

# Есть ли жизнь в классе?

Рецензия на книгу:  
*Джексон Ф. Жизнь в классе*

**А. И. Любжин**

Статья поступила  
в редакцию  
в июне 2016 г.

**Любжин Алексей Игоревич**

доктор филологических наук, научный сотрудник отдела редких книг и рукописей Научной библиотеки МГУ. Адрес: 103073, Москва, ул. Моховая, 9. E-mail: vulture@mail.ru

**Аннотация.** Книга Ф. Джексона «Жизнь в классе»<sup>1</sup> 1968 г. — очередное издание из серии «Библиотека журнала „Вопросы образования“». В ней анализируются фундаментальные явления образовательного процесса: среда обучения, оценивание, поощрение, управление вниманием уча-

щихся, их вовлеченностью, проявления учительской власти, формальный и неформальный учебный план, эффективность работы учителя. С точки зрения рецензента, в книге имеет место «слепое пятно», характерное для американской школьной аналитики в целом: ее чрезвычайно мало интересует предметное содержание. **Ключевые слова:** начальная школа, среда обучения, оценка, неформальный учебный план, отношение учащихся к школе, вовлеченность.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2016-3-248-259

Среда обучения в рецензируемой книге рассматривается как созданная постоянным нахождением в толпе, причем таким, что 1) это нахождение совершенно недобровольное и 2) в отличие от многих других, эта толпа имеет постоянный характер, и с другими ее элементами ребенок знаком. «Четырьмя не признанными особенностями школьной жизни являются ожидание, отказ от желаемого, прерывание интереса и социальная деструкция».

«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, т. е. богатству и бедности». При этом либеральная образовательная политика способна лишь демпфировать, но никак не устранить эффект толпы.

Следующий кирпичик школьного здания — оценка. Она может выноситься учителем, но не только им (вплоть до самооценки), быть более или менее конфиденциальной (разговор с учеником

<sup>1</sup> Джексон Ф. Жизнь в классе. М.: Изд. дом ВШЭ, 2016 (Jackson Ph. W. Life in Classrooms. First published by Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York, NY, 1968).

на уроке лучше слышат те, кто находится вблизи, а комментарий к работе в тетради читает только тот, кому он адресован). Казалось бы, оценка прежде всего должна относиться к успеваемости. Однако «учителю можно досадить плохими результатами <...> но ничто не способно так привести его в ярость, как сдавленное хихиканье во время решения арифметической задачи». Ф. Джексон отмечает факторы, искажающие коммуникацию: отрицательная оценка (причем с вероятностью, пропорциональной резкости формулировки) может остаться в области конфиденциального, зато похвала будет высказана. Так же выглядит и адаптивное поведение школьника: дома с гордостью предъявляются хорошие оценки, «а плохие при этом теряются где-то по дороге». Критерии оценки у учителей и одноклассников разные. Что же происходит в том случае, когда есть желание заслужить одобрение обеих сторон, «стать и хорошим учеником, и хорошим товарищем»? Угодливость редко является единственной стратегией поведения, но следует привыкнуть: «школа учит и симуляции правильного поведения». Как бы то ни было, отстраненность и безучастность по отношению к происходящему в школе кажутся автору недопустимыми. Пишущего эти строки удивляет такая позиция. Проведя школьные годы в условиях, когда участие и неотстраненность были формами социального лицемерия, я с трудом могу себе представить какой-либо иной вариант поведения. Можно много говорить о значении внутренней мотивации, но как с ее помощью может быть достигнута тишина в классе? И вот «эффективная и по существу удовлетворяющая учащихся деятельность класса оказывается недостижимой целью».

Третья основополагающая характеристика жизни в классе — неравенство. Учительская власть — вторая после родительской — отличается от нее некоторыми важными свойствами. Во-первых, при всех исключениях в классе доминируют безличные отношения, и власть над ребенком впервые в его жизни получает не слишком знакомый ему человек. Во-вторых, если родительская власть выражается прежде всего в ограничениях, то учительская уравнивает «делай» и «не делай». (Стоящий за этим сравнением опыт опять-таки не находит параллелей в опыте пишущего эти строки.)

