соотносимы с другими контекстами и иными периодами жизни.

В следующих разделах этой главы каждая из трех упомянутых особенностей жизни в классе будет описана более подробно. Значительное внимание будет уделено методам, с помощью которых ученики успешно справляются с этими аспектами их повседневной жизни. Цель нашего рассмотрения — глубже понять своеобразие следя, который школьная жизнь оставляет на всех нас.

2

Тот, кто учился, знает, что класс — это бойкое место, даже если он не всегда кажется таковым случайному посетителю. Действительно, некоторые данные оказались неожиданными.

данными даже для опытных учителей. Например, удалось установить, что учитель начальных классов ежедневно включается более чем в 1000 межличностных взаимодействий¹. Систематизация взаимодействий между учениками или физических перемещений по классу, несомненно, показала бы, что хотя большинство классов, по общему мнению, кажутся спокойными, если в них заглянуть через дверь, на самом деле напоминают пчелиный улей. Один из способов понять смысл такой активности для тех, кто занят ее изучением, — сосредоточить свое внимание на учителе, на том, как он направляет происходящее в классе движение.

Во-первых, рассмотрим скорость действий учителя. Что заставляет его ежесекундно метаться между Джейн, Билли и Сэмом? Очевидно, это делается, по большей части, в интересах просвещения. Обучение обычно связано с говорением, поэтому учитель выступает в качестве диспетчера, который управляет диалогом в классе. Если ученик хочет сказать что-то во время обсуждения, учитель, как правило, должен распознать это желание и включить заявленный комментарий в общий разговор. Когда несколько человек хотят вступить в дискуссию или ответить на вопрос одновременно (явление весьма распространенное в классе), учитель решает, кто именно будет говорить и когда. Или, наоборот, учитель решает, кто *не* будет говорить, если свое желание вступить в дискуссию выказала группа учеников и можно предположить, что некоторые из них будут говорить одно и то же. Другими словами, если Джонни уже высказался, то Билли, чья рука тоже была поднята, теперь может не знать, что ему сказать. Этим обстоятельством отчасти объясняется нетерпение, с которым подаются сигналы учителю.

Во-вторых, много времени у учителя, по крайней мере в начальной школе, отнимает работа по распределению материальных ресурсов класса. Пространство класса и его оснащение инвентарем ограничены, поэтому в задачу учителя входит распределять и то и другое разум-

¹ Jackson Ph.W. Teacher-pupil Communication in the Elementary Classroom: An Observational Study. Paper read at the American Educational Research Association meeting. Chicago, February 1965.

но: только один ученик в одну и ту же единицу времени может взять ножницы или точилку, смотреть в микроскоп или пить из фонтанчика, хотя карандашам не укажешь порядок, в котором они могут ломаться, и жажду тоже трудно контролировать. Таким образом, количество школьников, желающих использовать различные ресурсы класса в любой момент времени, часто бывает больше допустимого. Этим объясняются очереди в классе, которые образуются к точилке для карандашей, питьевым фонтанчикам, микроскопам, перед дверью в туалет.

В-третьих, с ресурсными ограничениями тесно связан еще один вид деятельности учителя — распределение привилегий среди достойных их учеников. В начальных классах, как правило, именно учитель решает, кому доверить наиболее ответственные обязанности — дежурства по безопасности, работу с кинопроектором, стирание с доски и раздачу учебных материалов, например. В большинстве классов желающих на это очень много, поэтому исполнители часто меняются. (Список ответственных обычно вывешивается на информационном стенде.) На распределение этих обязанностей у учителя немного времени, но именно таким образом структурируются формы активности в классе и задается планка качества при формировании практических навыков у учащихся.

В-четвертых, работа учителя обращает на себя внимание еще с одной важной точки зрения — он распределяет отведенное на занятия и различные их этапы время в классе и следит за его соблюдением. Учитель определяет подходящий момент для перехода от обсуждения к чтению или от правописания к арифметике. Он также решает, не был ли ученик слишком долго в туалете, или отпускает раньше тех, кто может не успеть на автобус. Во многих школах учителю помогает в этом сложная система звонков и колокольчиков. Но даже в том случае, если школьный день отмеряется звонками, учитель не полностью освобожден от необходимости следить за временем. Значение этой обязанности учителя для понимания того, чем является жизнь в школе, действительно велико, поскольку именно она свидетельствует о том, прежде всего, что школа — это место, где все происходит не потому, что учащиеся этого хотят, а потому, что для этого пришло время.

