

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

Факультет социальных наук

Институт образования

Захарова Екатерина Сергеевна

**ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ЧЕРЕЗ
ПРИЗМУ ТЕОРИИ СЛОЖНОСТИ**

Выпускная квалификационная работа - МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

по направлению подготовки 38.04.04

«Государственное и муниципальное управление»

студентки группы № 151

образовательная программа «Доказательная образовательная политика»

Рецензент
Павленко Е.С.

Научный руководитель
к.п.н. Бочавер А.А.

Москва 2017

Аннотация

Сегодня этнографический подход активно применяется в области изучения образования. Тем не менее, организация и проведение подобных исследований в современном российском контексте имеет ряд особенностей. В данной работе проводится анализ этнографической работы на примере исследования «От младшего школьника к подростку», реализованному на базе двух московских школ. Также в работе поднимается вопрос преодоления возникающих проблем. Ответ на него может лежать в теории сложности – популярном научном концепте, находящегося в основе работы с запутанными системами, к которым относится этнография.

Today the ethnographic approach is actively used in the field of the educational studies. Nevertheless, the organization and the conduct of such studies in the modern Russian context has several features. In this paper we analyze ethnographic work based on the research "From the Junior Schoolchild to the Adolescent", which was carried out in two Moscow schools. Also, in the work is raised the issue of overcoming emerging problems of educational ethnography. The answer to this may lie in the complexity theory - a popular scientific concept which is used in the process of work with complexity systems, which include ethnography.

Оглавление

Введение.....	3
Теоретическая часть.....	5
Понятие этнографии	5
Классические полевые методы в этнографии	8
Этнографическое наблюдение.....	8
Этнографическое интервью	9
Роль исследователя и Групповая этнография (Team Ethnography)	11
История этнографии в образовании.....	13
Современные вызовы образовательной этнографии.....	16
Рассмотрение проблем перенесения практик образовательной этнографии	18
«Жизнь в классе»	22
«Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков»	24
Заключение теоретической части.....	25
Эмпирическая часть	27
Исследование «От младшего школьника к подростку».....	27
Первый этап исследования.....	27
Второй этап исследования	33
Выводы на основании проведенного исследования.....	38
Теория сложности	43
Заключение	51
Список источников	54
Приложение 1	58

Введение

На сегодняшний день этнография, как процесс исследования, применяемый в социальных науках, стала неотъемлемой частью научной деятельности для широкого круга специалистов в этой сфере, включая социологов, психологов и исследователей в области образования. Последние активно используют этнографический подход уже более полувека и границы его применения постоянно расширяются.

Несмотря на популярность и активное применение этнографического подхода, он сталкивается со множеством вызовов, которые значительно осложняют его дальнейшее существование, если не ставят на нем крест. К таким угрозам относятся возрастающие требования к результатам исследований, популярность количественных методов, изменившиеся условия академического рынка труда, сложность доступа в образовательные организации и вопросы этического характера [22]. В связи с этим на первый план выходит вопрос о том, как эти трудности преодолевать. Одним из возможных решений является поиск ответов в более ранних успешных работах. Но всегда ли это возможно?

В данной магистерской диссертации на примере исследования «От младшего школьника к подростку», прошедшему в 2016-2017 гг. в Центре исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ, будет проведен анализ этнографической работы в современных условиях и его сопоставление с более ранними трудами. Сделанные на основании анализа выводы будут рассмотрены с точки зрения теории сложности, которая регулирует работу с запутанными системами. С точки зрения автора данной работы, этнография является ярким представителем запутанной системы в силу присутствия множества субъектов с индивидуальными мотивами и поведением.

Предметом данного исследования является метод этнографического исследования в образовании в современном российском контексте.

Объектом данного исследования являются возможности и проблемы осуществления этнографического исследования в современных российских школах.

Теоретическая значимость работы состоит в «реанимации» и изучении возможностей и ограничений этнографических методов – достаточно экзотичной для российской науки исследовательской практики в условиях современной школы. Новизна проекта обусловлена возобновлением традиции исследования с погружением в среду в образовании, которое позволяет получать результаты, принципиально отличающиеся от доминирующих последнее время количественных методов. Работа имеет практический потенциал, поскольку направлена на получение данных о повседневности школьников, труднодоступной другими методами.

В данной работе этнографическое исследование рассматривается с позиции участника-наблюдателя. Автор работы активно участвовал в исследовании в качестве наблюдателя, интервьюера и, отчасти, организатора одного из этапов исследования. Однако, как и при любой этнографической работе, автор наблюдает лишь за некоторыми частями методологической и организационной подготовки исследования. В данной магистерской диссертации основной акцент смещается на организационную и, отчасти, на методологическую составляющие исследования. В тоже время здесь не будут затронута тема финансирования и прочие вопросы, недоступные для наблюдения.

1. Теоретическая часть

1.1. Понятие этнографии

Этнография – это один из множества подходов, который используется в современных социальных исследованиях. Можно сказать, что у нее нет исторически устоявшегося значения. Часто оно путается, заменяется и дополняется множеством других понятий, например, «полевое исследование», «кейс-стади», «метод интерпретации». Нечеткость понятия обусловлено, кроме всего прочего, длинной и запутанной историей его возникновения [22,23].

В первую очередь стоит отметить, что этнография – это индуктивная наука. Это означает, что она работает по принципу «от практики и эмпирики к теории», а не наоборот. В процессе работы исследователь «следует» за данными, предлагая определенную теорию. Это роднит этнографию с рядом других научных дисциплин, основанных на принципе индукции, а не дедукции: историей, правом, археологией. Такие дисциплины часто апеллируют к тому, что называется кейс-стад»: методологии, в которой один «кейс» или случай анализируется для того, чтобы продемонстрировать теорию на практике [14].

История возникновения этнографии уходит своими корнями в Западную антропологию 19-го века, где этнография была способом описания сообщества и культуры, как правило, отличной от западной. При этом часто она противопоставлялась и дополнялась «этнологией», которая занималась историческим и содержательным анализом не западных культур. Постепенно этнология ушла на второй план, а этнография соединила в себе эмпирическое наблюдение с теоретическим и сравнительным анализом, что к началу 20-го века сделало ее основной частью антропологии. В течении 20-го века этнографические принципы вошли в основу изучения сообществ. Параллельно

с этим Чикагская социологическая школа разрабатывала инструментарий для изучения различных паттернов жизни и поведения людей, встречающихся в городах. И начиная с 1960-х годов все увеличивается число антропологов, занимающихся изучением людей уже внутри одной культурной группы [23].

Таким образом, этнографию можно определить, как изучение людей в естественных условиях, иначе говоря, «полях», с помощью методов, которые захватывают социальные значения и обычные виды деятельности, вовлекая исследователя к прямому участию в обстановке (если не в самой деятельности) с целью систематического сбора данных без навязывания им внешних смыслов [15]. Сегодня понятие «этнография» уже вышло за рамки своей дисциплины и широко используется в социальных науках и, в том числе, в области изучения образования [22].

В процессе своей работы этнографы стремятся собрать как можно больше доступной информации из разных источников, основой которых является наблюдение. Однако стоит отметить, что до сих пор ведутся дебаты о возможности основывать этнографические исследования на работе только лишь с интервью и задокументированными данными, не затрагивая наблюдение вообще [11].

Хаммерсли и Аткинсон (2007) выделили в общей сложности 5 черт, характерных для этнографической работы:

1. **Ежедневный не смоделированный контекст.** Поведение и действия людей изучаются в ежедневных естественных условиях, а не в условиях, созданных искусственно, например, экспериментальных или условиях жестко структурированного интервью.
2. **Основные источники – наблюдение и неформальное общение.** Данные собираются из всех доступных источников, однако, наблюдение и/или относительно неформальное общение являются главными из них.

3. **Нет строгого дизайна, анализ после сбора данных.** Собранные данные являются, в большинстве своем, относительно неструктурированными. Во-первых, этнография не включает в себя следование четкому и строгому исследовательскому дизайну, по крайней мере, с самого начала. Во-вторых, категории, которые используются при интерпретации слов и действий людей не создаются непосредственно при сборе данных, а выводятся позднее путем анализа полученных материалов.
4. **Небольшие по масштабу случаи для изучения.** Основное внимание уделяется, как правило, нескольким небольшим по масштабам случаям, возможно, в рамках одной установки или группы людей. Это необходимо для облегчения процесса анализа.
5. **Интерпретация и объяснение – важная часть анализа.** Анализ включает в себя интерпретацию значений, функций и последствий человеческих действий и институциональных практик, а также того, как они применяются в сообществе и в более широком контексте. Продуктом этнографического исследования являются вербальные описания, объяснения и теории. Количественный и статистический анализ в большинстве случаев играют подчинительную роль.

Стоит отметить, что позднее Хаммерсли (2017) отметил, что каждый из этих пунктов может иметь целый ряд значений и среди этнографов нет единого мнения о том, что это и как это должно быть. Например, что такое «естественные условия»? Являются ли виртуальные условия «естественными»? Какие источники данных должны быть скомбинированы и как? Возможно ли вообще зафиксировать, что здесь действительно происходит? Можем ли мы в самом деле понять, какими значениями люди наделяют свои действия и слова?

1.2. Классические полевые методы в этнографии

Тони Вайтхэд, профессор антропологии университета Мэриленда, сравнивает этнографию с процессом изучения культуры ребенком [32]. Этот процесс цикличен и включает в себя следующие шаги: *наблюдение, задавание вопросов, интерпретацию и включенное наблюдение*. Это называется натуральным процессом культурного обучения. Этнографы в процессе исследования выстраивают свою работу в похожем ключе: *наблюдают, интервьюируют, участвуют и интерпретируют*. Проводя подобную аналогию Вайтхэд аргументирует необходимость прохождения всех этапов, а значит их неразрывность.