По структуре взаимоотношений и возможностей школа напоминает тюрьму: наемный работник тоже вынужден делать не то, что ему хочется, но у него есть опция увольнения (может быть, потом он пожалеет, но права такого никто не отменял). По мнению автора, школа готовит к жизни: она впервые знакомит ребенка с эффективным начальником (в жизни, разумеется, приходится с этим сталкиваться).

Итак, школа обладает двумя учебными планами: официальным (интеллектуальным) и неформальным, предписывающим демонстрацию некоторых личностных качеств и поведенческих

навыков. И похвала в основном достается исполнителю второго. Автор предлагает удивиться этому обстоятельству. Но не будем торопиться: разве не естественно то, что хвалят человека за нечто от него зависящее? И усердие тут более предпочтительный кандидат, нежели способности.

Вторая глава посвящена отношению учеников к школе. Автор опирается на ряд социологических исследований, но они, в свою очередь, ставят вопрос об интерпретации данных. С одной стороны, процент довольных — полностью или частично — серьезно превышает процент недовольных (среди девочек эта тенденция проявляется стабильно сильнее, чем среди мальчиков), и, казалось бы, тревожиться не о чем. Один из типичных результатов: отношение к школе очень благоприятное у 41,3% учеников, отчасти благоприятное (хотелось бы некоторых изменений) — у 42,3%, отчасти неблагоприятное (с пожеланием множества изменений) — у 10,6% и очень неблагоприятное («Я часто чувствую, что школа является в значительной степени пустой тратой времени») — у 5,8%, т. е. у 8,1% мальчиков и 3,4% девочек. При этом, если отвлечься от школы как таковой и обратиться к преподавателям и одноклассникам, цифры получаются еще более выигрышными. Но есть несколько нюансов. Первый из них заключается в том, что такое отношение к школе сочетается у детей с низкой эмоциональной вовлеченностью и высокими показателями конформизма, «стереотипностью и шаблонностью ответов». Второй: среди способных учеников с высоким IQ доля недовольных выше. Третий: даже низкий процент, если его экстраполировать на всю страну, «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 тонкие методики позволяют расслоить группу довольных — у них тоже есть основания тревожиться и есть что сказать о школе за рамками позитивных оценок и впечатлений. Когда учителям предложили предсказать, кто из детей как выскажется, точность прогноза оказалась выше, чем случайная вероятность, но оценки были далеки от безукоризненных. Преподаватели не обладают полнотой обзора: замечая одни аспекты, они игнорировали другие. Автор подчеркивает: «Ради недвусмысленности определения мы пренебрегли сложностью суждений». Умеренные и, стало быть, трудноинтерпретируемые оценки были исключены из выборки. Довольных учеников учителя определяли более точно: «Отношение довольных учеников гораздо более заметно, чем недовольных». «Мы ведем себя таким образом не только из-за необходимости соответствовать социальной конвенции, но и чтобы обеспечить себе социальное выживание» — шестиклассники действуют (в данном случае отвечают на вопросы анкеты) в полном соответствии с законами человеческой природы.

Обобщенные результаты под пером автора выглядят таким образом: «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». Здравый смысл подсказывает, что должна быть корреляция между учебными успехами и отношением к школе; эти ожидания поддерживаются с двух сторон — и фактором удовольствия от награды, и фактором положительного влияния радости на результат. Но в исследованиях такой корреляции не выявлено. В одной из работ обнаружена интересная закономерность: отношение к школе коррелирует со школьными отметками, но не с результатами теста достижений.

«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». Мы не будем рассматривать вопрос о степени адекватности методики; не считает автор возможным сослаться и на проблему недостаточной правдивости ответов. Не удается также выявить упущения и пробелы в анкетах. Вывод об отсутствии корреляции не получается поставить под сомнение. Таким образом, во весь рост встает вопрос о причине ее отсутствия. Гипотеза, которую формулирует исследователь в конце главы, звучит так: «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».

Русский вариант названия следующей главы — «Вовлеченность и абстиненция класса» — заслуживал бы упрека в адрес переводчика, но с ходу полноценную формулировку придумать не так легко, и эти затруднения наводят на интересную мысль: явления, настолько важные для американского исследователя, что он посвящает им отдельную главу, на русской почве остаются настолько периферийными, что полноценный перевод становится проблемой. Впрочем, не стоит обобщать: автор тут же замечает, что данная проблематика в педагогических исследованиях в основном игнорируется. Это вызывает его недоумение: вовлеченность является базовым условием педагогической работы вообще. Главный интересующий исследователей вопрос — границы внимания учеников.

