

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

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 представляют 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*

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 развъял 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 чудачки. 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, обозначающих 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 общественности (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

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru