ЖИЗНЬ В КЛАССЕ

Филип Джексон

БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА «ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ»

Филип Джексон

Жизнь в классе

Серия «Библиотека журнала «Вопросы образования»»

Текст предоставлен издательством
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=17146069
Жизнь в классе: Высшая школа экономики; Москва; 2016
ISBN 978-5-7598-1322-4, 0-8077-3034-3

Аннотация

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.

Содержание

Предисловие к русскому изданию 5
Филип Джексон. Жизнь в классе 9
Введение 10
Предисловие 19
I. Рутина 21
1 22
2 26
3 32
4 38
5 42
II. Отношение учеников к школе 46
1 46
2 63
3 71
III. Вовлеченность и абстиненция класса 78
1 79
2 90
IV. Взгляды учителей 97
1 100
2 105
3 107
4 110
5 118
6 123
V. Необходимость новых подходов 127
1 127
2 130
3 134
4 138

Филип Джексон
Жизнь в классе

© 1990 by Teachers College, Columbia University

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

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 Джексоном 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 улавливается 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 различение. 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).

[1] Цит. по: (последнее обращение 4 декабря 2015 г.).

Различение искусственных процессов, в которых мы видим демиурга, деятеля, актора, и естественных является 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 пишет: «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 описывает; 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 преставлениями 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 школы[2]. 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 ближайшего 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 года[3], 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.

---

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

[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 поведении 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 *(Deschoolers),* 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 индустриальных 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!»[4]:

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,

[4] Пер. В. Л. Топорова.

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 аспирантуре, 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»[5]. 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 отрыжки 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 уверенностью 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 сонли-

[5] См.: *Schaller G.* The Mountain Gorilla: Ecology and Behavior. Chicago: University of Chicago Press, 1963.

вости. 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, обозначавших 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 способен 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 переме-

щений 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 переполненность 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 шутливо: «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 известной 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»[6]. 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, особенном, например, на частоте взаимодействий между учителем и учеником; мои мысли практически бесцельно блуждали по классной комнате, цепляя что угодно – предмет, человека или происшествие, которое фиксировало 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 интер-

[6] *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.

претации. 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 объекта[7]. 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»[8].

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. 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

[7] *White H.* The Rhetoric of Interpretation. P. 2.

[8] *White H.* The Rhetoric of Interpretation. P. 2.

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 инфинитивами – «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 институциям. 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 Лоуренсом Кольбергом. Мы обсуждали подходы друг друга. Он называл меня «Мистер Есть» *(Mr. Is),* а я его «Мистер Следует» *(Mr. Ought).* Наши беседы всегда были дружелюбными, 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, погрузившийся 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 сегодняшний 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, пытаясь понять смысл того, что представляет собой школа и для учеников, и для преподавателей, не стоит 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 Ллойду 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, мышиной возне, пустой толкотне. Без этого мы погружаемся в серые будни. Однако абразивный потенциал повседневности чрезвычайно важен. Антропологи поняли это лучше, чем другие представители социальных наук, и их полевые 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 стандартизированность 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, длится 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 $^1/_{10}$ прожитого им времени или около $^1/_3$ 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, бегает ли школьник с первого по шестой класс по полам из винилового 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 меняет 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 принюхаться, 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 знакомый 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 нескольку 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, обычно 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, хотят 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 своеобразия 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 каж-

дого 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 жизни 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 следа, 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 даже для опытных учителей. Например, удалось установить, что учитель начальных классов ежедневно включается более чем в 1000 межличностных взаимодействий[9]. 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

[9] *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.

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 разумно: 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, иррелевантен 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 использовать 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 прозвенит 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 – заняться 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, четырьмя 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 идиосинкразией. 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 внятно определяется тем, что человек *не делает,* а не тем, что он делает. Терпеливым человеком является тот, кто не действует так, как он того хочет. Терпеливый человек может сдержать 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 школы[10]. 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 пра-

[10] 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.

вильно, 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 Билли?». Или: «Кто считает, что Ширли прочитала это стихотворение с выражением?»[11]. 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. 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 сообщения оценок, чем произнесенное слово. Краткий комментарий по полях работы ученика является классической формой

---

[11] 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.

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 задачки.

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 оценивании[12]. Некоторые из 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».

---

[12] 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 наделение теми или иными качествами является результатом дружбы или вражды? Во многих отношениях это похоже на два противоположных способа 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.

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 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 неодобрительных 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 чаще других. То же относится и к поощрениям. Мальчики и девочки ведут себя неодинаково. В начальных классах и позже мальчики чаще, чем девочки, нарушают институциональные правила и, таким образом, дети разного пола нуждаются в разной степени контроля со стороны учителя. Все эти расхождения затрудняют описание отношения конкретного ребенка к оцениванию в классе. С уверенностью можно говорить лишь о том, что класс как среда обитания ребенка является смесью похвал и упреков.

Поскольку поведение ученика порой по-разному оценивают учитель и одноклассники, в классе взаимодействуют противоречивые суждения. Один и тот же поступок учитель может похвалить, а сверстники, наоборот, осудят. Конечно, такое едва ли является нормой, но происходит довольно часто, поэтому не отметить этого нельзя. Классический пример данного противоречия мы наблюдали в одном из вторых классов, когда во время занятий танцем учитель похвалил мальчика за грациозность, а одноклассники расценили его успех как поведение маменькиного сынка. Этот пример обращает внимание на тот факт, что школьникам часто приходится сталкиваться с мнением двух аудиторий, чьи вкусы могут расходиться.

Тот же пример указывает еще на одну возможность: конфликт с мнением учителя чаще встречается среди мальчиков, чем среди девочек. Представления о поведении, на которое учитель реагирует одобрительной улыбкой, особенно если оно имеет отношение к соблюдению институциональных ожиданий (например, аккуратность, покорность, чистоплотность), более тесно связаны в нашем обществе с женственностью, чем с мужественностью.

Из сказанного понятно, что жизнь в классе требует не только умения справляться с ситуациями, в которых оценивается твоя работа или поведение, но и участия в оценке других. Привыкая к оценке своих сильных и слабых сторон, часто производимой публично, школьники также должны научиться видеть сильные и слабые стороны одноклассников. Такая подверженность испытанию делает неизбежным сравнение между учениками и усложняет общую картину оценивания.

Справляться с оцениванием школьнику помогают, ему не приходится делать это одному. Как правило, учителя и представители школьной администрации пытаются уменьшить дискомфорт, который может быть вызван жесткими сторонами похвалы и наказания. Доминирующая сегодня в образовании точка зрения подчеркивает педагогические преимущества успеха и недостатки ошибок. Иначе говоря, наши школы сегодня можно назвать ориентированными на награду. Таким образом, учителям предписывается уделять больше внимания положительным аспектам хорошего поведения учеников и смотреть сквозь пальцы на плохое. В самом деле, даже когда ученик дает неправильный ответ, учитель, скорее всего, поощрит за попытку. Это смещение внимания в сторону положительного оценивания не означает, конечно, что негативные комментарии исчезли из наших школ. Но их, безусловно, меньше, чем при другом наборе образовательных ожиданий.

Если же строгое внушение ученику все же необходимо, учителя часто пытаются скрыть его от всего класса. Школьника вызывают к столу учителя, разговаривают с ним до или после занятий, оценки за контрольные работы ставятся так, чтобы их не видели окружающие, и т. д. Очень жесткие суждения об ученике вообще не доводятся до его сведения. Например, школьнику редко говорят о том, что он был квалифицирован как отстающий или что учитель подозревает у него серьезные эмоциональные проблемы. Такие характеристики, как уже отмечалось, обычно являются тщательно охраняемыми секретами школьной администрации.

Умалчивание положительных характеристик, вероятно, менее логично, чем сокрытие негативных суждений. И все же, несмотря на общую тенденцию хвалить учеников всякий раз, когда это возможно, такая практика встречается и связана, как правило, с желанием учителя быть справедливым и «демократичным». В этом случае правильные ответы и письменные работы учеников, которые почти всегда выполняют задание хорошо, нередко игнорируются, чтобы предоставить возможность менее способным ученикам погреться в тепле учительского признания. Большинство учителей также чувствительны к тому, что щедрая похвала, обрушившись на ученика, может вызвать негативную реакцию одноклассников («любимчик», «выскочка»).

Адаптация школьника к оцениванию требует от него немалых усилий, хотя эта задача и облегчается общей практикой преподавания. На самом деле перед школьником три задачи. Первая, и самая очевидная: вести себя таким образом, чтобы повысить вероятность похвалы и уменьшить вероятность наказания. Другими словами, нужно понять, как функционирует в классе система поощрений, а затем использовать свои знания себе на пользу. Вторая задача, которую учащиеся решают с разной степенью энтузиазма, состоит в оглашении положительной оценки и утаивании отрицательной. Осуществление этой задачи ведет к практике предъявления дома хороших оценок с гордостью, а плохие при этом теряются где-то по дороге… Третья задача одних беспокоит больше, чем других, и состоит в том, чтобы одновременно

заслужить одобрение и класса, и учителя. Как стать и хорошим учеником, и хорошим товарищем? Как быть лучшим в классе и при этом заслужить одобрение сверстников?

Большинство школьников быстро узнают, что награды получают те, кто правильно себя ведет, то есть, главным образом, слушается учителя. Конечно, требования учителя разнообразны, одним следовать легче, чем другим, но по большей части они не являются неразумными, поэтому учащиеся справляются с ними достаточно хорошо и быстро убеждаются в том, что часы, проведенные в классе, похвалой окрашены более, чем упреком и наказанием.

В очень редких случаях угодливость является единственной стратегией, которую использует школьник, чтобы преуспеть в классе. Есть еще одна стратегия, которой руководствуется большинство учащихся (по крайней мере, какое-то время): вести себя так, чтобы скрыть невозможность следования правилу, или, проще говоря, обман. Возможно, однако, слово «обман» излишне строгое для обозначения всех тех нехитрых маневров, в которые вовлекаются учащиеся, чтобы замаскировать неприятные учителю или одноклассникам аспекты поведения.

Вероятно, стоит зарезервировать это слово для описания более серьезных промахов в поведении, например, для попыток фальсифицировать результаты теста. Но в то же время такое ограничение не слишком оправдано, поскольку подразумевает, что подобное поведение в других случаях безвредно или вряд ли достойно внимания.

В самом деле, почему ученик, списывающий у соседа, заслуживает большего порицания, чем тот, кто вводит учителя в заблуждение, подняв руку в ответ на вопрос: «Кто сделал домашнее задание?». Почему обман при тестировании считается более серьезным нарушением школьного этикета, чем поддельный интерес к общей дискуссии или чтение книги комиксов во время урока арифметики? По-видимому, тестам придается большее значение, так как их результаты оставляют прочный след в личном деле ученика. И этот ответ объясняет наше разное отношение к упомянутым практикам. Однако не следует игнорировать то, что списывание, симуляция интереса к дискуссии, введение учителя в заблуждение и камуфлирование запрещенных видов деятельности являются частями одного целого, то есть усилиями, направленными на избежание осуждения или на получение необоснованной похвалы. Такие усилия гораздо более распространены в классе, чем фальсификация результатов тестирования. Тем не менее нужно отдавать себе отчет в том, что школа учит и симуляции правильного поведения.

Существует еще один способ адаптации к оцениванию, который заслуживает упоминания, хотя его вряд ли можно назвать стратегией. Это девальвирование оценивания. Ученик, внутренне принявший такую альтернативу соблюдению правил или обману, умеет держать себя в руках. Он не ликует по поводу успеха и не огорчается из-за провала. Он действительно старается держаться подальше от неприятностей, сносно справляется с заданиями учителя, чтобы не попасть в беду и не создать себе проблемы, которые вызовут внимание к его персоне школьных должностных лиц и других взрослых. Всего этого он предпочел бы избежать.

Наше краткое описание эмоциональной отстраненности от школьных дел имеет два недостатка. Оно превращает процесс в более рациональный, чем он, вероятно, есть на самом деле, и фокусируется на довольно экстремальной форме описываемого состояния. Школьники вряд ли *решают, что следует отстраниться от происходящего* в школе, как они решают, что нужно коллекционировать бейсбольные карточки или навестить больного друга. Скорее, их безучастность имеет свои причины, о которых они, в лучшем случае, лишь смутно догадываются. То, каким образом такое отношение к происходящему в классе может развиваться постепенно и бессознательно, будет одной из основных тем следующей главы. Помимо всего прочего, такая отстраненность, конечно же, не дело. Недопустимо, чтобы школьники были разделены на тех, кто участвует в происходящем в классе, и тех, кому это безразлично. Скорее всего, в подобных случаях срабатывают некие психологические амор-

тизаторы, защищающие от нежелательных эффектов жизни в классе. Однако для тех, кому приходилось наблюдать за жизнью в классе, очевидно, что одни школьники более отстранены и замкнуты, чем другие.

Прежде чем завершить разговор об оценивании в классе, следует уделить внимание одной тонкости, которая часто обсуждалась в дискуссиях об образовании. Речь идет о различии между *внешней мотивацией* (делать школьную работу за вознаграждение, которое проявляется в виде хороших оценок, а также поощрения учителя), с одной стороны, и *внутренней мотивацией* (делать школьную работу в удовольствие, которое происходит от самого задания) – с другой. Сторонники внутренней мотивации полагают: чтобы не отбить у детей желания учиться, было бы целесообразно постепенно сокращать значение оценивания и других внешних стимулов и сконцентрироваться на том, чтобы учащийся получил основное удовлетворение от самих учебных мероприятий. Эта точка зрения часто иллюстрируется успехом ребенка при обучении игре на фортепьяно. В самом начале таких занятий ученика, возможно, придется принуждать к ним, используя внешние стимулы, поощрение и наказание. Однако, к счастью, через некоторое время ученик будет получать такое удовольствие от пришедшего к нему мастерства, что в наградах и наказании не будет нужды.

Проблема и с данным примером, и со всей концепцией внутренней и внешней мотивации в том, как все это использовать в школе, поскольку сложность оценивания, происходящего в классе, данная концепция во внимание не принимает. Если бы в классе награды и наказания соотносились только с тем, выполняют учащиеся задания по правописанию и арифметике или нет, жизнь и учителя, и его учеников была бы намного проще. Но реальность гораздо сложнее.

Аргументы в пользу внутренней мотивации начинают терять часть своей привлекательности, когда применяются к поведению, не связанному с успеваемостью. Как быть с адаптацией к институциональным ожиданиям? К каким внутренним мотивациям может воззвать учитель, чтобы добиться тишины в классе, если школьники хотят в это время галдеть? Конечно, можно прибегнуть к разумным аргументам, а не просто приказать замолчать, но все же трудно себе представить, чтобы учащиеся удовлетворились молчанием тогда, когда им хочется поговорить. То же самое верно и для многих других аспектов поведения в классе, которые вызывают оценочные комментарии преподавателей и школьников. Таким образом, эффективная и по существу удовлетворяющая учащихся деятельность класса оказывается недостижимой целью. Исключение могут составить лишь узко определенные аспекты поведения.

4

Неравенство – третья особенность жизни в классе, к которой ученики должны привыкнуть. Отсутствие равенства между учителем и его учениками связано, и это совершенно очевидно, с оценочными аспектами жизни в классе. Но речь в данном случае о гораздо большем, чем распределение похвалы и порицания. Неравенство представляет собой наиболее яркую черту социальной структуры класса, и его последствия касаются свободы, привилегий и ответственности, декларируемых в классе.

Один из первых получаемых ребенком уроков – как выполнить пожелания других. Вскоре после того как новорожденный входит в мир, в котором ему предстоит находиться, он понимает, что одна из главных особенностей этого мира – власть взрослых. По мере вхождения в детский домашний мир школьной реальности авторитет родителей постепенно дополняется контролем со стороны учителей, вторым по значимости сообществом взрослых в жизни ребенка. Но ранняя родительская власть несколькими важными особенностями

отличается от того, с чем ребенок столкнется в школе, и эти различия важны для понимания характера окружающей среды в классе.

Два главных различия между отношениями родителей с ребенком и учителя со своим учеником касаются близости и продолжительности контакта. Эмоциональные связи между родителями и детьми, как правило, сильнее и дольше, чем между преподавателями и учащимися. Это не значит, конечно, что школьник никогда не бывает привязан к учителю, как к близкому себе человеку, и наоборот. Мы знаем, что отношения ребенка с учителем могут время от времени соперничать по интенсивности с союзом между ним и его матерью и отцом. Мы также знаем, насколько глубокой и личной бывает порой симпатия между учителем и учеником. Но все-таки в классе обычно доминируют вполне безличные отношения, если сравнивать их с тем, что происходит дома.

Сниженный по сравнению с домашним уровень близости в классе выражается не только в меньшей интенсивности чувств между участниками, но и в меньшей их открытости друг другу, что проявляется в их позах и стиле поведения. Такое же, как в семье, знание физических и психологических особенностей друг друга не достижимо в классе. Кроме того, члены семьи бывают откровенны друг с другом в той степени, в которой это невозможно ни с кем еще, тем более в группе. Родители и дети, скорее всего, гораздо ближе друг другу, чем преподаватели и ученики.

Относительные безличность и узость отношений «учитель – ученик» сказываются на осуществлении властных полномочий в классе, где дети должны научиться принимать приказы от взрослых, которые не слишком хорошо их знают и ни с кем тесно не связаны. Впервые в жизни ребенка властью над ним наделен мало знакомый ему человек.

Возможно, одно из главных различий между авторитетом родителей и учителей, хотя и не самое очевидное, относится к целям, для которых используется власть. Строгость родителей в общем и целом принципиальна. Их главная забота, по крайней мере в первые годы жизни ребенка, состоит в том, чтобы объяснить ребенку, что ему не следует делать. Родительская власть до школы выражается командами «Стой!» и «Нельзя!», и ее главная цель – ограничение природных импульсов, спонтанных порывов и внезапно вспыхивающих интересов, особенно если эти импульсы, порывы и интересы угрожают безопасности ребенка или разрушительны для того, чем дорожат взрослые. Детский манеж символизирует тот тип власти, с которой ребенок должен научиться считаться в раннем возрасте. Это повсеместно признанное оборудование ограничивает поле деятельности ребенка, но в отведенном поле он волен делать почти все, что пожелает.

Власть же учителя является в равной степени директивной и ограничивающей. Учителей больше, чем сдерживание нежелательного поведения, заботят задания для учеников. Полномочия учителя в равной степени связаны с командами «Делай!» и «Не делай!». Как манеж символичен для права родителей, так письменный стол – для права учителей. Парта не только ограничивает поле деятельности, но и определяет – на основании специально разработанного ассортимента поведенческих установок – диапазон дозволенного: школьник садится за парту, чтобы делать то, что ему велит учитель.

Центральное место в деятельности учителя занимает право управлять вниманием учащегося. Школьники находятся в классе, чтобы заниматься определенным делом, и большую часть своей энергии учитель тратит на то, чтобы это дело осуществлялось. Дома ребенок должен научиться вовремя остановиться, а в школе – смотреть и слушать.

При рассмотрении власти учителя можно также сосредоточиться на *подмене* планами учителя планов ученика. Когда учащиеся делают то, что велит им учитель, они, по сути, отказываются от одного – собственного – набора планов в пользу другого, навязываемого им учителем. Не всегда эти планы противоречат друг другу, а порой могут быть весьма похожи. Но в некоторых случаях то, от чего приходится отказываться ученику, ни в коей мере не

схоже с тем, к чему призывает учитель. Несовпадение планов учителя и ученика вызывает затруднения в адаптации к школе. Решение этой проблемы и на самом деле найти непросто. Ключевым моментом является то, что школьники должны научиться предпочитать своим желаниям волю учителя. Даже если это причиняет боль.

Умение разграничить работу и игру важно для человека, и именно в классе формируется набор персональных установок, которые позволяют это делать. Согласно одному из многочисленных определений работа – это вовлечение в целенаправленную деятельность, предписанную нам кем-то другим, то есть деятельность, в которой мы не участвовали бы, если бы не были включены в некую систему властных отношений. В дошкольном возрасте учащиеся, возможно, играли в работу, но их причудливым занятиям, отражающим видение мира взрослых, как правило, не хватает важнейшего ингредиента: внешней системы власти, которая диктует, что нужно делать, и не позволяет отлынивать от работы. Этот недостающий компонент, который и превращает игру в настоящую работу, обеспечивает учитель своими предписаниями и тем, что управляет вниманием школьников. Учитель, хотя он может возразить, и есть первый начальник человека.

Работник, тоже согласно определению, это человек, которому хочется, по крайней мере время от времени, отказаться от своей роли. Возможно, он предпочел бы делать что-то другое, но либо начальник, либо потребность в деньгах, либо внутренний голос удерживают его на рабочем месте. Иногда, конечно, он проявляет слабость и берет выходной или, если условия работы становятся неприемлемыми, увольняется. Возможности прервать или отложить работу у всех разные, но право на увольнение неотъемлемо, оно есть у всех взрослых. Любой работник, если он не любит свою работу, может уйти с нее. Не исключено, что впоследствии он будет сожалеть о своем решении, но у него есть право такое решение принять.

Теперь задумаемся о тех обязательствах, которыми связан школьник. Если третьеклассник откажется подчиняться системе звонков, которые предписывают ему, когда нужно войти в класс и выйти из него, колеса карательных мер немедленно начнут свое движение. Именно учитель подает сигнал тревоги, который приводит эти колеса в движение. Данное обстоятельство имеет важное значение для понимания того, как использует учитель свои властные полномочия. Уже отмечалось, что школы напоминают так называемые институты тотального контроля, то есть тюрьмы, психиатрические больницы и другие, похожие на них, заведения тем, что школьники, как и клиенты означенных организаций, не по своей воле попадают в них, в то время как их персонал обладает большей свободой и, самое главное, имеет право навсегда покинуть данное учреждение. Привилегированной группе принадлежит и право охраны выходов (в прямом и переносном смысле). Учителя могут не согласиться со мной и будут утверждать, что управляют классами демократическими методами, но на самом деле их обязанности имеют некоторое сходство с действиями тюремных охранников. Обитатели «прогрессивных» тюрем, как и ученики большинства классов, имеют определенные свободы, но они ограничены. Заключенным могут позволить подготовить рождественскую вечеринку, но им не разрешат объявить перерыв.

Дистанция между преподавателями и учениками, предопределенная наличием властных полномочий у учителя, может увеличиваться или сокращаться, и эти колебания зависят как от политики школы, так и от личности учителя. Большинство различий между так называемыми традиционными и прогрессивными учебными заведениями связаны с тем, как именно ведет себя учитель со своими учениками. В некоторых школах, например, ученики должны вставать, когда учитель входит в класс; в других учеников поощряют за обращение к учителю по имени. В одних школах ученики не обсуждают (совсем или почти) содержание учебных программ; в других мнение ученика учитывается для осмысления опыта учащихся. Но даже в самой демократичной учебной среде контроль учителя неоспорим, а ученики, как правило, знают о его праве на это и не подвергают сомнению такое положение вещей. Даже

первокласснику понятно, что отсутствующий учитель нуждается в замене, в то время как отсутствующий ученик – нет.

В идеале ожидается, что дети адаптируются к власти учителя и станут хорошими работниками и образцовыми учениками. По существу, этот идеал близок к воплощению. Большинство учеников умеют смотреть, слушать и сдерживать свои капризы. Это умение считаться с властью вдвойне важно, потому что оно будет необходимо и во многих внешкольных ситуациях. Смена класса на завод или офис легко происходит у тех, кто приобрел хорошие навыки работы в раннем возрасте.

Но не все учащиеся становятся хорошими работниками, и даже те, кто таковыми являются, иногда вынуждены использовать теневые практики, когда приходится столкнуться с авторитетом учителя. В условиях крайне неравных возможностей, которые существуют в классах, почти неизбежно возникают два типа межличностного маневрирования. Первый предполагает создание особых условий. Один из способов управления жизнью в институции тотального контроля – пребывание вблизи источников власти в течение нерабочего времени и поведение, которое положительным образом оценивается властью. В своей наиболее манипулятивной и циничной крайности эта стратегия включает подобострастие, лесть и другие формы социального мошенничества. Такого рода методы, которые могут быть определены словом «подхалимаж», как правило, связаны с цинизмом и (или) самоунижением. Менее экстремальные варианты данной стратегии предполагают два способа поведения (или осуществление принципа «У-2»): (1) «быть полезным» («угадать») и (2) «произвести хорошее впечатление» («угодить»). В мире взрослых для этого приглашают начальника домой, на обед или ужин. Классный эквивалент обеда или ужина для начальника – традиционное яблоко для учителя.

Второй стратегией, в определенном отношении обратной первой, является практика сокрытия слов и поступков, которые могли бы огорчить власть имущих. Усилия требуются как для того, чтобы произвести хорошее впечатление, так и для того, чтобы избежать плохого. Энергия ученика тоже отчасти тратится на то, чтобы угодить учителю, а отчасти на то, чтобы избежать неприятностей. Скрытность одних, часто развивающаяся в институтах тотального контроля, вытекает, по крайней мере до некоторой степени, из наличия властных полномочий у других. В школе происходит то же: у учителей есть секреты от своих руководителей, а у учеников – от учителей. Но не все секреты относятся к уклонению от негативной оценки авторитетных фигур. Некоторые связаны с желанием манипулировать институциональными привилегиями. Например, учитель спрашивает ученика, подходил ли он уже к питьевому фонтанчику утром, и ученик отвечает отрицательно, хотя это неправда. И дело в этом случае не в том, что правдивый ответ рассердит учителя, а в том, что он может лишить ученика возможности попить воды еще раз. Многие незначительные уловки – обычное явление в классе. И вызваны они бывают причинами, подобными описанной в примере.

Поскольку репрессивное использование власти противоречит демократическим идеалам, трудно относиться к этой норме жизни в классе без беспокойства. Понятия «повиновение» и «независимость» считаются противоположными, и в нашем обществе независимость гораздо чаще декларируется целью школ, чем повиновение. Мы поэтому, как правило, преуменьшаем или не замечаем среднюю степень соответствия учащихся ожиданиям других, но когда эта тема привлекает наше внимание, естественной реакцией на поднятый вопрос является тревога.

Тем не менее повиновение и послушание, вошедшие в привычку и приобретаемые в классе, высоко ценятся в других местах. Структура власти, принятая в классе, не слишком отличается от той, что существует на фабриках или в офисах, то есть в организациях, где проходит большая часть нашей взрослой жизни. Таким образом, школу действительно можно назвать подготовкой к жизни, но не в том обычном смысле, который педагоги вкладывают

в этот постулат. Злоупотребления властью в школе бывают, как и везде, но власть – это жизненная реальность, к которой необходимо приспособиться. Адаптация к ней начинается в первые годы жизни ребенка, но значительно ускоряется для большинства из нас, когда мы переступаем порог детского сада.

5

Из сказанного в этой главе следует, что толпа, похвала и власть по-особому окрашивают пребывание в классе и в совокупности воздействуют на ход школьной жизни, образуя дополнительный и неявный учебный план, с которым каждому ученику (и учителю) приходится считаться, чтобы благополучно преодолеть школьный этап жизненного пути. Требования, предъявляемые этим дополнительным учебным планом, могут вступать в противоречие с принятыми официально программами обучения, которым педагоги традиционно уделяют основное внимание. Тем не менее взаимодействие основного и дополнительного учебных планов неизбежно. В чем же именно оно заключается?

При рассмотрении похвалы уже отмечалось, что основой поощрения в классе является успешное выполнение обоих учебных планов. Действительно, многие из похвал и упреков, звучащие так, будто они относятся к успеваемости, на самом деле более тесно связаны с неявным учебным планом. Обратимся к общей практике предоставления ученику кредита на попытку. Что учителя имеют в виду, когда говорят, что ученик пытается делать свою работу? Это означает, по сути, что ученик соответствует процедурным ожиданиям учреждения, поскольку выполняет домашнюю работу (хотя и неправильно), поднимает руку во время обсуждений в классе (хотя часто отвечает неверно), внимательно смотрит в книгу во время выполнения самостоятельного задания (хотя и не слишком часто переворачивает страницы). Другими словами, соответствует требованиям, хотя при этом не обязательно является хорошим учеником.

Трудно представить себе учителя, особенно начальной школы, который признал бы безнадежным ученика, если тот пытается что-то делать, даже если его успехи в освоении учебной программы незначительны. Действительно, даже на более высоких ступенях образования наград нередко удостаиваются как просто прилежные ученики, так и действительно сильные. Нельзя исключить того, что многие из выступающих с прощальной речью выпускников[13] и президентов почетных обществ обязаны своим успехом институциональному конформизму в той же степени, как и интеллектуальным способностям. Вряд ли приходится сомневаться в том, что маленькая девочка с сияющими глазами, которая стоит, дрожа, перед директором в день выпуска, оказалась там в том числе и потому, что аккуратно писала свои еженедельные сочинения, а домашние задания сдавала в срок.

Такая манера рассуждения об образовании может показаться циничной и быть истолкована как критика в адрес учителей или как посягательство на преимущества аккуратности, пунктуальности и учтивости. Но ничего подобного не имеется в виду. Дело просто в том, что в школах, как и в тюрьмах, хорошее поведение окупается.

Конформизм в отношении институциональных ожиданий способен привести к похвале, а его отсутствие – к беде. На самом деле прослеживается более выраженная связь набора негласных школьных установок с затруднениями учащихся, а не с их успехами. Например, что приводит к дисциплинарным мерам в классе? Почему учителя ругают учащихся? Разве потому, что ученик дал неправильный ответ? Или потому, что, как ни старался, он не понял тонкостей деления в столбик? Скорее всего, школьнику попадет за то, что он

[13] Прощальную речь от имени всего класса или курса обычно произносит во время выпускного вечера отличник с самым высоким баллом. – *Примеч. пер.*

опоздал на занятия или слишком шумел в классе, не слушал учителя, толкался в очереди… Таким образом, учитель сердится чаще всего, когда нарушаются институциональные правила и процедуры, а не когда обнаруживается интеллектуальная недостаточность его учеников.

Даже на рассмотрение причин неуспеваемости неявный учебный план оказывает свое воздействие. Когда родителей Джонни вызывают в школу из-за его проблем с арифметикой, какое объяснение дается плохой успеваемости их сына? Как правило, виной всему оказывается слабая мотивированность Джонни, а не недостаток интеллектуальных способностей. Учитель даже может заявить, что Джонни бывает *не мотивирован* во время занятий арифметикой. Что это означает? В сущности, то, что Джонни даже не пытается решить задачу. А отсутствие попытки, как мы видели, обычно истолковывается как несоблюдение институциональных ожиданий, неспособность овладеть скрытым учебным планом.

Создатели тестов характеризуют человека как искушенного в них *(test-wise),* если он понимает приемы построения тестов настолько хорошо, что может правильно ответить на вопросы, даже не зная материал, владение которым проверяется. Аналогично бывают ученики, искушенные в школе или искушенные в учителях, которые умеют свести к минимуму боль и дискомфорт, причиняемые происходящим в классе, требованиями как официального учебного плана, так и скрытого, неофициального. Школы, подобно тестовым заданиям, имеют собственные правила и традиции, которые могут быть освоены только путем постоянной практики. Как не все учащиеся одинаково ловко справляются с тестами, так и не все одинаково хорошо приспосабливаются к требованиям школы. Все получают мяч на подачу, но не все усваивают правила игры.

Наличие двух учебных планов в классе, естественно, вызывает вопрос об их соотношении и воздействии на развитие личности: совместимы ли качества, побуждаемые ими, или вступают в противоречие друг с другом? Иначе говоря, действительно ли одинаков вклад в развитие личности сильных сторон, от которых зависят интеллектуальные достижения, и тех, которые позволяют соответствовать институциональным ожиданиям? Этот вопрос, скорее всего, не имеет однозначного ответа, но склоняет к размышлению, и даже его краткое рассмотрение погружает в проблемы образования и психологии.

Можно с уверенностью предположить, что умственные способности, или интеллект, это и есть то качество, которое необходимо для удовлетворения всех школьных требований, имеющих как учебный, так и институциональный характер. Способность ребенка понимать причинно-следственные связи поможет ему совладать как с нормами и правилами жизни в классе, так и с основами органической химии, когда до них дойдет дело. Владение речью можно легко использовать, чтобы поставить учителя в тупик, а также при написании короткого рассказа. Таким образом, если жизнь в классе требует способности мыслить рационально, то интеллектуально одаренный ученик, казалось бы, находится в более выгодном положении.

Но не только такие способности задействуются в ходе адаптации к сложным ситуациям. Многое также зависит от установок, ценностей и образа жизни, то есть от тех качеств, которые обычно обозначаются термином «личность». Когда дело касается такого вклада в адаптивные стратегии, как свойства личности, старая пословица, гласящая «чем больше, тем лучше», которая хорошо подходит для интеллектуальных способностей, не работает. Личные качества, полезные в одних обстоятельствах, могут причинить вред в других. В самом деле, даже один поступок способен спровоцировать конкурентные или противоречивые тенденции в отношениях людей друг к другу.

Мы уже видели, что многие особенности жизни в классе в лучшем случае требуют терпения, а в худшем – покорности. В школе учатся подчинять свои желания воле учителя и подавлять свои действия в интересах общего блага. Учатся также быть пассивным и пови-

новаться используемой в школе системе норм, правил и процедур. Школьнику приходится терпеть мелкие разочарования, следовать планам и принимать политику своих руководителей, даже когда разумность их объяснений сомнительна, а смысл неясен. Как и обитателям большинства других учреждений, школьнику порой ничего не остается, как пожать плечами и сказать: «Ничего не поделаешь, так устроена жизнь».

Но личные качества, которые связаны с интеллектуальным трудом, очень отличаются от тех, которые характеризуют преданного хозяину служащего. Любопытство, например, важное достоинство, необходимое для научной работы, но оно не отвечает требованиям конформизма. Любопытный человек, как правило, занимается своего рода зондированием, прощупыванием, расследованием, что противоречит пассивности конформиста. Ученый должен уметь бросать вызов авторитетам и ставить под сомнение ценность традиции. Ему важно объяснить то, что непонятно. Без сомнения, познание невозможно без дисциплины, но это дисциплина, которая служит приобретению знаний, а не выполнению желаний и требований других людей. Словом, интеллектуальный труд способствует сублимации агрессии, но не послушанию и пассивности.

Такое краткое рассмотрение, скорее всего, преувеличивает реальные различия между требованиями, предъявляемыми институциональным конформизмом и познанием, но способствует привлечению внимания к точкам возможного противоречия и конфликта между ними. Насколько несовместимы два набора требований? Могут ли они оба быть освоены одним и тем же лицом? Очевидно, да. Конечно, не все президенты наших школьных советов и выпускники, выступающие с прощальной речью, являются слабовольными любимцами учителей, лицемерами и ханжами. Несомненно, многим ученикам удается поддерживать свою интеллектуальную активность, соглашаясь при этом с нормами, которые регулируют социальную жизнь школ. По-видимому, *возможно,* в определенных условиях, выводить особую породу «послушных» ученых, хотя само это понятие и кажется противоречием. Однако известно, что познание процветало в монастырях, где спрос на институциональный конформизм наивысший.

К сожалению, никто не знает, ни как сохранить баланс учебных планов, ни чему отдать предпочтение. Еще более прискорбным является тот факт, что мало кто вообще серьезно задумывается об этой проблеме. По мере того как множатся институциональные установки и все для большего и большего количества людей ими определяется значительная часть жизни, будет возрастать актуальность вопроса о разумном синтезе между усилиями, направляемыми на выражение индивидуальности, и теми, которые необходимы, чтобы соответствовать пожеланиям других. Предположительно, жизнь в классе в немалой мере способствует такому синтезу. Школа является первым крупным учреждением вне семьи, которое поглощает почти каждого из нас. В детском саду и позже, в школе, ребенок учится тому, что жизнь по большей части связана с принадлежностью к корпорации.

Требования жизни в классе, рассматриваемые в этой главе, создают проблемы и для учеников, и для преподавателей. Как мы видели, есть немало методов для противостояния этим требованиям и для решения проблем, которые они создают. Более того, любая из основных адаптивных стратегий, будучи усвоенной индивидуально, дает уникальную возможность использования по отношению к требованиям, которые можно охарактеризовать как идиосинкратичные школьнику. Таким образом, общая картина адаптации к требованиям школы становится бесконечно сложной в том, что касается ее проявления в поведении отдельных учащихся.

Тем не менее при всей сложности, создаваемой уникальностью каждого индивида, включенного в процесс адаптации, некоторые обобщения возможны. Независимо от существующих требований или имеющихся в наличии личных ресурсов человека, есть по крайней мере одна стратегия, которая открыта для всех. Это стратегия психологической защиты,

то есть постепенное сокращение личной заинтересованности и участия в том, где соответствие требованиям, а также успех или неудача в их выполнении ощущаются особенно остро. Глава III посвящена использованию этой стратегии – отстранению и отщеплению, а также тому, как они применяются в классе. Однако для того чтобы лучше понять тактики учеников, необходимо рассмотреть атмосферу в классе и порождаемые ею мнения, способствующие возникновению этих тактик. Важно разобраться в том, что ученики думают о школе.

II. Отношение учеников к школе

Настоящий вопрос – нормально для школьника много лет жить среди иррациональных ужасов и сумасшедших неразберих? И это огромная трудность – понять, что же на самом деле чувствует и думает ребенок. Кажущийся довольно-таки счастливым, на самом деле ребенок порой испытывает ужасы, которыми он не может или не хочет ни с кем делиться.
Джордж Оруэлл. О радости детства

Акцент, сделанный в главе I на повторяемых, рутинных и обязательных для исполнения аспектах жизни в классе, может способствовать созданию неприятного впечатления о школе. Конечно, у некоторых учеников оно таким и будет, по крайней мере в течение какого-то времени. Однако другими, и это тоже отмечалось, класс рассматривается как дивное, волнующее и интересное место. Насколько не совпадают впечатления учащихся о школе? Какие чувства превалируют – положительные или отрицательные? Кроме того, как отношение к школе воздействует на ее основную – образовательную – задачу? Могут ли учителя отличить довольных учеников от несчастных? И даже если они могут, должно ли их это беспокоить? Действительно ли отношение к школе и успеваемость взаимосвязаны?

Возможно, эти вопросы звучат несколько прямолинейно, но они нуждаются в простых ответах. Более того, несмотря на кажущуюся очевидность и бесспорную важность, не все эти вопросы серьезно рассматривались педагогами и исследователями. Таким образом, в поисках ответов мы вынуждены будем руководствоваться фрагментами свидетельств и данными, полученными в результате наблюдения, а не точными заключениями. Нам следует быть готовыми к тому, что придется иметь дело с субъективными оценками в той же степени, что и с реальными фактами.

1

О радостях школьной жизни и о страданиях, с нею связанных, особенно в младших классах, сложены песни и сказания. Мы ностальгируем и чувствуем себя обкраденными, напевая строчки: «Школьные дни, школьные дни,/ Дорогие дни старого Золотого правила»[14]. Однако Шекспир, с присущей ему прямотой, напоминает нам, что не всё так радужно на подмостках жизни, где идет пьеса, в которой каждый человек – в том числе и «плаксивый школьник / С блистающим, как утро дня, лицом / И с сумочкой ползущий неохотно / Улиткою в училище…»[15]. Продолжив литературный экскурс, мы наберем немало аргументов в пользу обеих точек зрения. Другими словами, если взрослым предложить описать детские впечатления о школе, то окажется, что класс был раем для одних, адом для других и тем и другим для большинства.

В негативных впечатлениях о школе преобладают две темы. Первая связана с испугом или неловкостью, возникающими в результате жестокости или бесчувственности учителей и одноклассников. Рассказы такого рода изобилуют историями суровых наказаний и издевательств, превращающих ребенка в объект насмешек. Вторая тема – чувство скуки,

---

[14] Слова из популярной американской песни «School Days» («Школьные дни»), написанной в 1907 г. Золотое правило нравственности – общее этическое правило, которое можно сформулировать следующим образом: «Относись к людям так, как хочешь, чтобы относились к тебе» (либо иначе: «Не делай людям того, чего не хочешь для себя»). – *Примеч. пер.*

[15] *Шекспир У.* Как вам это понравится. Акт II. Сцена 7 / пер. П. Вейнберга. Цит. по: <http://www.lib.ru/SHAKESPEARE/shks_how2.txt_with-big-pictures.html> (последнее обращение 1 сентября 2015 г.). – *Примеч. пер.*

возникающее в результате бессмысленности задач, поставленных учителем в классе, или непреодолимой привлекательности жизни за порогом класса. В описаниях первого типа боль рассказчика часто характеризуется как пронзительная и испытанная прилюдно. В описаниях второго типа рассказчик, как правило, изображает себя страдающим молча и в одиночестве.

Рассказов о каких-то необычных наказаниях, особенно о телесных наказаниях учителем, сегодня немного, хотя в прежние времена, вероятно, было иначе. Есть две основные причины, объясняющие это изменение. Во-первых, многие штаты приняли правовые ограничения на использование учителем телесных наказаний. Учитель государственной школы, у которого сегодня есть соблазн ударить ребенка, рискует получить судебный иск или потерять работу. Во-вторых, что даже более важно, практика телесных наказаний противоречит тем образовательным принципам, которыми руководствуется сегодняшняя школа. Современным учителям рекомендуют быть внимательными к потребностям своих подопечных, считаться с ними, проявлять сочувствие и поддержку. Многие учителя, если не большинство, пытаются следовать этой рекомендации и избегать жестокости и резкости.

Для описания редкого в наши дни дискомфорта, испытываемого в классе, следует обратиться к воспоминаниям людей старших поколений или тех, чье школьное образование связано с другими культурами. Джордж Оруэлл, например, рассказывает о своем диккенсианском школьном опыте. Судя по всему, впечатления Оруэлла были экстремальными, но, вероятно, не слишком отличались от опыта его сверстников, то есть людей, которые ходили в начальную школу в США, но принадлежали к поколению наших отцов или дедов, либо получили образование не так давно, но учились в частной или иностранной школе, не подверженной философии Просвещения. Напомню, как описывает свою школу Джордж Оруэлл[16]:

> Мы сидели вокруг длинного полированного стола, срубленного из какого-то очень бледного, твердого дерева, а Самбо нас погонял, угрожал, вымогал, иногда шутил, очень редко хвалил, но всегда толкал, подталкивал наши мозги, не позволяя, чтобы наше внимание рассеялось. Делал он это так, словно пытался заставить бодрствовать сонного, коля его иголками.
>
> – Работай, лежебока! Работай, ленивый, бездарный мальчишка! Ты – бездельник от макушки до пят. Ты слишком много жрешь. Ты съедаешь огромные порции, а сюда приходишь полусонный. А сейчас работай, не отлынивай. Ты не *думаешь*. Твои мозги не потеют.
>
> Он щелкал по черепу серебряным карандашом, который, как мне кажется, был размером с банан и весил достаточно, чтобы набить шишку. Или же тянул за волоски возле ушей. А еще изредка нагибался под стол и ударял носком ботинка по щиколотке. Бывали и такие дни, когда совсем ничего не получалось, и тогда происходило следующее: «Ага, хорошо, я знаю, чего ты добиваешься. Ты все утро напрашивался. Пойдем со мной, бездарный лежебока. Пойдем в кабинет». И тогда – шлеп, шлеп, шлеп, шлеп… И ты выходил с красными рубцами, обиженный и возвращался к работе. К концу моего пребывания Самбо сменил кнут наездника на ротанговую трость, от которой было гораздо больнее.