Состояния учеников изменчивы, как узоры в калейдоскопе. И учителю приходится непросто: он решает одну из важнейших задач обучения — контролирует вовлеченность учеников. Оценка вовлеченности со стороны учителя не может быть точной. В этом смысле при всех издержках полезен посторонний наблюдатель.

По мнению исследователя Г. К. Моррисона, наиболее точно можно оценить внимание, контролируя его с интервалом в одну минуту. Мораль его (и не только его) исследования оказалась простой и очевидной: «Учитель должен владеть вниманием учеников». Выявленный эффект — в старших классах внимательных учеников больше — ставит под сомнение правомерность вынесения суждений об эффективности обучения на основании доли учащихся, чье внимание сосредоточено на изучаемом предмете. В перечне исследовательских результатов заслуживает внимания наблюдение П. Саймондса: «Отличники не оказались более внимательными, чем те, кто учился плохо <...> Отличники лучше умели переключать внимание, в чем и состояло самое значительное различие между двумя наблюдаемыми группами». Многие исследователи согласны в том, что показатели внимания вообще достаточно высоки и при разумном планировании обеспечить внимание ученика несложно. (Интересно, меняются ли эти показатели с течением времени?) Исследование К. У. Уошберна показало: «Дети, с которыми работают по обычной программе, более сосредоточены во время урока, нежели те, с кем работают индивидуально». Критика профессора Шаннона в адрес Моррисона, хоть и не была достаточно убедительной, вывела его из сферы внимания исследователей. Поскольку хронологически этот процесс совпал со Второй мировой войной, автор связывает этот факт с внешними обстоятельствами: «В образовании, пожалуй, более, чем в других областях, доминируют темы исследований, в которых заинтересовано общество в целом». Борьба демократии с тоталитаризмом, которая велась с оружием в руках, наложила свой отпечаток и на школу: «Дискуссию стали предпочитать лекции, а отзывчивость учителей — требовательности». Современники, в частности, не заметили предостережения Уошберна: «В то время когда входили в моду индивидуальные подходы в обучении, групповые проекты, так называемые жужжащие занятия, во время которых в одном классе несколько небольших групп одновременно выполняли разные задания и обсуждали их, а также планирование ученических мест и передвижные парты, исследователь, сохранивший интерес к традиционным, проверенным временем темам, должен был прослыть чудачком, а то и ретроградом». Произошли изменения и в психологии обучения. Мотивация стала важнее поведения. Б. Блум из Чикагского университета разработал методику стимулируемого отзыва (*stimulated recall*) для объективации мыслительных процессов учащихся. Не будем вдаваться в описание метода, сообщим лишь результаты его применения: мысли 64% слушателей колледжа оказались связаны с предметом лекции. Эти оценки пессимистичнее прежних: в более ранних работах показатель внимания составлял порядка 90%. В колледже среди одаренных учащихся, которым преподают талантливые педагоги, треть клас-

са продемонстрировала свое психологическое отсутствие на занятиях. В исследовании К. Краускопфа получен редкий результат: высокий коэффициент корреляции (0,56) между релевантностью мыслей теме лекции и показателем соответствующего теста на достижения, притом что корреляции между релевантностью мыслей и общими способностями обнаружено не было. Как и в первой главе, оптимистичные цифры не в состоянии подавить авторскую тревогу.

Во втором разделе главы автор подчеркивает: внимание — лишь инструмент, а не цель. Для привлечения внимания существуют два средства: создание подходящих условий и совпадение интересов учащихся с изучаемым материалом. Разумеется, «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». И все-таки контроль над классом не должен приобретать значение самостоятельной ценности: порядок, возведенный в абсолют, легко теряет целесообразность.

Росту вовлеченности, по мнению автора, потенциально способствуют три стратегии: «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». Впрочем, они не исключают друг друга. Первый путь — основополагающий для доктрины прогрессивного образования. Методов было перепробовано много, но, скептически замечает автор, нет оснований утверждать, что они решают проблему вовлеченности. Отбор учащихся под программу вместо подгонки программы под учащихся во многих случаях и при некоторых оговорках этой доктрине не противоречит. Однако интересная подача материала — это единственный путь, не вызывающий скепсиса. Способов сделать материал интересным много, каталогизировать их и невозможно, и не нужно. Способность мотивировать учащихся и креативность — это те свойства учителя, которые создают для учеников устойчивый стимул к обучению.