1.2.1. Этнографическое наблюдение

Наблюдение как метод получения данных разделяют в первую очередь на два основных вида. В первом из них этнограф не участвует в действиях наблюдаемой группы, а наблюдает со стороны. Во втором случае исследователь вовлекается в социальную деятельность наблюдаемой группы, становясь участником событий. Такое наблюдение называется включенным (*participant observation*). Включенное наблюдение способствует более глубокому пониманию смыслов, лежащих за действиями людей благодаря получению этнографом или этнографической командой определенных ролей внутри группы. Многие ученые считают, что понятие этнография и включенное наблюдение фактически синонимичны так как одно невозможно без другого [32]. Тем не менее, как я уже писала ранее, до сих пор есть разночтения в понимании этнографии и необходимости включенного наблюдения в дизайне этнографических исследований.

Используя классификацию Джеймса Спредли (1980), этнографическое наблюдение также можно разделить на три вида: описательное (*descriptive*), сфокусированное (*focused*) и избирательное (*selected*). Как правило, при первом попадании в поле этнографы сначала проводят описательное

наблюдение, фиксируя как можно большее количество информации. Главной целью подобного наблюдения является найти ответ на общий вопрос: «Что здесь происходит?» Ответ на этот вопрос разбивается на 9 категорий: участники наблюдения, действия, деятельность и мероприятия, место наблюдения, окружающие предметы, время наблюдения, цели, преследуемые акторами, а также эмоции и чувства, которые могут быть скрыты за действиями.

При этом Спредли вводит понятие Grand-tour наблюдения и Mini-tour наблюдения. Гранд-тур подразумевает под собой описательное наблюдение с последующей категоризацией, будь то согласно предложенном Спредли категориям или же в иной форме категоризации. Без этого невозможно делать дальнейшие шаги. Мини-тур представляет собой уже сфокусированное на одной из категорий наблюдение.

1.2.2. Этнографическое интервью

Любой вид наблюдения может, но не обязан быть дополнен этнографическим интервью. Оно может быть неформальным и неструктурированным, разговорным или описательным. Можно выделить пять типов интервью в зависимости от степени их структурированности и/или контроля со стороны исследователя при их проведении [12, стр. 204-205]:

- Наименее структурированные и контролируемые, иначе называемые **неформальными интервью**, где исследователь старается запомнить и впоследствии зафиксировать содержание бесед, возникающих в течение дня. Сами беседы не подвержены какому-либо контролю со стороны этнографа и не имеют никакой структуры.
- **Неструктурированное интервью**, план которого этнограф держит в голове. Уровень контроля со стороны исследователя минимален –

предполагается, что наблюдаемые должны высказываться в своем темпе и в своих терминах, без оказываемого извне давления.

- **Описательное интервью разговорного формата**, который Вайтхэд (2005) также назвал «естественное разговорное этнографическое интервью» так как оно носит тот же дискурс, что и обычный разговор. В таком интервью, как правило, оба участника, интервьюер и респондент, знают, что происходит. Интервьюер представляет собой второго участника условной «беседы» или «разговора», который своими вопросами наводит респондента на тему исследования и, если есть необходимость, побуждает более обстоятельно ответить на вопрос. В данном случае этнограф имеет представление о том, какую информацию он хочет вынести из разговора. При этом данное интервью может начаться спонтанно из неформального, а структура может появиться уже в процессе проведения [32].
- **Полу-структурированное интервью**, где все еще присутствует свобода неформального интервью, но есть так называемый «гайд» - список вопросов или тем, которые необходимо покрыть за время беседы и их порядок. Интервьюер получает ответы исключительно исходя из перспективы респондента. Для повышения уровня понимания он использует уточняющие вопросы.
- **Структурированное интервью** – самые строгие в плане структуры. Такие интервью бывают двух типов. Первый тип представляет собой опросник зачастую с предоставленными вариантами ответов. Такой опросник может заполняться исследователем или самим участником исследования. Чаще всего такие опросники используются для проверки распространения фактов, выведенных в процессе наблюдения. Второй тип структурированных интервью – анализ культурного домена.

1.2.3. Роль исследователя и Групповая этнография (Team Ethnography)

Существует несколько взглядов на роль исследователя в этнографической работе. Согласно одной из классических классификаций, роль исследователя варьируются в следующих пределах: «полный наблюдатель», «наблюдатель в роли участника», «участник в роли наблюдателя» и «полный участник» [21]. Последняя роль зачастую требует скрытого наблюдения. Более современная классификация предполагает два типа ролей: «активный участник» и «периферийный участник», различие которых заключается в участии или неучастии исследователя в центральных активностях исследуемого сообщества [9]. Однако некоторые исследователи отмечают, что роль, занимаемая этнографом в процессе наблюдения, не является статичной. Она динамично перестраивается в зависимости от ситуации [16, стр. 233]. В случае с этнографией в образовании часто объективно невозможно стать именно «активным участником» процесса. При работе с наблюдением, например, в младшей школе, нельзя на определенный период полностью включиться во взаимодействия детей. В силу возрастного разрыва исследователь априори будет скорее периферийным наблюдателем.

В заключении рассмотрения принципов этнографической работы необходимо затронуть способы ее организации. Как правило, различают три основных ее вида: индивидуальное исследование, совместная этнография (collaborative ethnography) и групповая этнография (team ethnography). Сегодня все большую популярность набирает групповая этнография. Основные причины для этого – возможность значительно увеличить объем работ, а также более широкая экспертиза и сравнительная база [33].

Работа в группе имеет свои особенности на всех этапах проведения исследования. На первом этапе работы возникает необходимость определиться с составом команды, организацией работы, исследовательским

фокусом, целями и тактиками сбора информации. В идеале внутри команды должны быть люди с дополняющими друг друга целями, навыками и знаниями. Однако при групповой работе всегда существует риск отхода к индивидуальным путям исследования, саморазрушению команды, а также появления «трещин» в профессиональных взаимоотношениях. При изучении данного вопроса Эриксон и Штулл пришли к выводу, что необходимо проводить регулярные дебрифинги и наладить обмен полученной в результате работы информацией и интерпретациями [18]. Несмотря на все вышеперечисленные сложности, основная проблема совместной работы относится к процессу фиксации информации и последующему написанию научного материала. «Проект совместного сочинительства умер среди склоки пока рождался» [18, стр. 46]. Основной путь преодоления подобной проблемы лежит через преодоление «исследовательского индивидуализма».

Однако не все исследователи согласны с необходимостью использования и пользой вышеперечисленных принципов групповой исследовательской работы. Клерке и Хопвуд (2014) выделили отдельный тип групповой работы – ассиметричный. В своей книге они указывают, что не следовали практически ни одному совету или «рецепту», а выработывали свой собственный путь на протяжении всей работы. Никто из них не был погружен в работу полностью – график работы изменялся в зависимости от загруженности. При одинаковых методах работы, они использовали разные практики. Также они не читали протоколы друг друга в процессе работы с целью сохранить относительную независимость, а их дебрифинги носили неформальный и нерегулярный характер [17].

Это свидетельствует о том, что организация групповой работы этнографов – это такой же динамичный и неоднозначный процесс, как и дизайн самого исследования.

1.3. История этнографии в образовании

Образовательная этнография относительно молодая сфера научной деятельности, история которой ведется менее, чем сто лет. Под этнографией в образовании чаще всего можно понимать перенятие так называемой «этнографической перспективы» для изучения различных аспектов повседневной жизни и культурных практик социальной группы [20]. Зарождение образовательной этнографии как отдельной дисциплины можно отнести к середине 20-го века. Первые шаги нового направления науки сделало в США, где, начиная с 1950-х выпускался научный журнал «Anthropology and Education Quarterly». Почти одновременно с этим в Германии возникла «антропология педагогики». В Великобритании же подобное течение начало активно развиваться лишь с конца 1960-х, хотя и не все его практики причисляли себя к антропологам. Помимо этого, антропология или этнография образования так или иначе существует и в других европейских странах, Латинской Америке, Израиле, Японии, Индии и Китае [10].

Несмотря на то, что выделение образовательной этнографии как отдельной области науки правильно относить к 50-м годам прошлого века, интерес к ней появился за четверть века до этого. С начала 1920-х годов в США началось изучение образовательных процессов с антропологической точки зрения. При этом ученые апеллировали к классической концепции западной антропологии – изучению сообществ и культуры, отличных от западной. Это способствовало тому, что особое внимание привлекало изучение меньшинств и, в частности, изучение коренных жителей Северной Америки. На тот момент школа воспринимается как инструмент выравнивания и демократии [34].

Важной датой в истории научного направления сыграло проведение в 1954 первой конференции «Educational Anthropology Conference» в Стенфорде. Чуть позже, в 1955 году, Джордж Шпиндлер, известный антрополог двадцатого века, которого многие также считают основателем этнографии в образовании

напишет: «Антропология может пролить свет на поведение людей в образовательных ситуациях также как она проливает его на поведение людей на заводах, в больницах, индейских резервациях... Непосредственно релевантными являются концептуальные понятия и данные таких специализированных новых областей антропологии, как личность и культура («психологическая антропология») и культурная динамика (культурные изменения и аккультурация)» [30, стр. 58].

Уже к концу 1950-х годов образовательная этнография выходит на новый виток своего развития. Говоря об образовании, она предлагает критический анализ официальных целей и средств их достижения. Внимание все больше уделяется непредвиденным последствиям «естественных» процессов обучения и скрытых культурных влияний [29]. В вышедшей в 1968 году работе «Жизнь в классе» Филипп Джексон отметит, что этнография обращает свое внимания на «проходящие» вещи, такие как «зевки студентов и учительское недовольство», которые могут сказать о школьном классе гораздо больше, чем видно невооруженным взглядом. Иначе говоря, ученые начали обращать внимание на небольшие и незаметные повседневные вещи, будь то физические действия, вербальные и невербальные проявления человеческого поведения. Накапливая, систематизируя, анализируя, а затем, интерпретируя их, ученые получали неожиданные выводы о повседневных вещах.