Можно было бы привести и другие примеры, но описания Оруэлла, пожалуй, достаточно, чтобы напомнить: воспоминания о школьных днях многих взрослых омрачены впечатлениями о жестокости и деспотичности учителей. Никто не знает точно, приходится ли современным школьникам сталкиваться с подобными переживаниями, но, конечно, состоя-

[16] *Orwell G.* Such Were the Days // Orwell G. A Collection of Essays. New York: Doubleday, 1954. P. 17–18.

ние дел в нынешних школах отличается от прежнего. Однако тот факт, что учителя теперь редко занимаются рукоприкладством, не означает, что жестокость исчезла из жизни класса. Ореховый кнут – не единственное оружие в арсенале учителя и с психологической точки зрения не самое болезненное. Тем не менее проявления жестокости не занимают центральное место во впечатлениях нынешних школьников о жизни класса, хотя для мнения о школе небольшого числа учеников такие формы воспитания и могут иметь преобладающее значение.

Гораздо чаще впечатления о дискомфорте в классе связаны с доминированием скуки. Вот как Джордж Сантаяна (1863–1952) описывает в автобиографии жизнь в классе Бостонской латинской школы для мальчиков[17]:

> В каждом классе были четыре больших окна, но они выходили на узкую и затененную домами и офисными зданиями улицу и двор. Ни одна черная доска не была по-настоящему черной из-за въевшихся слоев старого мела. Чем больше трешь, тем сильнее втираешь мел. Каждая парта была покрыта культурными слоями чернильных пятен, оставленных предыдущими поколениями, и глубоко изрезана инициалами и исцарапана рисунками. Что за праздные мысли много лет бродили в пустых головах тех, кто сидел за этими партами и скучал на уроках? Сколько времени теряется впустую в лучших школах! Время от времени кто-то из учеников пробует кнута, но для большинства мальчиков школа – это просто время, чтобы вырасти и избежать слишком большого количества бед.

Вот еще одно воспоминание, тоже о скуке в классе, которое ближе сегодняшнему читателю, поскольку автор ведет речь об Америке середины 1930-х годов[18]:

> Представьте себе мир 13-летнего юноши, простирающийся так далеко, насколько может видеть глаз, но не далее. Это мир, где есть скучные пожилые тетушки, которых нужно время от времени проведывать. В воскресный полдень здесь совершаются прогулки в трехместном автомобиле. Еще можно читать журналы, в которых печатаются истории с продолжением, и рассматривать комиксы, играть в бейсбол на улице и ходить в зоопарк. Нужно носить брекеты, но можно лакомиться сахарной ватой. Приходится заниматься чистописанием, но зато есть петарды, Тарзан и Пугало. Однако настает утро, и тогда ты вынужден идти к серой тюрьме – в школу – и тащить тяжелый портфель с книгами. Там – тусклые с воспаленными глазами женщины, будто слепленные из глины, и неподвижные руки-стрелки часов. Проходит час. Столетие спустя – два часа. Два века спустя – три часа. Наконец звенит спасительный звонок!

Примеры, описывающие школьную скуку, можно множить, но и двух приведенных достаточно, чтобы понять: многим школа помнится унылой и нудной. Как и в случае со свидетельствами о жестоком обращении учителей, трудно судить по таким воспоминаниям, насколько широко было распространено подобное отношение и было ли оно типичным, но одно очевидно: оно встречалось достаточно часто, чтобы быть понятным аудитории рассказчика и вызвать у нее сочувствие. Более того, в следующих главах речь пойдет о таких особенностях жизни в классе, которые вынудят нас заподозрить, что тупая тоска распространена в наших школах шире, чем можно предположить, опираясь на литературные примеры.

---

[17] *Santayana G.* Persons and Places. New York: Scribner, 1944. P. 154.

[18] *Beaumont Ch.* Remember? Remember? New York: Macmillan, 1963. P. 49.

Для равновесия в картину школьного дня, возникающую из приведенных воспоминаний, следует добавить еще одну крайность – рассказы о безоблачности жизни в классе. Одних школа заставляла скучать и угнетала, а других она восхищала и делала счастливыми. В действительности степень восторга и глубина отчаяния, связанные со школьными событиями, часто содержатся в детских воспоминаниях одного и того же человека. Ребенок, который нехотя плелся в школу в один день, радостно мчался туда на следующий. Даже Оруэлл, предъявляя свой мрачный счет школе в Кроссгейтсе, вынужден признать, что «никто не может оглянуться на свои школьные дни и утверждать, что они были всецело несчастными»[19].

Опираясь на опыт Оруэлла, можно сказать, что учителя бывают очень жестокими, ведут себя глупо, однако обладают не только отрицательными качествами, но и достоинствами. К счастью, многие воспоминания полны положительных впечатлений от встреч с учителями. Томас Вулф в письме восхваляет своего детского учителя, миссис Робертс, являя нам незабываемый пример некоторых аспектов школьного опыта[20]:

> В течение тех лет, что миссис Робертс учила меня, она оказывала бесценное влияние почти на всю мою жизнь и на мои мысли.
>
> С другими ребятами моего возраста, я знаю, было то же. Нам необходимы были ее советы и рекомендации, и мы доверяли ей всецело.
>
> Я думаю, что такие отношения глубоко переживаются любым человеком. Отношения учителя и ученика похожи на отношения матери и сына, и этим, по-моему, все сказано.

Принимая во внимание количество учителей, которых ребенок встречает за все время обучения в школе, маловероятно, что о всех или даже о многих он будет вспоминать с той же теплотой, которая содержится в письме Т. Вулфа. Действительно, давайте зададимся вопросом: скольким ученикам довелось получить столь незабываемый образовательный опыт? И дело не в личном влиянии учителя. Не оно основная причина приятных воспоминаний о жизни в классе.

Вот, например, свидетельство Симоны де Бовуар, которая не приводит имен конкретных учителей[21]:

> Мое благоговение новообращенного не ослабевало: в тот момент, когда Мадемуазель входила в класс, каждый второй становился праведником. Наши учителя не делали ничего необычного. Мы отвечали на уроках, а они исправляли ошибки в наших домашних заданиях… Но как важно для меня было их одобрение! Такие светлые моменты были моими маяками в течение всего учебного года, каждый вел меня дальше, день за днем. Я жалела взрослых, у которых непримечательные будни неделя за неделей слабо озарялись ожиданием скучных выходных.

Даже всего лишь горстка приведенных фрагментов из воспоминаний показывает, насколько неодинаковы впечатления от школы. Каждый отрывок интересен сам по себе, а вместе они являют поразительное свидетельство того, насколько серьезное воздействие может оказывать школа на нашу жизнь. Но насколько эти свидетельства полезны для того, чтобы объяснить опыт, приобретаемый за тысячи часов, проведенных в классах? К сожалению, не очень. И тому есть несколько причин.

---

[19] *Orwell G.* Such Were the Days. P. 25.

[20] *Wolfe T.* A Letter of Gratitude and Indebtedness // Fuess C. M., Basford E. D. (eds). Unseen Harvests. New York: Macmillan, 1947. P. 438.

[21] *Beauvoir S. de.* Memoirs of a Dutiful Daughter. New York: Random House, 1963. P. 66–67.

Впечатления одних школьников радостны, а других мрачны, но это крайние степени проявления эмоций, которые испытывали ученики в течение какого-то незначительного времени. Умеренные же, повседневные эмоции не слишком интересны, поэтому о них сообщается гораздо реже, чем о тех, которые удерживают внимание читателя. Кроме того, автобиографические свидетельства принадлежат в основном известным писателям. Таким образом, из приведенных фрагментов мы можем узнать лишь о том, что школа значила для небольшого числа людей, ставших известными писателями, учеными или государственными деятелями. Воспоминания домохозяек, рядовых бухгалтеров или служащих магазинов редко попадают в печать. Другими словами, приведенные отрывки позволяют нам понять, чем школа была для очень небольшой группы людей, способных внятно изложить свои впечатления о ней. Однако репрезентативность таких свидетельств не безусловна. И конечно, у нас нет никакой гарантии того, что впечатления о школьных днях, припомненные в спокойствии взрослой жизни, создают достоверную картину непосредственного опыта жизни в классе. Память, как мы знаем, имеет способность к аберрации и со временем искажает истину. Долгие послеполуденные часы, проведенные в третьем классе, могут показаться не такими уж и тягостными через 20 или 30 лет. В то же время детские восторги вполне способны померкнуть от недавних удовольствий взрослой жизни.

Не стоит поэтому полагаться только на поздние воспоминания взрослых и использовать их в качестве единственного источника знаний о школьном мире. Сколько бы удовольствия ни доставляло нам чтение такого рода, непосредственный опыт детей младшего возраста для нас важнее, если мы хотим узнать, что такое жизнь в классе на самом деле. Иначе говоря, мнение информантов полезнее тогда, когда с их рукавов не отряхнули пятна от мела.

Как ни странно, но о том, как сами маленькие дети оценивают свой школьный опыт, известно немного. И это тем более удивительно, что выяснение мнений стало почти национальным способом проведения времени. Нас не очень интересует интервьюирование учащихся средней и высшей школы, тем более что в университетских кампусах исследователей общественного мнения почти так же много, как в супермаркетах. Но отношение учеников начальной школы к тому, что происходит в классе, практически не изучено.

Среди немногих исследований на эту тему привлекает внимание попытка Сэмюэля Тененбаума, предпринятая, когда он был учителем средней школы в Нью-Йорке[22]. Тененбаум составил анкету, включив в нее 20 не представляющих сложность позиций, отражающих отношение респондента к его школе, учителю и одноклассникам. Пункты анкеты выглядели примерно так.

Я счастлив в школе:

a) все время;

b) большую часть времени;

c) довольно часто;

d) вряд ли когда-либо;

e) никогда.

Эта анкета, построенная с разумной осторожностью[23], была отправлена 639 шести- и семиклассникам, обучающимся в трех нью-йоркских школах, расположенных в районах

[22] Результаты исследования С. Тененбаума были опубликованы в четырех статьях; см.: *Tenenbaum S.* A Test to Measure a Child's Attitude toward School, Teachers, and Classmates // Educational Administration and Supervision. 1940. No. 26. March. P. 176–188; *Tenenbaum S.* Uncontrolled Expressions of Children's Attitudes toward School // Elementary School Journal. 1940. No. 40. May. P. 670–678; *Tenenbaum S.* A School Attitude Questionnaire Test Correlated with Such Variables as IQ, EQ, Past and Present Grade Marks, Absence and Grade Progress // Educational Administration and Supervision. 1941. No. 27. February. P. 107–124; *Tenenbaum S.* Attitudes of Elementary School Children to School, Teachers, and Classmates // Journal of Applied Psychology. 1944. No. 28. April. P. 134–141.

[23] Тененбаум полагает, что коэффициент надежности (внутренней согласованности) его анкеты составляет 0,85 для инструмента в целом и 0,91 для 14 пунктов, связанных с отношением к школе в целом. Он также считает свой опрос валид-

города с разными доходами населения – высоким, средним и низким. Учащимся также было предложено написать короткое эссе, дающее ответ на вопрос «Любите ли вы школу?». Все ответы были анонимными; ни учителя, ни инспекторы школ не присутствовали при тестировании.

Эссе позволили Тененбауму составить четкий краткий перечень выводов. Каждое эссе отражало один из трех вариантов отношения к школе – «нравится», «не нравится», «вызывает смешанные чувства» (см. табл. II.1).

Таблица II.1. Ответы учащихся на вопрос об отношении к школе в исследовании С. Тененбаума

Варианты ответа	Мальчики (%)	Девочки (%)	В целом (%)
Нравится	48,6	69,0	58,8
Не нравится	23,8	10,3	17,1
Вызывает смешанные чувства	27,6	20,7	24,1

Источник: Tenenbaum S. Uncontrolled Expressions of Children's Attitudes toward School // Elementary School Journal. 1940. No. 40. May. P. 670–678.

Два аспекта предпринятого здесь краткого изложения исследования Тененбаума требуют особого комментария. Во-первых, несмотря на то в большинстве ответов были продемонстрированы положительные чувства, проигнорировать негативные чувства нельзя, поскольку процент тех, кто их выразил, слишком высок. Беглый взгляд на отмеченные результаты приведет к выводу о том, что большинству учеников нравятся их школы, но в равной степени правомерно заключение, что не менее одной трети и до половины учащихся сомневаются в ответе. Во-вторых, девочки чаще отвечали положительно, чем мальчики: меньше половины мальчиков, но две трети девочек ответили «нравится». Это гендерное различие, которое нетрудно спрогнозировать, проявит себя еще не раз. К нему мы обратимся далее, и в этой главе, и в следующих.

Комментарии эссе, сделанные Тененбаумом, дают дополнительную информацию, необходимую для анализа сводных статистических данных. В комментариях отмечено относительное отсутствие сильного чувства в ответах учащихся; многие ответы тяготеют к стереотипным и конвенциональным моделям. Отмечается также, что в ответах чувствуется влияние взрослых. Данные черты проанализированных эссе подводят исследователя к следующим выводам[24]:

> Исследование обнаруживает серьезность большинства детей. Исключения редки [Sic. – *Примеч. авт.]*. Дети не смотрят на школу как на место, где они испытывают радость и получают удовольствие. В ответах не чувствуется кипучего энтузиазма. Нет в них и любопытства. Дети ходят в школу, понимая, что это необходимо и поможет им в жизни. Школа не имеет отношения к удовольствию. Она полезна для будущей жизни.

ным по сравнению с результатами, полученными с помощью персональных интервью. При разработке анкеты независимые эксперты решали, какой из включенных в нее пунктов относится к школе в целом, к учителю или одноклассникам. Согласие между экспертами было почти полным.

[24] *Tenenbaum S.* Uncontrolled Expressions of Children's Attitudes toward School. P. 675.

Чувства, выраженные в эссе, подтвердили ответы в анкете. Открытое недовольство по каждому из включенных в анкету вопросов, связанных со школьной жизнью в целом, выразили около 20 % учащихся. Например, 21 % учащихся утверждали, что им «грустно при мысли, что нужно идти в школу»; 22,2 % указали, что школа им не нравится (в эссе такой ответ дали 17,1 % учащихся); 23 % отметили, что предпочитают работать, а не ходить в школу. Интересно, что уровень недовольства заметно снижается при ответах на вопросы об учителях или одноклассниках. Только 8 % учащихся выразили неприязнь к их нынешним учителям и всего 6 % – к учителям как к группе. Примерно те же цифры были получены при ответах на вопросы, касающиеся одноклассников. Другими словами, именно школа как институция, а не конкретные люди, с ней связанные, дает повод для большей части недовольства.

Как и при комментировании эссе, анализ и интерпретация ответов учащихся на вопросы анкеты способствуют их истолкованию. С одной стороны, можно сделать вывод о том, что большинство учеников относительно довольны жизнью в школе (или, по крайней мере, говорят, что они довольны). С другой стороны, необходимо отметить важность недовольства меньшинства. Цифры показывают, что 20 % учащихся, или примерно шестеро детей из 30 учащихся в каждом классе, выразили серьезные опасения по поводу ценности жизни в классе[25]. Нельзя исключить и того, что ответы на вопросы анкеты связаны с настроением – приподнятым или подавленным, – в котором находился респондент в момент опроса.

Естественное стремление исследователя – выделить положительные или отрицательные результаты, полученные в ходе опроса. Но опрос также позволяет, объединив данные эссе и анкет, утверждать, что большинство учащихся не испытывают каких-либо сильных чувств – положительных или отрицательных – по отношению к школьной жизни. Иначе говоря, большинству учеников школа может *нравиться,* а меньшинству *не нравиться,* но ни об одной из групп *нельзя сказать, что она обожает* школу или *ненавидит* ее. Интерпретацию, подчеркивающую нейтралитет чувств учащихся, подсказывают выводы самого Тененбаума, который утверждает следующее[26]:

> Поскольку школа является учреждением, предназначение которого – выполнять определенную задачу, ребенок принимает как должное то, что она эту задачу выполняет. Критика по отношению к учреждению у ребенка отсутствует; он просто принимает его. Такое отношение не делает его счастливым от того, что он является членом данного института. Он даже может быть несчастным от того, что его окружает, но тем не менее будет считать само учреждение хорошим, нужным и служащим достойным целям. Школа представляется неким получателем – приёмником – отношения, а не его творцом. Ребенок приходит в школу с предопределенными представлениями о том, что это за институция, и пытается получить от школы – и думает, что получает, – то, что она, как ожидается, способна ему дать.

Конечно, не стоит безоговорочно полагаться на данные Тененбаума. Его исследование имеет очевидные ограничения, которые не позволяют расценивать приведенные им показатели как полную оценку отношения учащихся к школе. К счастью, были и другие исследова-

---

[25] Тененбаум даже утверждает, что по крайней мере 20 % учащихся «несчастны в школе и не приспособлены к ней, готовы расстаться с ней под любым предлогом». Тем не менее представленные в исследовании данные едва ли подтверждают этот вывод; см. подробнее: *Tenenbaum S.* Attitudes of Elementary School Children to School, Teachers, and Classmates. P. 134.

[26] *Tenenbaum S.* Attitudes of Elementary School Children to School, Teachers, and Classmates. P. 140–141.

тели, пользовавшиеся методиками, сопоставимыми с теми, с которыми работал Тененбаум. Полученные результаты можно сравнивать.

Почти 20 лет спустя опросник, разработанный Тененбаумом, был использован сестрой Жозефиной. Объектами исследования были 900 школьников пятого-восьмого классов, учившиеся в девяти церковноприходских школах[27]. Как и в проекте-протографе, ученики отвечали на вопросы анонимно. Эссе об отношении к школе они не писали, поэтому подсчитывались ответы на вопрос «Нравится ли мне школа?» (см. табл. II.2).

Таблица II.2. Ответы учащихся на вопрос об отношении к школе в исследовании сестры Жозефины*

Варианты ответа / Класс**	Мальчики (%)				Девочки (%)			
	5	6	7	8	5	6	7	8
Нравится	82	70	82	65	88	80	94,6	83
Не нравится	15	29	17,7	33,3	11	19	5,3	16,9
Не ответили	2	0,9	0	0,9	0,9	1	0	0

* Таблица составлена по материалам публикации: *Josephina, Sister.* Study of Attitudes in the Elementary Grades // Journal of Educational Sociology. 1959. No. 33. October. P. 56–60.

** Точное количество учеников в каждом классе не сообщается.

Данные таблицы II.2 примерно соответствуют результатам, полученным Тененбаумом при анализе ученических эссе, хотя сестра Жозефина не использовала категорию «Вызывает смешанные чувства». Как и прежде, складывается общее впечатление, что учащиеся довольны своим школьным опытом даже, кажется, более, чем их предшественники. Однако, как и 20 лет назад, есть заметный процент учащихся, которые признаются в том, что не любят школу. И этот процент примерно такой же, как в исследовании Тененбаума. Возможно, что заметное численное преимущество положительных оценок в приходских школах, по сравнению с группой нью-йоркских средних школ, связано в немалой степени с отсутствием категории, регистрирующей амбивалентные чувства. Наконец, девочки по-прежнему видятся более довольными школьной жизнью, чем мальчики.

Что касается отношения к учителю, то сестра Жозефина обнаружила еще меньше недовольства, чем в свое время Тененбаум. Наибольшее количество учеников, выражающих неприязнь к учителю, оказалось в восьмом классе: 3,8 % мальчиков и 3,7 % девочек. Три нижних значения для мальчиков, начиная с пятого класса, были следующими: 0,8; 3,3 и 2,5 %; для девочек – 1,8; 1,8 и 0 %. Эти данные также подтверждают гипотезу о том, что не отдельные учителя, а сама школа провоцирует дискомфорт у ученика. К сожалению, сестра Жозефина опубликовала результаты, касающиеся только этих двух аспектов – отношения к школе вообще и к своему учителю в частности. Таким образом, сравнение с другими выводами Тененбаума невозможно.

[27] См. подробнее: *Josephina, Sister.* Study of Attitudes in the Elementary Grades // Journal of Educational Sociology. 1959. No. 33. October. P. 56–60.

Третье исследование, описанное менее полно, чем предыдущее, было проведено Л. Е. Липоулдом, директором одной из средних школ в штате Миннесота[28]. Липоулд попросил учившихся у него девятиклассников (всего 273 человека) написать короткие эссе, отвечающее на вопросы: «Вам нравится школа? Почему? Вам не нравится школа? Почему?». Результаты анализа эссе приведены в таблице II.3.

Данные из Миннесоты свидетельствуют о том же, что и два других исследования. Они тоже создают впечатление массовой удовлетворенности, которое до некоторой степени компенсируется или, по крайней мере, смягчается наличием недовольного меньшинства. Среди девочек и в этом случае довольных больше, чем среди мальчиков.

Таблица II.3. Ответы учащихся на вопрос об отношении к школе в исследовании Л. Е. Липоулда*

Варианты ответа	Мальчики (%)**	Девочки (%)	В целом (%)
Нравится	70	81	75,5
Не нравится	23,4	14	18,5
Нет ответа	6,6	5	5,9

* Таблица составлена по материалам публикации: *Leipold LE.* Children do Like School // Clearing House. 1957. No. 31. February. P. 332–334.

** Данные для мальчиков Л. Е. Липоулдом не приводились, но были рассчитаны при составлении таблицы исходя из показателей, приведенных для девочек и общей группы, а также в соответствии с предположением о примерно равном соотношении полов в модели, принятой за образец.

Наконец, упомянем сравнительно недавно полученные данные в пригороде Чикаго[29]. Они были собраны во время исследования, частью которого было выявление точки зрения учащихся, и составлены из ответов шестиклассников на вопросы об их жизни в школе. Все шестые классы (293 школьника из 11 классов девяти государственных школ) пригородов Чикаго приняли участие в этом исследовании. Анкеты были отправлены весной, чтобы у участников опроса было достаточно времени для создания своего мнения.

Ответы только на три вопроса из всех включенных в Опрос мнения учащихся *(Student Opinion Poll – SOP)* имеют непосредственное отношение к нашей теме. Другие результаты этого опроса тоже будут представлены, но далее. Первый вопрос был связан с отношением учащихся к изучаемым в их классе предметам; второй – с доброжелательностью учителей в школе; третий – с отношением к школе в целом. Результаты опроса представлены в таблице II.4.

Полученные данные по большей части подтверждают те выводы, которые уже приводились. Доля мальчиков, выбирающих негативные ответы, колеблется от 20,3 % при ответе на вопрос № 3 до 25,7 % при ответе на вопрос № 1; доля девочек – от 9,7 % при ответе на вопрос № 2 до 18,6 % при ответе на вопрос № 1. Таким образом, пропорция недовольства примерно та же, что и у других исследователей. Кроме того, девочки и в этом случае настроены менее критично, чем мальчики. В частности, учителя представляются девочкам более доброжелательными, чем мальчикам.

[28] *Leipold L. E.* Children Do Like School // Clearing House. 1957. No. 31. February. P. 332–334.

[29] Данные собраны мисс Генриеттой М. Лахадерн, когда она работала под моим руководством.

Однако по одному из показателей это исследование заметно расходится с результатами, полученными Тененбаумом и сестрой Жозефиной. Оба эти исследователя обнаружили, что школьники менее критичны к своим учителям, чем к школе в целом. В ответах шестиклассников, представленных в таблице II.4, критика учителей, связанная с соблюдением ими доброжелательности, имеет примерно ту же частоту, что и критика школы в целом. Очевидного объяснения этому нет, кроме того обстоятельства, что в двух предыдущих исследованиях речь шла об общей симпатии учеников к своему учителю, а вопрос № 2 в таблице II.4 предполагает более конкретную оценку.

Прежде чем двинуться дальше, полезно еще раз обратиться к приведенным четырем наборам данных и проанализировать то, что они нам поведали об отношении учащихся к жизни в школе. Данные этих четырех исследований касаются прежде всего общей симпатии учащихся начальных классов к школе, о чем рапортовали официальные отчеты последних 30 лет[30]. И пока не проведены другие, более тщательные исследования, эти сведения – все, что у нас есть, для ответа на вопрос о том, какой части учащихся нравится школа.

Таблица II.4. Опрос мнения учащихся (Student Opinion Poll – SOP). Ответы учеников на три вопроса

[30] Было проведено множество других исследований мнения учащихся о школе, но они не содержат нормативных данных о проявлениях общей симпатии учащихся к школе и учителям. По большей части в центре внимания исследователей было отношение учащихся к школьным занятиям (например, рейтингование преподавателей и выставляемых ими оценок по своему курсу) или изучение причин возникновения проблем у отдельных учеников и способов их решения (например, школьные фобии или ситуации, в которых учащиеся бросали школу).

Вопрос и варианты ответов	Мальчики, % (*N* = 148)	Девочки, % (*N* = 145)	В целом, % (*N* = 293)
Вопрос № 1. Большинство преподаваемых в школе предметов мне...			
a) очень интересны;	38,5	42,8	40,6
b) более интересны, чем неинтересны;	35,1	38,6	36,9
c) более неинтересны, чем интересны;	17,6	13,1	15,4
d) скучны и неинтересны	8,1	5,5	6,8
Вопрос № 2. Учителя в школе в целом...			
a) очень доброжелательны;	41,9	53,8	47,8
b) отчасти доброжелательны;	34,5	35,9	35,2
c) отчасти недоброжелательны;	16,2	7,6	11,9
d) очень недоброжелательны	6,1	2,1	4,1%
Вопрос № 3. Мои чувства к школе в целом...			
a) очень благоприятные, мне нравится, как все устроено;	35,1	47,6	41,3
b) отчасти благоприятные, мне хотелось бы некоторых изменений;	44,6	40,0	42,3
c) отчасти неблагоприятные, мне хотелось бы множества изменений;	12,2	9,0	10,6
d) очень неблагоприятные, я часто чувствую, что школа является в значительной степени пустой тратой времени	8,1	3,4	5,8

Как уже неоднократно отмечалось на этих нескольких страницах, общее впечатление от приведенных в таблицах II.1-II.4 статистических данных сводимо к тому, что учащиеся относительно довольны своей жизнью в школе. Правда, доли мальчиков и девочек, выражающих чувство удовлетворения, существенно разнятся, но тем не менее около 80 % учащихся в старших классах начальной школы готовы поместить себя в категорию «Нравится» при ответе на вопрос об их отношении к школе. Казалось бы, такого большинства достаточно, чтобы оставить сомнения и прекратить проводить исследования на эту тему. Липоулд, например, опубликовав результаты, приведенные в таблице II.3, комментирует свои выводы об их значении для него как для педагога следующим образом: «Доминирование убеждения, что все не так уж плохо, когда четыре из пяти мальчиков и девочек откровенно признают, что

любят школу, может быть хорошей мотивацией»[31]. Эту позицию, вероятно, разделят многие из тех, кто работает со школьниками. Пока кажется, что большинству учащихся школа нравится, все не так уж плохо. И тогда возникает вопрос: «Зачем беспокоиться и копать глубже?».

Наиболее очевидной причиной для углубленных исследований является значительная доля учащихся, утверждающих, что им не нравится школа. Согласно статистике, среди каждых пяти или шести детей один ребенок в каждом классе среднего размера чувствует себя дискомфортно и жалуется на это, когда ему предоставляется такая возможность. *Если* (подчеркиваю это «если») такая проблема существует во всех классах всех географических регионов страны, это означает, что когда мы говорим о ребенке, который не любит школу, мы затрагиваем проблему почти семи миллионов учащихся начальных школ. Определенно, это не тот случай, который можно проигнорировать.

Более того, есть основания полагать, что, по предварительным и осторожным оценкам, еще 20 % учащихся негативно относятся к разного рода частностям, с которыми сталкиваются в школе. В трех из четырех описанных выше исследований организаторы приняли специальные меры предосторожности, гарантирующие опрашиваемым, что их ответы будут рассматриваться конфиденциально и не станут достоянием учителей или школьных должностных лиц. Такая предусмотрительность давала надежду на более честные ответы учащихся, и, по всей вероятности, эта надежда оправдалась, потому что в противном случае результаты показали бы смещение ответов в сторону благоволения к школе, в категорию «Нравится». Детям, как правило, приятно радовать взрослых, а большинству взрослых хотелось бы услышать, что детям нравится школа. В целом, хотя маловероятно, что полностью, меры предосторожности должны были сработать, и школьники давали честный отчет о своих истинных чувствах. Однако вполне вероятно, что фактическое недовольство жизнью в классе несколько выше, чем выявили эссе и опросники.

Вторая причина для того, чтобы подробнее разобраться в мнении учащихся о школе, чем это позволили сделать описанные выше исследования, связана с монохромностью черно-белого изображения, то есть с отсутствием в таком изображении полутонов. В результате дихотомии «нравится – не нравится» при анализе мнений школьников в исследованиях, которые обсуждались выше, ускользают важные детали, теряются всякого рода тонкости. Вынуждая учащихся выбирать между «за» и «против», мы получаем грубую картину их мнений, основанную на тех впечатлениях, о которых легко вспомнить и сказать, но такая картина игнорирует психологическое разнообразие суждений учащихся. Школа – сложный институт, а учащиеся – сложные натуры. Безусловно, мнение не всех подростков, которые выбрали вариант «за», столь однозначно. Кроме того, не каждый участник опроса, высказавшийся «против», на самом деле противится всякому обучению[32]. Для более полного понимания и градации объемной информации о мнениях учащихся следует двигаться в направлении рассмотрения колебаний, которые наверняка существуют на обеих сторонах дихотомии «нравится – не нравится». Другими словами, нужно добавить оттенки серого в черно-белое изображение.

Предположение о необходимости учитывать диапазон недовольства, высказываемого учащимися, содержится в исследовании, проведенном в Чикагском университете несколько

---

[31] *Leipold L. E.* Children do Like School. P. 334. Оптимизму Липоулда по-видимому, способствует небольшая неточность в его подсчетах: доля учеников, которым нравится школа, в его исследовании ближе к трем из четырех человек, чем к четырем из пяти.

[32] После опроса 52 эмоционально неуравновешенных учеников, у каждого из которых была обнаружена «серьезная школьная проблема», один психиатр сообщил, что только 10 человек из всей группы испытывают «отчетливую неприязнь» к школе, без примеси других чувств; см.: *Schorer C. E.* How Emotionally Disturbed Children View the School // Exceptional Child. 1960. No. 27. December. P. 191–195.

лет назад[33]. В то время мы составляли анкету из 60 вопросов для Опроса мнения учащихся (SOP), целью которого была оценка степени удовлетворенности респондента его школьным опытом. Каждый вопрос анкеты предполагал возможность множественного выбора ответов и относился к одному из четырех аспектов школьной жизни – преподаватели, учащиеся, учебные программы и методы обучения. Один из ответов на вопрос в каждом пункте анкеты предполагал выражение полного удовлетворения той конкретной функцией школьной жизни, о которой шла речь; школьник, выбирающий этот вариант, получал 1 балл. Таким образом, возможный диапазон баллов был от 0 до 60. Когда анкетирование было осуществлено среди более чем 500 учеников шестого класса в 12 пользующихся известностью частных школах, средний балл оказался 37,3, а стандартное отклонение – 9,57. Другими словами, в этой благоприятной среде в среднем каждый ученик (который, вероятно, был бы причислен к категории «Любящий школу», если бы при опросе применялись методы одного из рассмотренных выше исследований) выразил определенную неудовлетворенность при ответе почти на половину вопросов.

Совсем недавно тот же опрос был проведен среди 258 младших школьников в одной из пригородных средних школ[34]. Средний балл этой группы был 29,0. Более того, средний балл для верхней квартили этих младших школьников, группы наиболее довольных своей нынешней школьной жизнью, был 39,0 (со стандартным отклонением 3,45). Таким образом, даже в группе наиболее довольных было выражено некоторое недовольство при ответах примерно на третью часть вопросов анкеты.

Материалы исследования пригородных шестиклассников, из которого были взяты данные, приведенные в таблице II.4, говорят даже о более высоких значениях. Сокращенный вариант опроса, содержащий на этот раз 47 пунктов, показал, что средний балл для мальчиков – 25,3 (со стандартным отклонением 8,2), а для девочек – 29,4 (со стандартным отклонением 8,2). Следует помнить, что в среднем каждый ученик, принявший участие в этом варианте опроса, определенно относит себя к сторонникам школы и своих учителей. Тем не менее, раскрывая при ответах более подробно те или иные стороны школьной жизни, учащиеся описывали и те из них, которыми они не вполне довольны.

Очевидно, что к статистическим данным, характеризующим небольшую группу учащихся, которые описывают себя как противники школы, могут быть применены обратные величины. Иначе говоря, несомненно, что с целым рядом особенностей школы недовольный ученик полностью согласен. Однако этот аргумент имеет достаточную силу при фокусировании внимания на группе довольных. Между тем представленных данных (хотя они изначально и были собраны для другой цели, поэтому оставляют желать лучшего) достаточно, чтобы обеспокоить педагогов, уповающих на то, что большинству учащихся нравятся школы. Действительно, большинству учащихся школы нравятся, но не полностью.

Еще один способ выявления некоторых тонкостей отношения учащихся к школе – это внимание к неоднозначности и даже противоречивости их суждений о школе. Например, из 1000 учащихся старших классов средних школ, которые приняли участие в одном из опросов, 91 % согласились с тем, что учителя в целом доброжелательны[35]. Тем не менее 40,5 % той же группы отметили, что «учителя рады, когда наступает 3 часа дня и надоедливые дети отправляются домой». Почти 21 % учащихся, которые смотрели на своих учителей как на очень доброжелательных, ответили положительно и на следующее утверждение: «Выраже-

---

[33] *Jackson Ph. W., Getzels J. W.* Psychological Health and Classroom Functioning: A Study of Dissatisfaction with School among Adolescents // Journal of Educational Psychology. 1959. No. 50. December. P. 295–300.

[34] *Diedrich R. C.* Teacher Perceptions as Related to Teacher – Student Similarity and Student Satisfaction with School. Unpublished PhD Thesis. University of Chicago, March 1966.

[35] *Cobb P. R.* High School Seniors' Attitudes toward Teachers and the Teaching Profession // Bulletin of the National Association of Secondary-School Principals. 1952. No. 36. January. P. 140–144.

ние лица большинства учителей тревожит». Еще 26 % не определились с мнением. Возможно, в таких ответах нет явного логического противоречия, но эти результаты по крайней мере озадачивают.

Неоднозначность восприятия жизни в классе также показывает опрос 314 школьников пятого класса в штате Теннеси, хотя эти результаты и не комментируются исследователем[36]. Мёртл Дай сравнила мнения двух групп школьников. Одна состояла из даровитых учеников (первые 10 % школьников, отобранные на основе оценки уровня интеллекта, то есть IQ-теста), вторая – из середняков (показавшие 45-55-й процентиль на тех же IQ-тестах). Анкета включала 60 вопросов о школьной жизни. Довольны происходящим в школы оказались 97 % мальчиков и 94 % девочек во второй группе («середняки») и 79 % мальчиков и 87 % девочек в первой группе («даровитые»). При этом 25 % мальчиков полагали, что школьный день может быть короче, а когда их попросили определить, в каком из классов им более всего нравилось учиться, около 40 % выбрали один из предыдущих, а не тот, в котором они были в настоящий момент.

Другими словами, хотя почти все пятиклассники из Теннесси были довольны своим нынешним школьным опытом, четверть мальчиков хотели бы его сократить, а почти половина учащихся могли бы вспомнить и лучшие времена в своей школьной жизни. Думается, что эти контрасты не будет ошибкой истолковать так, будто многие из учеников пытались сказать что-то вроде: «В школе хорошо, но могло быть и лучше».

Обычно, когда учащиеся находят, что школа и учителя им нравятся, предполагается, что они счастливы в классе. Однако «нравится» и «счастлив» – это не одно и то же, и уравнивание ведет к упрощенному представлению об отношении учащихся к школе, которое мы как раз пытаемся рассеять. Не все дети, которым нравится школа, счастливы во время пребывания в классе. Необходимо выделить и рассмотреть также негативные чувства, связанные с пребыванием в классе, если мы пытаемся выйти за рамки дихотомии *pro et contra* при описании отношения учащихся к школе.

Как мы видели, значительную часть учащихся старших классов средней школы тревожит выражение лица учителя (это показало исследование, описанное выше). А насколько этим, а также действиями учителя обеспокоены дети младшего возраста? Отчасти на этот вопрос отвечает одно из немногих исследований отношения к школе учеников начальных классов[37].

В рамках исследования были проведены интервью с 128 детьми из четырех пригородных школ. В выборку включены 32 человека из четырех ступеней – детский сад, первый, второй и третий классы. Детей спрашивали об их жизни в школе, задавая множество вопросов. Исследователь сообщает, что в целом дети казались довольными школой. Но когда их спросили: «Что в действиях учителя вас пугает или расстраивает?» – почти 44 % опрошенных нашли, что сказать по этому поводу. Наиболее частым был ответ: «Кричит или повышает голос».

Еще одно исследование, в котором отношение к школе выявляется с помощью 53 пунктов опроса, тоже обнаружило обеспокоенность детей. В опросе участвовали несколько сотен пяти- и шестиклассников Нью-Йорка[38]. В страхе провалиться во время тестирования признались большинство. Среди мальчиков 29 % испытывали такое беспокойство часто; 59 % – иногда; 12 % ответили «никогда». Среди девочек 37 % ответили «часто»; 54 % – «иногда»; 9 % – «никогда».

---

[36] *Dye M. G.* Attitudes of Gifted Children toward School // Educational Administration and Supervision. 1956. No. 42. P. 301–308.

[37] См.: *Sechrest L. B.* Motivation in School of Young Children: Some Interview Data // Journal of Experimental Education. 1962. No. 30. June. P. 327–335.

[38] См.: *Pintner R., Lev J.* Worries of School Children // Pedagogical Seminary. 1940. No. 56. March. P. 67–76.

Возможно, конечно, что сегодня такие страхи встречаются реже, чем в 1940 г., когда проводилось исследование. Однако не следует забывать: эти проблемы были выявлены в том же году, в той же школьной системе и в классах приблизительно той же ступени, что и при исследовании Тененбаума, который сообщал, что 20 % учеников не любят школу. Разумным кажется вывод о том, что многим из тех, кто любит школу, тоже есть о чем беспокоиться.

Страхи и сомнения учащихся, которые в основном довольны школьной жизнью, наглядно отображают данные, собранные в двух наших чикагских исследованиях[39]. В первом из них (исследование I) группа довольных учащихся была определена на основе уже упоминавшегося «Опроса мнения учащихся». Школьника относили к группе «Довольный», если сумма его баллов при ответах была по крайней мере на полтора стандартных отклонения выше среднего балла по выборке. Таким образом, из 531 ученика, которые ответили на вопросы анкеты, были отобраны 45. В исследовании участвовали школьники 6-12-х классов частной школы Университета Среднего Запада.

Наше второе исследование (исследование II) было проведено в государственной средней школе Среднего Запада. Все ученики младшего класса этой школы приняли участие в исследовании. Группа «Довольный» состояла из 69 учеников и была выбрана по той же методике, что и в исследовании I.

В обоих исследованиях все учащиеся получили опросник, включавший 25 определений. Каждого ученика попросили выбрать шесть определений, которые лучше всего характеризовали его чувства во время занятий по конкретным школьным предметам. Список содержал 12 прилагательных, отражающих позитивные эмоции (например, «уверенный», «счастливый», «энергичный») и 12 прилагательных, отражающих негативные эмоции (например, «скучный», «беспокойный», «злой»). В таблице II.5 представлены ответы учеников из группы «Довольный», содержащие негативные определения[40].

Таблица II.5. Негативные прилагательные, выбранные учениками из группы «Довольный» при описании отношения к жизни в классе

[39] См.: *Jackson Ph. W., Getzels J. W.* Psychological Health and Classroom Functioning… См. также: *Jackson Ph. W., Diedrich R. C.* The Evaluation of School Experiences: A Study of Satisfed and Dissatisfed Students. 1965. Mimeographed.

[40] В обоих исследованиях были также выделены группы недовольных учеников. Эти группы, как можно было бы ожидать, выбирали негативные определения для описания своих чувств в классе гораздо чаще, чем это делали ученики, чьи ответы приведены в таблице II.5. Полные отчеты об этих двух исследованиях содержат сравнение довольных и недовольных учеников.

Прилагательные*	Количество использований прилагательных			
	Мальчики		Девочки	
	Исследование I (*N* = 25)	Исследование II (*N* = 34)	Исследование I (*N* = 20)	Исследование II (*N* = 35)
Надоедливый	13	26	13	25
Неуверенный	21	25	13	26
Скучный	16	24	9	25
Беспокойный	15	20	9	26
Неадекватный	16	20	7	24
Незамеченный	5	16	4	15
Беспомощный	8	16	6	17
Невежественный	13	15	3	15
Сердитый	4	14	4	14
Подавленный	2	11	3	10
Ошибочный	5	11	2	15
Отвергнутый	3	9	0	10

* Список прилагательных был сформирован на основе ранжирования ответов мальчиков в исследовании II.

Данные, приведенные в таблице II.5, отражают вполне отчетливую картину. В обоих исследованиях учащиеся, которые были, по-видимому, довольны школой, часто использовали прилагательные, негативно характеризующие *типичные* чувства по отношению к жизни в классе. В исследовании I, например, половина мальчиков и более половины девочек утверждали, что им надоели некоторые из занятий. В исследовании II доля учеников, которые сообщили, что им надоели занятия, а также о других негативных чувствах, даже выше, чем в группе из частной школы (исследование I).

Обратимся к другим свидетельствам неодносложного отношения учащихся к школе. Если вглядеться в это явление, то крайние степени удовлетворенности и неудовлетворенности сблизятся, а черно-белое изображение потеряет свою контрастность, размывшись оттенками серого.