Автор, ссылаясь в этом пункте на исследование Д. Райанса, сопровождает свой вывод словами «как представляется». Было бы весьма интересно посмотреть, как с этим обстоит дело в других школьных контекстах.

Ф. Джексон считает вовлеченность гораздо более важным фактором, чем внимание: он рекомендует преподавателю, коль скоро она достигнута, не волноваться больше ни о чем. Завершается же глава — после того как автор поставил вопрос о важно-

сти предмета как такового наряду с вовлеченностью, но не ответил на него, — указаниями на ограниченность всех трех методов достижения вовлеченности. Даже и последний, через интерес, не универсален: новизна быстро приедается, и приправы не заменяют блюда. Приведем авторские выводы. Первый из них констатирует непреходящую актуальность проблемы. Второй гласит: «Внимание и вовлеченность — не одно и то же...». Третий отмечает: для раскрытия ученического потенциала «вовлеченности, как и любви, недостаточно». Чрезвычайно важен последний: «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».

Четвертая глава называется лаконично: «Взгляды учителей». Ей предпослан эпиграф из Д. Пойа: «...Не так уж важно, какова на самом деле ваша точка зрения: гораздо важнее то, есть ли у вас вообще какая-нибудь точка зрения... Единственные принципы, которые я отвергаю полностью, — это те принципы, которым проповедующее их лицо само не следует». Речь идет о том, чтобы использовать опыт наиболее выдающихся педагогов, и первый вопрос здесь — а кого считать таковым? Единого критерия нет, и лучше применить много разных критериев, с тем чтобы найти тех учителей, в отношении которых выводы на основании большинства из них совпадают. Это непрактичная процедура, признает автор, и для составления своей выборки собеседников к ней не прибегает, ограничиваясь мнением школьного руководства. В разговорах с учителями затрагивались четыре темы, которые исследователь охарактеризовал так: безотлагательность, неформальность, самостоятельность и индивидуальность. Отметим, что мало внимания уделяется результатам тестирования: казалось бы, они — «объективное доказательство успеваемости», и оно должно вызывать гордость, но оказывается, что это не так. Здесь много организационно-административных нюансов, но ими одними пренебрежение учителей результатами объективной оценки знаний объяснить нельзя: в ряде интервью заметно «общее недоверие к тестам». Тому приводят два объяснения: с одной стороны, неестественное поведение детей во время тестирования, с другой — баланс в результатах теста природных способностей и привнесенного обучением. Второе из объяснений недоверия к тестам, разумеется, касается прежде всего возможности использовать ученический тест как инструмент оценки учителя. Опора на сиюминутные реакции

в противовес инструментам объективного контроля, на взгляд исследователя, вступает в парадоксальное противоречие с характером школы как институции, ориентированной на будущее. Он, впрочем, ограничивается тем, что указывает на данный пункт как на потенциальный источник проблем.

Что касается неформальности, то она в последнее время возросла. Это сказывается и на общей атмосфере в школе, и на индивидуальных педагогических траекториях. Ф. Джексон подчеркивает, что это не не-формальность, а менее-формальность: конвенциональные требования смягчились, но не исчезли. «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».

Что касается такой ценности, как самостоятельность учителя, то ее подрывают негибкая учебная программа и вмешательство администрации в жизнь класса. Наряду с долгосрочными учебными планами эти две характерные черты современной школы весьма неприятны для большинства опрошенных. Один из учителей-ветеранов сказал: «Я не верю в план урока с тех пор, как преподаю». Учителя считают, что постоянный контроль не только отрицательно сказывается на эффективности обучения, но и оскорбляет их чувство собственного достоинства. При этом абсолютной свободы и самостоятельности не желает и не добивается никто: речь идет о «пространстве для импровизации и профессионального здравого смысла».