Все описанные выше действия преподавателя связаны между собой, поскольку так или иначе являются реакцией на переполненные классы. Если бы учитель мог заниматься только с одним учеником в определенную единицу времени (как это бывает при учебных консультациях), большей части перечисленных проблем не существовало бы. В частности, не было бы проблемы большого количества учеников и малого количества времени на каждого из них. Однако следует помнить, что нас интересуют школьники и характерные черты их жизни в классе. Таким образом, занятость учителя, то, как он реагирует на вызовы школьников, раздает материалы и распределяет привилегии, регулирует деятельность класса, нам важно лишь постольку, поскольку эти действия отвечают на основной интересующий нас вопрос: что такое школа для тех, на кого обращены усилия учителя?

То, что учитель делает, работая в пространственных, временных и социальных пределах классной комнаты, обуздывает события, которые могли бы развиваться иначе, если бы побуждались несдерживаемым детским индивидуализмом. Желание говорить одновременно, борьба за первенство в обладании большими ножницами или за допуск к кинопроектору превратили бы жизнь в классе, и без того беспокойную, в невыносимую. Школьники занимались бы каким-то одним предметом в ущерб другим, и учебная программа изменилась бы коренным образом. Безусловно, определенные виды контроля необходимы, чтобы достичь цели обучения в школе и избежать социального хаоса. Вопрос о том, следует ли учителю совмещать функции регулировщика, судьи, снабженца и хронометриста, irrelevantен интересующей нас проблеме, но то, что такие функции должны кем-то выполняться, в том числе и самими учащимися, имеет прямое отношение к нашей теме. Мир, изобилующий дорожными знаками, свистками и прочими приспособлениями, напоминающими о необходимости соблюдения правил и норм, существенно отличается от того, где ничего этого нет.

Одним из неизбежных результатов управления движением является возникновение перебоев в нем. Если людей слишком много и они по очереди вынуждены использо-

вать ограниченные ресурсы, то некоторые должны ждать, пока другие не закончили. Когда люди вынуждены продвигаться к цели группой, скорость движения обязательно равна скорости самого медленного участника группы. Неизбежно поэтому, что одни члены такого рода групп ждут, пока их нагонят другие. Более того, замедленный темп общего восприятия в классе может иногда казаться отсутствием движения вообще, подобно тому, как настоящее кажется менее привлекательным, чем будущее.

Такого рода задержки обычны в классах. Действительно, начав тщательно изучать разного рода мелочи жизни в классе, мы с удивлением обнаружили, насколько много времени школьники проводят в ожидании. Наиболее очевидный пример — практика выстраивания в очередь, о чем уже упоминалось выше. В большинстве начальных школ дети стоят в очереди по нескольку раз в день. Весь класс обычно выстраивается в очередь во время перемены, обеда и перед окончанием занятий; небольшие очереди образуются время от времени перед питьевыми фонтанчиками, точилками для карандашей и в некоторых других случаях. Не редкость, что учителя не позволяют такой очереди двигаться до тех пор, пока не стихнут разговоры и не будет достигнуто некое подобие порядка.

Ожидание не заканчивается и тогда, когда очередей нет. Даже сидя на своих местах, за партами, школьники часто психологически находятся в том же состоянии ожидания, как и в очереди. Учителя обычно задают вопросы, двигаясь между рядами, вызывают того или иного ученика во время занятий по чтению или для самостоятельной работы у доски. Условия взаимодействия школьников с учителем установлены определенным порядком: ученик ждет, когда его вызовет учитель, отвечает, а затем снова ждет, когда учитель его опять вызовет. Даже в классах, где учителя не относятся к своей работе формально, как это нередко бывает, очередность во время обсуждений или при занятиях чтением по-прежнему соблюдается. При этом чем ответственнее отношение ученика к происходящему в классе, тем реже обращает на него внимание учитель. И наоборот, поднятая рука обычно безучастного к происходящему в классе ученика наверняка скорее

обратит на себя внимание преподавателя, чем рука того, кто тянет ее по многу раз за занятие. Отклонения от этой процедуры будут расценены как неожиданное и ошибочное поведение и школьниками, и преподавателями. Таким образом, даже так называемое свободное обсуждение предполагает ограничения, пусть и неявные.

В помещениях, где школьники имеют значительную свободу передвижения во время занятий, например, при выполнении самостоятельной работы, учитель сам часто становится центром маленьких групп ожидающих его учеников. Одной из наиболее типичных конфигураций в таких случаях является следующая: учитель общается с одним школьником или рассматривает его работу, а двое или трое других, с книгами и тетрадями, стоят рядом, ожидая, чтобы учитель оценил их работу, дал им указания, ответил на вопросы или каким-либо иным способом помог им двинуться дальше. При этом еще один или двое учеников могут сидеть с поднятыми руками, терпеливо ожидая, пока учитель подойдет и к ним.

Обычная практика в младших классах — работать с частью класса: одна группа занимается чтением, в то время как остальные выполняют письменную работу. Нередко ученики, работающие самостоятельно, заканчивают раньше, чем учитель освобождается от группы, с которой он занимается. Тогда учитель рекомендует освободившимся ученикам «найти себе дело» и подождать, пока наступит время для продолжения урока. Учащиеся подчиняются учителю и кажутся занятыми, но такая занятость аналогична ожиданию пациентов, которые читают старые журналы в приемной врача.

Последний пример ожидания, который необходимо рассмотреть, это ситуация, когда группа учеников решает задачу или выполняет упражнение, но одни справляются с заданием быстрее других. В таких случаях учитель задает вопрос: «Сколько еще нужно времени?». Или распоряжается: «Когда закончите, поднимите руку». Такое ожидание может длиться всего несколько секунд, но в некоторых классах это случается очень часто. Работы задерживают не все ученики и даже не одни и те же, происходит это не всегда, но, как правило, ожидание выпадает

на долю тех школьников, чей ум острее, реакция быстрее, а отношение к учебе активнее.

Таким образом, в разных случаях учащиеся начальных классов вынуждены бездействовать, ожидая своей очереди. И для многих школьников во многих классах на это уходит немалая часть учебного времени, хотя никто наверняка не знает, сколько именно. Кроме того, ожидание является лишь одним из последствий нахождения в толпе, хотя, возможно, и не самым важным с точки зрения ограничения личности. Ожидание не так уж плохо, и может быть даже благотворным, если ждешь того, что сбудется. Но, как мы все знаем, иногда ожидание бывает и напрасным.

В конце концов ожидание расхолаживает, что и происходит в классе. Поднятая рука или просьба нередко игнорируется; вопрос, заданный учителю, остается без ответа. Вероятно, воздействие на личность большинства отказов такого рода незначительно с точки зрения психологии. Но их кумулятивный эффект имеет совершенно иное значение. И независимо от того, оправданы отказы или нет, школьная практика учит тому, что не все желания выполнимы, а тем более тому, что они не выполнимы немедленно.

Разного рода заминки формируют третью черту жизни в классе, которая, по крайней мере отчасти, обусловлена переполненностью школ и столпотворением в них. Во время групповых занятий неуместные комментарии, ненадлежащее поведение и посторонние посетители часто нарушают ход урока. Когда учитель индивидуально работает с кем-то из учащихся начальных классов, а остальные ждут своей очереди и образуется пауза в общих занятиях, нарушения поведения являются скорее правилом, чем исключением. Таким образом, мыльный пузырь реальности, созданный усилиями учителя, лопается в результате бесчисленных незначительных инцидентов, и приходится снова и снова его воссоздавать. Считается, однако, что школьникам не мешает то, что их отвлекает от занятий, или, по крайней мере, они способны быстро вернуться к учебе.

Перебои во время урока создают проблемы и иного рода. Обычно расписание занятий составлено так, чтобы

любой вид деятельности будировал интерес к ней, но завершался прежде, чем такой интерес пропадет. Таким образом, школьники должны в определенное время убрать свои учебники по математике и достать буквари даже в том случае, если они хотят продолжать заниматься математикой, поэтому работа в классе часто останавливается до ее завершения, а обсуждение просто обрывается, когда прозвонит звонок.