Когда Тененбаум проанализировал эссе учеников, он отметил, как читатель помнит, относительное отсутствие сильных чувств, а также стереотипность и шаблонность ответов. Теперь, имея более конкретные данные, свидетельствующие о неоднозначности и противоречивости отношения учащихся к школе, мы находимся в лучшем положении, чем Тененбаум, и можем оценить важность его замечаний.

Количество учащихся, которые приходят в восторг, когда школьный звонок возвещает об окончании занятий, и тех, кто остается к этому абсолютно равнодушным, вероятно, очень невелико, как и тех, кто на последних партах в классе скрежещет зубами на протяжении всех занятий, с нетерпением ожидая их завершения. Одно из наших предположений при интер-

претации данных, которыми мы располагаем, заключается в том, что большинство учеников, описывая свой школьный опыт, не испытывают слишком сильных чувств по его поводу[41].

Этот факт, если допустить, что он таковым является, должен быть рассмотрен в свете того, что уже было сказано о жизни в классе и участии ребенка в ней. Подобно тому как наиболее сильные чувства возникают в результате разного рода происшествий, отсутствие заметных событий влечет за собой и отсутствие ярких чувств. Апатия и нейтральность требуют не меньших адаптационных усилий, чем радость и ненависть, поэтому рассмотреть их немаловажно и даже необходимо. Для этого целесообразно понять причины представляющейся заниженной эмоциональности учащихся. Эту задачу нам предстоит решать на протяжении нескольких следующих глав, но приступим мы к этому сейчас.

Во-первых, как мы видели, реакция на обстоятельства школьной жизни у учащихся неодинаковая. Одно им нравится, другое нет. Более того, даже самые довольные школьники порой проявляют досаду, а самые недовольные – радость. Эти комбинации чувств в сумме и создают впечатление амбивалентности, возникающее в том числе и из-за неизбежного противоречия между индивидуальными желаниями и институциональными целями. Субъективное восприятие ребенком его потребностей и интересов часто не согласуется с тем, как их понимает школа, или с потребностями и интересами других людей в школе. Это означает, что когда-то ребенок выполнит задание, а когда-то не станет этого делать. В одних случаях он будет испытывать удовольствие, а в других – страдать.

Во-вторых, сильные чувства не могут часто возникать в классе, посещение которого является обязательным и не зависит от желания ребенка. Принудительность, вероятно, играет свою роль в сокращении вспышек протеста и иных способов выражения недовольства. Когда зависимость надежно защищена, сопротивление представляется бесполезным. Если школа неизбежна, лучше расслабиться и принять это.

В-третьих (и это, возможно, наиболее важная причина), отношение к школе, как правило, эволюционирует в сторону нейтральности, в силу того что большинство учеников привыкают к этой повседневной реальности. Придя в школу, ребенок постепенно понимает, что это такое, и придерживается этой точки зрения на протяжении всего обучения. Модели социального взаимодействия остаются примерно одними и теми же в разных классах, как и физическая окружающая среда, которая не меняется при перемещении из одной классной комнаты в другую в том же здании школы. Содержание работы в каждом очередном классе может меняться, но арифметика остается арифметикой, а правописание – правописанием. Учитель в этом году может быть симпатичнее, чем в прошлом, но оба – все равно учителя, и отношение к ним ученика связано с весьма стандартной палитрой устойчивых ролевых ожиданий. В течение первых нескольких тысяч часов занятий (а может быть, и раньше) мировой школьный опыт, вероятно, преподнесет большинству учащихся некоторые сюрпризы. Нельзя сказать, что в классе не происходит ничего необычного. Многие бессмысленные в противном случае дни озаряются неожиданными событиями, многие учителя делают все возможное, чтобы привнести новизну в ежедневные занятия. Выразительные интерлюдии, безусловно, украшают жизнь волнением, разочарованием и радостью. Но характернее для школьной жизни планомерность.

[41] Вполне возможно, что отношение к школе не является постоянным в течение всего года. В начале и в конце учебного года, например, к занятиям можно относиться с большим рвением, чем в остальное время. Клэренс Дэрроу однажды заметил: «В школе были по меньшей мере два дня, которые делали нас настолько счастливыми, насколько это возможно. Один из них был первым днем учебного года, а другой – последним».

2

В первом разделе этой главы мы показали, насколько действительно более сложным является отношение учеников к происходящему в классе, чем это следует из обычной практики опросов учащихся об их мнении о школе, хотя даже стандартные анкеты часто предоставляют полезную информацию. Эта сложность находит свое выражение в ответах учащихся. Во-первых, разного рода оттенки неоднозначности обнаруживают себя как при благожелательности к школе, так и при неприязни к ней, а тем более при противоречивом отношении. Во-вторых, нам представляется, что у некоторых учащихся (отчасти, возможно, как следствие неоднозначности их отношения к школе и его противоречивости) развивается сепарация чувств, в результате чего они отделяют отношение к школе в целом от повседневной деловой жизни в классе. Для таких учеников (и никто не знает, скольких) школа – это просто одна из жизненных неизбежностей, отношение к которой складывается по формуле «Я могу это либо принять, либо не принимать».

Тем не менее, несмотря на всю запутанность, существуют вполне устойчивые различия в симпатии учащихся к школе в целом. Очевидно, например, что реакция девочек на школу более позитивная, чем у мальчиков. Кроме того, известно, что тысячи учащихся не любят школу настолько, что готовы покинуть ее при первой же возможности, в то время как другие с сожалением ждут окончания учебы. Цель данного раздела состоит в том, чтобы понять значение этих различий, задавшись для начала простым вопросом: насколько они заметны для учителей?

Ряд аспектов восприятия учителем отношения учеников настолько очевидны, что не требуют комментария. Крайние степени проявления мнения ученика заметны даже самому бесчувственному учителю. Когда ученик открыто выражает свою неприязнь или делает это чуть тоньше, обнаруживая свое желание бросить школу, гадать о его отношении учителю не приходится.

Большинство учителей, по всей вероятности, адекватно относятся к разной реакции школьников на те или иные части школьной программы и согласятся с тем, что их ученики предпочитают, например, уроки по физической подготовке правописанию или просмотр фильма во время урока выполнению задания по арифметике. Ни один учитель младших классов не может не заметить стонов разочарования после объявления, что во время перемены нельзя выходить на улицу, или возгласов восторга по поводу досрочного окончания занятий. В общем, почти все преподаватели отдают себе отчет в явных и неодинаковых реакциях своих учеников на повторяющиеся события в классе.

Что касается более тонких и индивидуальных аспектов отношения учащихся, то о них учителю известно меньше. Можно с уверенностью сказать, что учитель, как правило, не знает всего того, что нужно знать об отношении своих учеников к школе. Хотя одной уверенности мало, необходимы еще эмпирические данные.

Одной из возможностей выяснить, различают ли учителя отношение учащихся к школе, является их способность (или неспособность) предвидеть ответы своих учеников на вопросы предложенной им анкеты. Естественно, ни один учитель не может точно предсказать ответы по каждому пункту такой анкеты. Никто этого и не ожидает. Более разумная задача – просьба о делении на категории, отражающие различные уровни удовлетворения в группах. Другим словами, учителю можно предложить определить наиболее и наименее довольных учащихся в классе, выделив по несколько учащихся в каждую из этих категорий, а эту классификацию впоследствии сопоставить с той, которая основана на реальных ответах учащихся на вопросы об их отношении к школе. Этот подход был использован в описанном в предыдущем разделе исследовании, которое было проведено в государственных

школах пригородов Чикаго среди шестиклассников. В результате исследования были получены данные, пусть и не очень поддающиеся обобщению, но достаточно интересные, чтобы подробно их рассмотреть.

Итак, 293 школьника из 11 классов государственных школ, расположенных в пригороде Чикаго, ответили на анкету из 47 вопросов, задача которой была оценить их отношение к школе[42]. Учителя в каждом классе ознакомили с вопросами анкеты и целями опроса, после чего ему было предложено высказать предположение о том, как каждый из его учеников может ответить на такой набор вопросов[43].

Коэффициент корреляции общего отношения между рейтингом учителей и ответами учеников на анкету составил 0,35. Этот показатель не слишком информативен, но свидетельствует о том, что точность прогноза учителей, несомненно, выше, чем при случайной выборке. В то же время статистика указывает на то, что оценки учителей были далеки от безукоризненных. Очевидно, что некоторые аспекты отношения учеников заметны учителям, а другие нет. Чтобы узнать больше об этой неполной видимости, нужно провести более тщательный анализ.

Второй способ обрисовать в общем виде соотношение между предсказаниями учителей и фактическими ответами учеников – применить для описания точности суждений учителей шкалу, фиксирующую их «хиты» и «промахи». Под хитами мы подразумеваем случаи, когда ответ учителя был достоверным, а под промахами – ошибочным. Конечно, следует конкретизировать, что именно имеется в виду под достоверным и ошибочным ответами, поскольку суждения учителей (распределение учеников по пяти категориям) и реальные ответы учащихся (общее количество баллов, полученное в результате анкетирования школьников) оцениваются в разных единицах.

Ради недвусмысленности определения мы пренебрегли сложностью суждений. Иначе говоря, во-первых, ученики, которые определили свое отношение к школе как умеренное и чьи оценки, следовательно, труднее интерпретировать, были выведены из выборки[44]. Таким образом, в представленном ниже анализе мы коснемся суждений учителей только о тех учениках, которые довольно четко выразили положительное или отрицательное мнение о школе. Во-вторых, суждения учителей тоже были упрощены: число категорий, в которые группировались прогнозы, сократилось с пяти до трех в результате игнорирования наиболее категоричных оценок – «более всего» и «менее всего» – и обработки всей выборки так, как если бы она состояла из трех групп – «Довольные», «Умеренные» и «Недовольные», каждая из которых включала примерно одну треть выборки.

Суждение учителя считалось хитом, если он классифицировал как довольного ученика, чей балл по опросу был по крайней мере на половину стандартного отклонения выше среднего по выборке, или как недовольного ученика, чья оценка школы была по крайней мере на половину стандартного отклонения ниже среднего балла. Промахами считались

---

[42] Анкета была пересмотренным вариантом Опроса мнения учащихся (Student Opinion Poll), описанного выше.

[43] Процедура получения рейтинга была следующей: каждому учителю представили алфавитный список учеников и предложили, во-первых, разделить всю группу на три части, отражающие три уровня удовлетворенности – наибольший, средний и наименьший; во-вторых, определить внутри групп с наибольшим и с наименьшим уровнями удовлетворенности тех немногочисленных учеников (четвертая часть каждой группы), которые, по мнению учителя, представляют крайние позиции («очень довольны» и «очень недовольны»). Таким образом, отношение каждого ученика было описано его учителем как попадающее в одну из пяти категорий. В каждом классе приблизительная доля учеников в пяти категориях составила $^{1}/_{12}$, $^{1}/_{4}$, $^{1}/_{3}$, $^{1}/_{4}$, $^{1}/_{12}$. Когда рейтинги были обработаны, количественные значения составили 15,12,10,8 и 5 баллов и образовали пять групп; наивысшим баллом характеризуются ученики, которых учитель описал как очень довольных.

[44] Извлеченная группа состояла из учеников, чье мнение было в половину стандартного отклонения от среднего общего образца. В случае обычного распределения такая процедура исключила бы из выборки приблизительно 38 % и оставила бы 31 % в каждой из двух первоначальных групп. Однако, поскольку показатели опроса были несколько смещены на шкале в сторону положительных показателей, фактический процент учащихся в извлеченной группе был 36,6; в группе довольных – 34,6; в группе недовольных – 28,8.

результаты, когда учитель заносил ученика в первую или в третью группу, а фактическая оценка отношения к школе при анкетировании самого ученика была противоположной. Как неопределенный результат расценивался в том случае, когда учитель помещал в категорию «Умеренные» ученика, чье отношение при анкетировании более чем наполовину отклонялось от среднего значения. Можно было бы ожидать, что при классификации суждений учителей методом случайной выборки треть результатов попадет в группу «Хиты», треть – в группу «Промахи» и треть окажется «Неопределенными»[45]. Отклонения от этих ожиданий были протестированы на предмет их статистической значимости; результаты, фактические цифры и процентное соотношение в каждой из категорий представлены в таблице II.6.

Данные, приведенные в таблице, подтверждают информацию, которую предоставляет коэффициент корреляции для группы в целом (преподаватели могут прогнозировать отношение учащихся с большей точностью, чем при случайной выборке). Но этот общий вывод нуждается в детализации. По-видимому, учителя могут определить довольных учеников точнее, чем недовольных. Кроме того, снижение точности при определении недовольных не связано с долей прямых промахов по отношению к этим ученикам; скорее, преподаватели просто избегают судить о таких учащихся и относить их к категории недовольных. Другими словами, нельзя сказать, что доля промахов учителей зависит от предсказания положительного или отрицательного отношения ученика к школе, однако отношение довольных учеников гораздо более заметно, чем недовольных.

Таблица II.6. Точность прогнозов учителей в отношении мнения учеников о школе

Прогноз	Отношение учеников			
	Доволен		Недоволен	
	N	%	*N*	%
Хит	53	52,5	30	35,7
Неопределенный	25	24,8	36	42,8
Промах	23	22,7	18	21,5
	$x^2 = 16{,}7^*$		$x^2 = 6{,}00^{**}$	

* Значимый уровень 0,01.
** Значимый уровень 0,05.

Конечно, вряд ли разумно делать общие выводы на основании данных, полученных в классах одной ступени. Тем не менее восприятие учителями шестиклассников, пожалуй, похоже на то, что мы знаем о человеческом поведении в целом. В любой ситуации социальная неудовлетворенность угрожает благополучию как группы в целом, так и ее членов. Кроме того, выражение недовольства часто воспринимается как оскорбление со стороны лица или лиц, ответственных за группу. Именно этим и объясняется, например, выражение

[45] Учителей просили распределить учеников в одну из трех групп – «Довольные», «Умеренные» и «Недовольные». Таким образом, если учитель правильно определил мнение учеников о школе, что подтвердило анкетирование самих учеников, то треть из них попадет в группу «Довольные», треть – в группу «Умеренные» и треть – в группу «Недовольные», и такой результат будет считаться хитом. Если же учитель ошибся, то его результаты будут засчитана либо как неопределенные, либо как промах. То обстоятельство, что довольных учеников (по оценкам, полученным при опросе) чуть больше трети (34,6 %), а недовольных чуть меньше трети (28,8 %), означает, что достижение учителем в прогнозах идеальной точности (100 % хитов) или абсолютной неточности (100 % промахов) невозможно. Но такое ограничение относительно несущественно, поскольку наблюдаемые результаты никогда не достигают точных значений.

благодарности хозяевам вечеринки, которую они организовали, и сдерживание недовольства, которое, возможно, гости испытывают на самом деле. Мы ведем себя таким образом не только из-за необходимости соответствовать социальной конвенции, но и чтобы обеспечить себе социальное выживание.

В классе ущерб, который способно нанести открытое выражение недовольства, усугубляется возможностью введения имеющихся в распоряжении учителя санкций против носителя такого недовольства. В отличие от хозяйки вечеринки, которая одарит недовольного гостя ледяным взглядом и больше не пригласит его к себе, учитель может реагировать на критику куда более жестко и болезненно одновременно. Тем обстоятельством, что большинство педагогов не будут использовать свои полномочия, чтобы истребить честную критику, не отменяются учительский авторитет и наличие неявной угрозы для потенциальных критиков. Доминирующая стратегия, главным в которой мы назвали в главе I «принцип У-2» (угадать и угодить), скорее всего предполагает большее, чем своевременная подготовка домашнего задания или терпеливое ожидание в очереди; она также подразумевает выражение удовлетворения жизнью в классе и умалчивание о многих ее неудобствах.

Если бы то обстоятельство, что девочки более довольны своим школьным опытом, чем мальчики, было обнаружено учителями, работа по прогнозированию отношения учеников упростилась бы в том случае, когда мальчики и девочки входят в одну группу, по сравнению с ситуацией, когда эти группы рассматривают отдельно. Другими словами, точность предсказаний при рассмотрении отношения к школе совместной группы мальчиков и девочек повышает то, что учитель последовательно включает девочек в более высокие рейтинги. Этот эффект подтверждают корреляционные данные, полученные при исследовании. Следует напомнить, что соотношение между прогнозами учителей и фактическими ответами дало по общей выборке учащихся коэффициент 0,35. Это же соотношение при разделении групп по полу было 0,28 для мальчиков и 0,28 для девочек. Сокращение коэффициентов при разделении полов невелико, поэтому небольшое преимущество, которое дает знание того, что девочки в целом лучше относятся к школе, чем мальчики, не привлекает внимания.

Коэффициенты для прогнозов учителей и оценок учеников при опросе SOP имеют одинаковую величину как для мальчиков, так и для девочек; следовательно, точность предсказаний учителей для обеих групп одинакова. Однако этот вывод, как и предыдущий, о восприятии учителями шестиклассников, может быть уточнен, если подробнее проанализировать «хиты» и «промахи» учителей при оценках отношения учащихся. На этот раз в центре нашего внимания будет пол учащихся. Как и прежде, в выборку включены только те, чье отношение было выражено определенно. Результаты анализа приведены в таблице II.7.

Таблица II.7. Точность прогнозов учителей с учетом пола учеников

Прогноз	Отношение мальчиков				Отношение девочек			
	Доволен		Недоволен		Довольна		Недовольна	
	N	%	*N*	%	*N*	%	*N*	%
Хит	11	35,4	24	41,1	42	60,0	6	18,7
Неопределенный	10	32,3	21	40,4	15	21,4	15	46,9
Промах	10	32,3	7	13,5	13	18,6	11	34,4
	$x^2 = 0{,}06$		$x^2 = 9{,}5^*$		$x^2 = 22{,}48^*$		$x^2 = 3{,}81$	

* Значимый уровень 0,01.

Данные, приведенные в таблице II.7, свидетельствуют о поразительной разнице в точности прогнозов учителей. Различие это не просто означает, что одни учителя более точны при прогнозировании оценок девочек, а другие – мальчиков, поскольку связано с качественной оценкой отношения того человека, чей пол является одним из параметров опроса. Кажется, наиболее безошибочно учителя оценивают две группы – довольных девочек и недовольных мальчиков. Иными словами, отношение к школе девочек, которые определенно довольны своим школьным опытом, и мальчиков, которые им определенно недовольны, обнаружить проще, чем отношение групп с противоположным мнением – довольных мальчиков и недовольных девочек (в этом случае результаты не более точны, чем при случайной выборке).

Конечно, следует быть осторожными с выводами, которые делаются на основании этих данных. Однако важно отметить, что эти сведения имеют значение в свете того, что нам уже известно о различиях, связанных с полом учащихся, и о характеристиках класса. Существует ряд подтверждений того, например, что недовольные мальчики более склонны критиковать руководство, чем недовольные девочки. В одном из исследований, упомянутых ранее, учащихся попросили описать типичные чувства по отношению к классу, и было установлено, что недовольные мальчики чаще, чем недовольные девочки, использовали так называемые экстрапунитивные прилагательные, которые переносят вину за состояние учеников на других (например, ошибочный, отвергнутый). Недовольные девочки, напротив, как правило, используют так называемые интропунитивные прилагательные, возлагая вину за состояние ученика на него самого (например, неадекватный, невежественный)[46]. Если бы подобный феномен рассматривался при опросе шестых классов и оказалось бы, что недовольные мальчики более склонны критиковать руководство, это помогло бы объяснить, почему такие мальчики более заметны для учителя, чем недовольные девочки.

Причина большей заметности для учителей довольных девочек, чем довольных мальчиков, не столь очевидна. Возможно, девочки просто с большей прямотой выражают свое отношение к школе, чем мальчики. Или же, что тоже не исключено, довольные школой девочки чаще, чем мальчики, выражают свое отношение к учителям и классу косвенным образом – добровольно помогая при уборке класса (такая работа традиционно является женской по своему характеру) или оставаясь вместе или рядом с учителем, когда происходят альтернативные занятиям в классе мероприятия (на детской площадке, например, до и после уроков)[47].

Несколько неожиданной оказалась еще одна переменная – коэффициент интеллекта *(intelligence quotient – IQ)* учеников. Была установлена его связь с точностью прогнозов учителей. Группа учителей в целом была заметно более точна при оценке отношения учащихся с высоким коэффициентом интеллекта, чем при оценке отношения учащихся с низким коэффициентом. Для группы шестиклассников, чей коэффициент был 120 и выше (49 учащихся среди всех) корреляция между прогнозами учителей и фактическими ответами самих учащихся составила 0,56; для тех, чей коэффициент составил 90-119 баллов (193 ученика), соответствующая корреляция была 0,30; наконец, для тех, чьи баллы были ниже 90 (46 учеников), корреляция была 0,11. При переводе на язык «хитов» и «промахов» эти соотношения дают цифры, приведенные в таблице II.8.

---

[46] См.: *Jackson Ph. W., Getzels J. W.* Psychological Health and Classroom Functioning…

[47] Вероятность того, что пол учителя может быть связан с его восприятием отношения учеников, также проверена, но никаких доказательств в поддержку этого предположения обнаружено не было. Четверо из одиннадцати учителей шестого класса были мужчинами, и, насколько можно определить по корреляции между их предсказаниями отношения учащихся и реальными ответами их учеников, их прогнозы (даже если рассматривать отдельно мальчиков и девочек) существенно не отличались от тех, что давали учителя-женщины.

Обращает на себя внимание то, что данные таблицы II.8 отсылают к *точности* суждений учителей, а не к *типу* отношений, который они приписывают каждой из трех IQ-групп. Видимо что-то сделало мнение групп с высоким и средним коэффициентом интеллекта заметным для учителей, а мнение группы с низким коэффициентом интеллекта – неясным.

Без дополнительной информации мы не можем сделать большего, чем высказать лишь некоторые предположения о возможных причинах связи точности прогонозов учителей с коэффициентом интеллекта учеников. Одно из возможных объяснений состоит в том, что хорошая беглость речи учеников с высоким IQ позволяет им выражать свои взгляды на происходящее в школе более внятно, чем это могут делать их одноклассники, которые не имеют подобных коммуникативных навыков. Также нельзя исключить того, что учитель чаще взаимодействует с учениками, имеющими высокий и средний коэффициент интеллекта и, таким образом, имеет большее воздействие на их представления о школе, чем на представления учеников, имеющими низкий IQ, с которыми учитель взаимодействует реже. Возможно также, что ученики с высоким коэффициентом интеллекта более склонны к лидерству в классе и высказывают свое мнение чаще, чем те, у кого IQ низкий. Все три приведенных объяснения не являются взаимоисключающими. Более того, все они (и другие, не упомянутые здесь) могут оказаться взаимосвязанными и взаимодействующими.

Таблица II.8. Точность прогнозов учителей с учетом коэффициента интеллекта (IQ) учащихся

Прогноз	Коэффициент интеллекта (IQ)					
	89 баллов и ниже		90–119 баллов		120 баллов и выше	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Хит	10	34,5	55	44,4	17	54,9
Неопределенный	9	31,0	44	35,5	8	25,8
Промах	10	34,5	25	20,2	6	19,3
	$x^2 = 0{,}07$		$x^2 = 11{,}14^*$		$x^2 = 6{,}66^{**}$	

* Значимый уровень 0,01.
** Значимый уровень 0,05.

Теперь попытаемся обобщить результаты, полученные для шестого класса. В целом учителя больше замечают довольных учеников, чем недовольных; довольные девочки и недовольные мальчики, как правило, особенно заметны; ученики с высоким и средним коэффициентом интеллекта доводят свое мнение до учителя более внятно, чем это делают ученики с низким IQ. Эти данные становятся очевидными при рассмотрении группы учеников и преподавателей в целом, но они не всегда заметны явно, когда анализируются результаты, полученные отдельно в каждом классе. Некоторые учителя, кажется, различимо лучше, чем другие, прогнозируют мнение своих учеников о школе. Более того, точность прогнозов отдельных учителей, по всей вероятности, не зависит от таких различий в составе их классов, как пол ребенка, уровень его интеллекта или степень удовлетворенности школой. Полученные на этот счет данные приведены в таблице II.9.

Таблица II.9. Точность прогнозов отдельных учителей в отношении мнения их учеников о школе

№ класса п/п	*r** между спрогнозированным и актуальным	Характеристики класса				
		Пол учителя	Пол ученика		Коэффициент интеллекта (IQ) ученика (баллы)	Данные опроса (SOP**)
			Мальчики (чел.)	Девочки (чел.)		
1	0,10	Ж	12	19	101,1	28,71
2	0,38	Ж	18	12	109,0	31,00
3	0,52	Ж	13	15	105,1	25,43
4	0,00	Ж	12	10	98,0	28,27
5	0,45	М	20	8	107,4	27,96
6	0,30	Ж	10	19	112,5	21,44
7	0,56	Ж	11	13	93,5	24,67
8	0,42	М	18	10	97,0	28,11
9	0,46	М	11	19	99,3	28,33
10	−0,51	Ж	6	4	109,9	28,90
11	0,26	М	17	16	106,2	28,36

* Коэффициент корреляции Пирсона.
** Student Opinion Poll (Опрос мнения учащихся).

Данные, приведенные в таблице II.9, важны для двух обобщений. Первое из них заключается в том, что существует значительная неоднородность точности прогнозов среди учителей. Прогнозы учителя в классе № 4, например, не имеют никакой поддающейся систематизации связи с ответами учеников того же класса, в то время как оценки учителя в классе № 7 совпадают, хотя бы относительно, с мнениями учеников[48]. Второе обобщение следующее: неоднородность прогнозов учителей, вероятно, не связана как-либо системно с неоднородностью тех характеристик классов, которые обсуждались выше. Иначе говоря, учителя, которые, как кажется, достаточно преуспели в прогнозах о мнении своих учеников, похоже, не обязаны своим успехом тому, что в их классе неравное количество мальчиков и девочек или много одаренных детей, а также учеников, которые необычайно довольны школой. Почему же прогнозы одних учителей точнее, чем других? На этот вопрос еще предстоит ответить.

До сих пор речь шла преимущественно об условиях, которые *помогают очертить* наиболее точно контуры мнения учеников. Однако, вероятно, не менее важны и условия, которые *затуманивают* зрение учителя. Вместо того, чтобы выяснять, какие качества ученика

[48] Корреляция данных, полученных в десяти классах, предоставит, очевидно, материал и для обнаружения существенных различий между учителями. Однако следует помнить, что этот коэффициент определен с помощью данных о таком небольшом количестве учеников, что неразумно настаивать на его типичности.

связаны с необычной долей «хитов» в прогнозах учителей, можно задаться другим вопросом: какие качества ученика связанны с промахами в прогнозах учителя?

Подсказка для ответа на этот вопрос содержится в данных о влиянии коэффициента интеллекта ученика на прогноз учителя. Результаты, представленные в таблице II.8, как мы помним, свидетельствуют о том, что мнение учеников с высоким IQ, похоже, более заметно для учителей, чем мнение учеников с низким IQ. Другими словами, учителя сделали меньше промахов в прогнозах, касающихся группы учеников с высоким IQ. Но цифры в таблице II.8 не раскрывают того, что учителя, промахнувшиеся с прогнозами и для группы учеников с высоким коэффициентом интеллекта, и для группы с низким IQ, имеют свои особенности.

Все 10 промахов в группе с низким уровнем IQ (см. табл. II.8) относятся к ученикам, которые кажутся довольными школой, но учителя воспринимают их как недовольных. В противоположность этому, все шесть промахов в группе с высоким IQ связаны с учениками, которые кажутся недовольными школой, но учителя воспринимают их как довольных. Иными словами, учителя переоценивают количество довольных учеников в группе с высоким IQ и количество недовольных среди учащихся с низким IQ. Промахи учителей в группе со средним IQ разделились практически поровну между довольными учениками, которых учителя сочли недовольными (12 из 25 промахов), и недовольными учениками, которых учителя восприняли как довольных (остальные 13 из 25).

Это несомненное смещение в суждениях учителей поднимает вопрос о том, основывают ли учителя свои оценки мнения учащихся о школе на свидетельствах проявления интеллектуальных способностей детей или, возможно, на сопутствующем учебе поведении? Вероятно, если попытаться обобщить убеждения учителей, то возникнет что-то вроде изречения: «Хороший ученик хорошо думает о школе». Подсказку такого рода содержат данные, представленные в таблице II.10, в которой показана взаимосвязь между прогнозами учителей и коэффициентом интеллекта учащихся. Данные о прогнозах учителей и о мнении самих школьников, полученные при опросе (SOP), которые уже были представлены выше, тоже включены в таблицу II.10 для сравнения.

По мнению части учителей шестого класса, одаренные школьники, которые показывают лучшие результаты при тестировании, – это те, кто кажутся наиболее довольными школой. Действительно, прогнозы ряда учителей о мнении их о школе оказываются более тесно связанными с успеваемостью учащихся, чем с их фактическими ответами на вопросы анкеты. Этот эффект более выражен для мальчиков, чем для девочек, но очевиден для обоих полов. Согласно взглядам таких учителей, хорошими учениками являются те, кто кажутся им довольными школой, а плохими – те, кто недовольны.

Но действительно ли учителя ошибаются? В конце концов, сопряжение успеха и удовлетворенности представляется логичным. Возможно, лучшие ученики и на самом деле более довольны тем, что происходит в классе, а плохие – более недовольны? Или учителя просто переоценили степень этой сопряженности? Чтобы ответить на эти вопросы, нужно рассмотреть взаимосвязь между успеваемостью и отношением к школе. Именно к этой важной теме мы и переходим.

Таблица II.10. Корреляция между прогнозами учителей и коэффициентом интеллекта (IQ) учащихся

Пол	Коэффициент интеллекта (IQ) учащихся	Оценки при тестировании			Данные опроса (SOP*)
		Чтение	Язык и гуманитарные науки	Арифметика	
Мальчики (*N* = 148)	0,44	0,49	0,51	0,45	0,28
Девочки (*N* = 144)	0,39	0,36	0,37	0,31 >	0,27

* Student Opinion Poll (Опрос мнения учащихся).

3

По крайней мере два способа рассуждения могут привести к выводу о том, что успешная учеба и позитивное отношение к школе взаимосвязаны. Оба способа встречаются достаточно часто, поэтому большинству читателей они, вероятно, знакомы. И оба небезукоризненны, что и подлежит обсуждению в этом разделе.

Первыйнабор аргументов в пользу взаимосвязиуспешной учебы и позитивного отношения к школе основан на хорошо известном постулате о том, что вознаграждение, как правило, вызывает положительные эмоции, а наказание – отрицательные. Люди обычно счастливы, когда все хорошо, и недовольны, когда удача от них отворачивается. Действительно, связь между наградой и наказанием, с одной стороны, и особо чувствительными состояниями – с другой, настолько бесспорна и очевидна, что Эдвард Ли Торндайк при исследовании проблемы научения использовал термины «удовлетворители» *(satisfers)* и «раздражители» *(annoyers),* чтобы описать условия, которые приводят к усилению или ослаблению стимулов деятельности. Если Торндайк хотел, чтобы животное повторяло действие, ему предписанное, исследователь использовал стимулы, вызывающие удовлетворение; противоположная цель достигалась применением стимулов, вызывающих раздражение. Современные психологи, пожалуй, предпочли бы более нейтральные термины, такие как «положительное подкрепление» или «отрицательное подкрепление», но никто всерьез не сомневается в меткости языка Торндайка для описания того, что происходит с высшими организмами, в том числе с человеком, когда вступают в действие награды и наказания.

Не только награда удовлетворяет и наказание раздражает, но (продолжая ту же логику) через некоторое время обстановка, в которой постоянно действует один или другой из этих стимулов, сама по себе порождает соответствующие ассоциации. Иными словами, установки на удовлетворение и недовольство связаны с совокупностью условий, в которых возникли, и сказываются на восприятии. Например, вид и запах стоматологического кабинета вызывают почти такое же чувство тревоги, как и бормашина.

Такая логика рассуждений легко применима к воспитательной работе. Школа – это то место, где награды и взыскания раздаются в изобилии. Для поощрения одних форм поведения в классе предназначены улыбки, похвала, особые привилегии, хорошие оценки, высокие баллы при тестировании. Другие же формы поведения караются недовольным взглядом, выговорами, лишением привилегий, плохими оценками и низкими результатами при тестировании. При этом такого рода «удовлетворители» и «раздражители» не равномерно распределяются среди учащихся, а достаются одним и тем же школьникам. Кто-то привыкает получать только награды; а кто-то – наказания. Опираясь на то, что уже говорилось о человеческом поведении в целом, можно предположить, что у поощряемых в течение дол-

гого времени учеников школа и учеба должны вызывать подлинную любовь, а те учащиеся, которых не только не поощряли, но и наказывали, будут недовольны жизнью в классе. Следовательно, успех связан с позитивным отношением к школе.

Еще одна логика рассуждений, ведущих к тому же выводу, является производным от житейской мудрости: у довольных коров молоко лучше. В этом случае причинно-следственная связь между эффективной производительностью и чувствами исполнителя обратна той, которую подразумевает описанный выше первый набор аргументов. Акцент в этом случае делается на роли положительных эмоций исполнителя для результата работы, а не наоборот.

По этой логике, эффективность исполнения зависит, хотя бы отчасти, от мотивации исполнителя. Человек, который не хочет работать, часто не делает свою работу так же хорошо, как человек, который относится к решению стоящей перед ним задачи с энтузиазмом или, по крайней мере, она ему нравится. Способность сосредоточиться и готовность не реагировать на мелкие раздражители – это два условия, которые вносят значительный вклад в успех при исполнении сложных заданий и в значительной степени происходят из общей предрасположенности работника. Невозможно решить сложную задачу, не попытавшись сделать это, а попытка, как мы знаем, подразумевает сложную связь желаний, установок и других компонентов, входящих в мотивационный конструкт. Более того, такие компоненты не возникают *sui generis*[49] в каждой рабочей ситуации, но, напротив, широко распространены, устойчивы и привносятся исполнителем. Если человек, находящийся внутри ситуации, чувствует себя в целом удовлетворенным, он скорее успешно справится со специфическими требованиями конкретной задачи, чем тот, кто будет недоволен.

Применить эту логику к жизни в классе, как и в предыдущем случае, несложно. Школа, как и всякая работа, тоже требует сосредоточенности и усилий. Чтобы добиться успеха в классе, ученик должен постоянно *пытаться* делать это, то есть ему нужно *хотеть* попробовать. Можно предположить, что те ученики, которые больше всего хотят справиться с конкретными задачами обучения, положительно оценивают свой школьный опыт. Иными словами, учащихся, которые довольны школой, при прочих равных условиях, следует искать среди тех, кто наиболее успешен в классе.

Таким образом, двумя разными путями можно прийти к одному и тому же выводу: школьный успех и удовлетворение школой должны быть положительно связаны. Более того, оба способа рассуждения, хотя они рассматривались отдельно, можно счесть усиливающими друг друга. Хорошая успеваемость, с этой точки зрения, порождает позитивное отношение к школе, которое, в свою очередь, способно повысить успеваемость еще больше, и т. д. Разумеется, тот же цикл совершается на противоположном конце континуума, где результаты не столь приятны. Получается, что в то время как успешный ученик с радостной улыбкой на лице стремительно совершенствует свои достижения, слабый ученик, недовольно хмурясь, продолжает идти ко дну.

Как это часто бывает, логика и психология работают в реальной жизни не совсем так, как хотели бы теоретики. Логически предполагаемое соотношение между мнением учащихся о школе и успеваемостью довольно трудно подтвердить эмпирически, кроме, пожалуй, случаев, когда это связь выражена крайними степенями. На самом деле все указывает на отсутствие прямой связи между отношением к школе и успеваемостью. Именно потому, что реальные данные противоречит ожиданиям, они заслуживают особого внимания.

В нескольких исследованиях, о которых шла речь ранее, изучалась взаимосвязь между ответами учащихся на вопросы анкеты об отношении к школе и замерами успеваемости. Результаты разочаровывали: снова и снова статистические манипуляции данными выявляли отсутствие такой взаимосвязи. Исключений из этого правила не возникало. Коэффициенты

[49] Своеобразный, единственный в своем роде *(лат.). – Примеч. пер.*

корреляции, приведенные в таблице II.11, основаны на ответах опрошенных шестиклассников и отражают типичную ситуацию.

Главное, что показывает таблица II.11, заключается в следующем: ни один из 32 коэффициентов корреляции существенно не отличается от нуля. Но есть и кое-что еще: одни и те же результаты давали и прогнозы учителей, и тестирование. И это обстоятельство важно отметить. Более того, данные, полученные при двух опросах учащихся, тоже были сходными[50]. Итак, хотим мы того или нет, но коэффициент между отношением шестиклассников к школе и замером их успеваемости равен нулю.

Таблица II.11. Коэффициенты корреляции между мнением шестикласников о школе и их успеваемостью

Название опроса учащихся	Пол учащегося	*N*	Оценка успеваемости учителем				Оценки учащегося при тестировании			
			Чтение	Язык и гуманитарные науки	Арифметика	Естествознание	Чтение	Язык и гуманитарные науки	Арифметика	IQ
SOP*	Мальчики	148	0,15	0,13	0,08	0,15	0,14	0,11	0,13	0,06
	Девочки	144	0,16	0,16	0,14	0,19	0,08	0,14	0,12	0,14
Мичиганский опрос (сокращенный вариант)	Мальчики	148	0,01	0,01	0,00	0,06	0,08	0,02	0,06	– 0,08
	Девочки	144	0,06	0,01	0,00	0,04	– 0,07	– 0,06	– 0,05	0,01

* Student Opinion Poll (Опрос мнения учащихся).

Еще один набор коэффициентов корреляции, полученный в результате изучения учащихся пригородной средней школы (см. описание выше)[51], представлен в таблице II.12. В этом исследовании использовалась методика SOP. Информация об успеваемости этих учеников связана только с результатами по английскому языку, но дополнена данными об их IQ, что позволяет учесть достижения и оценки при изучении других школьных предметов.

Повторяю, значения коэффициентов показывают отсутствие явной связи между мнением учащихся о школе и их успеваемостью. Кроме того, мнение мальчиков и девочек, как и в других случаях, не зависит от того, учитываются или нет при расчете результаты их тестирования или оценки успеваемости.

Одно из возможных объяснений нулевых значений коэффициента корреляции заключается в том, что в опросе участвовала большая группа учащихся, не испытывающих сильных эмоций по поводу школы. Это предположение было проверено путем исключения учащихся с посредственной успеваемостью из анализа результатов и акцентирования внимания на учащихся, чьи ответы на вопросы были относительно близки к крайним точкам шкалы. Когда успеваемость тех, чьи баллы были по крайней мере на полтора стандартных отклонения выше среднего результата SOP, сравнили с достижениями тех, чьи баллы были низкими, никаких существенных различий не возникло. Точно такие же результаты были получены и раннее при использовании тех же методов[52].

---

[50] Один из опросов мнения учащихся – Student Opinion Poll (SOP) – уже был описан выше. Анкета второго – Мичиганского опроса учащихся *(Michigan Student Questionnaire – MSQ)* – включала 60 позиций, организованных так, чтобы выявить мнение ученика о его учителе (например, «С этим учителем интересно заниматься его предметом» или «Этот учитель хвалит нас за хорошую работу»). Сокращенный вариант анкеты содержит на 23 пункта меньше, чем первоначальный. Более подробно Мичиганский опрос учащихся и его результаты описаны в работе: *Flanders N. A.* Teacher Infuence, Pupil Attitudes and Achievement // Cooperative Research Monograph. No. 12. OE-25040. Washington, DC: US Government Printing Offce, 1965.

[51] *Diedrich R. C.* Teacher Perceptions as Related to Teacher…

[52] См.: *Jackson Ph. W., Getzels J. W.* Psychological Health and Classroom Functioning…

Таблица II.12. Коэффициенты корреляции между мнением о школе учащихся средней школы и замерами их успеваемости

Пол учащегося	*N*	Вербальный IQ	Невербальный IQ	Результат тестирования по английскому языку	Оценка успеваемости по английскому языку
Мальчики	127	0,06	0,01	0,05	0,05
Девочки	131	– 0,06	– 0,07	0,05	0,10

Хотя все три исследования, данные которых были приведены, дали один и тот же результат, окончательные выводы об отсутствии взаимосвязи между мнением учащихся о школе и их успеваемостью нуждаются в дополнительных доказательствах. Кроме того, большая часть информации основана на результатах SOP, то есть данные были получены при опросе учеников довольного узкого географического региона – пригорода Чикаго. Если те же результаты подтвердятся в разных регионах страны и при других опросах с иначе составленными анкетами, уверенность в отсутствии зависимости между успеваемостью и отношением к школе возрастет.

Выше шла речь об исследовании С. Тененбаума, которое может подтвердить наши результаты. Напомним, что Тененбаум составил анкету по выявлению отношения к школе, которую разослал 639 шести- и семиклассникам в трех школах Нью-Йорка. Коэффициенты корреляции между ответами опрошенных учеников и такими переменными, как IQ, образовательный фактор *(educational quotient – EQ),* показатели навыков и умений, а также прогресс оценок успеваемости варьировались от 0,003 до 0,13, как сообщал Тененбаум[53]. Иначе говоря, снова никакой связи между отношением к школе и успеваемостью не наблюдается.

Стоит обратить внимание на дополнительный момент, который позволяют отметить результаты Тененбаума. Одна из переменных – образовательный фактор – показывает, происходит ли развитие ученика успешно или замедленно по отношению к его способностям. Эта переменная, как и другие, не обнаружила достоверной корреляции между отношением к школе и успешностью развития ученика, хотя, казалось бы, что когда разрыв между успешностью и способностями резко сокращается, более успешные ученики не думают о школе лучше, чем менее успешные.

Еще в одном исследовании, проводившемся в Индиане, разработчики использовали диагностическую шкалу, определяющую рейтинг учителей, которую они применили в четвертых-восьмых классах, среди 1357 учеников[54]. Хотя исследователи сообщают о существенных различиях в оценках учителей учащимися (например, некоторые учителя нравятся гораздо больше, чем другие), корреляции между мнением учащихся и успеваемостью примерно такая же, как та, которую мы уже видели *(r* = 0,1 с учетом и успеваемости, и IQ в подвыборках, состоящих из 527 и 552 учащихся).

О еще одном подходе сообщается в описании исследования, проведенного Лесли Ф. Малпасс в маленьком городке штата Нью-Йорк[55]. В этом исследовании приняли участие 92 учащихся восьмых классов, которых тестировали при помощи двух проективных психо-

[53] См. подробнее: *Tenenbaum S.* Attitudes of Elementary School Children….