То, что происходит с отдельными учениками, может интересовать учителя больше, чем происходящее с целым классом. Наградой для него является удивительное и неожиданное. Некоторые ученики переживают настоящие чудеса, которые приводят наставников в трепет. Яркую эмоциональную реакцию у учителей вызывают скорее дети со значительными учебными проблемами, вдруг преодолевшие их, чем заведомо способные и благополучные ученики. Один наставник даже сравнил свое чувство с тем, которое испытывает врач, когда ему случится спасти жизнь больному. Обратная сторона такого удовлетворения — боль разлуки. При этом тьюторская работа с глазу на глаз опрошенных учителей не привлекает. Практически все, говоря об идеальной модели, рассматривают класс численностью 20–25 человек и отказались бы от класса в 10 учеников или меньше. В небольших группах, считают они, «сокращается количество стимулов и меньше возможностей для обмена мнениями».

Подытоживая мнения профессионалов, Ф. Джексон сначала отмечает отсутствие профессиональной лексики и даже жаргонизмов из смежных областей. Он связывает это с концептуальной простотой педагогической речи. «Учителя избегают сложных



слов и остерегаются сложных идей». Интересны выделенные исследователем особенности учительской речи: ясность причинно-следственных связей, преобладание интуитивного в ущерб рациональному, предвзятость по отношению к альтернативным методикам обучения и употребление абстрактных терминов в узком смысле, в прикладных целях. Они также вызывают у автора тревогу: насколько уместна интуиция в классе и нельзя ли найти более рациональные мотивы для действий? Последний пункт подробно иллюстрируется примерами (на учительском языке часто «социальными отношениями» называется просто популярность). Впрочем, чего ждать от педагогического корпуса? «Обычно учителя не имеют возможности исследовать бессознательные мотивы поведения своих учеников, рассматривать контуры их социально-жизненного пространства, изучать глубины их интеллектуальных способностей». «Учитель живет в мире острых экзистенциальных ограничений, которые сам себе задает». «Признание статус-кво, что может быть описано как своего рода педагогический консерватизм, оказалось частью недалекости, типичной для мировоззрения учителя». Педагоги мало похожи на людей, которым можно было бы доверить интеллектуальное развитие детей. Ф. Джексона иногда шокирует прямота разговора; фраза «Такая специфика деятельности не способствует легкости перевода теории в практику и ограничивает взаимопонимание между учителем и теми, чьи интересы абстрактны» тихим шуршанием ретуширует таящую за ней проблему, но если вдуматься и заглянуть — не одному ему покажется тревожной открывающаяся под ногами пропасть.

И все-таки, почему же Ф. Джексону так не понравилась учителя? Из трех версий две — неправильно истолкованные ответы и дурной выбор администрации — не представляют для нас интереса. Чуть позже выяснится, что для Ф. Джексона тоже. Третья версия может стать исходной точкой для интересного рассуждения. Может быть, то, что выглядит как «общая слабость мысли», не является таковым в контексте конкретной работы?

И вот что автор пишет по этому поводу: «Личные качества педагога, позволяющие ему владеть ситуацией в классе, никогда не были должным образом описаны». Но толерантность к неопределенности явно относится к их числу. С этим может быть связана и концептуальная простота речи учителя. Исследователь признает: интеллектуальная оснастка, которой он не обнаружил, не повысила бы эффективность работы, а скорее наоборот. Верный себе в пристрастии к абстрактным понятиям там, где речь идет о вполне конкретных вещах, он переходит к рассуждениям об адаптивном значении экзистенциальных границ. Рассеянный профессор может быть мил и хорош, учитель с такими качествами — катастрофа. И здесь мы можем только благодарить исследователя за способность подняться над собственной огра-

ниченностью. Дальнейший ход его рассуждения еще больше ставит под сомнение эффективность рациональных моделей в педагогической практике. Нерациональность учителя смягчает для ученика воздействие безличного учреждения. Эта человечность иллюстрируется блистательной фразой: «Учащегося не может вдохновлять желание стать компьютером, учебным тренажером или руководством, но стремление стать учителем — может». В лапидарной форме вывод звучит так: «Учитель — вообще не учитель, если он просто часть учреждения».

В последней, пятой главе автор отстаивает необходимость новых подходов. Исследователь исходит из горькой констатации: «Полвека исследований и работы над изощренными педагогическими теориями почти никак не сказались на практике школьных учителей». Учителя не были осведомлены о происходящем в теории педагогики и не страдали от этого. Ф. Джексон отмечает, что этот разрыв может быть обусловлен, в частности, и тем, что теоретики игнорируют социальную природу класса. Актуальная мода — технологическая революция в образовании. Не ставя под сомнение высокий потенциал инженерного подхода (с таким его инструментом, как тест), автор задается вопросом о границах его применимости. Инженерия не охватывает классную жизнь во всей ее полноте. И в этом отношении разрыв между теорией и жизнью она не преодолевает. Подход клинициста, при всех его достоинствах (под его влиянием из классов ушла старая добрая грубость), тоже ограничен: клиницист не отвечает за умственный прогресс учеников, а учитель отвечает. С клинической точки зрения «важна личность вне контекста среды». Причина всего лишь поверхностного знакомства учителя с психологией его учеников коренится в природе вещей, оно не является аномалией. Практическая ценность углубления в эту психологию, в общем-то, равна нулю. Нет, следовательно, и никаких иллюзий относительно внедрения «педагогических теорий и дидактической инженерии»: далеко не очевидно, что превращение педагогики из искусства в науку окажется возможным и пойдет на пользу. В заключение автор советует масштабнее использовать наблюдения, подобно полевой антропологии, и расширить круг наблюдаемых. Он подчеркивает потребность в «живом и энергичном языке, на котором можно говорить о проблемах педагогики».

В четвертой главе исследователь между делом отмечает: «По большому счету цель школы — в поощрении учения». Таким образом он отклоняет любые подозрения в недостаточной прогрессивности, которые могли бы возникнуть у читателя. Ближе к концу он задается вопросом: «Не важнее ли понять, как происходит учебный процесс, прежде чем пытаться изменить его?». Это задает другой полюс: его подход к современному «дискурсу» достаточно трезв, и излишних иллюзий автор книги на сей предмет не питает. Эту трезвость подхода по отношению к возможностям

научно-теоретического вмешательства можно только приветствовать: ведь мы играем не из практической пользы, а только б вечность проводить. Позволительно несколько расширить область скептицизма: педагогическая теория не только не помогает, но и в обозримом будущем не станет помогать практике; хотя американцы — разумеется, если они заменят авторскую осторожность на ту или иную форму энтузиазма, — вправе заимствовать современный российский опыт и сделать из теории мощную помеху обучению.

В книге Ф. Джексона мы сталкиваемся со слепым пятном, характерным — выскажем такое робкое и осторожное предположение — для американской школьной аналитики в целом. Ее чрезвычайно мало интересует предметное содержание. Один из примеров, рассматриваемых в конце книги: Сара не интересуется естественными науками. Это может быть потому, что ей не повезло с прежним учителем, или от нелюбви к отцу-ученому. Не имеющий сил и средств углубляться в такие тонкости наставник рассматривает ситуацию как свою профессиональную неудачу. Простая гипотеза — особенности умственного склада девочки препятствуют такому интересу — не приходит ему в голову. Это сближает американский подход с советским и постсоветским. Если наше описание верно, его следовало бы связать с характером американской школы, не знающей трех европейских типов общего образования средней ступени и предметный набор рассматривающей как данность, не подлежащую обдумыванию. Ничего хорошего это слепое пятно американской школе не обещает. Впрочем, и отечественная не обладает конкурентным преимуществом, поскольку для нее этот недостаток характерен в еще большей степени.

**Is There Life in Classrooms?**

*Review of the Russian Edition of  
Philip W. Jackson's "Life in Classrooms"*

**Alexey Lyubzhin**

Author

Doctor of Sciences in Philology, Research Fellow, The Rare Books and Manuscripts Section of the Moscow State University Research Library. Address: 9 Mokhovaya str., 103073, Moscow, Russian Federation. E-mail: vulture@mail.ru

The Voprosy obrazovaniya Library has issued another edition of Philip W. Jackson's book *Life in Classrooms*, first published in 1968. The book analyzes the fundamental phenomena of the educational process: learning environment, assessment, incentives, student attention and engagement management, teacher's authority manifestation, formal and informal curricula, and teacher performance. However, the book pays too little attention to the curriculum content—a "blind spot" typical of most American school analysts.

Abstract

elementary school, learning environment, assessment, informal curriculum, students' attitude towards schooling, engagement.

Keywords