В 1970-х школа перестает восприниматься как беспроблемный инструмент для рациональных, спланированных и управляемых изменений. На первый план выходит парадигма неравенства, соревнования и конфликта, вызванного дисбалансом «силы» и возможностей. У этнографов интерес стало вызывать неравенство, базирующиеся на гендере, расе, классовой принадлежности и этническом происхождении. Понимание школы же как выравнивающего демократического инструмента ушло в прошлое и стала обсуждаться роль школы в социальной мобильности и борьбе с неравенством [24, 25, 26]. В тоже время в Великобритании образовательная этнография находилась под

влиянием марксистских теорий и изучала такие темы, как воспроизводство рабочего класса.

В 1980-х годах школу продолжили рассматривать как очаг культурного и социально-экономического воспроизводства, принимая классную комнату как уменьшенную модель общества. При этом были проведены параллели между знаниями и возможностями, что выразилось в термине «культурный капитал», который означает богатство знаниями и идеями, ведущее к закреплению определенного статуса и получению власти [Bourdieu, Passeron 1970]. Параллельно с этим в период между 1980 и 1990-ми годами на волне набирающего популярность феминизма у образовательных этнографов все более популярной становится тематика дискриминации женщин при получении образования. В конце девяностых происходит уход образовательной этнографии от эссенциализма взгляда на гендер, расу, социальный класс и их связи с образовательной конкуренцией и обществом [Yon 2003]. На сегодняшний день на повестке дня по-прежнему висит вопрос образовательного неравенства во всех его проявлениях. Сохраняется интерес к области образовательной этнографии, который выражается в существовании профильных научных журналов (Etnography and Educaion), а также переиздании книг, посвященных отдельным исследованиям. Так, в 2016 году была выпущена на русском языке уже упомянутая выше книга Филипа Джексона «Жизнь в классе».

С момента своего возникновения и по сей день западная образовательная этнография претерпела целый ряд изменений. Начинаясь как изучение образовательных особенностей отдельных меньшинств, отобранных преимущественно по расовому признаку, она пришла к изучению гораздо большего количество групп. Можно сказать, что она отошла от концепции свой-чужой и перешла к парадигме «серости» мира, когда его нельзя разделить на полярные направления. Также качественно изменились и уровни анализа.

Начиная с 1960-х годов и по сей день интерес этнографов привлекают «проходящие», будничные вещи.

1.4. Современные вызовы образовательной этнографии

Сегодня образовательная этнография является довольно популярной научной темой, однако, есть целый ряд трудностей, с которыми сталкивается этот научный подход. Помимо уже обозначенной выше проблемы с разнообразием интерпретации самого понятия «этнография», существует целый ряд других «вызовов». В опубликованной в марте 2017 года статье «Что такое этнография? Может ли она выжить? Должна ли?» британский ученый Мартин Хаммерсли (2017) выделил пять основных проблем, которые все вместе ставят вопрос о жизнеспособности этой дисциплины.

Первая проблема заключается в все возрастающей требовательности к результатам исследований со стороны их заказчиков. При обсуждении исследований все чаще говорится об очевидности их влияния, передаче полученных знаний и прочего. В контексте Великобритании, на примере которой рассматривается проблематика, это является следствием перехода от государственно-патронажной системы финансирования исследований к инвестиционной. Заказчикам важны конкретные гарантированные результаты. Этнография, как индукционная наука, не может дать конкретных гарантий, а значит, имеет трудности с обоснованием финансирования. В России несмотря на то, что основным источником финансирования исследований является государство, проблема также актуальна [2]. На сегодняшний день на фундаментальные исследования тратится 15,5% общего бюджета, в то время как на прикладные исследования и разработки уходит оставшиеся 84,5% [4, стр. 31]. **Вторая проблема** возникает в следствие все возрастающего интереса к «большим данным», количественным и смешанным исследованиям. Это, в частности, также выражается в приоритизации при государственном финансировании – качественные исследования, к которым

относится и этнография, отодвигаются на второе место. **Третья проблема** является следствием изменившегося рынка труда в академической сфере. Речь в данном случае идет о том, что у магистров и аспирантов не остается времени на качественное проведение исследований из-за вновь возникших требований к их активности в рамках обучения. Сегодня на протяжении всего периода обучения они должны демонстрировать различные навыки, привлекательные для работодателей. Сюда относятся академическая успеваемость, прохождение дополнительных курсов, участие в различных университетских комитетах, ведение семинаров, выступление на конференциях и их организация, публикации в авторитетных журналах. Безусловно, подобная активность желательна, но она имеет отрицательный эффект на качество исследований. **Четвертая проблема** – проблема доступа в образовательные организации для их изучения. Основная причина – боязнь того, что наружу будет продемонстрировано плохое «лицо». В том же случае, если исследователей пускают внутрь, есть высокая вероятность, что исследование постараются переделать таким образом, чтобы оно, в первую очередь, отвечало на запросы организации. Не менее острой проблемой в таких случаях является препятствие в публикации материалов. **Пятая проблема** касается этической стороны вопроса, который сегодня является важной темой для обсуждения во всех социальных науках. Часто получение информированного согласия является затруднительным, если не невозможным. Главным образом это связано с динамичным дизайном этнографических исследований. В США прохождение этической экспертизы носит обязательный характер, в Европе – рекомендательный. В России проблема этики исследований в области образования также довольно актуальна. При этом актуальность этики проведения исследований обуславливается, в том числе, новым постановлением ВАКа, который обязал выкладывать материалы диссертационных исследований в открытый доступ. Естественно, что несоблюдение базовых этических норм может погубить репутацию российской науки больше, чем плагиат или манипуляция с данными [3].

Как подчеркивает Хаммерсли (2017), эти проблемы не делают этнографию невозможной, но значительно осложняют ее положение. При этом среди сообщества этнографов и тех, кто себя к нему причисляет, нет согласия относительно этих вопросов и нет ясных способов их преодоления. Хаммерсли в самой статье также не опубликовал никаких размышлений на тему преодоления данных сложностей. Все сводится к дебатам о том, что понимать под этнографией, какое определение ей дать. Но только ли от единогласности и релевантности определения зависит выживание этой дисциплины?

1.5. Рассмотрение проблем перенесения практик образовательной этнографии

Этнографические исследования часто сравнивают с набором случайно смешанных ингредиентов. Иными словами, когда мы говорим об этнографии, нельзя ожидать готовой методологии, которая приведет к ожидаемому результату. Это набор инструментов «ручной расфасовки», «расфасованный» для использования в полевых условиях [13]. Тем не менее, научные труды прошлых лет вносят ценный вклад в современные исследования. Руководствуясь их опытом, мы можем продолжать и развивать этнографию в образовании. В пользу этого говорят и общие для всех этнографических исследованиях проблемы, обозначенные мной выше. Далее в работе, с точки зрения организации и методологии, будут проанализированы два исследования в области образования, где в разной мере использовалась «образовательная перспектива» и которые оказали значительное влияние на развитие этой науки в мире: «Жизнь в классе» Ф.Джексона (2016) и «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков» Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой и коллег (1967).

Исследование Филипа Джексона «Жизнь в классе» в момент своего выхода во многом задавала тренд образовательной этнографии. Джексон одним из первых выделил значимость школьных будней в жизни

среднестатистического ребенка и начал рассматривать школу как естественную среду для человека. Эта работа неоднократно переиздавалась и не теряет актуальность с течением времени. В 2016 году она была издана и в России, что свидетельствует о немалом интересе как к самому исследованию, так и к образовательной этнографии в российских научных кругах.

Также анализу будет подвергнута работа советских ученых «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков». Книга является ровесницей первого издания «Жизни в классе» и была выпущена в конце 1960-х годов. Несмотря на это, два исследования проводились независимо друг от друга. Джексон отмечал, что работа Эльконина, Драгуновой и их коллег заслуживает отдельного внимания и не отрицал наличие потенциала в совместной работе. Кроме того, эта работа легла в основу исследования, рассматриваемого в эмпирической части данной магистерской диссертации.

Разные в своей теории, но одинаковые по своей природе исследования Джексона и Эльконина с Драгуновой в качестве основного метода опираются на проведение включенных наблюдений в классе. Отличительной особенностью обоих исследований является их ресурсоемкость. Процесс этнографического наблюдения требует максимальной отдачи времени и труда.

Насколько можно судить из книги «Жизнь в классе» (2016), исследование Джексона во многом строится на его личном энтузиазме и увлеченности темой, а также носит довольно личный характер так как предполагает налаживание тесных контактов исследователя с работниками школы. Налаживание личностных контактов ставит под сомнение перенесение методов в современный контекст. Тем не менее, совершенно иную ценность представляет именно его манифестация того, что школа не так прозрачна и понятна, как кажется. Действительно, школьный опыт, который с точки зрения Джексона столь же естественен, как проведение времени дома или поход в церковь, имеется у большей части взрослого населения. Это играет важную роль при его изучении и понимании. Сложно беспристрастно заниматься его

оценкой и интерпретацией, имея своё субъективное представление за спиной. Также, с учетом того, что именно индивидуальный опыт сильно отличается от человека к человеку и, вероятно, меняется с течением времени, нельзя заниматься изучением школы без постоянного переосмысления и интерпретации того, что там происходит, того уклада, того опыта, который там приобретают ученики.

Работа советских ученых, в отличие от Джексона, носила коллективный характер. Можно предположить, что это во многом способствовало и большему «углу зрения», который, в некоторой степени, включал и внеклассную жизнь детей. Интервью с родителями, присутствие наблюдателей на дополнительных занятиях – все это приоткрывало завесу внешкольной рутины детей. Стоит отметить, что исследование Эльконина, Драгуновой и коллег не является в той же мере этнографическим, что и исследование Джексона. Советские ученые отталкивались от трудов Л.С. Выготского и ставили целью исследования не просто изучение школьных будней, а изучение особенностей перехода детей из одной возрастной категории в другую. Тем не менее, в работе во многом использовалась этнографическая перспектива.