[54] См.: *Tschechtelin M. A., Sister, Hipskind M.J.F., Sister, Remmers H. H.* Measuring the Attitudes of Elementary School Children toward Their Teachers // Journal of Educational Psychology. 1940. No. 31. March. P. 195–203.

[55] *Malpass L. F.* Some Relationships between Students' Perceptions of School and Their Achievement // Journal of Educational Psychology. 1953. No. 44. December. P. 475–482.

диагностических методик – теста на завершение предложения *(Sentence Completion Test – SAT)* и тематического апперцептивного теста *(Thematic Apperception Test – TAT),* адаптированных под задачу выявления отношения к школе. Кроме того, школьники писали эссе о своем отношении к жизни в классе. Полученные данные были обобщены в рейтинге, который был составлен для каждого учащегося и отражал его отношение к школе. Корреляция между этими показателями и результатами теста достижений существенно не отличалась от нуля. Значимые коэффициенты корреляции (0,31-0,57) были обнаружены, однако, между совокупной оценкой мнения учеников и отметками, которые они получили в школе. Малпасс не делает никаких предположений о том, почему взаимосвязь была обнаружена со школьными отметками, а не с результатами теста достижений.

В совокупности шесть рассмотренных исследований предоставляют довольно внушительный массив данных, касающихся более чем 3000 учащихся из 15 школ в нескольких географических зонах. Для сбора информации об отношении учеников к школе были использованы, по крайней мере, пять различных способов; для получения данных об успеваемости были проведены множество тестов. Более того, эти шесть исследований затрагивают период в 25 лет. И результаты всех шести, за исключением одного набора значимых коэффициентов корреляции с отметками, одинаковы: ожидания, что мнение учащихся о школе связано с их успеваемостью, не подтверждаются.

Исследование, проведенное в штате Миннесота[56], заслуживает специального упоминания, поскольку содержит выводы, в некотором отношении противоречащие представленным ранее. Выборка из 505 учащихся начальных классов средней школы была разделена на две группы, в которые попали школьники, чье мнение оказалось противоположным, – «очень доволен» и «очень недоволен». Эти группы были сопоставлены на основе девяти дополнительных критериев теста, предоставляющего возможность поступления в колледжи и вузы штата Айова *(Iowa Test of Educational Development – ITED)*. Результаты показывают, что довольные и недовольные ученики значительно отличались по уровню баллов – на семь из девяти (значимый уровень 0,05) от группы довольных учащихся с высокими результатами теста достижений. Однако анализ обнаруживает следующее: при разделении групп по полу средний показатель отражает, что все значимые различия связаны с необычно низкими достижениями небольшой группы недовольных девочек *(N* = 18). Описание исследования не содержит каких-либо объяснений такого низкого результата этой группы девочек. Насколько нам известно, другими исследователями подобные данные получены не были, поэтому нам представляется целесообразным просто принять к сведению этот необычный результат, прежде чем перейти к рассмотрению общего значения обсуждаемого здесь явления.

Любые свидетельства, которые противоречат здравому смыслу, вызывают здоровый скептицизм, а то и просто недоверие. Менять привычные взгляды на мир хлопотно, и прежде чем делать это, нужно убедиться в том, что для этого есть веские основания. По отношению к рассматриваемой теме это означает, что сначала следует рассмотреть аргументы, которые могли бы опровергнуть представленные данные.

Наиболее логично предположить, что целью скептика будут анкеты, используемые для оценки отношения ученика. Сомнению будет подвергнута сама форма опроса: насколько вообще можно доверять информации, собранной и обработанной вручную? Отвечая на этот вопрос, полезным будет напомнить, что речь идет о данных, собранных несколькими проверенными способами, а не об одной анкете.

---

[56] *Brodie T. A., Jr.* Attitude toward School and Academic Achievement // Personnel and Guidance Journal. 1964. No. 43. December. P. 375–378.

Не вся информация об инструментарии, использованном для получения результатов, которые были нами описаны, доступна. Однако, как представляется, примененные методы сопоставимы по плодотворности с другими видами опросов. Коэффициент надежности (внутренней согласованности) опроса мнения учащихся (SOP) как метода при испытании на группе, состоящей почти из 300 шестиклассников, составил 0,85. Тененбаум получил столь же высокий коэффициент надежности, используя свою анкету, как и сестра М. Аматора и ее ассистенты[57], применяя разработанный ими инструментарий. Сравнительные показатели отсутствуют для Мичиганского опроса и процедур, примененных Лесли Ф. Малпасс в штате Нью-Йорк.

К сожалению, ничего не известно о том, насколько устойчиво мнение учащихся и не менялось ли оно с течением времени, но, думается, нет никаких особых причин для того, чтобы отношение к школе и учителям было менее устойчивым, чем к другим аспектам ученической жизни. Можно ожидать, что со временем отношение к школе изменится, но сомнительно, чтобы оно менялось часто. Косвенным свидетельством его стабильности является то обстоятельство, что учителя могут сделать правильный прогноз о мнении множества учащихся за несколько дней до начала анкетирования самих школьников.

Под сомнение может быть также поставлена правдивость ответов респондентов, но большая, чем при случайной выборке, точность оценивания учащимися учителей и тот факт, что, как и ожидалось, высказанные мнения зависели от некоторых переменных (таких как пол и показатели психологического здоровья), уменьшает силу аргументации критиков. Кроме того, при проведении большинства исследований были приняты обычные меры предосторожности – обеспечена анонимность, учителя не присутствовали при опросе школьников и не могли влиять на их результаты. Вполне вероятно, что некоторые учащиеся пытались скрыть свои истинные чувства, но сомнительно, чтобы неискренность была настолько распространена, чтобы сделать незаметной стабильную связь между отношением к школе и успеваемостью, если бы таковая существовала.

Наконец, некоторые критики могут возразить, что отношение к школе определенными своими аспектами все же связано с различиями в успеваемости, но эти аспекты просто не были включены ни в один из опросников или по крайней мере должным образом представлены там. Однако серьезный критик должен идентифицировать компоненты, которые были пропущены. И сделать это непросто. Мало сказать, что результаты могли быть иными, если бы иными были научно-исследовательские инструменты. Но до сих пор, как можно заметить, в анкетах, по которым проводились опросы об отношении учащихся к школе, не были выявлены какие-либо очевидные упущения, которые изменили бы приведенные результаты.

Свидетельств, ставящих под сомнение надежность и точность инструментов, примененных при опросах, а также искренность респондентов, явно недостаточно, чтобы хотя бы в какой-то степени опровергнуть приведенные выше результаты, несмотря на незначительные, хотя и бесспорные противоречия, которые обнаружились в двух исследованиях. Таким образом, можно с уверенностью заключить, что связь между отношением к школе и успеваемостью учащихся, если она, как подсказывает здравый смысл, существует, не так просто продемонстрировать. Даже если не спешить с выводами и подождать результатов будущих исследований, имеющихся данных достаточно для предположения, что связь между отношением учащихся к школе и их успеваемостью либо слаба, либо ее вовсе нет. В этом случае поставить проблему можно следующим образом: почему это так? И какое значение нехватка или отсутствие этой связи имеют для учителя?

Нами было допущено, что некоторые грубые корреляции между мнением учащихся о школе и успеваемостью существуют и заметны для большинства учителей. Например, те,

---

[57] См.: *Tschechtelin M. A., Sister, Hipskind M. J. F., Sister, Remmers H. H.* Measuring the Attitudes of Elementary School…

кто не хочет учиться и потенциально способны бросить школу, вероятно, любят ее меньше, чем успевающие ученики, и нелюбовь связана с более низкой, чем у остальных, успеваемостью. Большинство учителей примут этот факт за неопровержимый. На самом деле ученик, бросивший школу, и выступающий с прощальной речью выпускник – это крайности, на которые нельзя ориентироваться и поэтому ожидать, что есть связь между отношением к школе и успеваемостью.

Однако предположим, что выявленные анкетами градации различий не отражают дифференциации в субъективных ощущениях учеников. Допускаю, что некоторым ученикам очень не нравится школа и примерно стольким же очень нравится, но большинство имеют по ее поводу смешанные или нейтральные чувства. Возможно, что успеваемость влияет на мнение о школе только в том случае, когда эмоции напряжены до предела, но такой накал чувств, как положительных, так и отрицательных, встречается гораздо реже, чем принято думать.

III. Вовлеченность и абстиненция класса

Даже когда учитель действует как радиостанция, сомнительно, что все ученики настроены на одну волну. Более вероятно, что общение учителя с каждым из учеников спорадично, а все оставшееся время школьники реагируют на другие стимулы.
Гарри Ф. Зильберман[58]

Формальные коллективные встречи обычно начинаются с поверки, или переклички. Это официальная идентификация собравшихся несет как церемониальное, так и практическое значение. Церемониально перекличка повышает важность встречи и способствует единению, представляя всех присутствующих друг другу. С практической точки зрения функция переклички – выявление отсутствующих.

В школах и других учреждениях, где посещаемость носит обязательный характер, практическая значимость переклички перевешивает церемониальную. Нет ничего более очевидного, чем то, что учащийся, чтобы овладеть плодами школьного образования, обязан присутствовать на занятиях, и эта азбучная истина прорастает такими хорошо известными школьными практиками, как классный журнал, выявление прогульщиков, школьные надзиратели, записки от родителей, справки от врача и прочее, что необходимо для отслеживания физического присутствия ученика в школе. Понятно, что преподавание в пустом классе лишено всяческого смысла.

Личное присутствие учеников и учителей – хотя и необходимое, но явно недостаточное условие для того, чтобы обеспечить достижение образовательных целей. Кроме просто присутствия, участникам образовательного процесса необходимо более серьезное взаимодействие. На уроке ученики должны смотреть и слушать, избирательно воспринимать мир класса, не реагируя на некоторые источники раздражения и сосредоточивая внимание на первостепенных для темы урока вещах. Нужно выполнять распоряжения учителей, не отвлекаться и не останавливаться, думать. Короче говоря, необходима вовлеченность в школьную работу.

В педагогических курсах и в профессиональной литературе вовлеченность и ее антипод, абстиненция, в основном игнорируются. Хотя логично было бы предположить, что обе темы могут иметь практическое значение для работы учителя. Безусловно, нет более неотложных образовательных целей, чем забота о вовлечении ребенка в учебу. Решение почти всех других задач зависит от достижения этого базового условия. Однако этот факт, кажется, был в прошлом оценен более, чем в настоящем. Генри Клинтон Моррисон (1871–1945), например, в одной из самых известных своих работ, посвященной вопросам обучения в высших школах, писал[59]:

> В некотором смысле фундаментальная проблема преподавания заключается в том, что необходимо так натренировать ученика, так организовать его обучение и обратиться к таким эффективным техникам, чтобы он, в конце концов, был способен вовлечься в любое научное занятие, которое считает стоящим.

В той же работе ранее автор обращает внимание на следующее[60]:

---

[58] *Silberman H. F.* Symposium on Current Research on Classroom Behavior of Teachers and Its Implications for Teacher Education // Journal of Teacher Education. 1963. No. 14. P. 253.

[59] *Morrison H. C.* The Practice of Teaching in the Secondary School. Chicago: University of Chicago Press, 1927. P. 135.

[60] *Morrison H. C.* The Practice of Teaching in the Secondary School. Chicago: University of Chicago Press, 1927. P. 106.

> Развитие в ученике способности быть непрерывно готовым к прилежанию, которая зиждется лишь на вере в то, что изучаемый предмет рано или поздно ему пригодится, является основой любой систематической техники обучения и научения.

Несмотря на то что педагогическая значимость способности к прилежанию ограничена, что понимал и сам Моррисон, благодаря более тщательному, чем принято, рассмотрению внимания и невнимания учеников многое можно понять о классе. Действительно, пристальное изучение этих, казалось бы прозаичных, тем дает ключ к пониманию некоторых вечных проблем педагогики. Именно этим мы теперь и займемся.

Данная глава состоит из двух разделов. В первом будут определены границы проблемы. Главный интересующий нас вопрос касается определения пределов внимания учеников, сидящих за партами. Особый акцент сделан на истории вопроса и, таким образом, на обзоре исследований, целью которых было подробное изучение данного феномена. Во втором разделе рассматриваются методы преодоления преподавателем реальных и мнимых угроз, таящихся в невнимательности ученика. При этом делается попытка оценить стратегии учителя в контексте проблем педагогики.

1

Любой человек, когда-либо преподававший, время от времени задается вопросом, на который не всегда в состоянии ответить: с ним его ученики или нет? Конечно, иногда на этот вопрос ответить легко. Спящий на последней парте ученик не оставляет ни малейшего сомнения в своей «расстыковке» с происходящим в классе. И наоборот: ученик, который отчаянно машет поднятой рукой и то и дело нетерпеливо подскакивает на месте, стремясь обратить на себя внимание учителя, вовлечен в происходящее настолько, насколько это в его силах. Если бы класс был разделен на спящих и тянущих руку, у учителя не возникало бы сложностей с определением степени вовлеченности ученика.

Но обычно ситуация не так проста. Ученики не всегда откровенно спят на уроках, как не всегда подскакивают со своих мест, стремясь принять участие в происходящем в классе. Учитель поэтому должен уметь интерпретировать менее заметные знаки в поведении учащихся, которое в немалой степени противоречиво. С какими знаками ежедневно сталкивается учитель? Приглядимся, например, к ученику, сидящему на уроке с тусклым взглядом. Какие мысли, если таковые есть, бродят в его голове? Имеют ли они отношение к уроку? Что так яростно пишет девочка, сидящая у окна? Конспектирует объяснения учителя или сочиняет записку своему приятелю, сидящему в конце класса? И что с молодым человеком, уставившимся в потолок? Он так пытается осмыслить тему, обсуждение которой предстоит в классе, или просто рассматривает трещины в штукатурке? Каждый учитель знает, как нелегко разобраться во всем этом.

Порой из-за двусмысленности поведения ученика учитель ищет дополнительные параметры для оценки степени его вовлеченности в происходящее в классе. И таким параметром может стать изменчивость поведения. Вовлеченность не бывает постоянной, как не неизменно и ее отсутствие. Скорее, это скоротечные психологические состояния, которое приходят и уходят в мгновение ока. И вот уже мальчик с тусклым взглядом нетерпеливо тянет руку. Девочка, еще минуту назад что-то рьяно писавшая, обернулась, чтобы выглянуть в окно. А тот, кто рассматривал потолок, устремил свой взгляд на учителя. Именно так все и происходит. Состояния учащихся, как узоры в калейдоскопе, постоянно меняются. Даже новичок в педагогике быстро поймет, ситуация в классе становится иной внезапно и очень быстро, иногда прежде, чем учитель успеет повернуть голову.

Неоднозначность и изменчивость поведения учеников требуют от учителя постоянного напряжения сил и отдачи. Однако учитель не только следит за тем, вовлечены ученики в работу в классе или нет. Кроме визуального контроля за всеми учениками, необходимо еще решение другой и основной задачи – собственно обучения. Можно ли решать их одновременно? Хотя некоторые учителя неплохо с этим справляются, но и для них непросто следить взглядом за каждым учеником в классе и одновременно вести урок. Не менее сложно вести воодушевляющий диалог с одним из учеников, не спуская при этом глаз с остальных. Если учитель сам глубоко вовлечен в ведение урока, он не замечает многого происходящего в классе. В лучшем случае он более или менее осведомлен о степени вовлеченности его учеников в учебный процесс. Таким образом, хотя с точки зрения педагогики вовлеченность школьников в учебный процесс имеет большое значение, оценка учителем заинтересованности учащихся не может быть точной.

Один из способов решения этой проблемы – привлечение постороннего наблюдателя, чья работа как раз и заключалась бы в точном, насколько это возможно, описании степени заинтересованности учащихся. Конечно, такой наблюдатель должен уметь справляться с противоречивостью и изменчивостью поведения учеников. Нужно понимать также, что физическое присутствие на уроке постороннего взрослого может стать дополнительным фактором, который будет способствовать рассеиванию внимания учащихся. Любой человек, если ему когда-либо приходилось наблюдать за классом, не мог не заметить, что за ним тоже следят. Но наблюдатель, по крайней мере, не должен одновременно еще и вести урок, поэтому его отчет о вовлеченности учащихся в учебный процесс может быть точнее, чем отчет учителя, который поглощен совсем другим делом.

Следовательно, несмотря на очевидные сложности, посторонний наблюдатель полезен, его привлечение можно рекомендовать. Неудивительно поэтому, что несколько исследователей пользовались этим приемом как методом при сборе информации о внимании учеников. К методам прямого наблюдения сегодня обращаются гораздо реже, чем это было 30–40 лет назад, но обзор того, что было сделано в пик популярности этих методов, позволит не только прояснить то, что уже известно о феномене внимания в классе, но и пролить свет на некоторые превратности исследований в области образования.

Генри К. Моррисон, профессор педагогики в Чикагском университете, был самым влиятельным защитником такого метода получения данных о степени внимания учеников. В книге «Практика обучения в средней школе» («The Practice of Teaching in the Secondary School») Моррисон выделяет в решении задачи обучения три последовательные и взаимосвязанные ступени: проверка степени подготовленности ученика *(control);* обучение *(operative);* проверка результатов *(administrative).* Техники проверки связаны, главным образом, с созданием и поддержанием внимания группы и, согласно Моррисону, «являются основой любого систематического метода обучения»[61]. Разрабатывая эту точку зрения, он отметил следующее[62]:

> Существует корреляция между техниками проверки, применяемыми учителем, и его эффективностью как специалиста. Справедливо было бы предположить, что техники проверки в тех школах или в городских образовательных системах, где внимание к оцениванию занижено, менее эффективны, чем там, где оцениванию уделяется пристальное внимание.

Моррисон утверждал, что учителям и наблюдателям надлежит быть в высшей степени внимательными к этому важному аспекту жизни класса.

---

[61] *Morrison H. C.* The Practice of Teaching… P. 103.

[62] *Morrison H. C.* The Practice of Teaching… P. 128.

Рекомендуемые процедуры для описания и измерения внимания учеников были привлекательно просты. Чтобы измерить внимание группы[63], наблюдателю следует сесть в углу комнаты, где можно видеть лица учеников, и раз в минуту окидывать взглядом каждый ряд, отмечая явно невнимательных учеников и фиксируя их количество. Эти результаты следовало записать, а в конце периода наблюдения вычислить процент внимания учеников, разделив количество внимательных в каждую минуту учащихся на общее количество учащихся в классе и умножив на время наблюдения. Самый точный процент внимания учеников получают, фиксируя внимание с интервалом в одну минуту.

Моррисон понимал, что не каждого учащегося легко отнести к внимательным или невнимательным, но верил, что число таких неоднозначных случаев не будет критически значимо и постепенно, по мере приобретения наблюдателем опыта, пойдет на убыль. Также Моррисон отдавал себе отчет в том, что присутствие наблюдателя само по себе может быть деструктивным и искажать картину внимания группы. В связи с этим он отмечал, что наблюдателю может понадобиться время, чтобы ученики привыкли к его присутствию, однако, как правило, такое ожидание не должно быть продолжительным, поэтому «наблюдателю необходимо просто немного подождать, до тех пор пока первое любопытство учащихся пройдет и они вернутся к привычной деятельности»[64].

Время от времени учителя могут сами, наблюдая за отдельными учениками, вести – применительно к задаче – поминутные записи об их поведении. Такую запись затем показывают учащемуся и объясняют ее значение. По мнению Моррисона, такой процедуры часто вполне достаточно, чтобы добиться заметных положительных сдвигов в работе ученика.

Согласно Моррисону, главная цель измерения внимания группы – получение учителем информации, которая помогла бы ему в педагогической деятельности. Предполагается, что на уроках хороших учителей внимание учеников выше, нежели на уроках плохих учителей. Однако данные, собранные наблюдателями, не должны использоваться для оценивания учителей, хотя могут служить для диагностики своего рода и быть неплохим ориентиром для учителя.

Моррисона интересовало преимущественно повышение качества преподавания, и он не оставил описания статистических данных о проявлениях невнимания в тех классах, за которыми велось наблюдение. Вердикт Моррисона прост: цель хорошего учителя – стопроцентное внимание учеников. Однако лаконизм и категоричность этого вердикта способны озадачить, а то и встревожить. Периоды всеобщего внимания, как и периоды полного невнимания, согласно Моррисону, случаются, но информации, которую он предоставляет, недостаточно, чтобы оценить их частоту и продолжительность. К счастью, эту нехватку данных могут восполнить работы других исследователей.

Книга Моррисона еще не успела выйти, а несколько исследователей уже стали изучать значение внимания учеников для образовательного процесса. Одно из наиболее заинтересовавших нас исследований было проведено Уильямом Френчем, учеником Моррисона. Результатом исследования Френча стала его магистерская диссертация, защищенная в 1924 г., в департаменте образования Чикагского университета[65]. Френч изучал поведение учеников во время устных ответов на уроках, проведенных 26 учителями в Драмрайте, штат Оклахома. Двенадцать учителей преподавали в младших классах средней школы, осталь-

---

[63] Моррисон различал перенос внимания *(sustained attention)* и перенос внимания на исполнение *(sustained application of attention)*. Перенос внимания происходит в ситуациях, когда ученик наблюдает за учителем или сфокусирован на каком-либо ином перцепционном процессе. Перенос внимания на исполнение происходит в том случае, когда учащийся выполняет самостоятельную работу.

[64] *Morrison H. C.* The Practice of Teaching… P. 128.

[65] *French W. C.* The Correlation between Teaching Ability and Thirteen Measurable Classroom Activities. Unpublished Master's Thesis. University of Chicago, 1924.

ные – в четвертом, пятом и шестом классах. Главной целью исследования было сравнение наблюдаемого поведения учителей и учеников со сводным рейтингом педагогических возможностей, составленным директором школы, специалистом по тестам и самим Френчем.

Самый поразительный статистический показатель в работе Френча – коэффициент корреляции, равный 0,82, отражающий соотношение между многоуровневой системой оценивания возможностей учителя и измерением внимания группы во время устных ответов на уроке. Данный показатель поддерживает утверждение Моррисона о важности владения учителем техниками проверки. С удивительной устойчивостью учителя, в чьих классах показатель внимания был самым высоким, расценивались администрацией как высококвалифицированные специалисты, в то время как преподаватели, в чьих классах было много невнимательных учеников, оказывались в последних строках рейтинга педагогических способностей. Мораль проста и очевидна: учитель должен уметь владеть вниманием учеников.

Изучая взаимосвязь между вниманием и педагогическими способностями, Френч пришел еще к нескольким выводам, которые помогают лучше понять картину распределения внимания учеников в классе. Например, исследователь отмечает, что в старших классах внимательных учеников больше, чем в начальной школе. Срединное значение внимания для средней школы составило 94 %, а для начальной школы – 91 %. Проецируя разницу в этих показателях на наблюдаемые им старшие и младшие классы, Френч предположил, что процент внимательных учеников должен быть достаточно высок в последние годы обучения в средней школе и, наоборот, довольно низок в младших классах, поэтому вряд ли может служить показателем эффективности обучения. Исследователь пришел к выводу, что измерение внимания может дать полезную информацию, применительно к большинству учителей средней школы, в чьих классах показатели внимания обычно колеблются, составляя 88–95 %.

Результаты Френча следует интерпретировать с осторожностью, но они дают пищу для размышлений и обеспечивают поддержку точке зрения Моррисона на значение внимания учащихся для образовательного процесса. Особо важно то обстоятельство, что колебания показателей внимания от класса к классу, даже при небольшой разнице их величин, заслуживают доверия. Например, Френч заключает, что «у семи учителей с высоким рейтингом только во время шести из 105 устных опросов учащихся коэффициент внимания был ниже 0,90 по выборке, в то время как у семи учителей с самым низким рейтингом во время 19 из 105 опросов коэффициент внимания был выше 0,90»[66]. Далее Френч указывает: «Вне устных опросов самый плохой преподаватель владеет вниманием класса так же, как хороший преподаватель во время самого неудачного опроса»[67]. Таким образом, по крайней мере для этих учителей даже небольшая разница в показателях внимания учащихся существенна и оправдывает применение этого метода для измерения эффективности преподавания. К сожалению, достоверность выводов Френча ослабляется тем обстоятельством, что сам он принимал участие в рейтинговании преподавателей. Тем не менее его работа побуждает к тому, чтобы продолжить изучение внимания учащихся во время уроков.

Темой еще одной ранней работы, посвященной изучению внимания, было соотношение между количеством внимательных учеников и размерами класса[68]. Проект был реализован в двух начальных классах, в которых каждую неделю появлялись по пять новичков и, таким образом, количество учеников постепенно росло. Исследователи отметили, что разница в показателях внимания между этими двумя классами была выше, чем между маленькими и большими классами. Показатель одного из учителей в среднем был 90 %; другого –

[66] *French W. C.* The Correlation between Teaching Ability… P. 25.

[67] *French W. C.* The Correlation between Teaching Ability… P. 25.

[68] *Bjarnason L.* Relation of Class Size to Control of Attention // Elementary School Journal. 1925. No. 26. September. P. 36–41.

81 %. Более того, когда в классе первого преподавателя было 50 человек, внимание группы в целом было таким же высоким, как и в классе, состоящим из 23 учеников. Эти данные, скорее наводящие на размышления, нежели предоставляющие точную информацию, основаны на наблюдениях только в двух классах. Тем не менее они не противоречат мнению Моррисона и Френча и подтверждают, что показатели внимания в классах в целом довольно высокие, а незначительные различия в двух наблюдаемых классах могут иметь оценочное значение.

Несколько иной подход в изучении внимания учащихся был предпринят Персивалем Саймондсом в 1925 г., когда он наблюдал 10 мальчиков, которым было по девять лет, в течение 30 учебных часов; пятеро из них были отличниками, а пятеро учились плохо[69]. В отчете Саймондса точно не указано время, в течение которого велось наблюдение за каждым учеником, зато отмечено, что отличники не казались более внимательными, чем те, кто учился плохо. Кроме того, Саймондс обнаружил, что отличники лучше умели переключать внимание, в чем и состояло самое значительное различие между двумя наблюдаемыми группами. В этом исследовании, как и в других того же периода, внимание учащихся рассматривалось как важный фактор образовательного процесса.

Через несколько лет после издания книги «Практика обучения в средней школе» некоторых исследователей заинтересовала тема группового внимания, и они стали обращать особое внимание на техники, описанные Моррисоном. Кларенс Блюм, например, искал подтверждения надежности оценок внимания[70]. Он отправил пары наблюдателей в 17 восьмых классов и сравнил процентное соотношение внимания, полученное каждой парой. Согласие среди наблюдателей было достаточно высоким, в то время как различие степени внимания среди учащихся 17 классов было довольно невысоким. Количественные показатели внимания составили 90–98 %. Блюм полагал, что нужно очень осторожно относиться к количественным методам измерения внимания, но в конце своего доклада утверждает: «Тот метод, при прочих равных условиях, результаты которого показывают высокую степень внимания, превосходит тот, результаты которого свидетельствуют об индифферентности»[71].

В тот же сборник, где был напечатан доклад К. Блюма, включена работа Уильяма Грея, позже сотрудничавшего с Г. Моррисоном, в которой он настоятельно рекомендует использовать данные о внимании учащихся для оценки деятельности учителя[72]. Рассуждая о преимуществах такого метода, Грей утверждает: «Поскольку немногие внимательно относятся к происходящему в данный момент, записи важных фактов уделяется очень мало времени»[73]. Таким образом, Грей соглашается с другими исследователями: большую часть времени ученики внимательны к тому, что происходит в классе. Вдохновленный полученным результатом, один из наблюдателей, присутствовавший на уроках арифметики, сказал: «Не так сложно, используя разумное планирование, обеспечить практически полное внимание ученика»[74].

Поначалу энтузиазм, с которым стали замерять внимание учащихся, разделялся не всеми. Например, Арвил Сильвестр Барр в одной из ранних работ, предметом изучения которой были хорошие и плохие учителя, исключает из числа своих методов количествен-

---

[69] *Symonds P. M.* Study Habits of High School Pupils as Shown by Close Observation of Contrasted Groups // Teachers College Record. 1926. No. 27. April. P. 713–724.

[70] *Blume C. E.* Techniques in the Measuring of Pupil Attention // The National Conference of Supervisors and Directors of Instruction. Vol. 2. New York: Bureau of Publications; Teachers College, Columbia University, 1929. P. 37–51.

[71] *Blume C. E.* Techniques in the Measuring of Pupil Attention // The National Conference of Supervisors and Directors of Instruction. Vol. 2. New York: Bureau of Publications; Teachers College, Columbia University, 1929. P. 51.

[72] *Gray W. S.* Objective Techniques in Supervising Instruction in Reading // The National Conference on Supervisors and Directors of Instruction. Vol. 2. P. 181–192.

[73] *Gray W. S.* Objective Techniques in Supervising Instruction in Reading. P. 189.

[74] *Long W. E.* Pupil Attention in Arithmetic // University of Pittsburgh School of Education Journal. 1927. No. 3. November – December. P. 33.

ные данные о внимании, объясняя это тем, что сведения такого рода оказались слишком ненадежными, чтобы ими пользоваться[75]. Авторы другого исследования, выполненного под руководством Карлтона У. Уошберна, придерживались процедуры, предложенной Моррисоном, чтобы сравнить индивидуализированную программу обучения в муниципальной школе Уиннетки (штат Иллинойс) с более традиционной программой обучения в начальной школе, расположенной в окрестности по соседству[76]. Достаточно удивительно, но внимание учеников в школе Уиннетки составило 90 %, в то время как в обычной школе – 97,5 %, примерно при равном числе присутствующих. Уошберн и его коллеги прокомментировали это так: «Результаты показывают небольшую, но необычайно постоянную тенденцию, знаменующую собой то, что дети, с которыми работают по обычной программе, более сосредоточены во время урока, нежели те, с кем работают индивидуально. Конечно, остается вопросом, когда ученик более внимателен – когда он смотрит на учителя или когда смотрит в учебник?»[77]. Таким образом, некоторые ранние исследования ставили под сомнение достоверность количественных методов, применявшихся при измерении внимания учащихся.

Сам Моррисон понимал, что внимание можно симулировать, но не считал это необходимым в обычных условиях. Другие исследователи, применяющие технику Моррисона, разделяли похожую позицию. К. У. Кнудсен, например, отмечал, что количественная точность не является главной добродетелью исследователя внимания. И продолжал: «В конце концов, ученики во время присутствия в классе наблюдателя могут демонстрировать показатели внимания, которые будут отличаться от существующих в его отсутствие»[78]. Кнудсен понимал возможность неточности, но продолжал защищать использование этого метода при оценке качества преподавания[79]. Исследователь не приводил аргументы в защиту своей позиции, но, казалось, верил, что симуляция внимания не может быть значительной и эта погрешность относительно постоянна для всех классов.

Рассуждения Кнудсена о важности наблюдения за вниманием и ценности его замеров содержат также некоторый намек на существование некоего предельного уровня падения внимания. По-видимому, если количество внимательных учеников составляет 80 % или менее, то считается, что учитель обладает низким уровнем контроля над группой. Таким образом, снова подразумевается, что большинство учеников будут отмечены наблюдателями как внимательные большую часть времени. Некоторое количество учеников может отвлекаться от урока, однако предполагается, что таких немного. А поскольку не существует простого способа отличить «симулянтов» от внимательных по-настоящему, то нет иного выхода, как проигнорировать эту погрешность.

Неустойчивость внимания учащихся имплицитно подразумевается в методах Моррисона. Он рекомендовал наблюдателю, как помнит читатель, оценивать состояние внимания группы раз в минуту. Эта процедура, если ее соблюдать, оставляет наблюдателю некоторое время, чтобы заняться чем-то еще во время визита в класс, из чего следует, что наблюдение за классом, предполагающее бо́льшие разрывы во времени, позволит обнаружить другую, не менее важную информацию.

Двое исследователей, занимавшихся той же темой, изучали 78 младших и старших классов средней школы[80]. Они придерживались стандартной процедуры оценки внимания

---

[75] *Barr A. S.* Characteristic Differences in the Teaching Performance of Good and Poor Teachers of the Social Studies. Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1929. P. 23.

[76] *Washburne C, Vogel M., Gray W. S.* Results of Practical Experiments in Fitting Schools to Individuals. Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1926.

[77] *Washburne C., Vogel M., Gray W. S.* Results of Practical Experiments… P. 106–107.

[78] *Knudsen C. W.* A Program of High-School Supervision // Peabody Journal of Education. 1930. No. 7. May. P. 326–327.

[79] *Knudsen C. W.* Evaluation and Improvement of Teaching. New York: Double-day, 1932.

[80] *Brueckner L. J., Ladenberg A.* Frequency of Checking Attention and the Reliability of the Attention Quotient // School

группы раз в минуту, а затем комбинировали данные, полученные с интервалом в одну, три и пять минут. В итоге они выяснили, что результаты, полученные с интервалом в три минуты, очень похожи на те, что давало наблюдение раз в минуту, но разрыв в пять минут существенно менял картину, которая значительно отличалась от замеряемой обычным методом. Соответственно были выработаны рекомендации для наблюдателей делать замеры внимания группы не реже, чем раз в три минуты.

В упомянутом исследовании его авторы приводят средний показатель внимания в наблюдаемых ими классах при соблюдении всех трех интервалов – чуть выше 91 %. Эта цифра вполне согласуется со средними показателями, о которых писали другие исследователи.

Авторы еще двух исследований внесли свой вклад в оценку внимания, предоставив данные о его показателях в усредненном классе. Первое исследование было предпринято в штате Огайо, где школьные наблюдатели провели 150 часов в 12 школах, посетив более 200 классов[81]. Результат всех этих наблюдений дал средний показатель внимания: 80,6-88,2 % для различных видов деятельности в классе. Было также обнаружено, что учащиеся наиболее внимательны во время устных ответов и демонстраций и менее внимательны во время обсуждений и лабораторных работ. В этих случаях показатель внимания варьируется и составляет 52-100 %.

Второе исследование было проведено в двух средних школах[82]. В одной из них учащиеся были сгруппированы по базовому IQ, в другой этого не делалось. Главная цель исследования состояла в том, чтобы выяснить, существует ли разница в уровне внимания в этих школах. Результаты показали лишь то, что группа с высокими способностями демонстрирует несколько более высокую степень внимания, чем группа с низким IQ. Таким образом, нет практически никаких различий между двумя школами. В обоих случаях внимание стремится к высоким степеням и в среднем составляет в группе 90 %. Самый низкий результат был 87 %.

Удивительно, но ценность метода Моррисона более всего критиковали исследователи, чьи работы были описаны выше. Профессор Шаннон, работавший тогда в Педагогическом колледже штата Индиана, находившемся в городе Терре-Хот, провел два исследования, результаты которых помогли ему оспаривать метод Моррисона[83]. В первом изучалось соотношение между замерами внимания и обычными методами определения эффективности преподавателя; во втором – соотношение между вниманием и успеваемостью.

В исследовании Шаннона, опубликовавшего свои результаты в 1936 г., участвовали 14 выпускников, которые оценивали группу школьных учителей, используя при этом три способа: протокол результатов рейтингования учителей; общие неофициальные оценки, сделанные участниками эксперимента; техники Моррисона. В итоге оценки, проведенные по крайней мере двумя из трех упомянутых способов, коснулись деятельности 111 учителей. Шаннон обнаружил, что протокол рейтингования и неформальная оценка в большей степени соотносились между собой, чем с замерами внимания группы. Такие результаты позволили сделать вывод о том, что замеры внимания группы как индикатор качества учебного процесса хуже двух других использованных им методов.

Review. 1933. No. 40. May. P. 370–374.

[81] См. подробнее: *Edmiston R. W., Braddock R. W.* Study of the Effect of Various Teaching Procedures upon Observed Group Attention in the Secondary School // Journal of Educational Psychology. 1941. No. 32. December. P. 665–672.

[82] См. подробнее: *Shannon J. R.* Homogeneous Grouping and Pupil Attention in Junior High Schools // Teachers College Journal. 1941. No. 12. January. P. 49–52.

[83] См. подробнее: *Shannon J. R.* A Comparison of Three Means for Measuring Effciency in Teaching // Journal of Educational Research. 1936. No. 29. March. P. 501–508; см. также: *Shannon J. R.* Measure of the Validity of Attention Scores // Journal of Educational Research. 1942. No. 35. April. P. 623–631.

Во втором исследовании Шаннона для изучения соотношения внимания и успеваемости использовался экспериментальный метод. В нем участвовали 100 учащихся из двух седьмых и двух двенадцатых классов. Учителям в этих четырех классах было поручено прочитать своим ученикам 10-минутный пассаж о прыжке с парашютом. Трое наблюдателей присутствовали при этом в каждом классе и измеряли внимание раз в минуту в течение всего чтения. Потом учащимся был предложен тест, касающийся материала рассказа и сконструированный так, что входящие в него вопросы были точно связаны по времени с теми периодами, когда наблюдатели оценивали уровень внимания группы.

Коэффициент корреляции между замерами внимания и результатами теста на достижения составил 0,67 для мальчиков и 0,34 для девочек. Однако обобщить и интерпретировать данные о внимании (как правило, большинство учащихся были внимательны) и результаты 10 пунктов теста на достижения, надежность которого была неизвестна, оказалось непросто. Сам Шаннон предпочел игнорировать эту задачу и лишь указал на то обстоятельство, что 9 мальчиков и 28 девочек, которые были внимательны не все время, показали в эти периоды такие же хорошие результаты, как и в те, когда они были внимательны. На основании этого результата Шаннон сделал вывод о том, что «реальность опровергает действенность замеров внимания, и это очевидно, хотя, несомненно, Моррисон так не думает»[84].

Сегодня уже сложно понять, что Моррисон или кто-то другой думал по поводу исследования Шаннона. Вероятно, и сам Шаннон не был вполне уверен в значении полученных им результатов для выводов о гомогенности или гетерогенности выборки в его первом исследовании, в котором точность значений вызывала сомнения.

Независимо от того, как расценивали современники деятельность Шаннона, последнее слово, по всей вероятности, все же осталось за ним. После его «прыжка с парашютом», результаты которого были опубликованы в 1942 г., изыскания Моррисона, кажется, больше не упоминались в профессиональной литературе. С исторической точки зрения непонятно, почему это произошло. Критика Шаннона не представляется вполне убедительной. Хотя собранные им данные и заставляют задуматься, его эксперименты довольно далеки и от теоретической строгости, и от практической безукоризненности оценки значения внимания учащихся для учебного процесса, даже если судить об исследованиях Шаннона по стандартам того времени, когда они проводились.

Более важные причины падения интереса к исследованию внимания в классе, похоже, можно связать с теми изменениями, которые произошли в сфере образования и науки накануне и после Второй мировой войны. В образовании, пожалуй, более чем в других областях, доминируют темы исследований, в которых заинтересовано общество в целом. В течение 1930-1940-х годов общественное мнение не поощряло любознательность тех, кого занимала тема внимания в классе.

Даже слово «внимание» оказалось не в ладу с возрастающим интересом к прогрессивным методам обучения и к демократизации практик преподавания. Сама мысль об овладении вниманием учащихся представлялась авторитарной. Нация в целом оказалась вовлечена в ожесточенную борьбу, целью которой было продемонстрировать превосходство социальных демократических механизмов над тоталитарными. В школе это противостояние приобрело свои формы, и дискуссию стали предпочитать лекции, а отзывчивость учителей – требовательности. Современниками Карлтона Уошберна осталось незамеченным пророчество, содержащееся в его докладе о муниципальной школе Уиннетки: дети, с которыми работают по обычной программе, более сосредоточены во время урока, нежели те, с кем работают индивидуально. В то время когда входили в моду индивидуальные подходы в обучении, групповые проекты, так называемые жужжащие занятия, во время которых в одном классе

[84] *Shannon J. R.* Measure of the Validity of Attention Scores. P. 631.

несколько небольших групп одновременно выполняли разные задания и обсуждали их, планирование ученических мест, передвижные парты, исследователь, сохранивший интерес к традиционным, проверенным временем темам, должен был прослыть чудаком, а то и ретроградом.

Еще одно веяние, не столь очевидное, как использование демократических процедур в классе, было связано с переходом, преимущественно в психологии, к изучению динамических видов человеческой деятельности. Этот сдвиг, который в значительной степени соответствует фрейдизму, означал изменение самого поля исследовательской деятельности. Интерес многих исследований переключается с процессов сознания на бессознание, с очевидных признаков расстройств на латентные, с социальной личности на индивидуальные особенности личности. Метафорически эти изменения могут быть описаны как движение с поверхности в глубину. В образовании интерес к мотивации стал вытеснять прежний интерес к поведению учащихся в классе.

Произошедшие после Второй мировой войны изменения сказались на самом духе преобладающих в обществе представлений, поэтому неудивительно, что когда интерес к изучению внимания учащихся в классе возвращается, само слово «внимание» не используется. Не упоминаются также работы Моррисона и его современников. Теперь исследователи обращаются к менее очевидным аспектам поведения учащихся, не полагаясь на прямую визуальную информацию, полученную во время наблюдения в классе. Исследователя теперь занимают не внешние признаки возбужденности Джонни; он захочет знать, о чем думает Джонни, сидя в классе. Серия исследований, ссылки на которые здесь приведены, была предпринята Бенджамином Блумом и двумя его учениками в Чикагском университете[85]. Основной целью этих исследований было разработать методику для выявления мыслительных процессов учащихся, сидящих в классе. Свой метод Блум назвал стимулируемым отзывом *(stimul ated recall – SR),* и сводился он к интервью с фокусом на отдельно отобранные комментированные секвенции. Иначе говоря, во время занятий в классе делалась аудиозапись, которая потом в течение двух дней проигрывалась учащимся. В определенные моменты, имеющие критическое значение, запись останавливалась, а учащихся просили описать их мысли и чувства, которые они испытали во время того занятия, когда была сделана запись. Эти интервью позже классифицировались несколькими способами, но самым важным при этом являлся ответ на вопрос, насколько мысли, описанные учеником, были релевантны теме урока. Если мысли ученика были далеки от темы урока, он оценивался как невнимательный, с психологической точки зрения, независимо от того, каким он показался наблюдателю в классе.

Особая цель исследования Блума заключалась в сравнении впечатлений наблюдателя во время занятий с теми описаниями, которые делали сами учащиеся во время интервью. Для этой цели использовались записи, сделанные в 29 классах, принимавших участие в исследовании, и во время трех лекций на старших курсах колледжа Чикагского университета. Учитывая цель данного исследования и нестандартность его выборки, представляется бессмысленным сопоставлять его результаты с теми, что были получены предшественниками Блума, которые работали в средней школе, подсчитывая количество внимательных и невнимательных учеников. Тем не менее именно в более ранних исследованиях был поднят вопрос о симуляции внимания некоторыми учащимися, что и позволило Блуму обратиться к теме невыраженного явно или скрытого внимания.