Вполне возможно, конечно, что альтернативы этому неестественному положению дел нет. Если бы учителя постоянно ждали, пока их ученики завершат то, что они делают, и приступят к чему-то другому, школьный день стал бы бесконечным. Исходя из этого, возникает представление, что нет никакого иного способа, кроме как прерываться и начинать по часам даже в том случае, если внезапно приостанавливается естественный интерес и желание продолжить занятия (по крайней мере, у некоторых учеников).

Еще один аспект школьной жизни, связанный с общей ситуацией отвлечения внимания и прерывания интереса, это снова и снова повторяющееся требование не обращать внимание на тех, кто в классе окружает школьника. В начальных классах ученики часто получают индивидуальные задания, на которых они, как ожидается, должны сосредоточить все свои силы. Во время выполнения таких заданий общение и другие формы коммуникации между школьниками не рекомендуются, а то и просто запрещаются. Общее указание в таких ситуациях — заниматься своей работой и не мешать другим делать то же.

В некотором смысле от школьников требуют вести себя так, будто они находятся в одиночестве, хотя на самом деле это не так. Они не должны отрывать глаза от своих работ, хотя вокруг — человеческие лица, привлекающие внимание. Действительно, в начальных классах школьники часто нарушают требование «не вертеться» и «не болтать» друг с другом. Если эти ребята хотят стать успешными школьниками, им придется научиться не обращать внимание на окружающих.

Взрослые сталкиваются с условиями социального одиночества так часто, что они, вероятно, не замечают его

особого значения для начальной школы. Мы научились заниматься своими делами на заводах и в офисах, не разговаривать в библиотеках и держать свои мысли при себе в общественном транспорте. Но есть два основных различия между классом и большинством из названных мест. Во-первых, кроме первых нескольких дней учебного года, класс *ad hoc* не является местом встречи незнакомцев. Это группа, члены которой достаточно хорошо знают друг друга и во многих случаях дружат. Во-вторых, посещение класса не является добровольным, как это бывает во многих других социально значимых ситуациях. Пребывание в классе и работа, на которой школьник должен сосредоточиться, не относятся к его собственному выбору. Таким образом, тяга к общению с окружающими в классе должна быть сильнее, чем в других людных местах.

Итак, четыремя не признанными особенностями школьной жизни являются ожидание, отказ от желаемого, прерывание интереса и социальная деструкция. Каждая связана со стесненностью условий в классе, с нахождением в толпе. Когда 20 или 30 человек должны жить и работать вместе в ограниченном пространстве в течение пяти или шести часов в день, большая часть этих особенностей неизбежна, поэтому бесполезно их отрицать, однако степень их распространенности и частота проявлений увеличивают их значение и не позволяют их игнорировать. Альтернатива замалчиванию — изучение опыта тех преподавателей и школьников, которые справляются с упомянутыми факторами жизни в классе, а также стремление понять, как их преодоление отражается на мировосприятии в целом.

Во-первых, следует признать, что описываемые здесь суровые условия жизни в классе в определенной степени являются данью традиционной социальной и институциональной политике, а также ситуативным материальным возможностям, то есть богатству и бедности. В одних школах к ежедневному расписанию относятся небрежно, но в других к нему жестко привязаны. В одних классах правило соблюдения тишины действует почти постоянно, в то время как в других шум допускается. Иногда в классе учится 40 человек и больше, а иногда в

классе той же ступени обучения — не более 20 человек. Одни учителя не спешат реагировать на поднятую руку, другие же делают это почти сразу. Некоторые классы оснащены несколькими парами больших ножниц, а другие имеют только одну.

Несмотря на различия, явления, о которых идет речь, встречаются в классах повсеместно. Более свободное пространство, обильные ресурсы и либеральное отношение к правилам и инструкциям могут несколько сократить давление толпы, но не освобождают от него полностью. Многие наши наблюдения, положенные в основу предпринятого анализа, были сделаны в так называемых благополучных школах, где учителя гордились своими прогрессивными взглядами на образование.

Во-вторых, если уж мы решили сосредоточиться на защите от институциональных требований, следует сразу признать, что адаптивные стратегии вызваны идиосинক্রазией. Другими словами, нельзя предсказать, как именно каждый из учащихся будет реагировать на ограничения, наложенные на него в классе. Можно лишь определить основные адаптивные стратегии, применяемые большинством учащихся.