Оба исследовательских проекта объединяет активное включение в жизнь школы. Как известно, присутствие наблюдателя может в той или иной мере повлиять на процессы, протекающие в наблюдаемой группе [7, с.32-36]. В случае со школой это может привести к ненужной нервозности со стороны участников процесса, враждебной настроенности и прочим неудобным обстоятельствам. В обеих рассматриваемых работах не отражены подробности работы с этической стороной вопроса. В современном научном сообществе, где практика этической сертификации исследований получает все большее заслуженное признание, многие моменты тех исследований могли быть прекращены из-за несоответствия этическим нормам. К ключевым этическим принципам, помимо таких общеизвестных моментов, как

неразглашение конфиденциальной информации, в первую очередь относится добровольное согласие на участие. Нельзя говорить о принуждении к участию в исследованиях, однако, непрозрачным остается вопрос получения формального согласия. Особенно актуален этот вопрос при работе со школой и детьми. Согласно закону «Об образовании в РФ» (статья 44 Закона 273-ФЗ) родители имеют право получить информацию о всех планируемых обследованиях обучающихся, дать на них согласие или отказаться от участия. Многие школы в начале года берут письменное согласие родителей на проведение психологического наблюдения их детей. С правовой точки зрения этого такого согласия достаточно как для проведения наблюдения, так и для интервьюирования детей. Тем не менее, этические нормы заключаются не только в соблюдении юридических предписаний. На сегодняшний день механизм работы с родителями еще недостаточно отработан. Среди учителей тоже нет четкого представления о работе исследователей. Об этом можно судить, опираясь на недавний скандал с международным сравнительным исследованием PISA2015. Родители были недостаточно проинформированы о процессе проведения исследования, а также о методологии сбора данных и последующей деперсонализации полученной информации. Это привело к широкому обсуждению в социальных сетях и прессе [6].

Помимо отношения родителей к проведению исследований, в которых задействованы их дети, очень важно отношение и самих учителей. При использовании метода включенного наблюдения очевиден возможный дискомфорт, который может быть доставлен учителю присутствием в классе стороннего наблюдателя. Джексон (2016) признавал, что его присутствие на уроках и неустанное следование за учителем доставляли определенные неудобства, пусть учителя и не выражали это прямо. В данном случае наблюдатель был один и, по его собственным замечаниям, ему удалось установить довольно дружественный контакт с учителями, в чьих классах он работал. Присутствие посторонних – это стресс для учителя и детей [5], а

стресс может привести к смещению результатов наблюдения, сложностям с их интерпретацией и последующей работой исследователей.

1.5.1.«Жизнь в классе»

Исследование Джексона «Жизнь в классе» посвящено попытке переосмысления школьных будней. Сам автор говорит, что «за привычным лежит экстраординарное» и это именно то, что он вынес с самого начала своего пребывания в школьных стенах в качестве исследователя [1, стр.18]. Несмотря на то, что в книге содержится много наблюдений, которые можно назвать критическими, автор неоднократно подчеркивает, что старался избежать какой-либо оценки и оставаться нейтральным. И то, с каким трудом ему это давалось, подчеркивает сложность этнографической работы в школе.

Наблюдения проводились в нескольких классах младшей школы и дополнялись неформальными беседами с учителями. Джексон стремился понять истинные причины таких рутинных действий, как перемещение учителя по классу, организация классной работы, пространство классной комнаты или манера поднимания рук для ответа. Ему удается достичь целей, но автор еще в предисловии говорит о значимой мере интерпретации и интроспекции при осмыслении школьных будней. Такое утверждение в самом начале работы ведет к сомнениям в объективности выводов, сделанных Джексоном, но не умаляет важности самой работы. Сама книга – это смесь наблюдений и впечатлений, заключений и предположений [1, стр. 21]. Основная ее задача – привлечь внимание, пробудить любопытство, и она с этой задачей успешно справляется. Также в книге под сомнение ставятся границы применения тестов и прочих инструментов инженерного подхода. В качестве основных аргументов своей позиции Джексон называет то, что с помощью тестов нельзя охватить все многообразие классной жизни, а значит они несколько не преодолевают разрыв между теорией и реальностью.

Но несмотря на кажущуюся легкость повествования и незамысловатость использованных методов, работа Джексона завоевывает немалое признание и попадает на передовую образовательной этнографии того времени. Автору удается четко обозначить *естественность* школьной среды для современных детей, тем самым исполнив одно из важнейших условий этнографической работы – наблюдение в *естественной* среде. На тот момент это очень значимое заключение, ведь школу часто было принято считать средой искусственной. Второй значимый момент – это применение метода *интерпретации*. Джексон называет этот метод именно так лишь в 1986 г. спустя годы после первого издания «Жизни в классе».

Если рассматривать исследование Джексона с организационной точки зрения, то в первую очередь бросается в глаза «кустарность» работы. Под «кустарностью» в данном случае понимается высокое полагание на личные связи при организации работы в школах. Выбор школ был произведен исходя из возможности туда попасть. В процессе работы у Джексона, насколько можно судить по тексту книги, устанавливались дружеские отношения с учителями [1, стр. 23]. Также автор отмечает, что беспрестанное наблюдение в классе может иметь негативное влияние на педагогический состав, но также делает предположение, что в силу сложившихся взаимоотношений он не испытывал затруднений в своей работе.

Работу Филипа Джексона «Жизнь в классе» с уверенностью можно назвать значимым трудом среди прочих работ образовательной этнографии. Привлекая внимание к такому неоднозначному понятию, как школьные будни, Джексон выходит на передовую образовательной этнографии. В книге интересен сам подход к работе с наблюдением в школах, в то время как заключения, сделанные автором, могут быть подвергнуты сомнению в следствии их отчасти субъективного характера.

1.5.2.«Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков»

Работа Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, А.В. Захаровой и М.Э. Боцмановой «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков» (1967) вышла практически одновременно с первым изданием книги Ф. Джексона «Жизнь в классе» (1968). Стоит отметить, что из-за напряженной политической обстановки и по целому ряду других причин оба проекта развивались независимо друг от друга.

Советское исследование длилось в течение одного года и было направлено на изучение возрастных и индивидуальных особенностей пятиклассников. Организатором исследования выступала лаборатория психологии детей среднего школьного возраста Института психологии Академии педагогических наук РСФСР. Нельзя точно судить о количестве участников, задействованных в процессе исследования, однако, можно говорить именно о групповой этнографической работе. Исследование базировалось на культурно-историческом подходе Л.С. Выготского, труды и теории которого высоко ценились и зарубежными учеными-этнографами.

Результатом исследований стала книга, в которой, помимо описания проблематики и общих выводов, были подробно рассмотрены 13 кейсов с детьми-пятиклассниками. Каждый кейс представляет собой индивидуальный портрет, который составлялся на основании наблюдений, интервью с ребенком, интервью с родителями и учителями. В нем анализировались динамика в формировании круга друзей, развитие и появление увлечений-хобби, формирование межгендерных отношений, отношений с родителями, успеваемость, реакция на оценки, замечания и прочее. При сопоставлении различных кейсов между собой ученые делали общие заключения по процессу перехода детей из младшего школьного к подростковому возрасту.

Несмотря на привлекательность и новизну полученных выводов, сложно судить о степени их объективности, а также о релевантности способов их получения. Как и в случае с работой Джексона, некоторые части книги написаны с использованием художественного стиля. Для этнографических работ свойственно такое нарративное изложение материала, однако, вместе с отсутствием содержательного описания дизайна и методов, это приводит к двоякости восприятия результатов. В данной книге, в отличие от «Жизни в классе», отсутствует любое описание проблем, связанных с проведением исследования. Все это наводит на определенные сомнения о качестве сделанных выводов, но не умаляет значимости данной работы как отправной точки в образовательных исследованиях с этнографической перспективой.

1.6. Заключение теоретической части

Сегодня этнографический подход используется не только при изучении представителей другой культуры, но и применяется в широком спектре социальных наук. Образование не стало исключением: образовательная этнография за свою относительно короткую историю уже успела доказать свою пользу и актуальность. В большинстве случаев, говоря об этнографии в образовании, мы имеем в виду «этнографическую перспективу», которую мы используем при изучении образовательных организаций и людей, в них пребывающих.

Одной из наиболее острых проблем для современной этнографии является неопределенность в ее понимании и интерпретации [22]. Часто данный подход путают с кейс-стади, полевым исследованием или методом интерпретации. Это недопонимание может быть следствием того, что этнографическая работа предполагает использование всех или многих из перечисленных элементов. Однако нет единства и в том, какие методы должны быть обязательной составляющей этнографического исследования, а какие – нет [11].

Если понимание этнографии вызывает множество споров и является разобщающим, то проблемы, с которыми сталкиваются исследователи, во многом одинаковы. Хаммерсли (2017) выделил пять ключевых проблем, затрагивающих этнографические исследования сегодня: требовательность к результатам со стороны заказчиков, популярность количественных и смешанных исследований, изменение академического рынка труда и требований к студентам, трудность доступа в образовательные организации и соблюдение этических принципов.

Нельзя утверждать, что эти проблемы новы для данной сферы научной деятельности. Тем не менее, мы не можем найти способов противодействия им в более ранних этнографических работах. В двух исследованиях, рассмотренных ранее, практически отсутствует описание ограничений и способов их преодоления. Справедливо отметить, что Джексон (2016) описывает некоторые трудности, связанные с установлением контакта с учителями или с сохранением «свежего» взгляда на происходящее в классе. В работе Элькониной, Драгуновой и коллег подобные случаи не затрагиваются. Отсюда можно сделать вывод, что более ранние работы хоть и могут служить вдохновением и некой основой для будущих исследований, не содержат ответы на вопросы, стоящие перед образовательной этнографией сегодня.

2. Эмпирическая часть

2.1. Исследование «От младшего школьника к подростку»

Наиболее значимой частью данной дипломной работы является анализ исследования «От младшего школьника к подростку», проводимом в центре исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ. Автору работы посчастливилось оказаться участником данного проекта и организатором одного из этапов, с одной стороны, и наблюдателем, с другой. Идея исследования появилась как попытка воссоздать работу Эльконина, Драгуновой и их коллег. Актуальность этой задаче предавал факт колоссального временного разрыва, который существует между нами и советскими учеными. Исходя из предположения, что те реалии, в которых происходил переход от младшего школьного к подростковому возрасту полвека назад, претерпели ряд изменений, была поставлена цель разобраться, «что же здесь происходит» в наши дни. Исследование разделилась на два этапа, каждый из которых имел свои особенности и ограничения.

2.1.1. Первый этап исследования

Первый из этапов исследования стартовал в феврале 2016 года в одной из московских школ. Школа располагалась в престижном районе на территории элитного жилого комплекса. Как и в случае с Джексоном, доступ в школу был получен благодаря личным контактам в школьной администрации. В исследовании принял участие один пятый класс. На момент проведения наблюдений в классе обучалось 29 учеников 2004-2005 гг. рождения. В обучении класса были задействованы 11 учителей-предметников. Наблюдения велись в течение 9 рабочих недель с частотой 3 дня в неделю. Одновременно в школе присутствовало два наблюдателя, что объясняется рядом причин. Во-первых, обширным пространством класса и трудностью удержания фокуса сразу на всем поле. Во-вторых, на некоторых уроках наблюдаемый класс разделялся на две группы. В-третьих, это позволяло снизить психологический

дискомфорт наблюдателей, связанный с частично негативным настроем учителей.

Наблюдение дополнялось интервью с детьми и педагогическим составом. Интервью проводились в конце периода наблюдений и носили полуструктурированный характер. В интервью приняло участие 20 детей и 5 учителей, в том числе классный руководитель исследуемого класса. Гайд для проведения интервью составлялся с учетом научных интересов всех участников исследования. В качестве интервьюеров также выступала большая часть исследовательской группы. Такой подход на практике имел свои положительные и отрицательные последствия. К положительным стоит отнести сравнительно быстрое проведения интервью со всей группой детей. Для этого потребовалось занять два «классных часа» по 45 минут каждый. Одновременно количество интервьюеров доходило до 6 человек. К отрицательным моментам можно отнести различный итоговый сценарий интервью и, как следствие, разную информативность полученных записей. Это можно связать с различиями в индивидуальном подходе к проведению интервью, а также с различным фокусом и научными интересами интервьюеров. Такая неоднородность значительно осложняет анализ полученной информации. Немаловажно отметить сложности с расшифровкой записей интервью – все участники с разной степенью ответственности подошли к своевременной расшифровке и предоставлению информации.

Протоколы наблюдения велись в свободной описательной форме. На начальном организационном собрании были обсуждены ключевые моменты, на которые возможно стоит обращать внимание. Также все участники ознакомились с работой «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков». Протоколы наблюдений в течение 1-3 дней с момента выхода в «поле» переводились в электронный формат и размещались в общий доступ для всех участников проекта. Стоит отметить сложность анализа полученных материалов, которые представляют собой неупорядоченный

массив информации с разными акцентами, за которыми сложно проследить конкретные нарративы.

В исследовательской группе было восемь человек, активно участвующих в процессе. Также было еще несколько проходящих наблюдателей, участвовавших в наблюдениях эпизодически для удовлетворения собственного научного интереса. Стоит отметить выделение одного организационно-методологического лидера группы, степень делегирования задач которого находилась на достаточно высоком уровне. Групповая работа носила скорее ассиметричный характер, когда не все члены исследовательской группы в равной степени участвовали во всех мероприятиях. Это связано во многом с различным должностным положением исследователей и с ограниченной возможностью участия в проекте так как ни для кого из участников группы проект не был единственной задачей на всем отрезке его проведения. Также многие участники группы, помимо общего фокуса исследования, имели свои личные фокусы, связанные с научными интересами. На протяжении всего исследования проходили регулярные дебрифинги с частотой один раз в неделю. На них основное внимание уделялось обсуждению наиболее запоминающихся моментов полевых наблюдений, а также организационной стороне рабочего процесса: составлению расписания на период наблюдения, планирование интервью и прочее.

Отдельный интерес представляет определение роли исследователя в процессе наблюдения. Несомненно, когда «полем» является учебный класс, сложно стать равноправным участником событий. Поэтому наша роль была ближе к «полному наблюдателю» по Голду (1958) или «периферийного участника» по Адлеру и Адлеру (1998). В данном случае речь идет скорее о самопрезентации исследователя в исследуемом сообществе. Изначально наша исследовательская группа носила гетерогенный характер и складывалась как из представителей разных областей науки, так и из студентов разных направлений подготовки. В дополнение к этому, представителей группы не

связывала ни принадлежность к одной образовательной или исследовательской организации, ни возрастная или гендерная гомогенность. На организационном собрании перед началом исследования велись обсуждения позиционирования «нас» – исследователей – перед «ними» – исследуемыми. Сложно сказать, что было основным катализатором того, что наша самопрезентация свелась к обобщенному наименованию «психологи». Этому могло способствовать сразу три первопричины. Первая – это факт того, что данные, полученные в исследовании, а также основная теоретическая рамка связаны именно с психологией. Вторая причина – получение доступа в школу через психологическую службу и активное сотрудничество с ней. Третья причина – ключевые организаторы первого этапа имели непосредственное отношение именно к психологии. Забегая вперед отмечу, что и на втором этапе наблюдения мы сохранили представление себя именно как «психологов». Реакция детей, учителей и родителей была неоднозначной. С одной стороны, понятие «психолог» хорошо знакомо всем трем вышеперечисленным категориям, хотя и сомнительно, что все они имеют полное представление о данной профессии. С другой стороны, часто замечалась настороженная реакция со стороны детей и со стороны родителей. На одном из родительских собраний второй волны наблюдений звучало мнение, что ребенок 11-12 лет еще недостаточно готов для индивидуального общения с психологом. В целом реакцию родителей можно разделить на четыре типа:

Пассивное согласие (согласие и низкая заинтересованность в информации об исследовании): согласия подписывались непосредственно на родительском собрании, был низкий запрос на дополнительную информацию.

Активное согласие (подписание информированного согласия через некоторое время и средняя заинтересованность в информации об исследовании): согласия давались после изучения материалов. Был

запрос на информацию о содержании интервью. В данном случае мы высылали предполагаемые темы вопросов.

Пассивное несогласие: не выражали определенную точку зрения на собрании, но и не давали согласие на участие ребенка в исследовании в последствии.

Активное несогласие: активно протестовали против проведения исследования. Чаще всего ссылались на субъективные причины. Не проявляли заинтересованность в дополнительной информации.

Реакцию детей на присутствие наблюдателей в классе можно описать как положительную. Дети в процессе наблюдения часто проявляли интерес. Задавали такие вопросы, как: *«мы ненормальные, да?»*, *«для чего вы нас изучаете?»*, *«а что вы записываете, можно посмотреть?»*, *«вот это тоже туда (прим. протокол) запишите»*. Также дети интересовались, будут ли у них психологические тесты. В начале наблюдений интерес был особенно оживленным: *«Ура! У нас на втором уроке тоже психолог!»* К концу периода наблюдений интерес снизился, но негативного отношения со стороны детей замечено не было. Дети проявили повышенный интерес к участию в интервью – когда освобождался интервьюер наперегонки бежали к нему, чтобы пойти на интервью следующим. На всем периоде наблюдений к исследователям было проявлено уважительное отношение: охотно провожают до кабинетов, где будет следующий урок, придерживают дверь, отвечают на вопросы. Не ощущается смущения из-за присутствия наблюдателей: много фраз и слов жаргонного характера (напр. *«ни фига себе!»*). Все это может свидетельствовать о готовности детей пустить наблюдателей в свой естественный круговорот жизни. Интерес представляет степень видимости тех или иных моментов их рутины. Все ли демонстрируется наблюдателям? Со стороны учителей и родителей, наоборот, заметна определенная закрытость.

К **ограничениям** первого этапа исследования следует отнести социально-экономический статус исследуемой группы. Как было отмечено ранее, наблюдение велось в престижной школе, расположенной на территории элитного жилого комплекса. Подавляющая часть учащихся проживала в домах рядом со школой. В интервью дети отмечали, что часто путешествуют за границу, владеют породистыми домашними животными, дорогими вещами, увлекаются финансово затратными хобби, дарят друг другу дорогие подарки и многие планируют учиться за рубежом. Все это говорит об высоком СЭС семей учеников:

«...хожу на дополнительный кэмбриджский английский и будут шансы потом поступить в Кэмбридж».

«У меня есть собака чихуахуа...Я попросил купить мне».

«У меня есть iphone, ipad, ipod и playstation четвертый».

«Ipod мне Тимур подарил (прим. один из одноклассников)».

Также среди ограничений первой волны исследования было отсутствие контакта с родителями из-за пожеланий администрации школы и вытекающее отсюда недостаточная проработанность этической стороны исследования. Это стало причиной отсутствия значительной части информации о внешкольном досуге и поведении детей.

Уже на первом этапе исследования стала очевидна необходимость отклонения от первоначального плана проведения полевого исследования по мотивам работы Элькониной, Драгуновой и коллег. При этом сложно выделить природу и возможность устранения этих проблем в связи с низкой информативностью книги-первоисточника. Как уже было упомянуто выше, в ней не говорится о возникающих проблемах и путях их решения.

2.1.2. Второй этап исследования

Подготовка второго этапа исследования планировалась на летний период 2016 года. Само исследование предполагалось проводить с учетом ряда изменений в 2016-2017 учебном году. В связи с рядом организационных трудностей срок исследования сместился и второй выход в поле состоялся в конце ноября-начале декабря 2016 года. На втором этапе из исследования по разным причинам из состава исследовательской группы вышла практически все команда первого этапа, что привело к привлечению новых людей. Кроме того, в количественном отношении команда стала значительно меньше. В этом этапе активно участвовали пять человек и еще трое оказывали организационно-методологическую поддержку. В качестве активных участников исследования были студенты магистратуры Института образования НИУ ВШЭ и МГППУ, трое из которых планировали использовать результаты исследования в своих курсовых и магистерских работах. Студенты МГППУ уделяли большее внимание изучению психологической стороны вопроса взросления и сохраняли фокус на переходе детей из младшего школьного к подростковому возрасту. Я, в числе участников и магистрантов НИУ ВШЭ, сосредоточилась на организационно-методологической стороне вопроса всего исследования. Также, как и на первом этапе, наблюдалась асимметрия в распределении задач и участии членов команды в полевой работе. Это связано во многом с разной степенью участия в первом этапе исследования, а также мерой заинтересованности в результате, которая определялась намерением использовать данные в работе. Стоит отметить отсутствие четко выраженного организационного лидера исследования. Новая группа также сохранила самопрезентацию в качестве психологов, хотя также, как и на первом этапе, не у всех участников группы был психологический бэкграунд.

Во втором этапе исследования участвовало два класса из одного московского образовательного комплекса. Классы находились в разных

зданиях комплекса, которые располагались на незначительном удалении друг от друга. Территориально комплекс располагался в престижном районе города, но, в отличие от первой волны, не относился к одному жилому комплексу. До объединения в комплекс школы занимали разные позиции по своей успеваемости, а также вели разную политику набора учащихся. В более успешную школу отбор осуществлялся на основании вступительных испытаний и набирались дети, преимущественно прошедшие подготовительные курсы при данном образовательном учреждении. В менее престижной школе вступительных испытаний не было. Исследуемые классы относились к последнему набору, проведенному до слияния школ. Классы, принимавшие участие во второй волне исследования, различались по успеваемости и по СЭС. Последнее заключение мы можем сделать, полагаясь на информацию, полученную от администрации образовательного комплекса. Более сильный по успеваемости класс обучался в более престижной школе, в него осуществлялся отбор. Количество учащихся в классе на момент проведения исследования составляло 24 человека. Более слабый класс обучался в менее успешной школе, отбор в него не производился. На момент проведения исследования в классе обучалось 26 человек. Год рождения детей исследуемой группы варьировался от 2004 до 2006.

На этапе проектирования второй волны исследования был внесен целый ряд изменений, основанный на эмпирическом опыте, полученном в первом этапе исследования. Основное внимание мы направили на работу со следующими пунктами:

- 1) Изменение графика проведения исследования. Вместо сплошного трехмесячного наблюдения было запланировано проведение двух волн недельных наблюдений в каждом классе. Это связано с тем, что было необходимо сохранить максимально возможную остроту восприятия при работе с динамичным исследовательским фокусом – возрастными изменениями.

- 2) Привлечение родителей и учителей к сотрудничеству. Для получения доступа к большому объему информации было нельзя было отказываться от такого ценного источника, как родители. В заданных условиях родители – единственный способ «заглянуть» в повседневную жизнь ребенка за пределами школы. В предисловии к русскоязычному изданию книги «Жизнь в классе» (2016) И.Д. Фрумин говорит об изучении связей школьной и внешкольной повседневности детей как о возможном векторе развития образовательной этнографии. Не менее ценным источником информации для нас являлись учителя. Ф.Джексон (2016) писал о дискомфорте, который испытывает педагог от присутствия посторонних в классе. Джексон снижал дискомфорт во многом за счет установления доверительных и отчасти неформальных отношений с учителями. В условиях сокращения времени наблюдения такое не представлялось возможным. Тем не менее, для улучшения взаимодействия должна быть проведена подготовительная работа с учителями, призванная решить две проблемы: снижение стресса учителей из-за присутствия посторонних на уроках и создание благоприятной атмосферы для работы исследователей.
- 3) Выбор школ/классов с разным СЭС для возможности сравнения.
- 4) Разработка стандартизированных протоколов наблюдения для упрощения анализа собранной информации в условиях групповой работы.
- 5) Усовершенствование этической стороны исследования.

На момент написания данной работы еще не была проведена вторая волна второго этапа наблюдения, но уже можно делать выводы о последствиях и эффективности перечисленных дополнений. Для удобства сопоставления отражу результаты по пунктам соответственно.

- 1) На сегодняшний день не представляется возможным в полной мере судить об эффективности сознательного временного разрыва между

двумя волнами наблюдения с сопутствующим сокращением времени пребывания в поле. Причина этого кроется в том, что из-за целого ряда факторов вторая волна на момент написания работы еще не состоялась. Тем не менее, в этом можно увидеть и косвенные причины, почему эта практика может быть не столь удачной. К этим причинам относятся низкая степень самоорганизованности команды, отсутствие постоянного лидера и главного заинтересованного лица. Также краткосрочное наблюдение могло бы быть более эффективным, если бы в наблюдении участвовали те, кто знаком с полем. Как уже было написано ранее, в команде была большая доля новых участников. Четверо из пяти наблюдателей не участвовали в первом этапе.

- 2) Для привлечения к сотрудничеству родителей и учителей была попытка создать условия максимальной открытости и прозрачности исследовательского процесса. Для достижения этой цели было проведено установочное собрание для учителей, а также презентация исследования на родительских собраниях. Собрание с учителями имело неоднозначный эффект, но в целом способствовало большей открытости, которая выражалась в более активном сотрудничестве отдельных учителей. Выступления на родительских собраниях не произвели ожидаемого эффекта – нам не удалось рекрутировать ни одного родителя для проведения интервью. Однако в двух классах было замечено разное отношение родительского коллектива к исследованию. Ранее было выделено четыре типа родительского поведения относительно исследования: *активное согласие*, *пассивное согласие*, *пассивное несогласие* и *активное несогласие*. Интересно, что в «сильном» классе было получено больше формальных согласий (9 шт), чем в «слабом» (3 шт). В первом случае группа родителей состояла из представителей активного согласия и пассивного несогласия. Не было ни одного подписания информированного согласия непосредственно на родительском собрании. Во втором случае было представлено три типа

родителей: пассивное согласие, активное несогласие и пассивное несогласие. В данном варианте можно говорить и о низкой вовлеченности классного руководителя в процесс сбора согласий, что могло быть причиной отсутствия «активно согласных». Низкая вовлеченность классного руководителя в формальное взаимодействие между родителями и школой в данном случае подтверждалось и вялотекущем сбором согласия на психологическое наблюдение.

- 3) В условиях Москвы поиск школ с разным СЭС учащихся осложняется закрытостью необходимых данных. Одним из способов разделения школ в данном случае является деление по географическому признаку. Однако на этапе выбора школ мы пошли по используемому многими этнографами пути – обращение в лояльные школы. В одной из школ, которая оказалась территориально в том же районе Москвы, что и школа первого этапа, нам предложили провести наблюдение в двух, разных по СЭС, классах. Мы приняли решения остановиться на этом варианте так как это было одним из наиболее эффективных способов найти классы с разным СЭС. Сейчас можно сказать, что на основании ряда показателей, классы с разным СЭС действительно имеют ряд различий. Основные различия касаются учебной мотивации. Однако, тесное сотрудничество со школой ставит исследователей в определенные рамки. Администрации школы изначально было интересно получение экспертно-аналитической информации по адаптации детей в средней школе. Это условие уже не допускает отхождение этнографов от одного из фокусов работы, что противоречит концепции динамичности дизайна и структуры исследования, но является необходимым условием для получения доступа к материалу.
- 4) Для упрощения анализа разрозненных данных был создан протокол наблюдения (Приложение 1). Протокол разрабатывался на основании данных первого этапа наблюдений (анализе практически 200 печатных страниц протокола), а также на основе экспертной обратной связи. В

качестве экспертов были привлечены участники первого этапа и ряд научных сотрудников Института образования. Это несколько упростило процесс анализа собранных данных, однако, были выявлены сложности в использовании со стороны наблюдателей. Это говорит о необходимости его доработки с учетом полученного эмпирического опыта. Кроме того, был реструктурирован гайд для интервью с детьми, что позволило увеличить согласованность между данными, полученными разными интервьюерами.

- 5) Нам удалось добиться некоторых улучшений этической стороны исследования. На этом этапе благодаря прямому контакту с родителями нам удалось собрать согласия на проведение интервью. Интервью проводилось только с детьми, чье письменное согласие было получено. Следующие шаги для развития более благоприятного этического климата – сбор согласий на участие в наблюдениях, а не только на проведение интервью. Важно отметить, что мы не нарушаем юридических норм так как у школы есть согласия родителей на психологические обследования, тем не менее, это негативно сказывается на этической стороне исследования и является важным пунктом для дальнейшего улучшения.

2.1.3. Выводы на основании проведенного исследования

Несмотря на то, что в процессе исследования был обнаружен целый ряд трудностей, которые не позволили достичь поставленных в начале целей, само исследование нельзя назвать неуспешным. На основании анализа протоколов наблюдений, интервью и впечатлений участников исследовательской группы, удалось сделать несколько интересных для дальнейшей работы выводов и наблюдений.

- В процессе исследования сформировалось понимание и самопрезентация исследователей внутри наблюдаемой группы, как «психологов». Кроме того, роль исследователя в школе нельзя

описать, как «активного» или «включенного» наблюдателя в силу возрастного разрыва между наблюдателями и наблюдаемыми. В научной терминологии наблюдателя в школьной среде можно отнести скорее к «периферийному участнику» (Adler and Adler 1998) или полному наблюдателю (Gold 1958).

- Были выделены четыре типа родительского поведения в отношении участия в исследовании: активное и пассивное согласие; активное и пассивное несогласие. Для наглядности различия представлены в таблице:

Вид	Согласие		Несогласие	
	Активное	Пассивное	Активное	Пассивное
Подписание информированного согласия	Через некоторое время после собрания	Непосредственно на родительском собрании	Нет, выраженные отказ на родительском собрании	Нет, «молчаливый» отказ
Запрос дополнительной информации об исследовании	Есть	Нет	Нет	Нет

- Была выявлена и, в процессе второго этапа подтверждена, необходимость в организации информационных собраний для учителей с целью улучшения взаимодействия с исследователями, и повышения психологического комфорта обеих сторон.