---

[85] См.: *Bloom B. S.* Thought Processes in Lectures and Discussions // Journal of General Education. 1953. No. 7. April. P. 160–169; *Gaier E. L.* The Use of Simulated Recall in Revealing the Relationship between Selected Personality Variables and the Learning Process. Unpublished PhD Dissertation. University of Chicago, 1951; *Schulz S. B.* A Study of Relationships between Overt Verbal Behavior in the Classroom and Conscious Mental Processes of the Students. Unpublished PhD Dissertation. University of Chicago, 1951.

Результаты Блума свидетельствовали о том, что мысли 64 % слушателей колледжа, включенных в выборку, были связаны с темой или предметом лекции. Похожую картину дали и интервью в классах, где количество вовлеченных составило 55 %[86]. Иными словами, во время отобранных секвенций треть класса, по крайней мере, продемонстрировала свое психологическое отсутствие. При этом важно помнить, что данные были получены в колледже, где занимаются одаренные учащиеся и работают увлеченные своим делом педагоги. Несмотря на все сложности интерпретации и сравнения, эти результаты предполагают, что процент невнимательности, распространенный в большинстве классов, может оказаться значительно выше, чем полагали – вероятно, оптимистично – Моррисон и его современники. Это обстоятельство, тем не менее, не опровергает полученные раннее данные о том, что, когда наблюдатель находится в классе, свыше 90 % учащихся *выглядят* внимательными, а иногда это значение может быть выше. Если удастся обнаружить корреляцию между признаками видимого внимания и результатами теста на достижения, то, *несмотря* на встроенные переменные, отражающие доминирующие интересы исследования, есть вероятность того, что более точная оценка вовлеченности учащихся окажется связанной с успеваемостью.

Связь между мыслительными процессами и достижениями в классе исследовалась недавно в двух работах, использующих техники Блума[87]. В первой из них Л. Сигал и его коллеги обнаружили корреляцию, равную 0,59, которая увеличилась до 0,61, когда контролировались внеклассные эффекты, между релевантностью мыслей учащихся теме урока и результатами теста на достижения, охватывающего материал урока в тот конкретный отрезок времени, который соответствовал интроспективному интервью. К. Краускопф, проводивший второе исследование, писал о корреляции, равной 0,56, между релевантностью мыслей теме лекции и тестом на достижения, подробно охватывающим материал лекции. Исследователь также сообщал, что во время эксперимента не было обнаружено значимых корреляций между релевантностью мыслей и общими способностями учащихся.

Статистические данные, полученные в результате этих двух исследований, не могут рассматриваться как окончательные. Следует помнить, что у исследователя должны быть некие основания, чтобы отнести мысли ученика к категории релевантных или нерелевантных теме урока. Для этого и были введены *степени* релевантности и коэффициент корреляции, которые помогли описать полученные данные. И результаты воодушевляли. Данные, которые коррелируют с результатами теста на достижения и одновременно не коррелируют с показателями общих способностей, – довольно редкий феномен при исследовании образования.

Еще два недавних исследования содержат признаки возобновляющегося интереса – похожего на то, чем занимался Моррисон, – к измерению видимого внимания. В одном из них явно была сделана попытка сравнить результаты прямого наблюдения с данными, полученными методом Блума. Оно было предпринято Брайсом Хадженсом, направившим пары наблюдателей собирать данные о внимании учащихся девяти групп английского языка в старших классах средней школы. Каждую группу наблюдатели посещали пять раз в течение недели. Для получения дополнительных данных о внимании группы наблюдатели вмешивались в работу класса не менее пяти раз за весь экспериментальный период, чтобы провести интервью во время отобранных для комментирования секвенций. Комментарии учеников

---

[86] Хотя результаты, полученные во время лекций, были в численном выражении выше, чем в классах, Блум пришел к выводу, что для образовательного процесса важнее наблюдения в классе. По мнению исследователя, полученные цифры связаны с тем, что интеллектуальное напряжение во время интервью выше, чем во время лекций, что и влечет за собой большее рассеивание мыслей.

[87] См.: *Siegel L.* et al. Students' Thoughts during Class: A Criterion for Educational Research // Journal of Educational Psychology. 1963. No. 54. February. P. 45–51; *Krauskopf C. J.* Use of Written Responses in the Stimulated Recall Method // Journal of Educational Psychology. 1963. No. 54. June. P. 172–176.

классифицировали в зависимости от того, выявили ли они негативную степень вовлеченности в тему урока или релевантность ей. Комментариям, свидетельствующим о релевантности, присуждались высокие баллы, которые ранжировались в зависимости от того, насколько адекватным было отношение к теме урока – рассеянным, пассивным, отражало высокую степени понимания предмета или более высокий уровень когнитивных процессов[88]. Таким образом, каждое интервью оценивалось по двум критериям: один отражал наличие или отсутствие вовлеченности; второй – качество вовлеченности. Эти данные сравнили с оценками внимания группы, сделанными наблюдателями и учителем класса.

Хадженс сообщает о значительных отрицательных корреляциях (0,52-0,70) между оценками наблюдателей и комментариями самих учащихся в пяти из девяти классов. Только в двух классах оценки наблюдателей в значительной мере соответствовали комментариям учащихся. Иными словами, наблюдатели смогли различить явное отсутствие вовлеченности в пяти классах, но их оценки не показывали качества происходящих в классе когнитивных процессов. Суждения учителя в целом совпадали с оценками внешних наблюдателей, но более существенно расходились с комментариями самих учащихся. Тем не менее полученные результаты побуждают к дальнейшему измерению внимания группы, одновременно показывая, что определение степени внимания группы требует более сложных процедур.

Второе недавнее исследование, использующее метод измерения видимого внимания, было предпринято Генриеттой Лахадерн, которая рассматривала корреляцию установочных и учебных аспектов внимания в четырех шестых классах[89]. Г. Лахадерн собирала данные в течение трех месяцев и провела более девяти часов в каждом классе. Процедура, которой она пользовалась, была той же, что применял Хадженс, и похожа на ту, сторонником которой являлся Моррисон. В результате были получены три взаимосвязанных параметра для каждого учащегося: время, в течение которого школьник оценивается как внимательный; время, в течение которого школьник оценивается как невнимательный; время, в течение которого наблюдатель не уверен в своей оценке. В планы исследователя входило сравнить эти данные с ответами учеников на опрос об их отношении к школе, а также с результатами теста на уровень интеллекта и теста на достижения в чтении, арифметике и изучении языка.

Обратимся к результатам этого исследования и отметим два из них. Первый показал, что нет связи между отношением учеников к школе и степенью их внимания в классе. Средний коэффициент корреляции составил в этом случае 0,10. Второй обнаруживал набор позитивных корреляций для отражения взаимоотношений между степенью внимания учащихся в классе и результатами тестов на уровень интеллекта и достижениями в учебе. Данный коэффициент варьируется и составляет 0,37-0,53. Более того, статистические данные о специфике интеллектуальных особенностей учащихся показывали, что корреляция между вниманием и достижениями в учебе зависит от способностей к изучаемому предмету. Таким образом, результаты Г. Лахадерн позволяют говорить о внимании учащихся в классе как о значимой для образовательного процесса переменной. Хотя отсутствие связи между вниманием учащихся и их отношением к школе представляет собой интересную проблему, легитимация связи между результатами теста на достижения и *наблюдаемым* вниманием чрезвычайно важна для описания образовательных процессов.

Как же можно систематизировать главные выводы, полученные в результате изучения внимания учащихся в классе? Начало этому изучению было положено, как мы помним, ранней работой Г. Моррисона. Позже у него были многочисленные последователи.

---

[88] См. подробнее: *Hudgins B. B.* Attending and Thinking in the Classroom. Symposium Paper Presented to the American Psychological Association Meeting. New York, September 1966. Mimeographed. P. 8.

[89] *Lahaderne H. M.* Attitudinal and Intellectual Correlates of Attention: A Study of Four Sixth-Grade Classrooms. A Paper Read at the Meeting of the American Educational Research Association. New York, February 1967.

Первый вывод может быть следующим: хотя степень внимания варьируется от класса к классу и даже зависит от времени наблюдения, представляется, что большую часть времени ученики в классе погружены в тему урока.

Второй вывод: степень внимания в классе меньше, чем это часто может показаться на первый взгляд. Исследователи это понимали, но работа Блума позволяет судить о том, насколько обманчивым может быть наблюдаемое внимание.

Третий вывод: степень внимания, даже при грубой оценке наблюдателями, в значительной степени связана с другими переменными, такими как результаты теста на достижения и эффективность преподавателя. Можно также предположить, что степень внимания не всегда связана с интеллектуальными возможностями учащегося.

В сумме эти результаты дают достаточное основание для проведения дальнейших исследований и размышлений.

Но даже если бы результаты эмпирических исследований оказались не столь многообещающими, есть по крайней мере две причины для того, чтобы продолжить попытки понять феномен внимания класса. Во-первых, учителей беспокоит невнимание учащихся во время урока, независимо от того, что говорят статистические данные о невовлеченных учениках. Как будет показано в следующей главе, оценивание внимания ученика используется учителями для того, чтобы составить мнение о собственной эффективности. Массовое невнимание, возможно, является сигналом того, что преподаватель не владеет классом, а этого часто боятся начинающие учителя[90].

Во-вторых, самих учащихся тоже иногда беспокоит их неспособность сосредоточиться на теме урока. Ученики, испытывающие трудности в школе, очень часто жалуются на скуку. Неспособность концентрироваться – нередкая проблема, связанная с обучением чтению, с которой обращаются в центры детского консультирования. Действительно, врачи склонны расценивать этот симптом как один из важнейших для многих психопатологий. Таким образом, тот факт, что большинство учеников могут быть внимательными большую часть времени во время урока, не устраняет значения данной проблемы как для учителей, так и для учащихся. Другими словами, масштаб проблемы лишь отчасти отражают как замеры внимания, так и другие методы, позволяющие определить число мечтателей в классе.

2

Хотя Г. Моррисон и исследователи его поколения верно описали важность феномена внимания в классе, есть такое ощущение, будто они преувеличивали значимость этой темы. Сейчас очевидно, что требовать стопроцентного внимания в классах довольно наивно. И для этого есть несколько причин.

Первая состоит в том (и сам Моррисон это понимал, хотя его критики утверждают обратное), что признаки очевидного внимания не всегда являются достоверными показателями фактического состояния ума учащегося. Как мы уже увидели, взгляд, устремленный на учителя, еще не означает сосредоточенности на предмете. Учитель, который доверяет визуальным признакам внимания, добивается только его видимости.

Вторая причина: результаты метода Блума (стимулируемый отзыв) показывают существенные различия между учащимися, отношение которых к происходящему в классе вдумчиво. Иными словами, существуют степени и виды внимания. Иногда ученики слушают и записывают то, что говорят учитель или одноклассники, но не думают об этом, а лишь «накапливают сведения», так сказать. В другое время ученики могут быть вовлечены в более

[90] См. об этом подробнее: *Gabriel J.* Emotional Problems of the Teacher in the Classroom. Melbourne, Australia: F. W. Cheshire, 1957.

активную интеллектуальную деятельность, имеющую отношение к теме занятия. Некоторые могут сопоставлять то, о чем они только что услышали, с ранее полученными знаниями; другие постигают общую значимость и практическую пользу только что полученных знаний. При этом учащиеся способны настолько сильно погрузиться в эти рассеивающие внимание, но чрезвычайно актуальные для них задачи, что перестанут слышать то, о чем говорит учитель. Очевидно, что этот тип невнимания отличается от нерелевантных теме урока мыслей. Учитель может не возражать против некоторого количества такого «релевантного невнимания». По сути, его можно даже приветствовать.

Третья причина заключается в том, что внимание ради внимания в некотором смысле противоречит более широким целям образования. Учитель – не конферансье, заинтересованный в том, чтобы заворожить аудиторию, но и не надзиратель. У учителя более достойная цель – обучение ради улучшения качества жизни своих учеников. Внимание нужно ему для того, чтобы достигнуть этой цели, но оно – лишь инструмент, поэтому его значение второстепенно. Если бы учителя искали лишь устремленных на них или в книгу взглядов, их задача была бы намного легче той, что на самом деле стоит перед ними. Чтобы приковать к себе внимание, достаточно пошутить или щелкнуть кнутом. Но не в этом суть деятельности учителя. Он должен привлечь внимание учащихся, вовлечь их в тему урока, чтобы привить им полезные навыки. А сделать это, как знает каждый учитель, непросто.

Существуют два вида стратегий поддержания заинтересованности учеников в работе. Первая связана с созданием подходящих для работы условий, предупреждением или ликвидацией инородных помех. Вторая обусловлена содержанием учебного курса, *совпадением* учащихся с изучаемым материалом. Казалось бы, первая стратегия предполагает тривиальное поддержание порядка в классе, а вторая – создание учебной программы. Но видимая тривиальность первой стратегии и важность второй часто преувеличиваются в дискуссиях об образовании. Учитель, стремящийся овладеть вниманием учащихся, не может игнорировать ни одну из этих стратегий.

Тонкая связующая нить между вниманием класса и общей темой обсуждения или вниманием учащегося и книгой во время индивидуального обсуждения может легко порваться даже при незначительном внешнем или внутреннем воздействии. Значительную часть времени, по крайней мере в младших классах, учитель тратит на устранение таких непредвиденных воздействий. Меньше времени, что не умаляет значения этих усилий, требует поддержание правил поведения, которые помогают предотвратить разного рода пертурбации в классе.

К тому времени, как учащиеся достигают средних классов школы, общие правила поведения уже настолько хорошо усвоены (хотя и не всегда соблюдаются), что легкого движения головы учителя или щелчка пальцами достаточно, чтобы одернуть нарушителя. Еще легче управлять учащимися в старших классах, что дает повод задуматься о второстепенности правил. Или это только потому, что элементы контроля рассматриваются старшими учениками как нечто само собой разумеющееся? В младших классах, когда правила только устанавливаются, их актуальность для решения проблемы внимания учащихся представляется более значимой.

Все правила, направленные на соблюдение порядка и применяющиеся в начальной школе, преследуют единственную цель – предотвратить непредвиденные помехи. В младших классах последствия беспорядка могут быть разрушительными. В старших классах беспорядок лишь отвлекает от текущей деятельности или прерывает ее. Хотя конкретные правила меняются от класса к классу и связаны с помещением, в котором проходят занятия, они во многом похожи и предписывают одно и то же. Их можно сгруппировать по пяти направлениям: (1) кто и когда может войти в класс и выйти из него; (2) допустимый шум; (3) сохранение личного пространства в переполненном классе; (4) как себя вести, когда зада-

ние выполнено раньше времени; (5) эквивалент общего этикета в классе. Поскольку правила поведения в классе редко обсуждаются, этой теме стоит уделить внимание.

Вопрос о том, кто и когда может входить в класс и выходить из него, приобретает особое значение (как и большинство других правил поведения) в изолированном и автономном пространстве класса, где учащиеся вынуждены проводить большую часть времени, оказавшись замкнутыми в четырех стенах. Наиболее частая причина, вызывающая просьбу выйти из класса, – посещение туалета. Почти каждый начальный класс имеет установленные каждодневные правила входа и выхода учащегося. Конечно, посещением туалета эти правила не исчерпываются. Есть еще правила, касающиеся массового входа и выхода учеников. В этом случае речь идет не только о времени прихода и ухода, но также об опозданиях, что чревато штрафными санкциями («Получите разрешение из учебной части»), о конкретных процедурах, установленных для того, чтобы покинуть класс («А сейчас девочки могут надеть свои пальто и построиться»), и проч. Существуют даже правила, контролирующие приход неожиданных посетителей (их в класс провожает директор или его представитель). Вряд ли нужно отмечать, что правила, регулирующие передвижение учащихся по школе и их нахождение в классе, необходимы для предотвращения не только разного рода помех, мешающих учителю вести занятия, но непредвиденных случаев в учреждении. Также правила часто создаются и для предотвращения уклонения отдельных учащихся от их обязанностей, и для сохранения мира и спокойствия во время урока.

По большому счету, классы являются местами, где соблюдается относительная тишина, и часть работа учителя состоит в ее сохранении. Повторимся, процедуры, в соответствии с которыми учитель движется к своей цели, варьируются от класса к классу и связаны с конкретным помещением, в котором проходят занятия. Не стоит забывать также об индивидуальном уровне восприятия шума учителем. Тем не менее каждый учитель начальных классов, вероятно, должен уметь время от времени справляться с чрезмерным шумом. Часто учителя самых младших классов вводят специальные процедуры и с их помощью сигнализируют учащимся, что лимит допустимого шума исчерпан (например, выключают свет или берут аккорд на фортепиано, призывая к тишине). Такие сигналы обычно подаются после коротких наставлений о необходимости вести себя тише. В средних и старших классах довольно часто учитель подает подобный сигнал просто взглядом и говорит при этом что-то вроде: «Класс, разговоры!». На этом уровне обучения подробных объяснений уже не требуется[91].

Распространенная проблема в начальной школе – как сделать так, чтобы дети не отвлекали друг друга во время индивидуальных заданий и письменных работ. Отчасти эту проблему могло бы решить соблюдение тишины в классе, но только отчасти. Учащиеся иногда передвигаются по классу, имея на то, казалось бы, законные основания (например, чтобы взять точилку для карандашей), однако этим они отвлекают своих одноклассников, погруженных в работу. В этом случае вполне уместен вопрос учителя: «Джонни, почему ты не на месте?» – после чего ученик должен вернуться к своей работе.

Когда ученики выполняют задание в классе, они заканчивают работу не одновременно, некоторые делают это раньше других. Эта обычная ситуация может повлечь за собой помехи в деятельности всего класса, с которыми учитель должен уметь справляться. Нередко выполнивший раньше других задание ученик мешает другим, потому что ему нечем заняться. Многие учителя дают таким ученикам какие-нибудь поручения. Часто это бывает работа, не

[91] В связи с этим стоит отметить, что разработчики теста Стэнфорда – Бине, определяющего уровень умственного развития ребенка (Stanford – Binet Intelligence Test), *устанавливают возраст в 10 лет как средний уровень, после которого от учащегося не ожидается высокий уровень шума* в школе, и называют две причины для этого: во-первых, учащийся к четвертому классу уже знает правила поведения в классе; во-вторых, понимает их логику настолько, что способен объяснить эти правила другим.

имеющая отношение к учебе («Почему у тебя грязный стол?»), или дополнительное задание («Можно почитать книгу из библиотеки, если вы закончили»). Какими бы ни были рекомендации, предусмотренные на этот случай, учителя младших классов пытаются устранить потенциальную угрозу для внимания группы, которую создают ничем не занятые ученики.

Последняя выделенная нами группа правил, которая имеет отношение к проблеме поддержания внимания учащихся, касается этикета в классе. Эти правила предписывают вежливость и вдумчивость как основные формы поведения ученика; объясняют необходимость поднимать руку для привлечения внимания учителя и подавлять искушение посмеяться или поиронизировать над ошибками одноклассника; описывают, как стоять в очереди не толкаясь, и проч. Все это справедливо и для общего этикета, а нарушение данных правил часто ведет к конфликтам и, таким образом, мешает плавному течению жизни, в том числе в классе. Преподаватели младших классов время от времени делают специальную паузу, чтобы напомнить ученикам о правилах поведения.

Есть только один способ справиться с большинством начальных классов – следовать правилам поведения. Нарушение правил входа – выхода, шум в классе, беготня, незанятые ученики, несоблюдение общего этикета – все это способно помешать работе целой группы или отдельного ученика. Техники, которыми должны владеть учителя, чтобы справляться с проблемами такого рода, обычно обсуждаются в общих разделах по классному руководству, а тема внимания, которая находится в фокусе нашего рассмотрения, может показаться странным анахронизмом. Тем не менее довольно очевидно, что успех деятельности преподавателя зависит в немалой степени от того, как он умеет справляться с упомянутыми обыденными аспектами школьной жизни. Невладение классом не компенсируют никакие другие виды деятельности; дефицит контроля не убавят ни строгие оценки, ни дополнительные занятия с отстающими. Если контроль над классом потерян, то все потеряно.

Преподаватели, как правило, понимают важность управленческих навыков и, особенно в начале карьеры, очень переживают по поводу владения ими. Нарушение учащимися правил поведения в классе нередко раздражает учителя, и порой состояние преподавателя, пусть ненадолго, становится очевидным для окружающих.

Эксперты в области образования не раз отмечали, что удержание контроля над классом или группой становится для некоторых преподавателей причиной профессиональной озабоченности. Порой кажется, что учащиеся должны сидеть тихо не потому, что их движения и разговоры могут мешать, а потому, что тишина в классе – это непреходящая ценность педагогики. Такая точка зрения, как и та, что терпима к беспорядку в классе, влечет за собой ухудшение дел в классе. Одного порядка, даже если он целесообразен, недостаточно; а уж если довести требование порядка до крайних степеней, то он перестает быть и целесообразным. Однажды освоив прикладные, но базисные принципы управления классом, учитель тем не менее постоянно сталкивается с важными проблемами, касающимися владения вниманием учащихся. И каждый раз приходится решить, как добиться того принципиально важного вида внимания, который достигается не приказом: «Все смотрим на доску!». Ключевая проблема – как добиться того, чтобы в классе стояла тишина, а все взгляды были устремлены на учителя.

Думается, есть три основные, базирующиеся на техниках управления классом стратегии, которые ведут к росту вовлеченности. Одна из них предполагает такие изменения в учебном плане, которые позволят адаптировать содержание предмета к потребностям и интересам учащихся. Вторая делает возможным группирование учащихся по степени их подготовки, чтобы им было легче усваивать содержание курса. Третья вносит в ведение урока новизну, использует чувство юмора и привлекает внимание к повседневной, прикладной ценности курса, чтобы оживить и разнообразить методы преподавания. К счастью, все три стратегии не являются взаимоисключающими и учителя не должны выбирать между

ними. Все три могут использоваться в большинстве классов. В некоторых случаях они инициируются самими учителями, в других являются результатом решения администрации или методическими рекомендациями.

Модификация содержания курса в соответствии с интересами и нуждами учащихся, как знает каждый педагог, – краеугольный камень доктрины прогрессивного образования. Из убежденности в целесообразности такой модификации возникли многие инновации (а нередко и причуды), которые внедрялись в школах в 1920-1930-х годах и используются до сих пор. Единый план, метод проектов, выборочность, планирование ученических мест и другие похожие действия осуществлялись прежде и до сих пор используются в начальной школе. Обоснованности каждого из них обычно уделяется внимания больше, нежели их связи с проблемой вовлеченности учащихся, и пока нет никаких оснований утверждать, что эти методы способствуют решению данной проблемы. Тем не менее все они апеллируют к интересу учащихся: если он есть, вовлеченность возрастет; если же навязывать то, к чему учащиеся не испытывают никакой любознательности, то и вовлеченность падает.

Отбор учащихся, способных соответствовать учебному плану, в некотором смысле согласуется с доктриной прогрессивного образования. Но вместо корректировки текущего плана обучения под конкретную группу учеников, эта процедура подменяется подбором учащихся, чьи способности или интересы подходят для осуществления имеющейся образовательной программы. Отбор может быть как произведен самими учащимися, что часто происходит при выборе программы в средней школе и колледже, так и выполнен за них, для чего предназначены различные процедуры формирования учебных групп в младших классах школы. Повторяю, нельзя сказать, что практики выбора программы и формирования групп восходят к проблеме низкой вовлеченности учащихся в образовательный процесс. Нет также конкретных оснований для утверждения, что эти практики способствуют росту вовлеченности. Однако логично предположить, что именно так должно быть.

Любой учащийся знает, что с одними учителями интересно, с другими – нет; одни занятия привлекают, другие вызывают скуку. И часто дело не в сути предмета или конкретном материале занятия, а в манере вести урок и обращаться с классом. Некоторые учителя умеют интересно преподнести даже самый скучный материал; другие же ухитряются испортить даже захватывающую тему своим нудным объяснением. Методы, вдыхающие жизнь в процесс образования, настолько многочисленны, что каталогизировать их практически невозможно, да и немало их, вероятно, ведомы только тем учителям, которые их используют. В то же время основные из этих методов настолько хорошо известны, что тоже не нуждаются в каталогизации.

Вероятно, нет необходимости специально останавливаться на том, что такие инструменты, как привнесение в ведение урока оживления или юмора, на самом деле полезны и привлекают учащихся, способствуют возрастанию их внимания; на этот счет имеются и эмпирические данные. В известной книге Дэвида Райанса о характеристиках учителей содержатся сведения, показывающие, что у преподавателей, которых наблюдатели оценивали как мотивирующих и креативных, и ученики, по данным тех же наблюдателей, были проворными, а не апатичными[92]. Более того, характеристики, которыми наделили учителей Райанс и его помощники – мотивирующие и креативные, – являются, как представляется, единственными заметными и устойчивыми стимулами, воздействующими на поведение учащихся.

Короткое рассмотрение трех наиболее часто используемых для повышения внимания учащихся стратегий (кроме классного руководства) нам видится необходимым, чтобы вернуться к более широкой проблематике, затронутой в начале главы. Задача, как известно каж-

[92] *Ryans D. G.* Characteristics of Teachers. Washington, DC: American Council on Education, 1960.

дому ученику, всерьез относящемуся к учебе, заключается не только в том, как соблюдать дисциплину в классе (хотя и это непросто), но в том, как активно участвовать в образовательном процессе. Эти два аспекта жизни в классе, как отмечал еще Джон Дьюи, взаимосвязаны, но не равнозначны[93].

Прочная привязанность к школе выходит за пределы временны́х границ урока и даже класса в целом. Она связана с такими всеобъемлющими мотивационными состояниями, которые называются интересом, ответственностью и ценностью. Иными словами, привязанность к школе надежно поддерживается структурой личности, которая руководит повседневными действиями учащихся.

Вовлеченность в этом глубоком смысле не может господствовать в классе и иметь такое же поверхностное проявление, как перцептивное внимание. Учащиеся могут симулировать внешние признаки внимания, но не базовые условия, которые приводят к возникновению вовлеченности. Иными словами, можно одурачить учителя, но не самого себя. Именно по этой, а не какой-либо иной причине, вовлеченность как цель гораздо важнее для учителя, чем приближение к идеалу Моррисона и достижение стопроцентного внимания в классе. С нашей точки зрения, вовлеченность настолько важна, что учителю вряд ли стоит беспокоиться о чем-нибудь еще.

Если учащиеся вовлечены в какую-либо деятельность, имеет ли значение, в какую именно? Некоторые педагоги полагают, что не имеет. Во всяком случае, в младших классах. Уильям Хёрд Килпатрик, например, давая некоторые рекомендации о том, как этого можно достигнуть, ранжировал целеустремленность или всепоглощенность учащихся так высоко на шкале образовательных ценностей, что все прочее просто теряло значение. Он отмечал[94]:

> Вопросы целеустремленности настолько же важны, как и умение выражать мысли. Ученик неизбежно будет учиться в соответствии со своими представлениями об этой деятельности, или своей инициативностью, или приобретенным опытом. Учитель же будет действовать, используя обсуждение в классе и свой выбор, чтобы достигнуть, насколько это возможно, всепоглощенности учебным процессом как класса в целом, так и отдельного ученика.

Искусственное оживление урока как альтернатива скучному материалу, о чем мы упоминали как об одной из стратегий достижения вовлеченности, для Килпатрика непривлекательно. Он не оставил сомнения в своем мнении на этот счет[95]:

> Особо подчеркнем, что в преподавании первостепенен предмет, а не вопрос о том, как сделать его интересным… Новый взгляд на образование предполагает, что ребенок извлекает пользу из своих личных качеств, управляет своей активностью, проистекающей из его заинтересованности…
>
> …Ученики сами по себе достигают хороших результатов, и при прямом обучении, и при сопутствующем. Таким образом, можно сказать, хотя это и звучит парадоксально, что цель учителя – помочь ученику, насколько это возможно, оказать ему прямую небольшую помощь, соответствующую стоящей перед учащимся задаче.

Другими словами, хотя Килпатрик защищал преподавателей, которые искали способы вовлечения учащихся в образовательный процесс, эти цели определенно доминировали над

---

[93] *Dewey J.* The Relation of Theory to Practice in Education // National Society for the Study of Education. Vol. III. Part I. Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1904. P. 930.

[94] *Kilpatrick W. H.* Philosophy of Education. New York: Macmillan, 1951. P. 306.

[95] *Kilpatrick W. H.* Philosophy of Education. New York: Macmillan, 1951. P. 305, 307.

другими. Конечно, взгляды Килпатрика обусловлены его пониманием того, как необходимо содействовать образовательному процессу. Но в наши задачи не входит рассмотрение и критика концепции Килпатрика. Нам важно лишь отметить то, что этот выдающийся педагог считал вовлеченность центральной проблемой образования.

Вовлеченность имеет свои границы. И они не всегда определяются, как в случае Килпатрика, теоретическими умозаключениями о пределах образования. Скорее, они зависят от определенных характеристик класса, о которых шла речь в предыдущих главах.

Изменение учебного плана в соответствии с нуждами и интересами учащихся ограничено тем неприятным обстоятельством, что большинство учеников принуждены ходить в школу, хотят они того или нет. Невозможно также разграничить устойчивые и преходящие стороны мотивации учащихся. Джонни может быть интересно изучать записывающее устройство, но не всегда в то время, когда это от него ожидается.

Отбор учеников, соответствующих той или иной программе, ограничен составом учащихся данной школы. Учитель может группировать учащихся по определенным видам деятельности, но достигнутый таким образом результат будет в лучшем случае приблизительным. Даже когда такого рода подгонка наиболее удачна, как в различных планах по индивидуальному обучению, класс в массе своей продолжает отвлекать учащихся и тратить энергию преподавателя. Короче говоря, возможности групп индивидуального обучения тоже ограничены.

Попытки учителя сделать занятия в классе увлекательными также не обеспечивают надежной вовлеченности. Во-первых, новизна, как мы знаем, недолговечна. Прием, который сегодня покорил учеников своей необычностью, завтра рутинизируется. Более того, все используемые на уроке приемы, какими бы оригинальными они ни казались, ограничены правилами, предписаниями и распорядком, характерными для школы как института. Модификации могут придать пикантность вкусу школьной жизни, но это лишь приправа к довольно пресному и безвкусному блюду. Во-вторых, даже если учитель преуспеет в «переигрывании класса» или каким-то иным способом внесет изюминку в рутину жизни в классе, он должен постоянно помнить, что его работа – учить, а не развлекать. Он может не оставлять попыток завладеть вниманием учеников, но его конечная цель – выучить их.

Что же все-таки можно сказать о проблеме вовлеченности и абстиненции класса? Четыре вывода представляются правомерными:

• эта проблема не теряет своей актуальности для педагогики, хотя действия учителя могут усилить или сократить ее тяжесть;

• внимание и вовлеченность – не одно и то же, что учителю следует иметь в виду. Внимание класса поддается некоторому контролю, но считать его индикатором вовлеченности неправомерно. Это, скорее, дополнительное – вспомогательное – условие, но не шаблон для отливки вовлеченности;

• для возделывания потенциала, заложенного в человеке, вовлеченности, как и любви, недостаточно. Интересы ученика важны, однако это не единственное руководство для педагогической деятельности. Цель учителя не всепоглощенность учеников (он не должен себя этим обманывать), поэтому нельзя пренебрегать другими задачами образования;

• абстиненция может быть укоренена вовсе не в содержании урока и даже не в психологических особенностях учащегося, но в самой природе институционального опыта, который называется «получение школьного образования». Дело не в арифметике как таковой или других общих дисциплинах, а в самой школе. Иными словами, абстиненция – это сумма слагаемых, превышающая значения составных частей этого целого. Учителю следует помнить об этом, глядя на ученика, зевающего в классе на последней парте.

IV. Взгляды учителей

...В деле обучения – как, впрочем, и довольно часто в жизни – не так уж важно, какова на самом деле ваша точка зрения: гораздо важнее то, есть ли у вас вообще какая-нибудь точка зрения на данный предмет или ее у вас вовсе нет. И очень важно то, насколько активно вы стараетесь проводить в жизнь свою точку зрения. Единственные принципы, которые я отвергаю полностью, – это те принципы, которым проповедующее их лицо само не следует.
Джордж (Дьёрдь) Пойа.
Математическое открытие[96]

В педагогике, как и в каждом ремесле, есть мастера, у которых можно и должно учиться. Хотя единого мнения о том, кто заслуживает звания мастера, не существует, но едва ли не в каждой школьной системе можно обнаружить горстку выдающихся по любым стандартам учителей. В целом яркие индивидуальности и их опыт очень нужны профессии, но, как заметил Дж. Дьюи, «успехи таких людей, как правило, рождаются и умирают вместе с ними, а их благотворное влияние распространяется только на тех учащихся, которые имеют счастье непосредственно взаимодействовать с талантливыми учителями… Единственный способ предотвратить утрату их опыта – его анализ, чтобы то особенное, что талантливый учитель делает интуитивно, могло быть использовано и другими в своей практике»[97].

Возможно, предложение Дьюи подразумевает, что идеальный способ учиться у таких педагогов – наблюдать их в действии. Большинство будущих учителей так и поступают: они учатся у тех педагогов, которые им преподают. Наблюдение, как правило, играет важную роль в программах подготовки учителей и в настоящее время все чаще используется в педагогических исследованиях. Но поведение учителя в классе не всегда приоткрывает то, что мы хотим знать о нем. Служебные и профессиональные отношения, удовлетворенность и разочарованность, успехи и неудачи, причины тех или иных действий, а также многие другие аспекты ремесла мало заметны непосвященному. И далеко не всегда *сказанное* практикующим специалистом открывает секреты его мастерства. Важно и то, *как* он говорит, и даже то, что оставляет недосказанным. Именно в неочевидном часто кроется ключ к разгадке природы опыта мастера. Следовательно, необходимо разговаривать, особенно – о профессиональных аспектах жизни в классе. В этой главе беседы о профессиональной деятельности с 50 выдающимися педагогами станут источником данных для рассмотрения некоторых аспектов работы учителя[98].

Главная трудность исполнения совета Дьюи об анализе опыта выдающихся педагогов заключается в том, чтобы решить, кого из педагогов считать таковым. Точные критерии эффективности преподавания, как известно, недостижимы. Выбор, сделанный на основании какого-то критерия (рост успеваемости учащихся, например), не обязательно совпадет с результатом, полученным при применении какого-либо другого критерия (мнение администрации, например)[99]. В этих условиях наилучшим подходом к проблеме может быть при-

---

[96] Цит. по: *Пойа Д.* Математическое открытие. Изд. 2-е, стереотип. / пер. с англ. В. С. Бермана. М.: Наука, 1976. С. 295. – *Примеч. пер.*

[97] *Dewey J.* The Sources of a Science of Education. New York: Liveright, 1929. P. 10–11.

[98] Для удобства читателя фрагменты бесед будут приведены в стилистической обработке автора.

[99] О критериях эффективности см. подробнее: *Gage N. L.* (ed.) Handbook of Research on Teaching. Skokie, IL: Rand McNally, 1963; *Getzels J. W. Jackson P.W.* Research on the Variable Teacher: Some Comments // School Review. 1961. Vol. 68. No. 4. P. 450–462; *Jackson P. W.* The Teacher and Individual Differences // Sixty-First Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. Chicago: University of Chicago Press, 1962. Ch. 5; *Rabinowitz W., Travers R.M.W.* Problems of Defning

менение многих разных критериев и выбор в качестве выдающихся тех учителей, которые отвечают всем или большинству из них. К сожалению, издержки и сложность такой процедуры делают ее непрактичной, но она может быть применена в исследованиях, изучающих эффективность учителя. Если мы не хотим, чтобы дискуссии по поводу критериев выбора выдающихся педагогов препятствовала нашему продвижению вперед и рассмотрению других вопросов, необходимо принять такой способ оценки, который представляется наиболее подходящим для конкретной цели, а затем использовать соответствующие меры предосторожности при обработке результатов.

Для определения группы выдающихся педагогов, чьи суждения представлены в этой главе, были использованы мнения школьных администраторов. Следует признать, что администраторы могут по-своему судить о том, какое преподавание является хорошим, а их представление о некоторых педагогических практиках в классе бывает минимальным. Тем не менее в большинстве школьных систем мнение о педагогах быстро распространяется, и о заслугах учителя, о том, как его воспринимают ученики, родители и коллеги, как методы его работы сказываются на результатах тестирования и на других показателях достижений учащихся, чаще всего становится известно администраторам, особенно если об учителе отзываются очень хорошо или очень плохо. Конечно, когда свидетельства скудны или противоречивы, администратору приходится полагаться на собственные впечатления о преподавателе, чтобы вынести суждение о нем. Но, к счастью, признаки таланта не всегда скудны и противоречивы. Если администратору нужно оценить как выдающихся немногих сотрудников, то он, надо думать, выберет только тех, в ком не сомневается, и номинирует учителей, которыми школа гордится. К таким преподавателям разумно привлечь внимание исследователя, интересующегося педагогическим мастерством.

После того как отбор учителей состоялся или, по крайней мере, критерии этого отбора согласованы, первостепенным становится следующий вопрос: о чем именно говорить с учителями? Как в разговоре нащупать «то особенное, что талантливый учитель делает интуитивно», к чему отсылает Дьюи? И насколько это «особенное» выразимо?

Цель нашего интервьюирования – выяснить, как хорошие учителя видят жизнь в классе, поэтому начать можно с вопроса о качестве прилагаемых ими усилий. Иначе говоря, первый вопрос такой: откуда учителя знают, что делают свою работу в классе хорошо? Преподаватели с готовностью отвечали на этот вопрос и, как будет видно, их ответы порой ставили под сомнение принятые в педагогике идеи и практики, даже бросали им вызов.

Еще одна группа вопросов связана с темой данной книги: зависимость жизни в классе от институциональных рамок, которыми ограничены действия и учителя, и его учеников. Основной вопрос этой части интервью касался использования двух форм полномочий – тех, которыми наделены (1) учитель и (2) администрация школы. Два вопроса были особенно эффективны в связи с этим – об изменении с годами стиля работы самого учителя и о профессиональной самооценке учителя.

Наконец, следующая группа вопросов касалась личного удовлетворения, получаемого учителем от своей работы. Эти вопросы были основаны на предположении, что еще что-то, кроме ежемесячного жалованья, заставляет учителей возвращаться в класс из года в год. Ответы учителей не только подтвердили это предположение, но помогли выявить те аспекты их мировоззрения, которые способны сделать школьный опыт для маленьких детей менее болезненным.

Итак, кто же те учителя, о чьих взглядах пойдет речь? Как было отмечено, нашими респондентами, за одним или двумя исключениями, стали учителя, выдвинутые администраторами и руководителями школ, полагающими, что они владеют непосредственной

---

and Assessing Teacher Effectiveness // Educational Theory. 1953. No. 3. July. P. 212–219.

информацией о качестве работы своих кандидатов. Номинаторам было предложено выбрать чем-либо выдающихся преподавателей. В каждой из школ таких оказалось не более одного-двух человек. По мнению номинаторов, эти учителя занимают пять верхних строчек преподавательского рейтинга школы, или составляют 10 % всех работающих в школе педагогов. В опросе участвовали преимущественно преподаватели окрестных школ Чикаго и несколько человек из столичной частной школы.

Аудиозапись интервью проводилась, как правило, в классе, после занятий. В среднем продолжительность интервью составляла 40 минут; но в некоторых случаях – больше часа. Респондент знал, что мы ставили своей задачей поговорить с учителями, имевшими высокую репутацию в школьной системе. Учителя были уверены, что интервью конфиденциальны и ответы не будут использованы таким образом, чтобы можно было идентифицировать их автора.

Число участников опросов невелико, а их отбор был настолько тщательным, что данную генеральную совокупность вряд ли можно считать репрезентативной для преподавательского сообщества в целом. Тем не менее ответы 50 учителей были рассмотрены в надежде на то, что дадут материал для некоторых обобщений о процессе обучения, поэтому нужно было установить границы, в пределах которых такие выводы могут работать. Чтобы обосновать правомочность заключений, сделанных на основе опроса, следует, вероятно, рассматривать участников исследования как лидеров среди тех учителей начальной школы, чьи устремления и деятельность уважаемы в школьной системе.

Оговорив специально те ограничения, которые должны быть учтены при выводах, пора более пристально рассмотреть вопрос о том, что способны дать ответы 50 участников опроса для составления мнения и о других педагогах. Можно сказать и иначе: действительно ли подавляющее большинство учителей начальных классов ответили бы на наши вопросы во многом так же, как и те, у кого мы взяли интервью? Вероятно, жизнь в классе неодинакова для рядового учителя и для педагога с завидной репутацией, однако точно это неизвестно. Чтобы установить это, потребуется сравнить мнение на этот счет учителей *среднего* уровня (их почти так же трудно определить, как *выдающихся!)* с точкой зрения тех, кто, как в нашем исследовании, является особенным.

Даже не дожидаясь данных наиболее репрезентативной выборки, можно утверждать, что одни учителя будут походить на тех, о которых мы собираемся рассказать, а другие – нет. Вопрос о количественном соотношении тех и других имел бы смысл, если бы мы собирались заняться демографическим описанием всего педагогического состава. Это было бы интересно также в том случае, если бы наша цель была в выявлении уникальных качеств хорошего учителя. Но нас занимает совсем другое. Наша задача гораздо скромнее: показать, как те учителя, которыми явно восхищаются, смотрят на жизнь в классе, а затем проанализировать их мнение.

Нам могут оказаться полезными аналогии. Некогда группа юристов, которых судьи окружного суда признали выдающимися, была расценена как значимая и Верховным судом. И этот факт приобрел важное значение, особенно в определенных контекстах, независимо от того, разделяли взгляды выделенной группы остальные члены юридического сообщества или нет. Аналогичным образом, если группа учителей, которая кажется необычайно талантливой их вышестоящим руководителям, заявляет о неких непростых аспектах их работы или с энтузиазмом одобряет определенные практики обучения, это мнение будет иметь значение независимо от того, разделяют его или нет другие члены педагогического сообщества. Важность того, что думает такая группа, проистекает из того обстоятельства, что речь идет об учителях, чьи заслуги, по-видимому, отмечаются специальными наградами, а методы их работы рекомендуются в школах, где они преподают. К ним направляют начинающих учителей за профессиональным советом. Скорее всего, они являются наставниками других учите-

лей. И именно они чаще всего проводят показательные открытые уроки. Словом, эти учителя являются образцом для других. Если бы оказалось, что такие образцовые педагоги похожи на среднего учителя в том, что касается важных аспектов их деятельности, было бы трудно понять, говорит это сходство об эффективности модели или о невозможности отличить среднего и исключительного, или же ни о том и ни о другом. В любом случае решения, подобные тем, которые мы только что описали, постоянно принимаются в школах. Характеристики тех, кто обладает высоким профессиональным капиталом, предположительно важны для теории и практики той деятельности, которой они занимаются.