Квинтэссенцией добродетели для большинства учреждений является слово *терпение*. Несмотря на это, несчастным может стать любой человек — и тот, кто вынужден находиться в тюрьме, и тот, кто работает на заводе, в офисе фирмы, учится в школе. Все эти институты требуют одного — «научиться трудиться и ждать». А также — умения страдать молча. Предполагается, что человек снесет спокойно и хладнокровно и бесконечное ожидание, и вынужденный отказ от желаемого, и прерывание своих интересов и стремлений.

Однако терпение в большей степени относится к категориям этики, нежели к адаптивной стратегии. Это то, каким человек является, а не то, что он делает. Более того, если проанализировать, как именно человек *становится* терпеливым, и попытаться понять, что означает поведенчески данное свойство личности, то становится очевидным, что терпение более явно определяется тем, что человек *не делает*, а не тем, что он делает. Терпели-

вым человеком является тот, кто не действует так, как он того хочет. Терпеливый человек может сдерживать искушение закричать или пожаловаться, несмотря на сильный соблазн сделать это. Таким образом, терпение соотносимо, главным образом, с контролем над импульсивностью или с преодолением ее.

Применительно к интересующей нас ситуации в школе это означает, что поскольку школьник сталкивается с необходимостью хладнокровно относиться к происходящему в классе, он должен научиться терпению, то есть уметь разобщать, по крайней мере время от времени, свои чувства и свои действия. Но это также означает, что ему следует уметь соединять свои чувства и действия, когда это требуется или допускается. Таким образом, школьнику необходимо терпеливо ждать своей очереди, но когда она подойдет, его чувства и действия должны быть снова совмещены. Ему нужно принять тот факт, что его не вызовут во время группового обсуждения, но желать этого и настаивать на этом он должен.

Таким образом, свойство личности, обычно описываемое как терпение, является неотъемлемой частью жизни в классе, реакцией на требования класса, отражает баланс, иногда очень шаткий, между двумя противоположными тенденциями — между импульсивным желанием выпалить ответ, растолкать очередь, остановить того, кто тебя перебивает, и необходимостью отказаться от своего желания, прекратить спорить, отойти от фонтанчика с водой, если очередь к нему слишком длинная, или отложить интересное для тебя занятие.

Так или иначе, но школьник обретает желаемый баланс между импульсивностью и безучастностью, что, как можно предположить, зависит в том числе и от его личностных особенностей, вопрос о которых находится за пределами настоящего рассмотрения. В большинстве же классов для обретения учеником терпения задействуются мощные социальные санкции. Если школьник выйдет за границы дозволенного поведения, его одноклассники, вероятно, пожалуются на то, что он эгоистичен или назойлив. Если же станет безучастным, учитель призовет его к активности.

Но то обстоятельство, что учителя и сверстники помогают удерживать поведение ученика в определенных границах, не означает, что он сам может игнорировать требования, выдвигаемые густонаселенным социальным миром, в который он погружен, несмотря ни на его отношение к этому миру, ни на усилия, затрачиваемые на противостояние ему. По мнению некоторых экспертов по обучению и методистов, экспериментирующих с новыми программами и методиками преподавания, фактор толпы в классе может быть проблемой. Но такой фактор существует, и школьнику приходится учиться тому, как с этим жить.

3

Каждый ребенок впервые испытывает боль неудачи и радость успеха задолго до того, как достигает школьного возраста, но ни его достижения, ни их отсутствие не имеют формального статуса до тех пор, пока он не войдет в класс. Именно с этого момента ведется полуофициальная регистрация его достижений, и он должен научиться тому, что постоянный и всепроникающий дух оценивания его усилий будет постоянно доминировать в школе. Оценивание, таким образом, является еще одним важным фактором жизни в классе во время обучения в начальной школе.

Как все мы знаем, школа не единственное место, где школьник получает представление о своих сильных и слабых сторонах. Дома его оценивают родители, на детской площадке — друзья. Но оценивание в классе довольно сильно отличается от того, что происходит в других местах, и преподносит школьнику набор уникальных требований, к которым он должен адаптироваться.

Самая очевидная разница между тем, как оценивание происходит в школе и в других местах, состоит в том, что тестирование в школе проводится чаще, чем где бы то ни было еще. Действительно, за исключением экзаменов, связанных с военной службой и еще некоторыми видами деятельности, большинство людей редко сталкиваются с

тестами за пределами школы². Тесты укоренены в школьной среде, так же как учебники или кусочки мела.