Двигаясь в направлении достижения цели данной работы, а именно определения релевантности ранее проведенных исследований в современном контексте, необходимо провести сравнение работ Джексона, советских ученых, а также первой и второй волны исследования «От младшего школьника к подростку». Для наглядности сравнения ключевые моменты каждого исследования добавлены в таблицу:

<i>Название исследования</i>	Жизнь в классе	Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков	От младшего школьника к подростку, 1-я волна	От младшего школьника к подростку, 2-я волна
<i>Количество наблюдателей</i>	Один	Группа	Группа (9 человек + 1 человек в организационно-методологической поддержке)	Группа (5 человек + 3 человека в организационно-методологической поддержке)
<i>Количество исследуемых классов</i>	Четыре класса: два «четвертых», один «второй» и один «первый»	13 человек (описание в виде кейсов) из пятого класса	Один пятый класс, 29 человек	Два пятых класса, 50 человек

<i>Время наблюдений</i>	2 года	1 год	9 недель, 3 раза в неделю	2 недели в каждом классе с временным разрывом между двумя выходами в поле
<i>Используемые методы</i>	Наблюдение, неформальное интервью с учителями	Наблюдение, интервью с родителями, учениками и учителями	Наблюдение, полуструктурированное интервью с учениками и учителями	Наблюдение, полуструктурированное интервью с учениками и учителями
<i>Этика</i>	Нет информации	Нет информации	Разрешения на психологическое наблюдение в школе	Разрешения на психологическое наблюдение в школе + информированное согласие на интервью с детьми
<i>Доступ в школу</i>	Через имеющиеся контакты	Нет информации	Через имеющиеся контакты	Через имеющиеся контакты

Таблица 1: Сравнение исследований

На основании двух проведенных этапов можно судить о тех сложностях, с которыми сталкиваются исследователи при выходе в поле в условиях современной российской школы. Как видно из таблицы, нам не доступен большой объем информации относительно методологической и

организационной стороны предшествующих исследований. Это может означать, что исследователи не сталкивались с этими проблемами, или не предоставили информацию о них.

Интересно, что во многом проблемы, обнаруженные в нашем контексте созвучны проблемам, вынесенным на рассмотрение Хаммерсли (2017). Это говорит об их глобальном характере и актуальности. К сожалению, в силу ограниченного доступа к информации, мне сложно судить о проблемах, связанных с финансированием. Тем не менее, далее будет предпринята попытка провести анализ и дать оценку тому, что было в поле наблюдения с позиции наблюдателя-участника.

Возвращаясь к Хаммерсли (2017) и опуская проблему финансирования, можно выделить четыре острые проблемы, с которыми мы также столкнулись в процессе нашего исследования. Первая из них касается требовательности к результатам исследования. В нашем случае она выражается в том, что для доступа к данным нам необходимо что-то предложить взамен, заинтересовать. Администрация школы хочет получить от нас анализ-отчет об адаптации детей в средней школе. Это заставляет нас ставить себя в узкие рамки договоренностей и сильно ограничивает возможность изменения дизайна или фокуса исследования.

Вторая проблема – это проблема неполного участия членов исследовательской группы в работе. Она вызвана отчасти и тем, что Хаммерсли назвал требованиями рынка труда. В условиях, когда исследователю необходимо проявлять публикационную активность, участвовать в конференциях, организовывать их, сложно посвятить себя работе над одним проектом, что является причиной многозадачности и недостаточной вовлеченности в процесс. Если же в исследовательской группе есть студенты, то для них полное вовлечение также невозможно из-за академической нагрузки и социальной студенческой активности. Все это приводит к проблемам, характерным для групповой этнографии: уходу на

индивидуальные пути работы, самоуничтожение команды [18]. Кроме того, такая ситуация усугубляет первую проблему – проблему требований к результатам исследовательской работы. Непонятно, кто должен нести на себе ответственность перед условными «заказчиками» исследований. А в условиях, когда вынужденные договоренности не выполняются, возникает недоверие к исследователям, что чревато усложнением и без того сложного доступа в образовательные организации.

Третья проблема отчасти вытекает из предыдущих двух. Проблема доступа в образовательные организации. Выглядит так, что образовательные организации выступают своего рода заказчиками, но бартерного типа. Иными словами, исследователю приходится работать даже ни с одним заказчиком – государством – которое выделяет финансирование, но и с другим – образовательной организацией – которая предоставляет поле. Парадоксально, что оба заказчика фактически являются частями одного – государства.

Четвертая проблема – этический вопрос проведения исследования. В нашем случае все упирается не только в невозможность получения информированного согласия в ряде случаев, но и в наступающих ограничениях исследования. Нам удалось получить в общей сложности только 10 согласий от более, чем сорока учеников двух пятых классов. Это привело к еще большему сужению обзора. Невольно происходит очередная параллель с заказчиком в качестве которого выступают на этот раз родители ребенка.

2.2. Теория сложности

После выявления однозначных трудностей на пути проведения этнографических исследований в России и в мире, хочется порассуждать на тему возможности их решения. Безусловно, нельзя говорить об однозначном способе, который решит все проблемы, но можно рассмотреть работу с данными ограничениями в сферах, где также высока степень неопределенности, как и при выходе в «поле».

Термин «степень неопределенности» был введен не случайно. Если посмотреть на все вышеперечисленные проблемы, то их можно отнести к возможным, но не обязательным. Под этим подразумевается, что такие проблемы, как трудности работы в команде, сложности поиска школы для исследования, установление контакта с учителями и родителями могли как возникнуть, так и не возникнуть. Однако, все эти факторы оказывают влияние на итоговый результат исследования. При планировании любой работы в долгосрочной перспективе сложно предугадать, с какими именно сложностями столкнешься в процессе работы и каким именно образом они отразятся на результате. Основной трудностью в управлении подобными процессами является подвластность множества влияющих на результат факторов индивидуальным мотивам, осложняющим прогнозирование.

Далее представляется целесообразным ввести понятие «теория сложности». Истоки этой теории уходят к общей теории систем, над которой в 1940-1950-х годах работал Людвиг фон Берталанфи и к кибернетике, которой в то же время занимался Норберт Винер. В общей теории систем полагается, что, хотя общие законы термодинамики и применимы к замкнутым системами, открытые системы, такие, как живые организмы или системы с множеством субъектов с индивидуальными мотивами и поведением, не обязательно подчиняются этим же свойствам. Область кибернетики же дополнила концепцию понятием позитивной и негативной обратной связи (фидбека) как управляющего механизма для открытых систем, что, в свою очередь, побудило группу субъектов к самоорганизации и подстегнуло возникновению новых моделей поведения. Три этих концепции – обратная связь, самоорганизация и возникающие паттерны поведения – лежат в основе современной теории сложности [28]. Отличные примеры разных типов проблем и их различий привели Глоberman и Циммерман (2004).

Следование рецепту Отправка ракеты на Воспитание ребенка
луну

Наличие рецепта – ключевой фактор успеха	Наличие «рецепта» критически важно	«Рецепт» имеет ограничения для применения
Легко повторить	Отправка одной ракеты на луну увеличивает вероятность повторного успешного запуска	Воспитание одного ребенка дает опыт, но не гарантирует успешное воспитание второго
Экспертиза помогает, но не является необходимой	Необходим высокий уровень экспертизы в нескольких областях	Экспертиза может помочь, но не является ни обязательной, ни значимым фактором успеха
Получаем стандартный продукт	Ракеты, в общем смысле слова, довольно похожи друг на друга	Каждый ребенок уникален и требуется свой подход
Лучшие рецепты гарантируют лучший результат	При решении исходных проблем увеличивается степень определенности в их повторном успешном решении	Неопределенность результата остается

Таблица 2: Простые, сложные и запутанные проблемы.

Для решения простых проблем могут быть использованы простые рецепты, которые не требуют особой экспертизы и гарантируют определенный результат. В сложных системах простое следование рецепту уже оказывается недостаточным. Здесь на первое место выходит экспертиза, а успешный результат однажды увеличивает шанс повторения успеха. В запутанных

системах нет «рецептов» и «формул», а успех однажды не снижает степень неопределенности в будущем успехе.

Также эту концепцию можно визуально представить с помощью модели Кеневин (Cynefin framework) [27].

<p style="text-align: center;">Запутанные системы</p> <p style="text-align: center;">Прозондируй (попробуй) → Ощути → Реагируй</p> <p style="text-align: center;">Возникающие практики</p>	<p style="text-align: center;">Сложные системы</p> <p style="text-align: center;">Ощути → Проанализируй → Реагируй</p> <p style="text-align: center;">Хорошие практики, мир экспертизы</p>
<p style="text-align: center;">Хаотичные системы</p> <p style="text-align: center;">Действуй → Ощути → Реагируй</p> <p style="text-align: center;">Новые практики</p>	<p style="text-align: center;">Простые системы</p> <p style="text-align: center;">Ощути → Категоризируй → Реагируй</p> <p style="text-align: center;">Лучшие практики</p>

Таблица 3: Модель Кеневин

В простых системах мы получаем ожидаемые результаты, это область известного. Ситуацию можно с большой вероятностью распознать и найти лучшее решение, что также называется «лучшей практикой». В простых системах принцип действия строится следующим образом: ощути – категоризируй – реагируй. Иными словами, пойми, что происходит, выбери лучшую практику и действуй. Работа со сложными системами требует экспертизы и анализа данных. Это мир «известных неизвестных» и мир экспертов. Принцип действия в таких системах следующий: ощути – проанализируй – реагируй. Запутанные системы – это мир «неизвестных неизвестных». Это динамичное пространство с высокой степенью

непредсказуемости. Здесь нет правильных ответов, а есть только возникающие практики. Алгоритм действий в подобных системах следующий: прозондируй (попробуй) – ощути – реагируй. Хаос – это зона сильной нестабильности, временное состояние. Здесь нет никаких причинно-следственных взаимосвязей. Принцип действия следующий: действуй – ощути – реагируй.