Как уже отмечалось, вопросы интервью были сфокусированы на трех аспектах интересующего нас предмета: самооценка учителя; использование институционального авторитета; удовлетворение, получаемое от профессиональной деятельности. Целью интервью было выяснить, как учителя узнают, что сделали свою работу хорошо; как используют собственные полномочия или полномочия школьной администрации; чем их привлекает, если привлекает, жизнь в классе. Ответы на эти три группы вопросов предполагали причастность к трем или четырем повторяющимся в педагогической практике темам, более общим, чем сами вопросы, и, таким образом, подразумевали разумный способ организации материалов интервью. Каждая из тем касалась одной из представляющихся целесообразной или необходимой для выполнения обязанностей учителя сторон жизни класса. И каждая предназначена, в сочетании с самими вопросами, для дальнейшего обсуждения. Хотя каждую тему сложно описать кратко, можно их обозначить четырьмя словами, которые сослужат нам в дальнейшем добрую службу: *безотлагательность; неформальность; самостоятельность; индивидуальность*. Каждая из этих тем далее будет рассмотрена отдельно. В последнем разделе этой главы мы подведем итоги обсуждения и сделаем выводы об их педагогическом значении.

1

Что такое *безотлагательность,* понятно каждому, кто когда-либо входил в класс, полный учеников. Безотлагательность и спонтанность, принцип «здесь и сейчас» как основа жизни в классе – все это привносит азарт и разнообразие в работу учителя, но и изнуряет к концу дня.

Хотя обучение может рассматриваться главным образом как когнитивная реорганизация учащихся и незримое их изменение, отобранные в нашу группу преподаватели не выразили сильной надежды на то, что пожнут эту «духовную жатву». По их мнению, результаты обучения являются вполне зримыми. Один из аспектов безотлагательности, особенно очевидный в комментариях учителей, был связан со степенью использования сиюминутных, мимолетных знаков поведения, сообщавших им о том, насколько хорошо они делают свою работу. Фрагмент интервью с учителем восьмого класса иллюстрирует эту тенденцию:

> Интервьюер. Как вы можете определить, что хорошо делаете свою работу?
>
> Учитель. Достаточно взглянуть на их лица.
>
> Интервьюер. Можете рассказать об этом подробнее?
>
> Учитель. Конечно. Они выглядят внимательными, заинтересованными, у них вопрошающий взгляд, они готовы спросить очем-то. Они выглядят так, будто хотят узнать больше… А иногда, когда они скучают, не проявляют заинтересованности или показывают, что делают тебе одолжение, становится понятно, что ты не сделал свою работу хорошо. И тогда я чувствую себя неважно. Ведь работа сделана плохо!

Одна учительница пыталась описать нам признаки, по которым ей удалось определить, что один из ее уроков прошел особенно хорошо. Они заключались, как и во многих других случаях, в распознавании видимых примет внимания и энтузиазма:

> Думаю, дело в реакции детей. Она показывает то, что они получили во время урока от учителя. Их интерес; то, как они говорят и выглядят.

Третий собеседник, который преподает в средних классах, рассказал о том, как интеллектуальное открытие меняет выражение лица учащегося:

> …В тот день мы говорили о языке… На одну девочку это произвело впечатление, она подошла ко мне после урока и сказала: «Если бы не было слов, не было бы никакого знания. Мы не могли бы никому ничего сказать. Мы могли бы только чувствовать». И по выражению ее лица было понятно, что все это только что ее осенило.

Учитель с 16-летним стажем, работавший все время с четвертыми классами, сказал, что в большей степени полагается на звук, чем на взгляд:

> Учитель. Я могу по звуку в классе определить, когда они действительно работают, а когда нет.
>
> Интервьюер. Вы имеете в виду звук класса в целом?
>
> Учитель. Да, звук класса в целом. Это не всегда должна быть тишина. Может быть и шумно, гулко, но класс все равно работает, и вы довольны своей работой.
>
> Интервьюер. Вы можете описать этот звук?
>
> Учите ль. Я могу о нем рассказать. Но сам звук можно только почувствовать.

Педагог, который начал свою карьеру в средней школе и в настоящее время преподает в пятом классе, видит параллель между восприимчивостью актера к своей аудитории и реакцией учителя на самые незначительные перемены в классе, поэтому оценить собственную эффективность для него не составляет труда:

> Это проще всего. Первый же зевок оповещает, что дело плохо. Преподавать и учиться, не будучи этим увлеченным, очень трудно. Если детям не нравится и они не следят внимательно за вами, не вскакивают от удивления, это – оно. Чувству театра невозможно научиться, но хороший актер понимает реакцию своей аудитории. Он знает, когда зал его принимает, а когда – нет. Просто испытывает общность с залом. Так же и в классе: нельзя не почувствовать его сопротивление.

Конечно, учителя иногда ошибаются, что видно из ответа одной учительницы, которую спросили о том, как она распознает качество своей работы:

> Это чувствуется, как я уже говорила. Бывает, что я чересчур увлекаюсь и тогда не всегда добиваюсь контакта с классом. Я могу испытывать подъем и думать: «Как же это здорово!». А потом, когда успокаиваюсь, вижу, что они сидят и думают: «Что это она делает?».

Одна из наших собеседниц, которая семь лет работала с первоклассниками, говорила о тонкой грани между признаками поведения, свидетельствующими об отсутствии энтузиазма у учащихся, и тем, что вызывает подозрение в реальных проблемах, затрудняющих обучение:

> Прежде всего, я думаю, что есть разница между тем, что вы делаете, и тем, чему вы их учите. Иногда вы можете им очень нравиться, но при этом они ничему не учатся. Порой кажется, что они очень увлечены, но нескольких вопросов достаточно, чтобы понять: это не так. Или наоборот… В первом классе, если им не нравится, они, как правило, говорят об этом. Они скажут: «Я больше не хочу этого делать»; или: «Когда мы пойдем домой?». Либо что-то в этом роде… Они еще очень непосредственны. Однако если они не понимают, что вы делаете, они, как правило, не умеют выразить это словами и будут залезать на стол или под стул либо предпримут еще какую-нибудь тихую попытку к бегству. Они просто ничего не хотят делать в этом случае. При опросе, даже если знают ответ, они будут отвечать нехотя. Они становятся очень пассивными и послушными, их поведение обычно не вызывает проблем, но нужно понимать, что это от безразличия.

Кроме оживленного выражения лица и поднятой руки, есть и другие признаки того, что возможности ученика и его готовность работать превосходят минимальные ожидания. Приметы более прочного интереса проявляются в различных формах, на что указывают четверо из участников нашего опроса:

> Они приносят вам статьи из журналов или собственные рисунки. Для естествознания или географии сами делают карты. Все это свидетельствует об их заинтересованности, по-моему. Кроме того, они просят у меня дополнительные задания.
>
> …Еще один способ понять, интересно им или нет, это тематические открытки и буклеты, которые они приносят на уроки с выставок, например. Иногда индикатором их отношения может быть посетитель. Один ученик, у которого есть двоюродная сестра в другом городе, как-то попросил меня: «Пожалуйста, пустите ее на урок…». В таком случае в голову приходит мысль, что вы чего-то стоите… Конечно, вполне возможно, что ребенка нужно было просто куда-то пристроить на утро. Но иногда в школу приходят и родители, потому что ребенок хотел, чтобы они видели, чем мы занимаемся.
>
> Я понимаю, что им интересно, если они приносят на занятия по естествознанию то, что нужно для экспериментов.
>
> Если они читают не только учебник, но сами ищут картинки или какую-то информацию в других книгах, я понимаю, что они заинтересовались предметом.

В целом представленные выдержки из интервью обращают внимание на некоторые особенности взаимосвязи работы учителя с широкими образовательными целями. С точки зрения одних респондентов, школа – это учреждение, ориентированное на будущее. Ее конечная цель – подготовить учащихся к дальнейшей жизни. Некоторым педагогам не понравится такое описание, они могут настаивать на том, что школа – это жизнь, а другие, наоборот, с ним согласятся. Однако трудно отрицать подготовительную функцию школы, даже самых начальных классов, где главная задача – научить получать удовольствие от учебы. Тем не менее готовность учащихся к предстоящей жизни – это эталон для оценки достижений учителя. Кроме того, мы полагаем, что свидетельства опытных учителей – это их сегодняшние действия, поэтому их отношение к тестам и тестированию заслуживает специального обсуждения.

По большому счету, цель школы – в поощрении учения. Таким образом, можно предположить, что главный источник удовлетворения учителя – достижения его учеников. В част-

ности, успех учеников при тестировании их достижений (с использованием стандартных заданий или составленных самим учителем), который, казалось бы, дает реальные основания для того, чтобы расценивать их развитие как положительное. И логично допустить, что у добросовестно относящегося к своему делу учителя успехи и неудачи его учеников при проверке их достижений должны вызывать гордость или разочарование. Но, как нередко случается, логика не всегда срабатывает. Одна из самых интересных особенностей материалов интервью – отсутствие упоминаний в контекстах, в которых можно было бы этого ожидать, об объективных доказательствах успеваемости.

Тестированию, если оно и упоминается, уделяется мало внимания. Учителя относятся к нему как к чему-то второстепенному при попытке понять, насколько хорошо они сделали свою работу.

Энтузиазм и вовлеченность учеников кажутся им гораздо важнее, чем результаты тестирования. И это видно из комментария учительницы четвертого класса, которая говорит об опорных для нее признаках эффективности:

> Я знаю, что я справляюсь, когда дети воодушевлены, заинтересованы и довольны тем, что они делают. Думаю, дело в настроении класса, в том, как класс ведет себя. Вряд ли можно предвидеть снижение интереса и не стоит полагаться ни на задания, ни на тестирование. Важно то, в какой степени дети ощущают себя частью происходящего в классе, и нужно, чтобы они участвовали в этом с удовольствием.

С наибольшим энтузиазмом о тестировании отзывалась учительница пятого класса, отвечая на вопрос о том, откуда она знает, что хорошо делает свою работу:

> Я не полагаюсь исключительно на тесты. Их я использую в начале года, чтобы выяснить, что они знают. В течение года о том, как они учатся, я могу судить по их отношению и по тетрадям. Некоторое предпочтение я отдаю тетрадям, но иногда даю и тесты. Однако все это не главное при оценке их достижений.

Были отмечены несколько причин, по которым учителя избегают тестов. Даже если учитель хочет использовать эту форму проверки, оказывается, что для самых младших классов, например, доступны всего несколько тестов. Вот что говорит об этом учитель второго класса:

> Для второго класса действительно нет тестов. Можете придумать собственные небольшие тесты, но хорошего стандартного теста нет. Результаты теста штата Айова, который дается в третьем классе, ничего не значат, пока он не повторится в четвертом классе. Придется подождать год, прежде чем вы сможете что-то сказать.

В школах, имеющих программу тестирования достижений, результаты, если они вообще сообщаются учителю, приходят слишком поздно, и никакой пользы от них нет. Когда одну учительницу спросили, использует ли она объективные данные об успеваемости, предоставляемые центральным офисом, она ответила следующим образом:

> Учитель. Мне всегда интересны нормативы и то, как дети этим показателям соответствуют. Но они приходят лишь в конце года, то есть слишком поздно, уже ничего нельзя сделать. Вот в чем дело…
>
> Интервьюер. Но их можно использовать для следующей группы?
>
> Учитель. Для нового класса? Не очень…

Однако нехватка полезных инструментов и плохая административная практика не столь психологически важны, как общее недоверие к тестам, которое заметно в ряде интервью. Можно выделить две основные формы этого недоверия.

Во-первых, убежденность в том, что дети ведут себя неестественно во время тестирования, а результаты таких проверок часто не соответствуют оценкам учителя, которые формируются во время занятий в классе. Более того, когда это противоречие обнаруживается, учитель скорее усомнится в результатах тестовых испытаний, чем изменит собственное мнение об ученике. Целый ряд высказываний подтверждают такую позицию:

> Я провожу письменное тестирование, но не очень-то полагаюсь на него. По своему опыту помню: я знала хорошо тему, но теста по ней не выполнила как следует. Важнее участие в работе класса. На основании этого можно судить, заинтересованы учащиеся или нет.
>
> Конечно, от тестов есть некоторый прок. Но не думаю, что по ответам на тест можно судить о достижениях ребенка. Многие просто не справляются с тестированием, хотя их повседневная работа свидетельствует об успехе. Прогресс заметен и по их отношению. Часто они говорят: «Я не могу…»; «Я не хочу…». Когда это меняется и им начинает действительно нравиться то, что они делают, и у них это получается, я понимаю, что мы достигли успеха.
>
> Порой впадаешь в уныние: понимаю, что объяснила материал очень тщательно, но даю тест, вижу результаты и думаю: «О, Боже! Неужели ничему лучшему я их не научила?». Потом начинаешь утешать себя: конечно, они теперь знают больше, чем прежде, но нельзя от них ждать того, чтобы они помнили о каждой мелочи…

Во-вторых, у учителей вызывает сомнение то, что выполнение теста на достижения интерпретируется по большей степени как отражение естественных способностей, но не эффективности обучения. Таким образом, результаты за год часто расцениваются как естественные достижения или провалы, в которых роль учителя невелика. Учительница третьего класса говорит об этом так:

> Конечно, достижения за год обучения в классе что-то означают, но результаты сравнения за несколько лет обучения ничего не дают, потому что вы работаете с разными детьми. Я не думаю, что следует судить об эффективности учителя по результатам тестирования. Очень хорошо помню один класс, где баллы при тестировании не превышали 31–42, хотя им давалось и дополнительное время, и возможность заглянуть в тетрадь с упражнениями. У меня больше никогда не было такого класса, ни раньше, ни потом. Я ненавидела результаты тестирования этого класса и решила сравнить их с теми, что были годом раньше в другом, тоже не очень хорошем классе. Записи о результатах районного и национального тестирования за предыдущий год были в порядке. Но если положить рядом протоколы испытаний двух моих классов за два года, то получится, что либо я не сделала свою работу хорошо в этом году, либо я сделала выдающуюся работу в прошлом. Однако это не так. Просто я работала с разными детьми. Вот и все.

Учительница четвертого класса, когда ее попросили описать, при каких условиях результаты тестирования учеников могли бы повлиять на ее деятельность, прокомментировала интересующую нас тему следующим образом:

> Например, если бы все мои дети имели низкие показатели по чтению. Но такого не должно происходить. Я имею в виду, что нельзя винить в этом учителя, даже если такое произойдет.

В особых случаях тестирование воспринимается как контроль администрации, абсолютно не связанный с целями образования и рутиной жизни в классе. При такой точке зрения неудивительно, что тестирование воспринимается как досадная помеха:

> Я был очень расстроен тем, что мне пришлось убить целый час на стандартное тестирование, с помощью которого пытались выяснить, действительно ли мой класс знает математику. Это делалось для Группы изучения математики в школе[100]. Я знал, что для них. Это была проверка, и мы должны были ее сделать.
>
> Сегодня был очень утомительный день, потому что дети проходили тестирование утром. На самом деле от меня требовалось немногое: я просто проверял их работы. Но я предпочел бы более разумно проведенный день. Думаю, что после такого дня ничегонеделания я устал даже больше, чем обычно.

Фрагменты интервью создают впечатление, что выдающиеся учителя начальной школы, отобранные для опроса, не часто обращаются к объективным показателям успеваемости в школе для проверки своей эффективности и не рассматривают их как источник профессионального удовлетворения. Представляется, что для ответа на вопрос о том, насколько хорошо учитель делает свою работу, куда важнее взаимодействие с учащимися в классе. Спонтанные проявления интереса учащихся и их энтузиазм относятся к числу наиболее ценных показателей хорошего преподавания, хотя о качестве участия учеников в ежедневных занятиях в классе также нередко упоминается.

Отношение учителей к тестированию и их доверие к мимолетным поведенческим сигналам создают некий парадокс: опора на сиюминутное в институции, ориентированной на будущее. Или это парадоксально только на первый взгляд? В самом ли деле внимание учителя к сегодняшнему дню конфликтует с нацеленностью школы на день завтрашний? Может быть, и не обязательно. Видимо, учителя умеют заглядывать вперед, сосредоточиваясь на актуальном и безотлагательном – на вовлеченности и энтузиазме. Однако можно предположить, что такого рода раздвоенность может стать при определенных обстоятельствах источником дискомфорта для учителя. Материалы наших интервью указывают на некоторые признаки такого дискомфорта даже среди учителей с завидной репутацией.

2

Вторая важная для нас тема при интервьюировании была обозначена как *неформальность.* И она заметна в комментариях многих учителей.

Во-первых, тема неформальности появляется при описаниях, которые учителя дают стилю своего преподавания. Чаще всего это бывает связано с вопросом об отличительных способах работы с детьми. В этом случае учителя делают акцент на той степени формальности или неформальности, которая характеризует их повседневную работу. Для части учителей разговор о стиле свелся, пожалуй, к частному вопросу о том, как они использовали свои

---

[100] В конце 1950-х годов в США возникло движение, участники которого полагали, что математика – это не набор отдельных навыков, а школа современного мышления. Одним из центров этого движения стала Группа изучения математики в школе *(The School Mathematics Study Group – SMSG),* специально созданная для разработки новых методов преподавания математики в начальной и средней школе. – *Примеч. пер.*

полномочия в классе. Молодой учитель, работавший с второклассниками, был лаконичен при ответе на вопрос о стиле преподавания:

> Я веду себя очень легкомысленно с детьми. Я ироничен и даже бываю насмешливым, если считаю это необходимым.

Часто наши собеседники, вспоминая собственное детство, сравнивали свои методы работы с теми, которые использовали их «старомодные» преподаватели. Как и следовало ожидать, такие сравнения, как правило, подчеркивали бо́льшую свободу и неформальность в классе интервьюируемого. Комментарий на этот счет одного учителя пятого класса довольно типичен:

> У меня свободные и дружелюбные отношения с детьми. И это не похоже на то, как обращались в школе с нами. В школе вполне приятно работать. Дети очень восприимчивы к учению. Здесь лучше, чем было бы в некоторых других местах…
>
> Я просто хотел бы сказать, что необходима бо́льшая свобода в манере преподавания, потому что все классы разные.
>
> Каждый класс требует своего подхода, чтобы чему-то научиться и понять, что ему объясняют. Я много говорю сам, делаю устные презентации, но не использую лекции и стараюсь поддерживать очень неформальную атмосферу. Но на самом деле больше говорят, чем делают для того, чтобы детям было интересно…

Учительница начальных классов с 40-летним стажем работы описывает свой стиль следующим образом:

> Думаю, что в классе я стараюсь вести себя неформально, то есть пытаюсь сделать так, чтобы во время обсуждения или объяснения дети чувствовали себя как дома, возле камина или за семейным столом. Конечно, дисциплина нужна, но не авторитарная, которую практиковали когда-то… Например, когда преподавала моя мать. И я считаю, что у ребенка должна быть возможность сказать: «Я не согласен с вами». Или: «Я думаю, что вы ошиблись». В то же время и у меня должна быть возможность в любое время сказать: «Я не уверена в этом и хотела бы проверить». Не хочу, чтобы детям в моем классе было неуютно, чтобы они нервничали, чтобы их шеи и спины болели от напряжения. Если ребенок работает соразмерно своим способностям, это самое большее, что я ожидаю от каждого из них.

Во-вторых, респонденты упоминали о неформальности, когда их просили описать, как их манера преподавания менялась со временем. Некоторые педагоги, как правило с небольшим стажем работы, говорили об относительно коротких периодах времени. Например, один учитель пятого класса сказал следующее:

> Я всегда жестче структурирую занятие в начале учебного года, чем в конце, когда уже знаком с классом. Прежде чем можно расслабиться и стать неформальным, нужно узнать класс.

Другие описывали изменения, случавшиеся на протяжении всей их преподавательской карьеры. Такими учителями категория «формальность – неформальность» очерчивалась наиболее выпукло, как это сделано в комментарии учителя пятого класса:

> Думаю, что я прошел путь от учителя более формального типа к более неформальному. В начале своей карьеры я был очень обеспокоен тем, чтобы контролировать свой класс. Боялся, что потеряю контроль над

> дисциплиной класса, если поведу себя с детьми неформально и позволю им больше свободы. Кроме того, я просто не понимал, как установить нужные границы и насколько далеко могут зайти дети, если этих границ не будет. Не представлял, какие пределы разумны. Постепенно я стал привыкать к детям и понял, что типично для их поведения в этом возрасте, поэтому мне стало легче ослабить контроль.

Упоминания о неформальности, вероятно, никого не удивят, главным образом тех, кто знает современную начальную школу, особенно пригородную. Отличительными чертами современного класса являются передвижные столы, складные стены и моделируемое пространство. Ушли в прошлое очереди и неподвижность. Но видимая непринужденность относительна, и это в лучшем случае. Ее можно оценить, только сравнив с тем, что происходило в классе прежде, или поняв, что может произойти, если учитель решит применить все доступные ему полномочия. «Неформальность» в том смысле, в котором учителя используют это понятие, означает на самом деле *«менее* формальный», а не «неформальный», поскольку даже и в самых современных классах многое происходит по-прежнему в соответствии с формальными правилами, установленными нормами и конвенциональными требованиями.

Нынешние учителя могут осуществлять свои полномочия менее формально, чем их предшественники, с опытом они становятся мягче, но есть реальные пределы тому, как далеко они могут зайти в этом. В целом, как группа, наши собеседники отдают себе отчет в таких границах и уважают их. Для них стремление к неформальности никогда не было настолько сильным, чтобы оспаривать институциональные определения ответственности, полномочий и традиции.

3

Третья тема наших интервью была связана с профессиональной *самостоятельностью* учителей. Эта тема похожа на предыдущую – неформальность, – но касается отношений учителя не с учениками, а с начальством. И в этом случае тоже, по-видимому, существуют довольно жесткий, больший, чем нужно, регламент и неэластичность.

Наши респонденты говорили о двух основных угрозах самостоятельности учителя или, по крайней мере, о двух гипотетических условиях, которые, если когда-либо осуществляются, вызывают их недовольство: (1) негибкая учебная программа; (2) вмешательство администрации школы в жизнь класса в соответствии со своими оценками происходящего в нем. Наши преподаватели были весьма выразительны, описывая свои действия в случае первой угрозы. Учитель пятого класса, например, очень волновался, комментируя потенциальную возможность потери своей самостоятельности:

> Если бы мне навязывали учебные программы и планы уроков, говорили: «Нужно учить так и не иначе… Нужно давать этот материал тогда-то… Нужно потратить на этот материал столько-то времени…» – то есть если бы сделали преподавание слишком жестким или требовали от меня заниматься по какому-то определенному учебнику и я не мог пользоваться дополнительными материалами, я просто ушел бы. Бросьте! Можно просто нанять орангутанга для выступлений перед начальством и успешно пройти с ним курс обучения по книгам. На самом деле можно! Но без меня…

Не только учителей-мужчин коробило от самой мысли об ограничениях. Многие из женщин были обеспокоены не в меньшей степени. Например, одна учительница призналась в следующем:

> Я перешла из другой школы, потому что в прежней было много надзора. Всякие там: «Мы все будем изучать страницу такую-то и такую-то в такой-то и такой-то книге по таким-то и таким-то дням и часам». Я не понимаю, как можно так учить. Ведь все должно быть совсем по-другому. Если в школе десять разных учителей, преподающих в классах одной и той же ступени, нужно, чтобы они учили десятью различными способами, а дети получали все возможные преимущества от этого. Десять разных людей расскажут об одних и тех же вещах десятью различными способами, потому что каждый человек неповторим.

Учительница четвертого класса с 10-летним опытом работы, когда ее попросили прокомментировать возможность ограничения педагога в его собственном выборе учебных материалов, была очень решительна: «Я бы уволилась! – заявила она. – Я не стала бы этого делать!». А после этого она рассказала об инциденте, который произошел в школе, где она работала:

> Вот вам пример – математика, программу по которой мы, учителя, считаем неправильной для четвертого класса. Недавно учителя четвертого класса собрались вместе и просто убрали из программы то, с чем не может справиться большая часть учеников. Мы рассказали об этом директору. Теперь, если он скажет: «Так нельзя. Вы все равно должны этому научить», – я отвечу: «Тогда вам нужен другой учитель». Так я к этому отношусь. Мне было бы очень некомфортно, если бы я должна была продолжать работу, но при этом думала бы, что несчастна.

Еще одна учительница четвертого класса старалась быть предельно конкретной, когда объясняла интервьюеру, чего бы она не хотела и почему:

> Я была бы обеспокоена, если бы мне сказали, что я должна вести арифметику с 9.00 до 9.30, а правописание с 9.30 до 9.45. Я думаю, что расписание полезно, но не хотела бы, чтобы мне его навязывали и говорили при этом: «Теперь, если мы зайдем в ваш класс в 9.30, это то, что мы хотим, чтобы в нем происходило». Да, это меня раздражает. Мне это совсем не понравилось бы. Точно не понравилось бы! Разве это было бы гибко? А вот то, что мне понравилось бы… Предположим, что дети говорят мне: «Ах, мистрис, вот песня, которую мы выучили в начале этого года». (Это в книге, которую они читают.) И я скажу им в ответ: «Ну, я не думала об этой песне уже давно. Но давайте споем». Таким образом, мы прервем занятие по чтению и споем эту песню. Детям это нравится. Их маленькие тельца откидываются назад и расслабляются. И знаете, мышцы моей спины тоже расслабляются.

Тесно связано с угрозой чрезмерного контроля требование долгосрочных учебных планов. Эта практика была явно неприятной для нескольких опрошенных. Один ветеран с 29-летним стажем отметил:

> В соседних районах от учителей требуют планы уроков на девять недель вперед. И они должны такие планы подавать и им следовать. Я не верю в план урока с тех пор, как преподаю. И полагаю, что если бы мой руководитель или директор хотел иметь планы на девять недель, меня это раздражало бы. Вероятно, я сдал бы такую бумагу, но вряд ли стал бы ей следовать. Не знаю… Скорее, это было бы что-то другое.

У учителей есть две причины для беспокойства. Прежде всего, они боятся, что спонтанность в классе будет уничтожена слишком большим количеством ограничений. Кроме того, ограничения оскорбляют их профессиональное чувство собственного достоинства. Обе проблемы отмечены в комментарии учителя второго класса:

> Я думаю, важно то, что репутация учителя зависит от его профессионализма. Он пользуется уважением за то, что и как делает сам, а не потому, что ему говорят, как нужно делать то или другое. Я лично не хотел бы, чтобы мне навязывали учебный план и требовали, чтобы я ему следовал. Мне нравится делать то, что я хочу делать, и когда я этого хочу. У меня есть друзья, работающие в других школах, и они должны представлять учебные планы на неделю или на месяц вперед. По-моему, это глупость. Так не учат. Если происходит что-то интересное, например, бабочка влетает в окно, мы говорим об этом. Я действительно составляю план урока каждую неделю и в понедельник утром я его придерживаюсь, с девяти часов до десяти примерно, но уже к десяти я обычно отхожу от него. У меня есть план – на случай замены или для себя, если я говорю о чем-то сложном. Я всегда могу заглянуть в свои бумаги и проверить, что я планировал сделать. Но требования такого рода меня раздражали бы.

Беспокоит учителей и перспектива частых проверок, которые тоже ущемляют их чувство профессионального достоинства. Того же учителя второго класса, который ратовал за свободу вторжения бабочки на его урок, очень огорчило вторжение сотрудника из центрального управления:

> Ненавижу, когда за мной наблюдают. Не хотел бы иметь директора или начальника, или кого-то еще, кто не давал бы мне покоя все время. Думаю, что наша школа необычна. За нами достаточно редко наблюдают. Я иногда удивляюсь, как раньше справлялся с этим. Сейчас меня это уже не так беспокоит, потому что я уверен в себе. Знаю, что делаю хорошо свою работу, мне не нужно удерживать слишком много сложных учеников, и преподаватели третьего класса не жалуются на них слишком часто. Но я часто задавался вопросом, особенно поначалу, понимают ли все эти наблюдатели, что я делаю. Например, когда мы играем в блошки[101]. Но, вероятно, они гордятся своим отбором. Думаю, они считают, что занимаются прополкой. Но я работаю лучше, если меня не проверяют. Я чувствовал бы себя виноватым, если бы работал недостаточно. Но если бы меня проверяли, я работал бы иначе. Мне хватило бы решимости сказать: «Хорошо, приходите и проверяйте, но я не буду ничего делать». Мне это докучает.

Видимо, намерения посетителей, то есть их функция проверяющих, отвлекает учителя больше, чем само их физическое присутствие. Один из учителей объяснил это так:

> Учитель. Меня не заботит то, что люди входят в класс и выходят из класса. Беспокоит то, что сидят и делают какие-то заметки. И это еще одна причина, по которой я перешел в другую школу.

---

[101] Игра в блошки *(англ.* tiddlywinks) – старая детская игра с использованием жетонов (пластинок), которые забрасывают в коробку. Для игры нужен набор маленьких дисков, размером в монету. Пластинки кладут на плоскую поверхность – стол или ковер. Среди пластинок есть одна более крупных размеров. При надавливании пластинки подскакивают, как блохи, тем сильнее и выше, чем сильнее и быстрее произведено надавливание. В США и Великобритании проводятся турниры по этой игре. Официально признана Кембриджем в 1955 г. Сочетает элементы взрослых и детских игр; интересна тактикой и возможностью создания стратегии. – *Примеч. пер.*

> Интервьюер: Почему Вас это беспокоит?
>
> Учитель: Думаю, я чувствую их критический настрой против меня. Не знаю точно… Дело не в том, что я не переношу критики, но меня беспокоит, что посторонние сидят у меня в классе, что-то пишут, делают какие-то заметки, глядя на меня.

Некоторые из опрошенных учителей были так решительно настроены против идеи оценивания, что готовы были скорее покинуть класс, чем терпеть присутствие постороннего человека у себя на уроках. Такое отношение особенно важно, если вспомнить о профессиональном статусе наших собеседников: они были нам рекомендованы школьным начальством как выдающиеся в своей области. Не следует ли из этого, что им нечего скрывать и даже выгодны визиты проверяющих? Однако даже понимание того, что они вне подозрений, не смягчает их отношения к проверяющим. Учительница первого класса, большую часть своей жизни проработавшая с детьми и, вероятно, не собиравшаяся менять профессию, прокомментировала интересующую нас тему самостоятельности педагога очень резко:

> Думаю, я немедленно ушла бы, если бы мне пришлось участвовать в рейтинге достижений. На то много причин. Но в нашем районе мы делаем в классе то, что считаем правильным для этой ступени обучения.

Таким образом, очевидно, что учителя чувствуют себя наиболее комфортно за закрытой дверью класса и предпочитают, чтобы учебные планы пылились где-нибудь в шкафу для письменных принадлежностей. Однако их стремление сохранить профессиональную самостоятельность не должно быть неправильно истолковано: это не тяготение к изоляции и абсолютной независимости. Никто из учителей не жаловался по поводу уз институциональной жизни. Дело не в том, что они хотят остаться один на один с классом; они просто не хотят, чтобы за ними наблюдали во время выполнения ими своих профессиональных обязанностей. Интервью содержат ряд признаков, свидетельствующих о желании в значительно большей степени, чем это происходит в настоящее время, привлекать в школу более узких специалистов, таких как учителя музыки или рисования. Другими словами, наши респонденты не стремятся вернуть те времена, когда школа была одноклассной, а обучением по всем предметам занимался единственный учитель[102]. Им нужны и профессиональное окружение, и помощь, но они не хотят, чтобы в их работу вмешивались.

Аналогичная сложность обнаруживается и в отношении учителей к предписанной учебной программе. В этом случае никто из респондентов не говорил о стремлении создать и использовать собственную программу. Все были вполне готовы следовать рекомендациям специализирующихся на учебных программах комитетов и издательств учебной литературы. Но такие рекомендации должны оставлять пространство для импровизации и проявлений профессионального здравого смысла. Снова, как и при обсуждении темы неформальности, учителя выступали за свободу, но в определенных границах.

4

Четвертая тема, которую мы пытались диагностировать с помощью интервью, была определена нами как *индивидуальность.* Она связана с заинтересованностью педагога в успехах отдельных учащихся в классе и становится особенно очевидной при описании удо-

---

[102] Аналогом в России были земские школы, являвшиеся самым распространенным типом начального учебного заведения с конца 1870-х годов до 1917 г. В земской школе преподавали русский язык, чистописание, арифметику, Закон Божий и церковнославянский язык, церковное пение. Обучением занимались постоянно занятые *народные учителя* и приходящие священники. В школе бесплатно учились дети обоих полов без ограничения по сословиям и вероисповеданию, в возрасте 8-12 лет. Основная цель такой школы – привить устойчивую грамотность. – *Примеч. пер.*

влетворения, которое учитель получает от своей работы. Хотя учитель всегда взаимодействует с целым классом, то, что происходит с отдельными учениками, может иметь для него большее значение. Один из учителей прокомментировал это следующим образом:

> Думаю, вот что удерживает меня в профессии: не все 25 или 30 детей в классе, но один или двое из них, которые вдруг будто прозревают и мир открывается для них. В этом и заключается та особая форма признательности, которая исходит иногда от детей и их семей, из года в год. Успех отстающего или застенчивого ребенка – это очень хорошо, как раз то, что окупает все усилия.

Несомненно, учителю важно знать, что ученики внимательны на уроке и вовлечены в занятие, но не из-за этого он возвращается в класс снова и снова. Удовольствие педагогам – а именно слово «удовольствие», а не «удовлетворение» больше подходит для описания отношения к своей деятельности той группы преданных профессионалов, о которых идет речь, – приносит многое. Их радости не связаны, как мы видели, с достижением официально признанных целей образования (хотя для некоторых это и имеет значение). Но они с удовольствием погружаются в многообразие обязанностей и возможностей, которое предполагает учительство в начальной школе. Кроме того, для них приятным переживанием является развитие отдельных учеников.

Один из способов систематизации всего этого ассортимента удовольствий – попытаться упорядочить их с точки зрения интенсивности эмоциональной вовлеченности, которая оказывается их следствием. Тогда на одном полюсе этой воображаемой шкалы будет удовлетворение обычно низкой интенсивности, которое связано с осмыслением своей деятельности как служения благому делу. Ощущение собственной полезности – наиболее подходящая формула для описания этого типа удовлетворенности. Один из пригородных учителей отметил следующее:

> Думаю, это сродни миссионерству. Я всегда был очень социально ориентирован и полагаю, что у нас действительно много работы в местных общинах, не только в самых бедных и неблагополучных из них.

Отличительной чертой миссионерской деятельности учителя начальной школы является, конечно, возраст ее бенефициаров. Учитель не просто помогает своим подопечным, но делает это в ключевой момент их жизни, когда они еще молоды.

В следующем комментарии учителя второго класса содержится мысль о том, что реализация потенциала в ранние годы создает условия для дальнейшего развития личности:

> Мне довольно трудно ответить на ваш вопрос, но я полагаю, что когда помогаешь молодым людям, учишь их чему-то новому все время, ты способствуешь их развитию. Они паясничают до определенного возраста, не имея хорошего бэкграунда, но, я так думаю, если они не получат нужный бэкграунд к концу второго класса, у них будут проблемы.

Безотлагательность – вот что лежит в основе ощущения собственной полезности. Как и миссионер, учитель имеет ограниченное время, чтобы сделать свою работу. И если он не преуспеет, то последствия могут быть плохими и непоправимыми. Угроза неудачи, упущенное время, потраченные впустую усилия – все это вносит элемент риска в задачу учителя, который лишен многих обычных для миссионерской деятельности форм социальной поддержки, таких, например, как волонтерская женская помощь. Конечно, угроза потерпеть неудачу означает, что необходимо добиться успеха. Прогресс в развитии учащихся как неформальный показатель успеха упоминается несколькими учителями в качестве важного источника профессиональной удовлетворенности. В этом случае учитель испытывает силь-

ное волнение, более сильное, чем от самого факта участия в благом деле. Приведенные ниже фрагменты интервью иллюстрируют такую позицию участников опроса:

> Хорошо, поговорим о наградах. Думаю, просто видеть, что они счастливы и замечать их прогресс, и есть самая большая награда.
>
> Успех, достигнутый ребенком, – достаточная награда. Думаю, это и есть то, к чему мы действительно стремимся в образовании. Для нас важно, чтобы ребенок нашел свое место в жизни и достиг успеха. Когда ему это удается, даже в школе, мы счастливы. Нам интересно наблюдать, по крайней мере для меня по отношению к моим малышам, как они движутся вперед и развиваются. У учителей четвертого класса я стараюсь выяснить достоинства или недостатки результатов своей работы с учащимися, что еще следует сделать, чтобы помочь им преодолеть этот путь.
>
> Прогресс ребенка – награда для меня. Я тщательно присматриваю за учениками, чтобы понимать, как они справляются. Если у меня в классе есть ребенок, который пришел осенью со многими проблемами и трудностями, но преодолевает их, я чувствую, что дело идет и мы чего-то достигнем.
>
> Я ликую, когда их лица озаряются мыслью или по ним понимаешь, что они справились с заданием.

В последнем из приведенных фрагментов обращают на себя внимание слова «ликую», «озаряются», использованные для характеристики происходящего в классе и для описания тех событий, часто непредвиденных, которые являются дополнительным источником эмоциональной приподнятости и удовлетворенности. Дело в том, что никто не может предвидеть с большой точностью, что принесет с собой учебный день, по крайней мере для учителя, который жаждет разнообразия, заботится, чтобы у него на уроке была хорошая атмосфера и даже, возможно, царило приятное возбуждение. Такое отношение к своей работе хорошо описал учитель третьего класса:

> Я просто хочу ежедневно испытывать волнение, входя в класс. Такая странная вещь… Неважно, грустно тебе, или ты плохо себя чувствуешь, или мир не видится тебе в розовом цвете, но ты входишь в класс вместе с детьми и все меняется, потому что ты нужен. Возможно, ребенка что-то печалит, и тогда ты забываешь свои проблемы… Или он собирается сказать о чем-то чрезвычайно важном для него. Внезапно поняв это, ты тоже забываешь о своих проблемах. Я даже не знаю, есть ли другие виды деятельности, позволяющие испытать подобное удовлетворение.

Об удивительном и неожиданном говорят и учителя пятого и восьмого классов:

> Да, в преподавании много волнительного. Например, дискуссии в классе, которые вдруг оборачиваются чем-то удивительным, о чем ты никогда не думал, и заходят гораздо дальше, чем можно было предположить. Или ребенок, который никогда ничем не выделялся в классе, вдруг делает замечание, обнаруживающее связь между двумя предметами обсуждения, и говорит: «Это просто… Вот так…». Иногда ребенок вдруг делает рывок, которого от него никто никогда не ждал. А порой весь класс совершает то, что казалось для него непосильным. Один раз ко мне после занятий подошла девочка из пятого класса и сказала: «Я только что поняла, как нужно разделить…». Мы занимались этим в классе весь день. Я не знаю как, но она справилась.

> Конечно, награды получаешь каждый день. По крайней мере, я так это чувствую. Вероятно, мне хорошо заметны улучшения в небольшом классе, за которым у меня есть возможность наблюдать внимательнее, чем у учителя в большом классе. Но едва ли проходит день, чтобы кто-нибудь из учеников не усвоил что-то новое или маленький огонек не зажегся у кого-нибудь в глазах, или кто-то не достиг того, чего, как казалось, он не достигнет никогда. Все это награда для меня.

Конечно, удивительное и неожиданное в классе не всегда связано с учебными целями. Иногда поражает поведение ученика – оно может быть просто забавным или смешным и имеет мало общего с вопросами образования.

> О, я люблю реакции детей на некоторые вещи и то, что они говорят или делают. Они такие смешные иногда… Я хотела бы написать книгу об этом, но времени нет. Да и почти невозможно изложить на бумаге то, как все это смешно на самом деле…

Неожиданное в классе колеблется по значимости и различается по масштабу. Это могут быть небольшие события, которые часто просто смешат или раздражают, а может быть и серьезный прогресс в навыках или в пробуждении мотивационного потенциала. Впечатляющие и даже драматические изменения, которые сродни актам духовного преображения, являются еще одним источником удовлетворения для учителя и отсылают к более глубоким эмоциональным процессам, чем те, что были описаны выше. Если просто непредвиденные события лишь волнуют учителя, то «чудеса» в классе имеют большое психологическое значение и приводят учителей, которым посчастливилось стать их свидетелями, в трепет.

В своих описаниях учителя часто используют литературные приемы, такие как метафоры и сравнения, чтобы подчеркнуть драматизм и почти магические свойства некоторых из преображений. Ученики, чьи способности вызывали сомнения, не просто меняются к лучшему, но будто «прозревают», «пробуждаются», «просыпаются», даже «преображаются» и «расцветают» и т. д. О том, как учителя используют метафоры для описания происходящего в классе, свидетельствуют комментарии трех опытных преподавателей:

> Есть успешные ученики, которым вы помогаете делать еще большие успехи. А есть очень-очень заторможенные, находящиеся будто в спячке. И вот у них вдруг открываются глаза, они словно прозревают, и вы понимаете, что указали им путь. Даже если это целиком их собственная заслуга, вы все равно получаете свой бонус.
>
> Думаю, я получаю удовлетворение, когда вижу, что кто-то делает успехи, особенно, если это слабый ребенок или со средними способностями. Вдруг у такого все начинает получаться и его успеваемость выравнивается. У меня был мальчик, который в начале семестра совсем не работал. Просто сидел. Он очень способный, на грани гениальности, но писал плохо, как второклассник, ничего не делал, все забывал. Так продолжалось довольно долго. Потом он заболел и не ходил на занятия. А когда вернулся в январе, внезапно будто преобразился. Стал получать хорошие оценки по правописанию и выполнять все задания. А потом и вовсе получал почти одни отличные оценки. Мне это было приятно, потому что, полагаю, в этом была и моя заслуга. Но, возможно, он просто сам очнулся.
>
> Был у меня такой случай: одна девочка нарисовала серию треугольников и решила, что это красиво, хотя вовсе нет. Я попросил ее присмотреться и подумать, как можно сделать рисунок лучше. Она охотно приняла предложение выглянуть в окно и посмотреть на те формы, которые

> имеют окна и здания. Мы долго работали над ее рисунком. Думаю, что никогда не видел более восторженного лица, чем ее, когда она поняла, как нужно изменить рисунок, чтобы он стал интереснее. Она словно проснулась.