Являясь классической формой оценивания знаний учащихся, тесты все же не единственный способ контроля за освоением учебных программ. На самом деле в младших классах формально тесты не используются, хотя оценивание и происходит. Таким образом, только формально применяемыми процедурами атмосферу оценивания, которая превалирует в классе, объяснить нельзя. Существует что-то еще.

Непросто описать, как именно функционирует оценивание в классе. Это сложная система. *Источник* оценивания в классе не один, связь и соотношение таких источников могут *толковаться* различным образом, а *амплитуда* оценок колеблется от интенсивно положительных до интенсивно отрицательных. Кроме того, оценка подразумевает объективность, или беспристрастность. Если же учитывать субъективные или личностные смыслы, картина оценивания становится еще сложнее. К счастью, наши цели позволяют сосредоточиться только на более объективных аспектах оценочного опыта школьника.

Главный *источник* оценки в классе — очевидно, учитель. Он призван постоянно выносить суждения о работе и поведении школьников и сообщать об этом учащимся и не только им. Хронометраж этой функции учителя впечатляющ для любого человека, хотя бы раз наблюдавшего за начальным классом. В большинстве классов учащиеся знают, что правильно, а что нет, что хорошо, а что плохо, красиво или безобразно. Источник этого мнения — именно учитель.

Но не только учитель выносит суждения. Еще один источник оценивания — сами учащиеся, которые часто присоединяются в этом к учителю. Иногда всему классу предлагается участвовать в оценивании работы ученика. И тогда учитель спрашивает: «Кто может исправить Бил-

² Есть, конечно, популярные викторины и опросы, проводимые газетами и журналами, в которых многие люди, кажется, с удовольствием участвуют. Но эти упражнения лучше всего было бы назвать «испытания понарошку», и они имеют мало общего с тем, что происходит в школе.

ли?». Или: «Кто считает, что Ширли прочитала это стихотворение с выражением?»³. Нередко оценка происходит без побуждения со стороны учителя: глубокое заблуждение вызывает смех или выдающийся результат награждается аплодисментами.

Существует и третий источник оценивания в классе, который является более трудным для описания, чем положительные или отрицательные комментарии, поступающие от учителей и самих учащихся. Речь в данном случае о самооценке (*self-judgment*), происходящей без внешнего вмешательства. Учащийся расценивает как собственную несостоятельность то, что он не может написать какое-то слово при тестировании по правописанию, даже если учитель не видел его листа с заданием. Решая пример по математике у доски, ученик может понимать, что его ответ правильный, даже если учитель не потрудился сообщить ему об этом. Таким образом, в то время как школьники отвечают на вопросы теста, выполняют задания в рабочих тетрадях или у доски, они неизбежно получают некоторую информацию о качестве своей работы. Эта информация не всегда корректна и может быть пересмотрена более поздними суждениями (не все, кто думает, что нашел правильный ответ, действительно сделал это), но даже в этом случае она оставляет свой след.

Условия, при которых сообщаются оценки, добавляются к комплексу требований, возникающих перед учащимся, и вскоре тот начинает понимать, например, что не все суждения о нем и его работе, даже наиболее важные, доводятся до его сведения. Некоторые из них «засекречены» и становятся известны только родителям; доступ к другим, таким как IQ и результаты личностных тестов, имеет только администрация школы. Сами сверстники часто злословят друг о друге и намеренно доверяют свое мнение тем, кто имеет репутацию болтуна и сплетника.

³ Жюль Анри, антрополог, наблюдал в нескольких начальных классах признаки того, что он называет «синдром охоты на ведьм». Главный компонент этого синдрома — разрушительная критика школьниками друг друга, подстрекаемая учителем; см подробнее: *Henry J. Attitude Organization in Elementary School Classrooms // American Journal of Orthopsychiatry. 1957. Vol. 27. No. 1. January. P. 117–133.*

Таким образом, школьник вынужден считаться и с тем, что многое о нем говорится у него за спиной.

Суждения, о которых ученик осведомлен, передаются с разной степенью конфиденциальности. Порой это происходит в присутствии других учащихся, что представляет собой один из полюсов публичности. Так, в начальной школе учеников часто хвалят или ругают в присутствии одноклассников. Работы и рисунки, отмеченные как отличные и хорошие, иногда показываются всем. Плохое поведение вызывает санкции, такие как выговор, наказание вплоть до удаления из класса, что также заметно окружающим. Задолго до завершения учебного года в большинстве классов определяются «хорошие» и «плохие» ученики, и такая идентификация становится всеобщим достоянием.