Конечно, не от каждого ученика можно ждать таких преображений. Но и немногих достаточно, чтобы компенсировать учителю часы, проводимые им у доски. Учитель первого класса вполне определенно говорит об этом:

> Когда вы видите ребенка, который будто неожиданно спохватился и полюбил чтение или продвинулся вперед настолько, что стал самостоятельно выполнять задания, без вашей помощи, вы получаете удовлетворение и знаете, что сделали для этого конкретного ребенка. Невозможно творить чудеса по отношению к каждому ребенку. Не все из них просто еще доросли до второго или третьего класса. Но когда вы видите, что ребенок расцветает, это приятно.

Источники удовлетворения, обсуждаемые до сих пор, были представлены в порядке возрастания эмоциональной интенсивности – от ощущения собственной полезности к чувству выполненного долга, от волнения, возникающего от столкновения с неожиданным, к глубокому сопереживанию, когда учитель становится свидетелем важных изменений в ученике. Наиболее сильные чувства вызывает преображение ученика, на котором другие педагоги, да и все взрослые, поставили крест. Такая трансформация в высшей степени волнительна для педагога. Возможно, ситуации, похожие на историю Хелен Келлер, так трогательно воплощенную в пьесе и фильме «The Miracle Worker» («Сотворившая чудо»)[103], не слишком часты, но если происходит что-то похожее, забыть об этом невозможно. Именно об этом следующий комментарий:

> Когда у вас ребенок с серьезной проблемой и вам удалось что-то сделать для него, это незабываемо. Трудно представить, что на какой-либо другой работе можно пережить такое глубокое потрясение. Возможно, врач, спасший жизнь человеку, переживает то же. Но большинство профессий далеки от подобного опыта. Это божественно, когда удается помочь такому ребенку.

Поскольку такие трансформации непредсказуемы, иногда кажется, что они происходят не в результате усилий учителя, а сами по себе. Тем не менее чувств учителя такая вероятность не притупляет:

> Это настоящее удовольствие видеть, как кто-то устремляется вперед. Я упомянул маленькую девочку из своего класса, которая поначалу казалась очень невосприимчивой. Я думал, что она не добьется ничего, и даже был готов отказаться от нее. Но сейчас она делает успехи, особенно в естествознании. Мне было бы приятно считать, что я причастен к ее успеху, но, возможно, это произошло бы в любом случае. Точно этого никогда не знаешь.

Наблюдать такое преображение – одно из самых волнующих переживаний в классе, а тем более, если не исключена возможность того, что учитель приложил руку к этой трансформации. Несомненно, подобные эпизоды жизни в классе повышают привлекательность в

---

[103] Пьеса Уильяма Гибсона о девочке по имени Хелен Келлер, которая в возрасте полутора лет перенесла воспаление мозга, в результате чего ослепла и оглохла, но приглашенная к ней учительница добивается успеха в ее обучении. Впервые пьеса была поставлена в 1959 г., доброжелательно встречена публикой и критиками, с тех пор не раз экранизировалась. – *Примеч. пер.*

глазах многих учителей проблемных, «потерянных», даже нежелательных детей. Нет ничего необычного для учителя в том, чтобы искать глазами таких учеников в своем классе во время выполнения задания. В некотором смысле с такими детьми связаны риски педагогической деятельности: шанс выигрыша невелик, но если это произойдет, эмоциональное вознаграждение учителя огромно. Однако упоминание гемблинга не должно создать впечатление, что учителя азартны и эгоистичны по отношению к классу в своем стремлении пережить эмоциональный взрыв. Просто слабые и обездоленные привлекают к себе больше внимания, чем благополучные и успешные ученики. Именно об этом говорит учитель четвертого класса:

> У меня есть любимчики – дети, которые мне интересны больше, чем другие. Однако мои представления об интересном ребенке нередко разнятся с представлениями обывателя. Я нахожу чрезвычайно интересным ребенка с большим количеством проблем. Например, Билли. Впервые я увидел этого крохотного нескладного мальчугана, когда он дурачился, стоя перед целой аудиторией. Тогда я попросил его пройти в мой класс. Он может показаться очень бесперспективным ребенком во многих отношениях. Но я чувствовал себя в долгу перед ним только потому, что над ним все смеются, хотя я не был уверен, что смеются над ним, а не вместе с ним. Понимаете, бывает и такой интерес.

Для некоторых учителей внезапное изменение в поведении ребенка служит причиной для возникновения особо теплых чувств к нему и даже привязанности:

> Маленькая девочка, о рисунке которой я только что рассказывал, казалась совершенно бесцветной, и я очень долго не замечал ее. Но вдруг она преобразилась, ее личность проявилась, и тогда я полюбил ее.

Использование слова «любовь» в приведенном выше фрагменте интервью показывает еще один источник удовлетворения, не менее, пожалуй, значительный, чем метаморфозы ученика. В своих интервью многие учителя, особенно женщины, говорили о глубокой привязанности к отдельным детям. Порой в результате эмоциональной привязанности роль учителя начинает терять свои определенные очертания и сливается с ролью матери. Иногда учителя говорят о том, что работа в школе сродни материнству, и с этой точки зрения рассматривают мотивы собственного поведения, как в комментариях, приведенных ниже:

> Нужно найти наиболее подходящий для себя возраст ребенка, и я уверена, что в этом вопросе личность учителя первостепенна. Мне нравится проявлять материнскую заботу, поэтому я хочу преподавать в младших классах. Возможно, это связано с тем, что мы с мужем не можем иметь детей, хотя очень хотим этого. Для меня важны любовь и привязанность маленьких детей, но я никогда не получу их от собственных детей. Вероятно, другого учителя, не имеющего такой потребности, это будет стимулировать в меньшей степени.
>
> Конечно, мне работа с детьми приносит радость. Я замужем, но у меня нет своих детей, и я чувствую, как многое получаю от своих учеников, даже просто находясь с ними в своем классе. Контакт с ними, вероятно, это то, чего мне будет больше всего не хватать, если я оставлю преподавание. Некоторые из них стали мне очень близки. И еще: нельзя относиться к детям в классе по-разному. Тем не менее невозможно не думать, глядя ни них, что если бы у меня был ребенок, я хотела бы, чтобы он был похож на…

Конечно, чувства не всех учителей столь глубоки, как те, что описаны в приведенных фрагментах интервью. Одна учительница средних классов вообще отрицала целесообразность понятия «любовь», когда говорила о своих отношениях с учениками:

> Пожалуй, я назвала бы это скорее уважением, а не любовью или привязанностью. Да, я назвала бы это уважением.

Но эта же учительница, когда ее спросили о чувствах, которые вызывает у нее окончание учебного года, сказала:

> Иногда я чувствую себя очень несчастной в конце года, потому что хотела бы учить этот же класс и дальше. К ним настолько привязываешься, что иногда просто получаешь наслаждение, продолжая работать с той же группой еще год.

О боли разлуки упоминали несколько учителей, хотя это чувство, противоположное удовлетворенности. Дискомфорт при мысли о разлуке с учениками заслуживает упоминания, потому что свидетельствует о привязанности, которая возникает иногда даже вопреки воле учителя:

> Наступает июнь, и я не хочу видеть, как эти дети уходят от меня, настолько привязываешься к ним.
>
> Годами я обижался на учителей, получивших класс, который годом ранее был моим. Я не могу не думать об учениках как о своих детях. Однако годы идут, и я учусь жить с тем, что есть.
>
> Не знаю, почему, но с годами я привязываюсь к ним все больше и больше… После каникул так радостно слушать рассказы младших школьников. Некоторые из них теперь уже учатся в средней школе.

Как следует из предшествующего фрагмента интервью, иногда – в счастливых случаях – отношения «учитель – ученик» не заканчиваются вместе с учебным годом. Доброе отношение бывших учеников – награда для многих учителей. Кроме того, многие продолжают опосредованно участвовать в достижениях учащихся даже после того, как они перешли в другой класс. Такое расширение во времени придает дополнительную привлекательность отношениям «учитель – ученик», будто подытоживая их, хотя степень удовлетворенности таким результатом более умеренна, чем в тех случаях, о которых шла речь выше. С годами доброе отношение бывших учеников и их достижения приобретают все большее значение для учителя:

> Я получал огромное удовольствие от общения с молодыми людьми, которые, вероятно, никогда не пошли бы учиться в колледж, если бы я их в этом не убедил. Я прожужжал им об этом все уши, возил их в университетский кампус, помогал писать заявления всюду и чего только не делал, лишь бы они пошли в колледж. Мои усилия не пропали даром: один из тех детей теперь имеет ученую степень (PhD) и работает на факультете. Не знаю, может быть, они поступили бы в колледж и без меня, об этом трудно судить. Но я считаю это в некоторой степени своим достижением.
>
> В течение года, вероятно, я не замечаю никаких особенных успехов у детей, но когда мои третьеклассники идут в четвертый класс, то получаю большое удовольствие от их достижений. Также мне приятно, когда мои бывшие ученики, которые теперь учатся в средней школе и колледже, приходят ко мне. Некоторые из тех, кто не очень хорошо справлялся в третьем классе, стали выпускниками, произносившими прощальную речь, и это меня радует, потому что, возможно, в этом есть и моя заслуга.

> Мне приятно думать, что, чего бы ни достигли мои ученики, в этом есть и моя заслуга. И это вселяет гордость.

Собственную результативность и благодарность бывших учеников забавно прокомментировала одна преподавательница английского языка в седьмом и восьмом классах. Стаж ее работы – больше 35 лет, и она по-прежнему озадачена тем, почему каждую осень возвращается в класс:

> Я иногда спрашиваю себя, почему же мне все-таки нравится в школе. Полагаю, что дело в конечном результате. Я и сама знаю, и слышу от многих учеников, что кое-что сделано. Чувство выполненного долга согревает меня настолько, что я продолжаю работать. Но вот в феврале, когда они все будто монстры или больны гриппом, а я вынуждена идти на работу, честно говоря, не могу понять, почему я это делаю. Сказать по правде, я просто люблю детей, никогда не теряю надежду и с нетерпением жду сентября. Понятия не имею, почему. Каждый раз волнуясь, я смотрю на незнакомые лица новых учеников и думаю: «Боже милостивый!». Но я могу полюбить их и пытаюсь любить даже худших. Вчера ко мне пришли три старшеклассника, окончившие среднюю школу, и спросили, помню ли я их. Как я могла забыть! Да, я вспомнила их, вспомнила кое-что из происходившего в их классе и испытывала радость от того, что и они меня помнили и зашли, чтобы сказать об этом. Ко мне приходил один молодой человек, который получает степень магистра в области журналистики. Он спросил, помню ли я его на уроках английского языка. Мне никогда не забыть его! Он был самым худшим… Вот в этом и есть целесообразность нашего ремесла.

Причиной радости учительницы, которая описывает свое отношение к работе, является успех отдельных ее учеников. В связи с этим логичен вопрос: а не предпочтительнее ли обучение с глазу на глаз, вроде тьюторской системы? В конце концов, занятия только с одним человеком позволили бы направить всю энергию учителя на получение значительных результатов. Но тьюторство не привлекало наших собеседников.

Когда мы спрашивали, что нужно для создания идеальной модели отношений «учитель – ученик», большинство наших преподавателей отдали предпочтение классу, состав которого не превышал бы 20–25 человек. От класса из 10 человек или меньше отказались почти все. Причины отказа различны и у каждого свои, но сама идея маленького класса была отвергнута многими. Учителя считали, что в небольших группах сокращается количество стимулов и меньше возможностей для обмена мнениями. Один преподаватель говорил, что увеличение численности группы способствует «взаимодействию индивидуальных особенностей учеников»; другой утверждал, что малое количество учеников сокращает конкуренцию в классе. Учитель четвертого класса подытожил мнение многих:

> Если в классе будет слишком мало учеников, уйдет воодушевление.

Таким образом, учителю важно видеть успехи отдельных своих учеников и иметь воздействие на всю группу, с которой он работает. На первый взгляд, в этом выводе можно усмотреть противоречие, но при более пристальном взгляде оно исчезает. Учителя не имеют в виду группу в обычном социальном или психологическом смысле этого слова. Они не говорят о своем классе как о социальном блоке, объединяющем разных участников и дифференцирующем их функции. Группа для них – это набор индивидуумов, достаточно большой для того, чтобы «не стоять на месте», и в то же время настолько малый, чтобы в нем не затерялись особенности каждого. Среди учеников в таких группах обычно устанавливаются прочные социальные отношения, а некоторые классы, безусловно, эволюционируют в

группы, наделенные социальными смыслами этого слова. Но развитие индивида остается основной заботой учителя начальной школы и главным источником удовлетворения.

5

Подробно обсудив темы, вокруг которых вращались наши беседы с учителями, следует обобщить полученную нами информацию и уяснить, что материалы интервью дают для понимания жизни в классе. При этом нам придется коснуться как тех аспектов интервью, которые лишь кратко упоминались, так и тех, которым было уже уделено достаточно внимания. В широком смысле учителя говорили о двух аспектах своей деятельности – об условиях обучения и общей психологии тех людей, которые работают в начальных школах. Обе темы, в свою очередь, связаны с вопросом о том, как индивидуумы – взрослые и дети – справляются с требованиями институциональной жизни.

Следует отметить, что одной из самых примечательных особенностей речи учителей является отсутствие профессиональной лексики. В отличие от врачей, юристов, механиков в гараже и астрофизиков, учителя говорят достаточно просто, и почти любой вполне разумный взрослый человек понимает их даже во время профессиональных дискуссий. Иногда, правда, обычные слова используются в особом смысле, и непосвященного слушателя могут ненадолго озадачить такие понятия, как «блоки», «проекты», «учебные планы» или «навыки работы со словом». Но вряд ли слов, которых прежде никто не слышал, будет много даже среди тех, что имеют специальное значение[104].

Уникально не только отсутствие собственной специфической профессиональной лексики, но и нечастое использование жаргонизмов из смежных областей. Встречаются изредка заимствования из психологии (коэффициент интеллекта – IQ – является, несомненно, самым распространенным из них), однако очень редко – даже из таких наиболее очевидных поддерживающих педагогику дисциплин, как психопатология, групповая динамика, теория обучения, социальная организация и психология развития. Учителя почти не говорят о механизмах психологической защиты, когезионной способности группы, алгоритмах подкреплений, ролевых ожиданиях и социоцентрических стадиях, даже если все эти термины соответствуют моменту.

Отсутствие профессионализмов в речи учителей связано с ее концептуальной простотой. Учителя избегают сложных слов и остерегаются сложных идей. Строго говоря, эта особенность присуща не только учителям. Большинство людей избегают сложных соображений, если можно обойтись без них, но такого рода уклонение (если это слово здесь подходит) приобретает особое значение, когда речь идет о работе учителя. Казалось бы, наоборот: учитель должен мыслить настолько сложно, насколько это возможно, поскольку его деятельность связана с очень непростым делом – комплексным обучением. Не может ли излишняя простота речи быть поводом для тревоги? К этому вопросу мы еще вернемся.

Сейчас прокомментируем четыре особенности речи учителей, которые были выявлены в ходе наших интервью и имеют принципиальное, с нашей точки зрения, значение:

• ясность причинно-следственных связей;

• преобладание интуитивного над рациональным в восприятии происходящего в классе;

• предвзятость по отношению к альтернативным методам обучения и неготовность обсуждать их беспристрастно;

• сужение в прикладных целях значений абстрактных терминов.

---

[104] Это качество речи учителей отмечает также мой коллега, профессор Дэн Лорти; см.: *Lortie D.* Teacher Socialization: The Robinson Crusoe Model // The Real World of the Beginning Teacher. Washington, DC: National Education Association, 1966. P. 54–66.

При обсуждении событий, с которыми они сталкиваются ежедневно, учителя часто говорят так, будто бы между событием и его причиной существует прямая и простая связь. Именно так они поступают, пытаясь объяснить какой-либо эпизод, произошедший в классе. Почему Билли хорошо учится? Потому что у него высокий IQ. Почему Фред плохо себя ведет? Потому что он из неблагополучной семьи. Почему дети сегодня шумят в классе? Потому что скоро Рождество. Даже собственное поведение преподаватели рассматривают с тех же позиций. Почему, например, они выбрали профессию учителя? Ответ очевиден: потому что они любят детей. Почему же еще?

Безусловно, подобное упрощение способно вызвать улыбку. Однако оно вполне объяснимо и даже простительно: несмотря на сложные причины большинства событий в классе, учитель должен быстро отреагировать на возникшую проблему и устранить ее. Начни он распутывать всю паутину причинно-следственных связей, ему просто не хватит времени ни на что другое. К тому же, кто знает наверняка, почему Билли хорошо учится, а мисс Джонс приняла решение работать в детском саду? Стоит ли в самом деле докапываться до причин того, что уже произошло? Вряд ли это поможет навести порядок в классе и разобраться в хаотичности школьной повседневности.

Готовность принять простые объяснения сложных событий вовсе не означает, что учителя склонны также судить обо всем, с чем им приходится сталкиваться. Дело в том, что они готовы принимать вещи такими, как они есть, не углубляться в что, да как, да почему. В самом деле, многое из происходящего в классе настолько неожиданно, а причины таких событий настолько скрыты, что учителям свойственно рассматривать их как маленькое чудо. И это особенно очевидно, когда речь идет о педагогически желательном событии. Если ученик делает внезапные успехи или у него проходит апатия к учебе, вполне естественно, что учитель воспринимает это с восторгом и благодарностью. И он вряд ли погрузится в анализ произошедшего. Когда удача поворачивается к ним лицом, учителя, вероятно, полагают, что лучше не задавать слишком много вопросов.

Беспрекословная вера учителей в классные чудеса является частью более широкой тенденции, обнаружившейся в некоторых из их комментариев. Имеется в виду подход к обучению – более интуитивный, чем рациональный. В ответ на просьбу пояснить, почему было принято то или иное профессиональное решение, респонденты часто говорили, что побудителями их поведения в классе были в большей степени импульсы и чувства, чем размышление и умозаключения. Другими словами, они, скорее, оправдывали свое поведение, указывая на то, что *ощущали* его как правильное, но *не утверждали,* что оно правильное. Похоже, учитель часто ведет себя, как музыкант без партитуры: он импровизирует.

Не стоит забывать, что импульсивность и интуитивность поступков большинства учителей объяснимы годами их педагогического опыта. Таким образом, обоснованность их действий может быть гораздо более рациональной, чем это следует из их комментариев. В своей повседневной практике они могут, по сути, «наизусть» воспроизводить тот опыт, который новичками достигается только после тщательной теоретической подготовки и систематических упражнений. Пришли ли они к этой интуитивности в результате продолжительной карьеры, или действовали так с самого начала, не так важно для наших целей. Важнее то, что со слов самих опытных учителей нам известно: они исполняют свою мелодию на слух.

Взволнованные критики сразу же заметят, что большинство из опрошенных были женщинами, намекая, таким образом, на то, что выявленная интуитивность присуща им от рождения. «В конце концов, – может утверждать такой критик, – женщина должна иметь интуицию. Что удивительного в том, если она есть у учительницы?». Однако суть вопроса не в том, у кого лучше развита интуиция – у учителей или не учителей. Важно другое: не слишком ли учителя передоверяются своей интуиции? Не должны ли их действия быть мотивированы более рационально? Иными словами, нам стоит задуматься об уместности интуиции в

классе. Нет ничего предосудительного в том, что повар интуитивно добавляет щепотку соли в готовящееся блюдо. Но если аналогично ведет себя фармацевт, это уже совсем другое дело.

Можно было бы ожидать, что люди, не вникающие в суть вещей и предрасположенные к импульсивным действиям, не слишком разборчивы в выборе средств. Но, судя по материалам интервью, учителей едва ли можно упрекнуть в этом. Несмотря на некоторую рыхлость рациональности и пластичность интуиции, проявившиеся в беседах с нами, учителя обычно имеют твердые убеждения относительно методов преподавания. При этом прочность их взглядов, похоже, не зависит от того, что они часто не в состоянии аргументировать свой выбор. Как непрофессионалы относятся к искусству, не понимая, почему им нравится или не нравится то или иное произведение, так и учителя не всегда могут объяснить свою точку зрения. Если настаивать на объяснении обоснованности их педагогических пристрастий, они нередко становятся нетерпеливыми или же просто прячутся за формулу *de gustibus non est disputandum*[105]. Редко (если вообще когда-либо) они обращаются к чужому опыту, чтобы оценить свои профессиональные предпочтения.

Последней из отмеченных нами особенностью речи учителей является сужение ими в прикладных целях значений абстрактных терминов. Хотя учителя часто используют понятия, обозначающие глобальные аспекты человеческого поведения (такие как мотивация, социальные отношения и интеллектуальное развитие), их значения при ближайшем рассмотрении оказываются, как правило, лишь бледным отражением вложенных в них специальных смыслов. Понятие «мотивация» в педагогической профессиональной коммуникации обычно отсылает к заинтересованности учащихся в выполнении заданий. Социальными отношениями обычно называют взаимодействие ученика с одноклассниками и учителем, а сложность этого понятия часто снижается до простой оценки популярности учащегося среди сверстников. Если учителя обсуждают интеллектуальное развитие, то подразумевают почти исключительно умение учащегося достигать цели обучения или используют это понятие при обсуждении статистики, отображающей успеваемость либо результаты тестирования на определение общих способностей. Такое сужение понятий примерно соответствует опыту учителя. Обычно учителя не имеют возможности исследовать бессознательные мотивы поведения своих учеников, рассматривать контуры их социально-жизненного пространства, изучать глубины их интеллектуальных способностей. Не удивительно поэтому, что глубинные смыслы терминов, используемых в речи преподавателей школы, утрачиваются.

Сужение значений абстрактных понятий является не только дополнительным свидетельством концептуальной простоты речи учителя, но вводит еще одну важную ее характеристику: даже абстрактные понятия он использует для описания своего конкретного опыта, полученного при работе с определенной группой учеников. Иначе говоря, учитель живет в мире острых экзистенциальных ограничений, которые сам себе задает.

Интервью содержат примеры шокирующей прямоты при разговоре о тех вещах, которые непосредственно касаются учителей. Возможно, этому не стоит удивляться. В конце концов, учитель ежедневно находится среди живых людей и погружен в конкретные обстоятельства, которые непрерывно предъявляют ему собственные настойчивые требования. Более того, многие особенности этого реального мира настолько хорошо известны учителю, что ему трудно отвлечься от них и он способен думать только о конкретных проявлениях абстрактного. Следовательно, обобщения по поводу особенностей детей или достоинства образовательной теории постоянно проверяются им на практике, по мере того как он примеряет их на конкретных учеников или на свой класс. Как и следовало ожидать, такая специфика деятельности не способствует легкости перевода теории в практику и ограничивает взаимопонимание между учителем и теми, чьи интересы абстрактны.

---

[105] О вкусах не спорят *(лат.). – Примеч. пер.*

Внимание учителя к вовлеченности учеников в существующую в настоящий момент – здесь и сейчас, так сказать, – физическую и социальную реальность не единственный индикатор, по которому определяются экзистенциальные границы его обеспокоенности. Следует учесть также эмоциональные связи учителя со своими учениками и остальным окружением, которые обязывают больше, чем обычные рабочие отношения. Разумеется, каждый из нас так или иначе заботится о том, чем он занят, и о своих сотоварищах. В этом смысле учителя ничем не отличаются от всех остальных. Но эмоциональные инвестиции учителя в свою работу, если верить его словам, часто превышают такую общую озабоченность. В этом учителя чем-то напоминают священнослужителей, психиатров и других врачей, то есть людей, чьи обязанности тесно связаны с личным благополучием их клиентов. Однако следует помнить, что клиентами преподавателя являются дети, и его контакт с ними в большинстве случаев намного интенсивнее, чем у тех, кто предоставляет другие профессиональные услуги.

Учитель, судя по интервью, заботится о том, что происходит в настоящее время, и его эмоциональной преданности этому миру часто сопутствует лояльное отношение к действующим образовательным стандартам. Интерес к нововведениям, как правило, умеренный и ограничен несколькими аспектами: какие перестановки сделать в классной комнате или как перегруппировать учеников, чтобы лучше работать с образовательными «данностями». Очень редки разговоры о необходимости широкомасштабных образовательных реформ, хотя вопросы интервью давали возможность для обсуждения таких тем. Признание статус-кво, что может быть описано как своего рода педагогический консерватизм, оказалось частью недальновидности, типичной для мировоззрения учителя.

С одной стороны, особенности речи учителей, которые были описаны здесь, трудно счесть лестными. Не имея собственной профессиональной лексики, поверхностно представляя себе проблемы, с которыми они сталкиваются, замкнувшись в собственном конкретном опыте, наши учителя мало похожи на тех людей, которые могут руководить интеллектуальным развитием детей. Тем более что большинство опрошенных нами учителей – очень уважаемые представители своего ремесла. У этого парадокса могут быть три объяснения, и они заслуживают небольшого комментария.

Во-первых, вполне возможно неправильное истолкование полученных свидетельств. Не исключено, что кто-то, прослушав те же интервью, воспримет их иначе и придет к другим выводам, чем мы. Во-вторых, что тоже вероятно, эти учителя не столь талантливы, как представлялось их руководителям и коллегам, и больше похожи на ремесленника средней руки, а то и хуже, который создает впечатление мастера своего дела. В-третьих, нельзя исключить того, что, казалось бы, нежелательные аспекты речи учителей не так уж и нежелательны, и те качества, которые могут быть препятствием во многих других видах деятельности, не мешают учителям выполнять свои обязанности в классе. В самом деле, может быть, те особенности, которые выглядят как общая слабость мысли, на самом деле, если рассматривать их в контексте жизни в классе, таковой не являются?[106]

Неправильное истолкование полученного материала, а также некорректность выборки могут быть с уверенностью отклонены. Следовательно, необходимо более внимательно рассмотреть третью и гораздо более, чем первые две, интригующую причину: то, что кажется недостатком человеку со стороны, может быть, по крайней мере отчасти, достоинством с точки зрения педагогики.

---

[106] Наличие социально нежелательных особенностей, присущих учителям, связанных с их деятельностью и имеющих адаптивный характер, предположил Дж. М. Стивенс; см. его замечательную статью: *Stephens J. M.* Spontaneous Schooling and Success in Teaching // School Review. 1960. Vol. 68. No. 2. Summer. P. 152–163. Эта тема подробнее рассмотрена в более поздней книге того же автора; см.: *Stephens J. M.* The Process of Schooling: A Psychological Examination. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.

Работа с 25–30 детьми в течение пяти-шести часов в день, пять дней в неделю, 40 недель в год дает учителям некоторые преимущества перед теми, кто абстрактно рассматривает учебный процесс. В небольшом, но тесном мирке класса события сменяют друг друга с поразительной быстротой. Мы уже приводили данные о том, что учитель начальной школы ежечасно в течение рабочего дня совершает 200–300 межличностных взаимодействий. И содержание и последовательность этих взаимодействий не могут быть предсказаны или запланированы, хотя их число достаточно стабильно. Словом, классы отнюдь не являются территорией аккуратности и порядка, хотя некоторые образовательные теории и заставляют думать, что они должны таковыми быть. Тем не менее все это не означает, что в учебных делах нет никакого порядка (на самом деле некоторые учителя настолько стремятся поддерживать некое подобие порядка, что теряют из виду все остальное). Однако структура калейдоскопических событий в классе едва различима, заметно лишь то, что на поверхности, а контроль педагога над ситуацией достаточно иллюзорен.

Личные качества педагога, позволяющие ему владеть ситуацией в классе, никогда не были должным образом описаны. Но в их числе, безусловно, толерантность по отношению к неопределенности, непредсказуемости и даже хаосу, творимому постоянно 25–30 не самыми прилежными учащимися. То, что мы назвали концептуальной простотой речи учителей, как раз может быть связано с такой терпимостью. Если бы учителя стремились к более глубокому пониманию школьного мира и большей рациональности своих действий, были открыты для разнообразных педагогических решений и более основательны в оценке состояния человека, они, должно быть, получили бы свою порцию аплодисментов от интеллектуалов, но сомнительно, чтобы выполнили свою работу в классе с большей эффективностью. Вполне вероятно обратное: такие добродетели отнимали бы время учителя и мешали бы ему справиться с третьеклассниками или уследить за малышами на игровой площадке.

Экзистенциальные границы, выявившиеся во время интервью с преподавателями, также могут иметь адаптивное значение при рассмотрении их в контексте требований к жизни в классе. Образ рассеянного профессора уместен, в нем даже есть определенный шарм. Человек, обладающий этим званием и делающий хорошо свою работу, должен иметь возможность уединения, хотя бы метафорического. Но образ рассеянного учителя начальной школы вызывает совсем другие эмоции, поскольку сочетание такого рода качеств может оказаться катастрофическим для класса. Люди, которые работают с группами детей, не могут позволить себе не замечать происходящее в течение продолжительного времени. Даже когда ученики ушли домой, учитель все равно думает о них. Малейшего обертона в гамме абстрактных понятий достаточно, чтобы вызвать в памяти учителя образ конкретного рыжеволосого мальчика в третьем ряду по имени Карл.

Пожалуй, есть что-то романтическое в таком представлении об учителе. Но это согласуется с описанными качествами. Хотя сами учителя никогда не говорят о себе в таких терминах, мировоззрение наших респондентов как группы действительно похоже на романтико-идеалистическое. Несмотря на их погруженность в настоящее, происходящее здесь и сейчас, их взгляд на детей, несомненно, идеалистичен и тяготеет к квазимистической вере в человеческую способность совершенствования. Эти признаки романтического идеализма и мистического оптимизма могут встревожить многих людей, особенно исследователей и тех, кто считает, что их миссия в жизни состоит в том, чтобы развенчивать такие старомодные взгляды. Но приверженность романтико-идеалистическому мировоззрению поколений учителей, безусловно, не случайна. И она, как и концептуальная простота их речи, и отчетливые экзистенциальные границы, может иметь адаптивное значение, о чем напоминают нам Г. Броуди и Дж. Палмер[107]:

[107] *Broudy H., Palmer J.* Exemplars of Teaching Method. Skokie, IL: Rand Mc-Nally, 1965. P. 129.

> Современная психология дала прочную, не сентиментальную основу для ментальной гигиены и внимательного отношения к развитию ребенка, но пока культура заворожена потенциалом детства и страстно предана его реализации, приверженность долгому пестованию ребенка будет лучшим подходом к его воспитанию. Если «космический» масштаб выпадет из отношения к детству, жизнь и деятельность ребенка превратятся в средство манипулирования взрослых или в неизбежный, но несчастливый период жизни.

Преподаватели, у которых мы брали интервью, вероятно, не стали бы возражать процитированным авторам и, возможно, согласились бы с ними, по крайней мере интуитивно.

Таковы наши впечатления от речи учителей. В определенном смысле она действительно оставляет желать лучшего. Ее можно даже охарактеризовать как тусклую и косную. Тем не менее, если слушать учителей внимательно и рассматривать их речь в свете того, что мы знаем о жизни в классе, особенности их языка обретают иной смысл.

6

Порой педагогическую деятельность описывают как весьма рациональное занятие, подчеркивая при этом, что в функции учителя входят выработка решений, изучение проблем и проверка гипотез. Интервью с учителями начальных классов заставляют серьезно усомниться в этих взглядах на педагогическую деятельность. Безотлагательность реакции на происходящее в классе, мимолетные и иногда загадочные знаки, на которые учитель опирается, определяя педагогические методы и оценивая эффективность своих действий, ставят под сомнение целесообразность использования обычных моделей рационального поведения для описания действий учителя в классе.

Это сомнение в использовании моделей рационального поведения не подразумевает иррациональности действий учителя или того, что причинно-следственные связи не работают в классе. Разумеется, события в классе, как и повсюду, подчиняются универсальному закону причинности. Однако признаки рационального обдумывания поступков и выявления возможностей альтернативного поведения, например, или размышлений над своим выбором, оценки его причин и последствий и иные знаки приверженности к регулярному упорядочиванию своих размышлений не слишком заметны у учителей, особенно когда они мечутся между учащимися и видами работы с ними.

Учитель и впрямь не выказывает себя склонным к анализу и созерцательности во время своих безотлагательных контактов с учениками, но это обстоятельство еще не означает того, что он так ведет себя всегда. Наедине с собой, вне взаимодействия с учащимися преподаватель часто вовлечен в интеллектуальную деятельность, которая имеет много признаков процесса решения проблем. В такие моменты учитель выглядит высокорациональным.

Упоминание о поведении учителя в те моменты, когда он не занят активно учениками, привлекает внимание еще к одному вопросу: что входит в круг обязанностей преподавателя? Казалось бы, существует принципиальная разница между тем, что учитель делает, когда он один за своим рабочим столом, и его действиями в классе, заполненном учениками. Об этой разнице явно не шла речь во время интервьюирования учителей начальных классов, но тема это подразумевалась при обсуждении таких вопросов, как соответствие планов уроков повседневной работе в классе, когда выяснилось, что даже блестящие схемы ждет в классе та же судьба, что и повсюду в реальной жизни.

Различение между двумя аспектами работы учителя настолько фундаментально и имеет так много последствий для образовательных процессов, что заслуживает признания и своего обозначения в языке педагогики. Для этого могут быть полезны прилагательные

«интерактивный» *(interactive)* и «преактивный» *(preactive)*. То, что учитель делает *vis-à-vis*[108] с учениками, можно было бы назвать «интерактивное обучение» *(interactive teaching),* а то, что он делает в другое время, в пустом классе, так сказать, можно назвать «преактивное обучение» *(preactive teaching)*. Эти термины помогут нам помнить о качественном различии, которое часто упускается из виду в дискуссиях о педагогике.

Существует что-то особенное – в когнитивном смысле – в интерактивном обучении, когда учитель стоит перед своими учениками. В таких случаях спонтанность, непосредственность и иррациональность кажутся наиболее характерными особенностями поведения учителя. И именно в такие моменты можно подумать о высокой степени неопределенности, непредсказуемости и даже беспорядочности событий, происходящих в классе.

На первый взгляд, интуитивность действий, восторг перед таинством человеческого преображения и неистребимый оптимизм представляются странными и не согласуются с весьма организованной обстановкой, в которой работает учитель. Можно было бы ожидать, что такого рода качества дисфункциональны и должны мешать человеку, который вынужден действовать в формальных рамках учреждения. Рационально ориентированные личности, практичные реалисты гораздо лучше подходят для решения педагогических задач, чем чувствительные романтики. Тем не менее это суждение не столь правомерно, как кажется на первый взгляд. При более тщательном рассмотрении того, что происходит в школе как в учреждении, мы увидим, что те учителя начальных классов, которых мы опрашивали, со всей их интеллектуальной неотчетливостью и вязкой сентиментальностью, могут сделать свою работу лучше, чем армия специалистов по так называемой человеческой инженерии.

Рассмотренное мировоззрение может быть педагогически полезным для выработки противоядия к токсичным качествам институциональной жизни. Будучи не слишком рациональным и не полностью придерживаясь каких-то определенных методик в отношениях с учениками, преподаватель способен смягчить воздействие безличного учреждения. Человечность учителя, чье поведение изменчиво и зависит от настроения, а также напоминает чем-то идеализм бойскаута, контрастна миру расписаний, задач, тестов и рутинной работы.

Есть несколько способов, с помощью которых учителя способствуют защите учащихся от безликости и разъединенности институциональной жизни.

Во-первых, и это самое главное, они знают своих учеников, а те должны знать их. По большей части, эффективные для выполнения работы учителя знания включают уникальную информацию о той конкретной группе учеников, с которыми он занимается. Таким образом, учитель способен помочь учащемуся сохранить самоидентификацию, взаимодействуя с ним не только как официальное лицо.

Во-вторых, в некоторых классах учитель не только знает своих учеников, но еще и заботится о них. Он радуется их успехам и огорчается от их неудач. Такое сопереживание, хотя бы отчасти, не всегда вполне искренне и порой бывает просто формой проявления своего превосходства. Но даже когда учащиеся понимают, что учителя, как и другие взрослые, порой хвалят их просто из вежливости, а порицают – из ханжества, очень сомнительно, чтобы весь эффект от сопереживания пропадал. Как все мы знаем, дети часто на обиды, претензии или угрозы сверстников реагируют фразой: «Не ваше дело!». Однако учителю есть дело до всего.

Учителю, кроме всего прочего, не хватает отсутствующих в классе учеников, хотя отдельный учащийся намного меньше необходим для функционирования класса в целом, чем учитель. Существует практика замены преподавателя, но не ученика. Это лишний раз указывает на то, что присутствие ученика важнее для него самого, чем для класса. Однако

[108] Лицом к лицу *(фр.). – Примеч. пер.*

учителя замечают отсутствие учащихся и комментируют это, в результате чего школьники понимают, что их присутствие или отсутствие в классе имеет значение.

В-третьих, и это последний важный для наших целей прием, облегчающий болезненные моменты жизни в классе: учитель придерживается модели подверженности человека ошибкам *(model of human fallibility)*. В отличие от систем слежения, наблюдающих за происходящим в офисе, или систем, регулирующих время и громкость звонка, учителя в классе иногда злятся или смеются, делают ошибки, впадают в замешательство. Живые учителя отличаются от телевизионных инструкторов, учебных тренажеров или руководств, которые никогда не ошибаются, поэтому нередко признаются, если они честны, что иногда чего-то не знают или в чем-то ошиблись. Иначе говоря, учитель не только олицетворяет собой силу обладания знаниями, но наглядно демонстрирует пределы этой добродетели. Таким образом, абстрактные цели учения соотносятся с возможностями конкретного человека. Учащегося не может вдохновлять желание стать компьютером, учебным тренажером или руководством, но стремление стать учителем – может.

У некоторых читателей, перебирающих в уме свои воспоминания об отношениях с учителями начальной школы, может возникнуть ощущение, что представленный здесь образ учителя идеализирован и зависим от романтического отношения самих педагогов к своей работе. На самом деле многие учителя вовсе не заботятся о своих учениках или лишь создают видимость такой заботы, не замечают их отсутствия на уроках, если речь не идет о некоторых любимчиках. Кроме того, ошибки многих учителей бывают столь значительны, что, вместо того чтобы олицетворять торжество знания, они демонстрируют невежество и выглядят комично. Добавьте к этому еще и то, что учителя нередко ведут себя подобострастно по отношению к школьной администрации, поэтому их функции по обезвреживанию ядовитого воздействия институциональных ограничений сводятся к сентиментальным вздохам и построению воздушных за́мков.

Разумеется, правда находится посередине – между идеальным образом учителя и циничным отношением к нему. Скажу более, каждую из этих крайностей, вероятно, можно иногда встретить в классах. Важно то, что во власти самого учителя поступиться некоторыми неприятными и даже несносными аспектами школьной жизни, если он того пожелает. Кроме того, определенные свойства мировосприятия учителя, его общий кругозор являются предпосылками для того, чтобы улучшить жизнь в классе.

Конечно, нельзя расценивать учителя как инструмент для нивелирования институциональных недостатков жизни в классе. В большинстве классов, особенно на верхних ступенях обучения, как известно, существует традиционная подростковая субкультура, противодействующая дискомфорту учащихся или способствующая укреплению их устойчивости к критике, смягчению правил, противостоянию авторитарности и проч., то есть обеспечивающая защиту от неприятных аспектов институциональной жизни. Ученик, который страдает от несправедливости учителя, или тот, кого гнетут ограничения неколебимых правил, обычно может найти утешение среди сверстников.

Ученик на самом деле часто нуждается в защите от тех особенностей жизни в классе, которые угрожают уникальным свойствам его личности и чувству собственного достоинства. Такую защиту он ищет у своего учителя, сверстников или в другом месте. Вполне вероятно также, что потребность в защите от учебного учреждения не компенсируется ни дома, ни в игре. Школа представляет собой слишком большую часть жизни ребенка, и то, что происходит после звонка, не всегда способно нейтрализовать эффект от воздействия жизни в классе.

Наше исследование выявляет принципиальную двойственность роли учителя: он работает как для школы, так и против нее; он лоялен и к институции, и к ее обитателям. Такая

двойственность и способность ее преодолевать придают работе учителя особые черты. Социальный психолог Чарлз Хортон Кули когда-то писал[109]:

> Учреждение является зрелой, специализированной и сравнительно жесткой частью социальной структуры. Оно состоит из отдельных людей, но не позволяет им полностью сохранить свою индивидуальность. Каждый входит в него квалифицированной и специализированной частью себя… В противоположность институту, следовательно, индивид представляет цельность и человечность жизни… Человек – вообще не человек, если он просто часть учреждения; он должен поддерживать в себе человеческую природу, инстинктивную, пластичную и идеальную.

Перефразируя Кули, мы могли бы заключить, что учитель – вообще не учитель, если он просто часть учреждения. Он тоже должен поддерживать в себе качества, выходящие за официальные границы его служебной задачи. Некоторые учителя (и никто не знает, сколько их) понимают это и действуют соответственно.

[109] *Cooley Ch. H.* Institutions and the Person // Borgatta E., Meyer H. J. (eds). Sociological Theory. New York: Knopf, 1956. P. 254.

V. Необходимость новых подходов

В мелочах кроется великое… Иногда то, что мы полагаем малым, на самом деле является большим, гораздо большим, чем кажется или чем мы предполагаем, и спустя годы становится просто грандиозным.
Уолтер Теллер. Мысли и дни[110]

Основной тезис заключительной главы книги следующий: не все руководства, которые традиционно используются в педагогике, способны содействовать ее развитию. В частности, понимание тактик обучения некоторыми теоретиками педагогики и специалистами по так называемой человеческой инженерии имеет меньшую потенциальную ценность для практикующего педагога, чем принято считать. В обоих случаях практическая сторона жизни в классе значительно расходится с теоретическими выкладками. Также можно утверждать, что рекомендации клинически ориентированных психологов, хотя они и могут быть полезны в некоторых особых случаях, представляют собой довольно ограниченную ценность для понимания того, что ежедневно происходит в классе между утренним звонком и сигналом об окончании занятий. Новый взгляд на педагогику, если таковой имеется, потребует от нас приглядеться к миру учителя. Это следовало сделать давно, но лучше поздно, чем никогда, как говорится.

1

По здравом размышлении, связь между преподаванием и учением настолько прочная (или кажется таковой), что понимание одного из этих процессов подразумевает понимание другого. Если бы мы знали, что такое учение, то понимали бы, как следует учить. По крайней мере, так представляется многим психологам и педагогам, среди которых это соображение имеет широкое хождение и поддерживает веру в то, что теории обучения незамедлительно скажутся – и наилучшим образом – на работе учителя.

Однако, как знает каждый школьный учитель, эта мечта до сих пор не воплощена. Полвека исследований и работы над изощренными педагогическими теориями почти никак не сказались на практике школьных учителей. Усилия по привлечению учителей к использованию различных теоретических разработок в практике преподавания предпринимались. Однако изучение этих усилий показывало, что все такие разработки мало чем отличаются от простых советов, основанных на здравом смысле и едва ли требующих доказательств и усилий теоретика (например, «дети должны быть мотивированы для того, чтобы хорошо учиться»). Исключением можно считать метод программированного обучения Б. Ф. Скиннера, который способен значительно воздействовать на образование. Однако факт остается фактом: учителя часто просто не осведомлены о том, что происходит в теории педагогики. Более того, несмотря на ожидаемую связь между преподаванием и учением, педагоги, кажется, не страдают от своего неведения.

Провал модернизации работы учителя широко обсуждается и в педагогических кругах, и психологами. Несколько объяснений предлагались на этот счет. Одна из точек зрения заключается в том, что теорию непросто экстраполировать на повседневную жизнь людей, поскольку она часто основана на экспериментальном изучении крыс и других низших форм жизни. Люди же имеют более сложную организацию, чем крысы и другие животные. Сле-

[110] *Teller W.* Thoughts and Days // The American Scholar. 1967. Winter. P. 116.

довательно, они ведут себя по иным законам, и у них не те установки, которые обнаруживаются при изучении других видов.

Есть и объяснение, в центре внимания которого находятся различия в степени сложности задач обучения. Сторонники этой точки зрения изучают приобретение простых навыков и достижение искусственных целей. Многие педагоги сказали бы, что такое объяснение вряд ли приемлемо, поскольку любой навык и его усвоение подразумевают индивидуальное истолкование обучаемым. Критики, развивая этот аргумент, подчеркивают, что даже участие человека в качестве испытуемого в лабораторных экспериментах не спасает многие исследования, поскольку их цели и задачи бессмысленны и надуманны.

Третий вариант объяснения провала модернизации основан на разнице в условиях обучения в лаборатории, где они задаются и контролируются исследователем, и в классе, где они более или менее хаотичны. В поисках закономерностей в поведении экспериментатор стремится ликвидировать или по крайней мере ограничить внешние воздействия, поэтому исследование проходит в неестественных условиях. Учитель же, в противоположность исследователю, почти не может контролировать различные негативные переменные, влияющие на его работу. Таким образом, теоретические постулаты, оторванные от повседневности, имеют очень относительную пользу для педагогической практики.

Все три объяснения провала модернизации работы учителя построены на контрасте между условиями, в которых работает учитель и создаются теории. Выбирая предмет и уровень обучения, моделируя структуру экспериментальных установок, теоретики работают в искусственно созданных условиях, хотя и научно обоснованных, но имеющих весьма умеренное отношение к практике обучения в школе и в классе. Хотя именно эти объяснения возникают обычно при обсуждении применения теории к практике обучения, они не единственные, о которых можно было бы упомянуть. Два других толкования, хотя они менее очевидны по сравнению с только что приведенными, представляются также достойными упоминания.

Вне внимания теоретиков оказывается то, что преподаватель работает со сложной совокупностью физических и душевных свойств человеческого организма, в сложной обстановке и цель у него – комплексная. Кроме того, в большинстве случаев он имеет дело с группой учащихся. Класс как социальная категория – это еще один аспект, накладывающий отпечаток на деятельность учителя и ограничивающий потребности в теориях, далеких от тех конкретных рекомендаций, в которых учитель нуждается в своей повседневной педагогической практике.

Исследователь-теоретик обычно изучает какую-то одну тему, которую и разрабатывает в течение отведенного на это времени. Редко, если вообще когда-либо, он учит *стаю* голубей достигать цели или *выводок* крыс нажимать на кнопку. Словом, исследователь обычно ведет себя скорее как тьютор, работающий с индивидуальными программами, чем как учитель класса. Учитывая цели исследователя, такой стиль его работы понятен. Но релевантность полученных таким образом выводов довольно ограничена, и вряд ли они могут быть полезны учителю, у которого в классе 20–30 учащихся. Как и исследователь, учитель тоже время от времени работает над какой-либо индивидуальной темой, но даже и тогда (а это случается гораздо чаще, чем следует из индивидуальных отчетов и должностных инструкций) он должен помнить о присутствии других и строить линию своего поведения в соответствии с этим. Когда учитель ведет обсуждение в классе, объясняет новую тему, проводит новый опыт на уроке, наблюдает за работой группы или принимает экзамен – а такое случается нередко, – он глубоко вовлечен в социальную сеть класса. И знание теории ему в этом вряд ли поможет.

Это короткое описание социального характера работы учителя подводит нас к более серьезному разговору о связи между учением и преподаванием. Если представить себе деятельность учителя во всем ее разнообразии и то количество времени, которое у него на это

уходит, невольно задаешься вопросом: является ли учение первостепенной задачей в работе учителя? Если подтвердится, что не является, хотя такой вариант представляется ересью, можно будет сделать некоторые предположения, по-иному, чем приведенные выше, объясняющие очевидную незаинтересованность учителя в модернизации его деятельности и в новых теориях.

Разделение преподавания и учения, даже если оно делается гипотетически, может вызвать протесты и профессионалов, и обывателей. Если учитель большую часть своего рабочего времени не учит, то чем же он занимается? Конечно, вряд ли кто-нибудь станет всерьез оспаривать то, что главная, даже единственная, цель преподавания – содействие учению. Даже с учетом того обстоятельства, что учителя должны выполнять предписания и инструкции (например, собирать деньги на молоко или следить за посещаемостью, заказывать расходные материалы), суть их работы, как и следовало ожидать, – содействовать продвижению учащихся от невежества к знаниям. И что же это, если не обучение, может спросить критик.

Проблема, казалось бы, заключается в различении первичных и конечных задач, в мыслях и действиях, определяющих незамедлительность реакций учителя на происходящее в классе, – все это контрастирует с его надеждами и ожиданиями, связанными с долгосрочными достижениями учащихся. Пожалуй, учителя, особенно младших классов, больше ориентированы на активность, чем на учение. Исходя из этого они, как правило, и ставят задачи, которые, как они полагают, могут дать желанный результат, а затем сосредоточивают внимание на этих целях и вовлечении в их достижение учащихся. Безусловно, учение – свет, но в действительности, когда учитель взаимодействует со своими учениками, эта цель находится на периферии его сознания, а не в фокусе его внимания.

Во время интерактивной части своей деятельности учитель обычно велит ученикам делать то, что он считает полезным для них, не давая им слишком много времени на обдумывание его указаний. На первый взгляд, такая педагогическая автократичность имеет много изъянов, за что ее нередко критиковали сторонники бихевиористского подхода к достижению учебных целей (об этой педагогической технологии пойдет речь позже), но анализ некоторых сторон жизни в классе, уже предпринятый нами и описанный выше, способен развеять такую поспешную критику. Если обратиться к количественным данным о времени, проведенном в школе, и о предметах, входящих в учебную программу, то автократичность учителя становится не только понятной, но и простительной.

В некоторых случаях заинтересованность учителя в обучении его учеников можно сравнить с заботой матери о питании своих детей. Многие мамы имеют вполне обоснованное желание вырастить здоровых и сильных детей и видят четкую связь между качеством еды, которой они кормят своих чад, и их состоянием здоровья. Но заботясь о питании детей, родители понимают (если вообще думают об этом) пищевую ценность используемых ими продуктов в самом широком смысле. Многие параметры, в том числе стоимость, готовность к использованию и внешний вид, вкусовые качества, имеют значение для выбора продуктов и составления рациона, который благодаря адаптивным способностям человека в большинстве случаев оказывается полезным для здоровья семьи.

Подобно матерям, учителя тоже несут некоторую ответственность за своих учеников и их развитие. И они понимают, что конечная цель обучения зависит от ежедневной активности. Однако в каждый момент их деятельности эта связь *per se*[111] не фиксируется сознанием, и учителя руководствуются определенными практическими правилами, опирающимися на эмпирический опыт, которые постоянно меняются от ситуации к ситуации. Достижениями

[111] Сама по себе, в чистом виде *(лат.). – Примеч. пер.*

обычно считаются высокие баллы тестов или другие показатели успеваемости, а результатом – *нормальное* развитие большинства учащихся.

Сравнение родительской заботы с работой учителя может быть неверно истолковано, как апология *status quo*[112] или оправдание педагогической небрежности. Однако это не так. Нет смысла полагать, что деятельность учителей нельзя улучшить, как неверно считать, что небрежность в классе более допустима, чем на кухне или в кабинете врача. Скорее всего, дело в том, что учителя беспокоятся о процессе обучения подсознательно, а диффузное понимание этого процесса проявляется в характере их безотлагательных действий. Обычно педагогические теории, те, что существуют на сегодняшний день, содержат больше сведений о процессе обучения, чем нужно среднему школьному учителю.

2

Время от времени делаются попытки модернизировать школу и гармонизировать ее деятельность с развитием технологий в промышленности, управлении и прикладных науках. Силы, стоящие за этими волнообразными попытками, не поддаются точному описанию, и, похоже, их действия в большей степени провоцируются общественным мнением, а не обусловлены единомыслием каких-то определенных людей или группы лиц. Одна из таких попыток, предпринятая в конце 1920-х – начале 1930-х годов, известна как научное движение в образовании *(the scientifc movement in education)*. Оно процветало в течение семи лет, а потом было заслонено педоцентризмом. Теперь настала очередь еще одной попытки модернизации, которая находится в самом разгаре и в средствах массовой информации упоминается как технологическая революция в образовании.

Любое навешивание ярлыков опасно, но особенно в тех случаях, когда дело касается таких явлений, как те, о которых мы ведем речь. Тем не менее усилия, которые ныне предпринимаются, чтобы изменить существующее положение вещей в школе и работу учителей, лучше всего, вероятно, охарактеризовать как педагогическую, или дидактическую, инженерию. Это определение нельзя считать точным, но оно поможет нам сосредоточить внимание на неупорядоченных и разбросанных факторах, на основе которых предпринимаются попытки влиять на работу учителя. Вредным или полезным будет такое воздействие? Ответ на этот вопрос – вне пределов нашего рассмотрения. Однако некоторые прикладные аспекты темы, имеющие значение для жизни в классе, нас интересуют и будут рассмотрены.

Интересующие нас аспекты технологической революции в образовании включают набор ценностей и процедур, с помощью которых эти ценности могут быть реализованы в классе. Порой ценности понятны и отстаиваются открыто; в других случаях они скрыты и императивны, представляют собой набор данностей, которые невозможно всерьез обсуждать. Обе составляющие – сами ценности и поддерживающая их методология – образуют вместе этическую проекцию, отражающую специфику взгляда на конкретные образовательные проблемы и практики.

В ключевые ценности, которые будут здесь рассмотрены как *продукт,* так сказать, инженерии вообще, входят стандарты, позволяющие оценить пригодность и качество деталей механизма или планы достижения военной цели. Естественно, первый вопрос, который по этому поводу возникает: будет ли это работать и поможет ли выполнить задачу? Ответ на этот вопрос подразумевает наличие критерия эффективности, ясную мысль, что работа – это то, что сделано, а цели – то, что должно быть достигнуто. Далее следует череда второстепенных вопросов, имеющих отношение к эффективности обсуждаемого метода. Удостоверившись в том, что он работоспособен, попробуем разобраться, окажется ли его применение

[112] Существующий порядок вещей *(лат.). – Примеч. пер.*

быстрым, точным, аккуратным и экономичным. Эти вопросы прежде всего касаются издержек и расходования усилий. С этой точки зрения наилучшей работой является та, осуществление которой требует минимальных затрат, наименьшего времени и небольших усилий.

Применение подобных критериев в образовании означает, во-первых, максимальную четкость при определении цели урока. Желательно, чтобы эти цели были сформулированы как поведенческие, потому что только в этом случае можно сказать, достигнуты ли они. Оценивание того, насколько близко учитель подошел к своим целям, является вторым компонентом рекомендаций, которые неявно содержатся в критерии эффективности. Учителю дают указания не только для того, чтобы заострить его внимание на конечных целях, но и чтобы составить маршрут следования к ним и время от времени справляться по этой карте, как далеко он находится от пункта назначения. Кроме того, это один из способов напомнить учителю и его ученикам, что не следует зря тратить время пути. Пока учитель уверен и в своих намерениях, и в способах их осуществления, все будет происходить своим чередом, не быстрее и не медленнее, чем нужно, и энергии тоже будет затрачено ровно столько, сколько необходимо.

Теперь рассмотрим в сжатой форме набор рекомендаций, которые имели хождение в педагогике лет 20–30 назад, дали толчок тестированию, определяли содержание учебных программ и подстегнули интерес к образовательным технологиям. По мнению многих ведущих специалистов в области педагогики, улучшение образовательного процесса зависит только от готовности большинства учителей следовать педагогическим канонам. Считается, что в результате произойдет трансформация учительства из искусства в науку.

Опровергнуть эту точку зрения невозможно, как невозможно усомниться и в том, что такие результаты пойдут образованию на пользу. Объективность тестирования уже была отмечена как одно из достижений такой методики. Усовершенствование учебников и программ станет следующим шагом в этом направлении. Учитывая все это, было бы глупо сомневаться в достоинствах той методики, которая здесь обозначена как инженерия.

Тем не менее вполне целесообразно задаться вопросом о границах такого подхода. Как учителю точно определить стоящие перед ним цели и оценить успехи учеников? Неужели в педагогике, так же как при создании автомобильного двигателя, важно регулировать холостой ход и следить за эффективностью движения? Существуют ли аспекты жизни в классе, которые не поддаются анализу в этих терминах? Если мы хотим приблизиться к пониманию жизни в классе, эти и другие вопросы являются чрезвычайно важными для нас. Каким бы влиянием ни обладала педагогическая инженерия, ее полезность ограничена, если под воздействием этой точки зрения мы хотя бы на минуту потеряем из виду полный спектр характеристик жизни в классе.

Основная слабость анализируемой точки зрения заключается в том, что ее сторонники упрощенно смотрят на жизнь в классе начальной школе. Процесс обучения подразумевает гораздо большее, чем определение цели и поэтапное движение к ней; и даже если таким образом ограничить работу учителя начальных классов, она окажется намного сложнее, чем ее абстрактное описание теми, кто дает такие рекомендации. Если вспомнить, что обычный среднестатистический учитель, отвечающий за 25–30 учащихся с различными способностями и неодинаковым бэкграундом, имеет примерно 1000 часов в год, что его обязанности распространяются на четыре или пять основных направлений учебной программы, то трудно представить, что он может быть точным в определении того, куда и зачем он движется и где находится в каждый момент своего объяснения изучаемого материала. У него, безусловно, есть представление о конечной цели, но скорее всего оно нечеткое, и вряд ли стоит ожидать от него, что он в курсе того, как именно каждый из его учеников продвигается к каждой из дюжины или около того стоящих учебных целей.

Таким состоянием дел в теории отчасти объясняется то, почему учителя в своей повседневной практике не опираются на общие педагогические разработки. И это обстоятельство заслуживает внимания, поскольку связано с основными условиями работы учителя, понимание которых помогает объяснить, почему многие результаты исследований и теоретических построений остаются невостребованными практикующими педагогами. На самом простом уровне это означает, что учитель слишком занят для того, чтобы предаваться интеллектуальным излишествам педагогической теории и озадачиваться определением целей. Он постоянно имеет дело с 20–30 неугомонными учениками, и ему просто некогда думать о том, чтобы его поведение соответствовало выкладкам теоретиков или наставлениям методистов, составляющих программу.

Описание обязанностей учителя является достаточно точным, но недостаточно полным. Это означает, что если во время занятий появляется дополнительное время, если на урок приходит меньше учащихся, учитель должен вести себя в соответствии с тем, что ему предписывают не связанные с учебным процессом теоретики. Но суть проблемы не только в занятости учителя, а в том, что его деятельность качественно отличается от того, что описывают теории педагогики, и от их точки зрения на прогресс в образовательном процессе. Это касается и дидактической инженерии, которую мы обсуждаем.

Как часто считается, преподавание – это процесс приспособления, то есть ни учитель, ни ученики не могут заранее сказать, что произойдет дальше. Планы часто и непредвиденно меняются, неожиданно возникают и препятствия, и возможности для достижения образовательных целей. Опытный учитель использует такие неожиданности себе на пользу и на благо учащихся. Чтобы не прерывать обсуждения темы, учитель может отложить запланированный тест. Заметив необычную ошибку в тетради по арифметике одного ученика, он предостережет класс от такой же ошибки. Если дети подрались на площадке для игр, учитель посвятит воспитательной беседе время, запланированное для чего-то другого, и объяснит своим подопечным правила честной игры. И так далее. Хотя большинство учителей составляют планы заранее, они знают, что существует вероятность их изменения.

Приведенные простые примеры изменений в планах учителя наглядно демонстрируют непредсказуемость жизни в классе; аналогичные доказательства предоставляет подробное рассмотрение взаимодействия ученика и учителя. Блуждающие мысли, внезапные озарения, бессмысленные отступления и другие мелкие сбои постоянно нарушают гладкое течение диалога в классе, имеющего образовательное значение. Опытные учителя принимают такое положение дел и смотрят на разного рода неожиданности и отступления от учебного плана как на естественные черты образовательной среды. Они знают или со временем поймут, что курс, взятый на учебные достижения, более похож на полет бабочки, чем на траекторию полета пули. Более того, данные, приведенные в предыдущей главе, свидетельствуют о том, что большинству учителей нравится работать в таких условиях и они на самом деле радуются, когда учебные планы нарушаются непредвиденными обстоятельствами.

Жизнь в классе осложняют не только разного рода случайности, но также непредвиденные события, которые накладывают отпечаток на многие, если не все, решения учителя. Например, прежде чем позвонить родителям ученика, у которого есть трудности, учитель должен принять во внимание не только успеваемость ученика, но и то, как среагируют на звонок родители и остальные учащиеся, как этот эпизод скажется на жизни класса, и т. д. Или, когда на занятиях по обществознанию решается вопрос о том, стоит ли продолжать говорить об американских индейцах или пора переходить к другой теме, нужно учитывать не только знания учащихся об индейцах и их интерес к ним, но и необходимость до конца года изучить другие темы учебной программы, а также связь между обществознанием и прочими учебными дисциплинами и т. д. Ежеминутно поведение учителя подчиняется комплексности процесса обучения, хотя, вероятно, это не всегда заметно. Даже когда приходится решать,

кого из учеников вызвать отвечать, учитель думает о том, кто давно не отвечал или еще не сделал доклад, кто, вероятнее всего, ответит хорошо, а кого необходимо встряхнуть, и т. д.

Мы привели все эти примеры не для того, чтобы впечатлить читателя сложностью работы учителя, хотя, конечно, такой эффект тоже полезен. Нам важно проиллюстрировать неотъемлемое качество работы преподавателя, которое жестко ограничивает ценность рассудочных предписаний учителю. Сложность работы вынуждает учителя спокойно и терпимо относиться к неопределенности и двусмысленности происходящего в классе. Он постоянно имеет дело с тем, чего нельзя предвидеть, и не знает точно, правильно ли он действует в неожиданно наступивших обстоятельствах. Его поступки определяются более интуицией, чем разумом, но он считает и чувствует, что использует самое подходящее в данной ситуации решение. Словом, он импровизирует, действует по обстоятельствам, играет на слух.

Когда учитель оглядывается на свой рабочий день и оценивает свои действия, критерии, которыми он пользуется, не ограничиваются достижением поставленных образовательных целей. Он также беспокоится о том, был ли он справедливым, когда хвалил или журил кого-то из учеников; насколько точно он реагировал на происходящее в классе и учел ли при этом все нюансы; согласуются ли его действия с принятыми стандартами и правилами. Иными словами, учителя волнует стиль его работы не меньше, чем достижение образовательных целей. И в такие моменты в сознании учителя нет места для таких критериев инженерии, как скорость, точность, аккуратность и экономичность.

Нежелание или неумение учителя точно установить поведенческие цели иногда рассматривается как недостаток. Субъективный язык, используемый учителями, плохо отражает объективный мир и является их альтернативой поведенческой терминологии, полагают ее сторонники. Отчасти такое мнение справедливо. Безусловно, многие преподаватели не уделяют достаточного внимания тому, чего они хотят достичь. Однако в каком-то смысле учителя поведенчески ориентированы больше, чем те, кто их оценивает. Наблюдая за классом, учитель умеет заметить бездействие и невнимание, отличить симуляцию от подлинной вовлеченности, то есть он по-настоящему обеспокоен вполне конкретными проявлениями поведения своих учеников, как то и пропагандируется сторонниками бихевиоризма. Вялые позы, опущенные веки, блуждающий взгляд – все это признаки того, что в классе что-то не так. Активные действия, такие как поднятые руки, сдвинутые брови, являются признаками того, что все идет как надо. Учителя умеют распознавать этот невербальный язык поведения и корректировать занятия в соответствии со своими наблюдениями. Поступая так, учителя приближаются, насколько могут, к объективному миру.

Наконец, жалобы, что школа – это пустая трата времени, дают некоторое основание тем, кто настаивает на высокой скорости, экономичности и эффективности образовательного процесса. Вероятно, учителя действительно уделяют недостаточно внимания подобным вопросам, и это является важным недостатком нынешней системы образования. Но нецелесообразно потраченное время, если серьезно принимать его в расчет, следует исследовать более тщательно, чем это обычно делается. Только тогда станет понятным его значение в образовательном процессе.

Время может быть потрачено впустую, по меньшей мере, тремя способами: (1) когда что-то делается медленнее, чем это необходимо; (2) когда не делается ничего из того, что важно; (3) когда то, что делается, позже окажется ненужным и бесполезным. Можно полагать, что время тратится впустую, когда в действительности это не так, и, наоборот, думать, что занимаешься чем-то полезным, хотя на самом деле это тоже не так. Если эти различные варианты нецелесообразно потраченного времени и сопровождающие их чувства рассмотреть в контексте школьной жизни, простое утверждение, что школа – это пустая трата времени, обретает дополнительные смыслы.

Начнем с субъективного дискомфорта. С этой точки зрения оказывается, что болезненное восприятие времени как напрасно потраченного подразумевает гораздо более медленное, чем следует, движение к цели. Таким образом, пока прогресс любого рода очевиден, ситуация, вероятно, будет сносной, хотя, конечно, может вызвать и нетерпение. Это как плестись в пробке по скоростной автомагистрали: возникает такое же чувство дискомфорта. Когда скорость движения совсем падает, стресс заметно усиливается. Водители изо всех сил жмут на клаксон, чтобы выразить свои чувства. Но более всего изнуряет путешественника бесполезная поездка или нецелесообразность поездки, понятная с самого начала.

Распространенные ситуации, в которых всем нам приходится бывать время от времени, имеют свои аналоги и в школьной жизни. Ученикам кажется, что все происходит медленнее, чем им хотелось бы, или оказывается, что им нечем заняться, когда они готовы что-то делать. Однако они могут и не понимать значения того, что они делают, неважно при этом, объясняли им это или нет. Во всех трех случаях они чувствуют, что время проходит впустую. Но с психологической точки зрения чувства, которые возникли в результате замедленности действий, будут менее разрушительны, чем те, которые вызваны бездействием или непониманием.

Вглядевшись в описанные три варианта субъективного опыта жизни в классе, понимаешь, что скорость, экономичность и эффективность – это ключевые понятия только для одной из причин потери времени, в некотором смысле – наименее важной из всех. Правда, если бы ученики осваивали материал быстрее, они, вероятно, узнавали бы больше. И хотя само по себе это обстоятельство вряд ли изменило бы общую ситуацию к лучшему, оно заметно сократило бы недовольство потерей времени в школе.

О некоторых особенностях школьной жизни, корреспондирующих с «синдромом потерянного времени», мы уже говорили в этой книге: бесчисленные помехи и задержки; вечные очереди, повсюду создающие скученность; принудительность, постоянное ожидание избавления. Как мы видели, все эти свойства возникают из институционального характера школы и ее переполненности. Пока ученикам приходится ждать, допустят ли их до участия в обсуждении, или стоять в очереди к тренажеру, вероятно, от «синдрома потерянного времени» избавиться не удастся.

Однако, как каждый учитель знает, проблема устранения «синдрома потерянного времени» выходит за рамки темы поддержания занятости учеников в классе и попыток избежать лишних задержек. Она подразумевает умение понимать, что есть обязательные мероприятия, которые необходимы, а есть суета, и относиться к этому нужно по-разному. Убежденность учителя, его вера в необходимость того, что он делает, вероятно, гораздо более полезны для устранения «синдрома потерянного времени», нежели всевозможные методики, сокращающие пути достижения образовательных целей.

3

Экспертная оценка клинически ориентированных психологов или специалистов в области психического здоровья – еще один источник рекомендаций для учителя. Логично предположить, что такие люди должны понимать проблемы, с которыми нередко приходится сталкиваться учителю. Можно предположить, что если разработки и рекомендации теоретиков педагогики и сторонников педагогической инженерии безличны, то клиницист занимает противоположную позицию, и, соответственно, его советы учителю, который постоянно находится в ситуации, где главное – конкретный человек, должны быть неисчерпаемы и незаменимы.

В целом нельзя отрицать пользу психического здоровья для достижения хороших результатов в учебе. Как только учителя стали принимать во внимание психологическую

подоплеку педагогической задачи, из класса исчезли старомодные грубость и жестокость. Хотя кому-то могут показаться забавными разговоры педагогов об «удовлетворении потребностей» учащихся, нет никакого сомнения в том, что такой подход, связанный с комплексом мер, направленных на поддержание сохранности психического состояния учащихся, оказывает благотворный эффект на образовательные практики.

Однако, несмотря на благотворность, этот подход имеет определенные границы, поскольку учитель, решая стоящую перед ним непростую задачу, способен видеть лишь часть психических характеристик своего ученика. Словом, ограничения вытекают из важных различий между психологическими процессами, которые находятся в ведении клинициста и преподавателя. Тем не менее есть заметная общность, хотя и далекая от полного совпадения, в решаемых этими двумя группами специалистов проблемах.

Главное различие между клиницистом и преподавателем состоит в том, что первый имеет дело с патологией, в то время как второй – главным образом с обычным состоянием. Патологическое поведение разрушительно для работы учителя и должно быть преодолено, чтобы успехи в достижении основных целей преподавания стали возможны. Для психиатра патология поведения определяет *raison d'être*[113] его профессиональной деятельности. Следует признать, что различить патологию и нормальное состояние не всегда просто. Нередко оказывается, что так называемое обычное поведение содержит элементы патологии. Но даже с учетом этой неясности и двойственности профессиональная установка учителя и его взгляд на учеников сильно отличаются от точки зрения терапевта на его пациентов. Эта разница может быть относительной, но тем не менее она существует. И если учитель примет точку зрения клинициста, то он неизбежно будет руководствоваться тем, что необходимо сосредоточить внимание на вопросах, которые обычно для него периферийны.

Соответствие поведения, его эмоциональных и интеллектуальных аспектов представлениям о патологии или о норме занимает и клинициста, и учителя. И опять же четкого разграничения в этих представлениях нет, поэтому и у учителя, и у психиатра двоякий интерес к мыслям и чувствам людей. Но уникальность задачи учителя состоит в том, чтобы научить своих подопечных взаимодействовать с их социальным, идеологическим и физическим окружением. Соответственно он в большей степени, чем психиатр, озабочен навыками человеческого общения. Такая задача и ведет к переносу внимания на навыки оценки происходящего, которых психиатр либо слегка касается в своей деятельности, либо вообще не затрагивает.

Клиницисты часто говорят о терапевтической ценности безусловно положительного отношения или какого-то другого поведения, не содержащего оценку, которого они пытаются придерживаться со своими пациентами. Порой считается, что учителя следуют той же логике в общении с учениками. Но нет сомнения и в том, что многие педагоги неоправданно суровы в своих оценочных практиках и, следовательно, им мог бы пойти на пользу опыт клинициста. Однако, учитывая то, что учитель в ответе за интеллектуальный прогресс своих учеников, следовать примеру клинициста и поддерживать в классе отношения, не содержащие оценки, можно лишь до определенной границы. Многие учителя свидетельствовали о том, насколько сложно в доброжелательном тоне сообщить ученику, что все арифметические задачи, которые он выполнял этим утром, решены неверно. Без сомнения, умелый учитель может отклонить плохой ответ ученика без вреда для самого ученика, однако, вне зависимости от своего отношения к учащимся, он не может отказаться от оценки их успеваемости.

Привязанность учителя к ученику часто обусловлена его привязанностью к классу в целом, и такой двойной оптикой его работа тоже отличается от работы клинициста. Как и теоретики педагогики, клинически ориентированный психолог обычно занимается одним

[113] Право на существование *(фр.). – Примеч. пер.*

человеком, посвящая ему определенное время (группа врачей – как правило, исключение). В результате его опыт мало чем может быть полезен учителю, который должен уделять внимание каждому ученику и его состоянию, при этом не упуская из виду весь класс. Психотерапией редко занимаются публично, а работа учителя как раз так и осуществляется.

Еще одним звеном, которое необязательно в практике клинициста, но необходимо педагогу, является понимание того, насколько важна роль непосредственного социального окружения для поведения человека. Как каждый учитель знает, поведение ученика жестко ограничено возможностями класса. Однако такое же поведение в ином контексте не обязательно будет иметь тот же смысл. Действительно, с точки зрения учителя, целесообразность поведения учеников определяется условиями, в которые они поставлены, то есть связана с контекстом задачи, определенной как первостепенная. Клиницисты в целом не разделяют такую точку зрения и не концентрируют свое внимание на среде. Для них в большей степени, чем для учителей, важна личность вне контекста среды.

С клинической точки зрения поведение определяется свойствами личности. Поступки человека связаны с его интересами, нуждами, побуждениями, ценностями и другими внутренними, сокровенными мотивациями. Чтобы понять поведение человека, необходимо выявить скрытые пружины его действий. Более того, корректировка поведения нуждается в тщательном преобразовании интрапсихического мира. Толчок, даваемый внешним миром, эфемерен по сравнению с внутренними механизмами, являющимися неиссякаемым источником динамики поведения. Примерно такова позиция психиатра.

Однако позиция учителя, сформировавшаяся как результат его практической деятельности, совершенно иная. С его точки зрения, наблюдаемое им в классе поведение является результатом не неких внутренних сил, таящихся в учениках, но его собственных действий. Если он просит достать учебники по грамматике, они незамедлительно появляются; если он задает вопрос – немедленно поднимаются руки; если просит вести себя тихо – наступает тишина. Иными словами, учитель контролирует многие очевидные и важные моменты поведения своих учеников. При этом нельзя сказать, что ученики являются лишь марионетками, которые подчиняются командам учителя. Хотя большинство учащихся, как правило, выполняют просьбы учителя, всегда находится тот, кто этого не делает. Непредсказуемые и необъясняемые события, как мы видели, постоянно сопровождают учителя в его деятельности. Тем не менее большинству школьные классы, как церкви и кафетерии, представляются четко структурированной и дисциплинирующей средой. Стороннего наблюдателя вовсе не беспокоит внутреннее состояние ее участников как причина того, что происходит в классе. Побудительные мотивы, интересы, нужды и другие психические механизмы, конечно, влияют на поведение, но воздействие самого класса как уникальной мотивационной среды и структуры, которая сдерживает и ситуативно регулирует поведение, значительно существеннее. Распознавание ситуации в классе и управление ею как раз суть работы учителя. Может случиться так, что учитель, в стремлении усовершенствовать свою работу обращающийся к интенсивному изучению динамики личности или психопатологии, будет знать больше о крокодилах, чем о своем классе.

За жизнью в классе таится сложный мир индивидуальной психологии. Порой педагогу необходимо проникнуть в этот мир. Для этого он вынужден сделать паузу и попытаться освободить ученика от пут того психического состояния, которые затрудняет ему учебу. Однако частые и продолжительные паузы вряд ли осуществимы, учитывая круг обязанностей учителя. По этой причине психологические особенности большинства учащихся класса учитель будет знать поверхностно, если судить об этом с точки зрения клинициста. Но так и должно быть.

Немаловажен вопрос о том, является ли поверхностное, с точки зрения клинициста, знание психологических особенностей учащихся релевантным задачам образования. Или,

иными словами, способно ли полное знание о психологических особенностях каждого ученика помочь учителю вести занятия наиболее эффективно? Чтобы ответить на этот вопрос, следует прежде всего понять, а нужно ли учителю вообще что-то знать о своих учениках. На столь категорично поставленный вопрос напрашивается и вполне определенный ответ: да, нужно. Очевидно, что учитель может лучше спланировать свой курс, если он уже какое-то время знаком с классом. Однако верно и то, что существует некоторая точка падения эффективности, по достижении которой избыточные знания начинают мешать выполнению профессиональных обязанностей.

Понимание действия описанных ограничений помогает нам осознать, как человек себя ведет, и почему именно так. Обычно учителей больше интересует реакция ученика на конкретную практику образовательного процесса, а не причины его поведения. К Билли относятся как к прилежному ученику, который может решить сложную задачу, поэтому с него спрашивают больше. Джон, наоборот, склонен бездельничать и тратить время впустую, но при этом он принимает активное участие в обсуждениях. Сара любит читать и часто остается после уроков в школе, чтобы помочь учителю, но при этом безразлична к естественно-научным знаниям. Максина, самая приятная девочка в классе, превосходит всех в гуманитарных дисциплинах, ответственна и добросовестна. И так далее. Время идет, и учитель все лучше понимает, как каждый ребенок ведет себя в тех или иных ситуациях, связанных с учебой. Несомненно, одних учеников он понимает лучше, чем других, но в совокупности информация о классе, которой он владеет, формирует у учителя представление об образовательных предпочтениях учащихся, и это тот образ мыслей, который ему приходится учитывать в своей работе.

Почему ученики ведут себя так, а не иначе? Это важный вопрос, и ответ не него зависит отчасти от понимания того поведения, которое учитель наблюдает. Если учитель, например, видит сопротивление ученика, то вопрос «почему?» педагогически нерелевантен. Почему Билли усерден, Джон оживает только во время общей дискуссии, а Максине интересны гуманитарные дисциплины? Истина в том, нравится это клиницистам или нет, что большинство учителей настроены, скорее, доброжелательно к этим позитивным проявлениям, и их не очень интересуют причины их возникновения.

Первоисточник недостатков в образовании – очевидно, работа учителя, а не поведение учащихся, потому что, по всей вероятности, во власти учителя изменить существующее положение дел. Но как каждый клиницист знает, анализ антецедентов – это долгий и утомительный процесс даже при самых благоприятных условиях. Более того, даже если корни поведения удается обнаружить, польза такого знания сомнительна для учителя. Почему Сара безразлична к естественно-научным знаниям – из-за своего негативного опыта, который она получила в предыдущем классе (что более вероятно), или из-за нелюбви к отцу-ученому? Даже различив эти причины, как может учитель использовать это знание, чтобы занять правильную позицию в отношениях с Сарой? Ответ вполне определенный: почти никак.

Работа учителя Сары заключается в том, чтобы учить ее в числе 25–30 человек разным дисциплинам – чтению, письму, математике, обществознанию и т. д., занимаясь этим три или четыре раза в неделю. Лучшее, что он может сделать, – заинтересовать Сару предметом, который преподает. Если Сара изменит скептическое отношение к наукам до июня, то есть до окончания учебного года, учителю это будет приятно. Но если она сохранит свое небрежение, учитель примет его на свой счет как профессиональную неудачу.

Конечно, учитель беспокоится о каждом ученике в классе, и свою озабоченность он даже может перенести в кабинет школьного психолога, чтобы получить помощь и понять замеченные им признаки той психологической драмы, которая разыгрывается у него на глазах во время повседневной работы класса. Психолог, в частности, может подсказать учи-

телю, как вести себя с теми учащимися, которые имеют серьезные затруднения в учебе. Такая помощь – важный вклад в эффективность учителя.

Но даже такая помощь не сильно облегчает задачу учителя, и проблема ученика, вероятно, так и продолжает его беспокоить, несмотря на то что ему станет понятнее, в чем именно она заключается. Лучше ли, хуже ли он понимает проблему, но основное бремя по ее решению все равно несет учитель. Преподавательская деятельность – это нечто большее, чем управление теми учащимися, которые представляют интерес для клинициста. Например, какой текст использовать в этом случае на уроке чтения и как вовлечь таких учащихся в новый проект по обществознанию? Как следует отчитаться об успехах такого ученика за неделю? Как рассадить таких учащихся в классе и составить расписание? Как проверять их рабочие тетради? Все это осложняет и без того непростую работу учителя, а клинически ориентированные консультанты лишь пожимают плечами.

4

Люди, заинтересованные в использовании школой педагогических теорий и дидактической инженерии, часто ставят своей целью трансформацию учительства из некоего подобия искусства (мастерства) в нечто похожее на науку. Однако нет никаких оснований полагать, что такая трансформация возможна и нужна. Не важнее ли понять, как происходит учебный процесс, прежде чем пытаться изменить его? Именно такая задача представляется нам целесообразной, и о ней шла речь в этой книге. Узнав больше о том, что происходит в густонаселенных ульях, в которых вершится образовательная деятельность, мы, возможно, поймем, что нужно не трансформировать, а сохранять учительские мастерство и артистизм.

Конечно, наша цель, заключающаяся в том, чтобы понять, как происходит жизнь в классе, не нова, хотя было бы неверно утверждать, что такая задача доминирует в современных исследованиях образования. Уже довольно много известно о способах достижения такой цели, и мы имеем представление о том, какие воззрения встречаются на этом пути. Возможно, не очень уместно завершать книгу советами будущим исследователям. Тем не менее нам это представляется целесообразным хотя бы потому, что представленная точка зрения по-прежнему далека от широкого признания в педагогических кругах.

Во-первых, почти само собой разумеется, что в будущем большинство исследователей будут либо наблюдать за классами, либо изучать отчеты и документы о происходящем там. В последние годы значительно возросло количество исследований, основанных на наблюдениях, и тенденция эта, вероятно, продолжится[114]. Кроме того, есть некоторые основания полагать, что исследователи жизни в классе стали обращаться не только к психологии и количественным методам, но и к способам анализа, используемым другими дисциплинами, например, к методу включенного наблюдения, активно применяемому в антропологических полевых исследованиях, который распространяется все шире[115].

Результатов наблюдений за жизнью в классе становится больше, и они способствуют нашему пониманию того, что происходит в школах, однако нельзя ограничиваться информацией, полученной при наблюдениях за деятельностью только учителей. Необходимо расширить круг наблюдения и включить в него, кроме учителей, и администраторов, и даже учеников, которые способны анализировать свои впечатления и говорить о них[116]. Вероятно,

---

[114] Авторы таких работ упомянуты в предисловии к этой книге.

[115] См., например: *Henry J.* Attitude Organization in Elementary School Classrooms // American Journal of Orthopsychiatry. 1957. Vol. 27. No. 1. January. P. 117–133.

[116] См., например, недавние работы, предлагающие отличные примеры проницательных выводов, полученных путем таких исследований: *Holt J.* How Children Fail. London: Pitman Publishing Company, 1964; *Holt J.* How Children Learn. London: Pitman Publishing Company, 1967.

не все готовы к тому, чтобы участвовать в такой работе, продолжая при этом выполнять свои повседневные обязанности, но, учитывая общее количество сотрудников школ и учащихся, даже одного из десяти тысяч будет достаточно, чтобы составить инсайдерские группы критиков учебного процесса.

Если количество исследований, основанных на наблюдении, будет расти, по-новому будут вестись и дискуссии об образовании, возникнет иной язык описания. Однако сомнительно, чтобы благодаря новым способам описания образовательного процесса возникла единая теория обучения. Вместо нее, вероятно, появятся несколько направлений, в оптике которых можно будет лучше рассмотреть жизнь в классе. Хочется надеяться, что каждое из этих направлений даст практику и исследователю универсальную стратегию, которая облегчит изучение занятий в школе. В нашем исследовании, описанном в этой книге, основное внимание уделялось институциональной матрице, в которую встроены и учитель, и его ученики. В случае успеха такой подход приведет к тому, что и учителя, и другие участники образовательного процесса получат навык и возможность задавать те вопросы о школьной работе, которые раньше не приходили им в голову, и задать их было некому.

Следует отметить мимоходом, что термины, использованные для описания наблюдений в классе, могут оказаться полезными для тех, кто занимается педагогикой, как для инсайдеров, так и для аутсайдеров. Когда учителя и исследователи начинают говорить на одном языке, как это было во время нашей работы, они лучше понимают друг друга. Пока что в языке учителей отсутствует эффективный набор описательных терминов для разговора о том, что они делают. В результате их речь часто клиширована и пестрит устаревшими формулировками, когда они описывают свою работу. Вероятно, это неизбежно, поскольку учителя используют преимущественно устоявшиеся термины. Однако необходимость в живом и энергичном языке, на котором можно говорить о проблемах педагогики, представляется очевидной.

Не менее важно и наблюдение само по себе как условие, обеспечивающее откровенный разговор о жизни в классе. Наши взгляды на жизнь в классе не должны быть ограничены предположениями о том, что там происходит или должно происходить, и даже некоторыми абстрактными логическими предпосылками о связи учения и обучения. Короче говоря, нужно быть готовыми и суметь отказаться от комфортной для нас веры в то, что мы все знаем о школьной жизни.

Наконец, следует иметь в виду повсеместность происходящего в классе. Если помнить о том, что минута, проведенная в классе, – это всего лишь одно мгновение из миллиона таких же, похожих друг на друга, прожитое миллионами людей и каждым отдельным человеком миллион раз, можно прийти к общему пониманию того, что предстает перед нами. Рассмотренные отдельно, аспекты классной жизни выглядят тривиальными. И в некотором смысле они таковыми и являются. Только в совокупности они обнаруживают свое истинное значение. Таким образом, опираясь только на инструкции, учебные планы и программы, мы никогда не поймем, что значит для образовательного процесса скучающий ученик или нахмуренный учитель, хотя в этих преходящих проявлениях школьной жизни содержится больше информации о ней, чем принято думать.