Менее публичным является оценивание, происходящее при личной встрече учителя с учеником для обсуждения работы. В таких случаях ученика вызывают к столу учителя либо учитель ходит по классу и разговаривает с тем или иным учеником, в то время как остальные заняты письменной работой. Такие, казалось бы индивидуальные, обсуждения часто имеют неявных свидетелей, поэтому вполне вероятно, хотя это и трудно доказать, что одни, сидящие неподалеку, ученики в большей степени осведомлены об оценке учителем кого-то из одноклассников, чем другие, сидящие на большем расстоянии.

Письменные работы — более приватное средство общения оценок, чем произнесенное слово. Краткий комментарий по полях работы ученика является классической формой оценки письменной работы. Как вариант этой ситуации можно рассматривать задания «Проверь себя», которые ученик выполняет в своей тетради или учебнике, но о результате никому не сообщает. В таких случаях школьник остается наедине со своей оценкой.

Было бы логичным, чтобы оценивание в классе было ограничено главным образом учебными целями. И казалось бы, именно этим должны руководствоваться учителя и при формальном выставлении оценок, и при беседах с родителями, и при ведении личных дел школьников. Но есть по меньшей мере два других *толкования* оценок, которые довольно часто встречаются в начальных классах.

Первое связано с институциональными ожиданиями и их регулированием; второе — с определенными чертами характера ученика. Действительно, улыбки и неодобрительные взгляды учителей и одноклассников часто предоставляют более точную информацию о, казалось бы, периферийных аспектах поведения ученика, а не о его успеваемости. Более того, даже когда речь идет о знаниях и навыках ученика, различные аспекты его поведения влияют на оценивание.

Каждый школьник знает, что такое рассерженный учитель. Кроме того, ребенок быстро понимает, на что именно учитель может рассердиться. В большинстве классов поведение, которое вызывает гнев учителя, совсем или почти не связано с неправильными ответами или другими показателями усвоения урока. Как правило, учитель ругает школьника не за то, что тот ошибся при записи слова или не понял тонкости деления в столбик. Обычно причинами недовольства бывают опоздание, шум в классе, невнимательное отношение к занятиям, толкотня в очереди. Учителю можно досадить плохими результатами успеваемости, но ничто не способно так привести его в ярость, как сдавленное хихиканье во время решения арифметической задачи.

Конечно, учитель — не единственный источник оценочных суждений, не связанных с успеваемостью. Личным качествам учащегося более всего внимания уделяют его одноклассники. От поведения в классе в значительной мере зависит репутация ученика среди сверстников — умный или тупой, маменькин сынок или задира, любимчик учителя или свой парень, «слабак» или «боец». Большинство школьников в полной мере осознают, что их поведение оценивается именно в этих терминах, потому что сами они судят о других так же. Дружба и популярность или непопулярность в школе в значительной степени основаны на таком оценивании⁴. Некоторые из

⁴ Наблюдая за тем, как дети в классе оценивают друг друга (вынесение суждений и обмен мнениями «по секрету»), невольно задумываешься, определяется ли дружба особыми качествами, или же надделение теми или иными качествами является результатом дружбы или вражды? Во многих отношениях это похоже на два противоположных способа

этих суждений мгновенно передаются лицу, которое оценивается, другие доходят до него с отсрочкой, через посредников или друзей. Бывают и секреты, о которых не скажут даже лучшие друзья.

Оценка учителем личных качеств своих учеников обычно зависит от интеллектуальных способностей ребенка, уровня его мотивации к учебе, готовности помочь в поддержании отлаженной работы класса. Именно о таких качествах, как правило, идет речь в довольно общих и немногословных, но многозначительных характеристиках: «Джонни испытывает некоторые трудности с материалом третьего класса, но он старается»; «Сара аккуратная и приятная девочка, хороший помощник»; «Уильям хороший работник». Такие записи типичны, и в школах их можно найти в изобилии. Некоторые учителя, особенно те из них, кто гордится своими познаниями в психологии, нередко оценивают своих учеников в терминах общей психиатрии. При этом «агрессивность» и «аутизм» упоминаются наиболее часто. Используются также общие ярлыки, вроде «трудный ребенок» или «ребенок с нарушениями».

Вполне естественно, что большинство оценок, которые имеют отношение к психическому статусу ученика, не сообщаются ни ему, ни даже его родителям. Менее серьезные и жесткие суждения, однако, часто становятся публичным достоянием. В младших классах вовсе не редкость услышать, как учитель, глядя на класс, говорит: «Я вижу, что Джон хороший работник»; или: «Некоторые (не буду называть имена, и так все поймут, о ком речь), кажется, не знают, как следует себя вести»; или: «Лиза слушает внимательно».

Итак, оценивание в классе разделяется на три вида и касается (1) успеваемости, (2) институциональной адаптации и (3) качеств личности, но нередко все это происходит одновременно. Например, ученика хвалят за правильный ответ на вопрос учителя. На первый взгляд это

рассуждения: «Мои друзья — хорошие ребята, а мои враги — вруны и мошенники», — а не наоборот: «Хорошие парни — мои друзья, а вруны и мошенники — мои враги». Несомненно, обе модели рассуждения используются в большинстве классов.

означает, что он заслужил поощрение своих знаний. Но не только. Если бы учитель обнаружил, что за несколько секунд до этого ученик подглядел свой ответ в тетради соседа, он был бы наказан, а не поощрен. Точно так же, если бы он выкрикнул свой ответ, а не дождался, пока его вызовут, ему была бы уготована совсем другая реакция учителя. Таким образом, вознаграждается не просто правильный ответ, но и способы, которыми он был получен и представлен. Другими словами, школьника хвалят за достижение и демонстрацию интеллектуального мастерства предписанным и дозволенным способом. Его хвалят, хотя и косвенно, за знание чего-либо, за послушание (он сделал то, что учитель велел ему сделать), за внимание (он внимательно слушал то, что говорил учитель), скоординированность действий (он не противопоставил себя классу) и т.д. Похвала учителя предназначена для того, чтобы побудить конкретного ученика (и тех, кто рядом) к определенному поведению, а не просто к демонстрации знания. Похвала должна воодушевлять школьника снова и снова делать то, что велит ему учитель, усердно трудиться, чтобы хорошо усваивать материал. В этом-то и заключается смысл оценивания, и оно вовсе не относится исключительно к успеваемости, как представляется. Косвенно оно касается многих аспектов поведения ученика.

Оценивание по определению коннотирует с ценностью. Соответственно каждый может быть охарактеризован, по крайней мере в идеале, соразмерно типу и степени ценности, которой он достоин. Одних характеризуют в превосходных степенях (как *очень* положительных или *совсем* отрицательных), других — усредненно. В классе, и каждый это знает, выставляются как положительные, так и отрицательные оценки, и они доводятся до сведения учеников. Учителя и ругают своих учеников, и хвалят их, а одноклассники относятся друг к другу как с симпатией, так и с осуждением.

Вопрос о соотношении улыбок и неодобренных взглядов, похвалы и осуждения зависит, конечно, от конкретного рассматриваемого класса. Некоторые учителя вообще не щедры на улыбку, другие едва ее сдерживают. Ученики тоже все разные. Кто-то заслуживает неодобрение

Научное издание
Библиотека журнала «Вопросы образования»

ФИЛИП ДЖЕКСОН

ЖИЗНЬ В КЛАССЕ

Главный редактор
ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ

Заведующая книжной редакцией
ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

Редактор
ТАТЬЯНА СОКОЛОВА

Художник
ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Верстка
ОЛЬГА ИВАНОВА

Корректор
ЕЛЕНА АНДРЕЕВА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел./факс: (495) 611-15-52

Подписано в печать 11.12.2015
Формат 60×90/16. Гарнитура PT Serif.
Усл. печ. л. 15,5. Уч.-изд. л. 13,5
Печать офсетная. Тираж 1000 экз.
Изд. № 1891. Заказ №

Отпечатано в ОАО
«Первая Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская обл., г. Чехов,
ул. Полиграфистов, д. 1
www.chpd.ru,
e-mail: sales@chpd.ru,
тел.: 8 (495) 988-63-76,
тел./факс: 8 (496) 726-54-10

ISBN 978-5-7598-1322-4



9 785759 813224