Отдельно отмечу, что теория сложности в модели Кеневин относится к миру запутанных систем, а не сложных, как могло показаться. Это различие возникает из-за неоднозначности в переводе «Теории сложности» (Complexity theory) на русский язык. Наиболее правильным ее переводом могло бы быть «Теория запутанности».

Этнографию в любом ее проявлении, центром которого является выход в поле, можно на основании многих факторов отнести именно к запутанной системе, где работа ведется сразу со множеством независимых субъектов, а результат – это больше, чем сумма всех составляющих. При планировании исследования нельзя заранее предугадать, что удастся поймать в фокус, а что останется вне зоны видимости. Также нельзя предугадать и то, как отреагирует на исследователей наблюдаемая группа. В случае с образовательной этнографией на результат может оказать значительное влияние не только сама группа наблюдаемых (школьники), но и большое число окружающих заинтересованных лиц: родители, учителя, администрация школы. При групповой исследовательской работе включается дополнительный «запутывающий» фактор в виде реакций и жизненных обстоятельств исследователей. Все это значительно затрудняет работу и ставит под вопрос выживаемость самого подхода.

Одна из проблем этнографии – организация исследования по принципу работы со сложными, а не запутанными системами. Это выражается в привлечении разного рода экспертов. В качестве экспертов также могут выступать не только люди, но и более ранние научные работы. Тогда как правильных ответов зачастую нет. На примере исследования «От младшего

школьника к подростку» было продемонстрировано различие в подходах и вызовах, релевантных полвека назад и сейчас. Однако стоит отметить, что подробное описание ограничений и способов борьбы с ними может стать важной опорой для будущих исследований, а значит ими не стоит пренебрегать.

Тем не менее, даже когда этнографы стараются выстроить наиболее оптимальный путь – путь эксперимента – достижение оптимального результата и отсутствие проблем абсолютно во всех случаях не гарантировано. Если при индивидуальном исследовании возможно выстраивать гибкий путь, то в случае с групповой этнографией это становится в разы сложнее. В случае с исследованием «От младшего школьника к подростку» видно, что многие проблемы были выявлены в конце первого этапа исследования. Сюда можно отнести сложность анализа свободных протоколов, заполненных разными наблюдателями и сложность работы с интервью, проведенных разными интервьюерами. Второй этап частично был призван исправить данные ограничения, что в некоторой степени удалось, но возникли новые трудности. Все это, с одной стороны, приводило к необходимости пересматривать планы, что значительно сложнее делать в условиях групповой работы.

Из данных наблюдений следует логический вывод, что любое исследование, предполагающее этнографический подход, должно считаться с возможным возникновением непредвиденных обстоятельств. Безусловно, это вытекает не только исключительно из выводов, сделанных на основании эмпирической части работы, но и из основополагающего принципа этнографии – от практики к теории. Тем не менее, вопрос не всегда заключается исключительно в отсутствии гипотез. Сегодня многое зависит и от организационной составляющей исследований. Наиболее оптимальный способ организации работы в данном контексте – максимально гибкий подход, основанный на базовых принципах теории сложности: возникающих практиках, получении фидбека и самоорганизации.

Во многих областях, которые также опираются на эти принципы, принят так называемый «итеративный подход». Слово «итеративный» происходит от английского слова «iteration», что дословно переводится как «повторение». К ключевым принципам итеративного подхода относят непрерывный анализ получаемого результата и корректирование предыдущих этапов работы. Принцип работы, планирование – реализация – проверка – оценка, напоминает принцип работы с запутанными системами, где проводится эксперимент, анализируются результаты и делаются выводы. Длительность одной итерации определяется потребностями команды и может быть сколь угодно мало, но, как правило, в среднем равно 1-2 неделям.

Используя данный подход в этнографических наблюдениях и проводя анализ полученной информации каждую 1-2 недели мы могли бы также снизить зависимость результатов от непредсказуемых ограничений. Кроме того, в конце каждого периода можно было бы собирать фидбек от всех заинтересованных лиц: администрации школы, учителей, родителей, научных руководителей студентов, участвующих в исследовании и так далее. Это позволило бы закрывать больше интересов людей, а значит создало бы положительный претендент сотрудничества и было бы максимально полезным для всех сторон. Как уже говорилось ранее, часто образовательные организации в обмен на разрешение на проведение исследования хотят получить определенную информацию. В конце исследования может обнаружиться несоответствие ожиданий и реальности для обеих сторон. Частый фидбек и активное сотрудничество могли бы нивелировать данную проблему. Кроме того, итеративный подход позволил бы включить большее количество экспериментов, а значит, и возникающих практик в исследовательский процесс. Как хорошо было показано на примере с введением протоколов наблюдения, часто решения могут быть неудачными, но из-за ограничений во времени их зачастую невозможно исправить.

Конечно, итеративный подход возможен не всегда и требует выполнения ряда условий. В первую очередь он требует максимальной декомпозиции фокуса исследования. Например, мы наблюдаем уже не такое обширное понятие, как «возрастные изменения ребенка», а более декомпозированные и простые, например, «изменение внешности» или «изменение характера общения с противоположным полом». И уже после этого складываем единую картину. В описании основных принципов этнографической работы говорилось о двух видах наблюдений, дополняющих друг друга: Grand-tour и Mini-tour. Первое представляет собой описательное наблюдение, второе – сфокусированное. Говоря об итеративном подходе, можно увидеть потенциал его применения в mini-tour. Однако это не мешает использовать некоторые его принципы и в grand-tour. Например, в случае групповой этнографии, не всегда стоит откладывать анализ собранных данных до момента завершения исследований. При оперативном прочтении протоколов можно корректировать их формат и основные пункты для выстраивания общих нарративов.

Заключение

В заключении хотелось бы вернуться к тем целям, которые были озвучены во введении к данной работе. Перед автором стояла задача проанализировать проблемы этнографической работы в современном российском контексте, а также критически подойти к возможным способам их преодоления.

К проблемам, которые были выявлены в ходе проведения исследования «От младшего школьника к подростку», можно отнести: низкую вовлеченность и заинтересованность со стороны родителей, непрозрачный путь доступа в школу и его объективная сложность, трудности организации работы исследовательской группы, сложности с соблюдением всех этических процедур. Эти проблемы во многом субъективны и относятся к конкретному опыту проведения подобной работы. Вместе с тем, они во многом схожи или сопоставимы с теми, что вынес Хаммерсли (2017). Это говорит о возможном глобальном характере данных проблем и их актуальности для мировой образовательной этнографии. Тем не менее, любой из перечисленных вариантов, индивидуальный или глобальный, требует работы по осмыслению и преодолению возникающих трудностей.

Наиболее очевидным источником ответов на возникающие вопросы являются более ранние работы. В случае с образовательной этнографией это не всегда справедливо по двум причинам: во-первых, сложно найти релевантную работу схожей тематики из-за их многообразия, а, во-вторых, как следует из проведенного в теоретической части анализа, многие работы не содержат в себе даже описания проблем и трудностей. Если же подобное описание в работе есть, например, Джексон описывал неоднозначное отношение учителей к присутствию исследователя в классе, то способы преодоления оказываются весьма специфичными и трудновоспроизводимыми. В «Жизни в классе» (2016) Джексон пошел по пути установлению приятельских отношений с учителями.

Тем не менее, если взглянуть на этнографию через призму теории сложности, легко объяснить, почему поиск ответов в уже существующих работах крайне неэффективен. Во многих из проблем, встающих на пути исследователей, участвуют субъекты с индивидуальными поведением и мотивами. Реакцию родителей, учителей, администрации школы и самих исследователей трудно спрогнозировать на всем протяжении исследования. При этом, если один раз удалось договориться, например, с родителями, это не гарантирует подобного успеха в следующий раз, только прибавляет опыта. Все это причисляет этнографию к так называемым «запутанным системам», где на конечный результат влияет множество нестабильных факторов.

Теория сложности при работе с такими системами опирается на три ключевых принципа: обратная связь, возникающие практики и самоорганизация внутри команд. На практике это означает проведение эксперимента, анализ результата и получение обратной связи. Все это необходимо неоднократно повторять на всем протяжении исследования. В нашем случае нам удалось провести подобный эксперимент с протоколами наблюдения. Мы ввели протоколы с целью упростить анализ полевых записей членов команды. Мы получили обратную связь, что это неудобно и необходимо доработать форму, сделав ее более свободной. К сожалению, нам не удалось доработать ее на практике, но, если изначально закладывать время на подобные эксперименты, можно получить ощутимый эффект на выходе. Помимо этого, стоит собирать обратную связь и от администрации школы, от учителей, от родителей. Это позволит представить материал с той стороны, которая будет нести прямую ценность для них, а значит создаст положительный опыт сотрудничества с исследователями.

Чтобы создать благоприятные условия для проведения экспериментов и получения обратной связи, лучше всего максимально декомпозировать исследовательский фокус. Однако это имеет свои ограничения. На данном этапе сложно сделать выводы об эффективности такого подхода.

В заключении хотелось бы отметить, что этнография – это очень интересный подход, позволяющий находиться в непосредственном контакте с объектом своего изучения, что недостижимо во множестве других подходов. Трудности, с которыми этнография сталкивается на сегодняшний день в перспективе могут поставить под вопрос ее существование в области образования. Источники их преодоления необходимо искать за пределами данной научной области. Теория сложности и ее ключевые принципы может быть рассмотрена как одна из возможных обоснований и решений для обеспечения качественной работы этнографического подхода.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Джексон Ф. Жизнь в классе. М.: Издательский Дом ВШЭ, 2016. ISBN: 978-5-7598-1322-4
2. Завгородняя В.В. «Бюджетное финансирование научных исследований в России: проблемы и пути их решения». Международный научный журнал «Инновационная наука» №10-1/2016 ISSN 2410-6070
3. Заир-Бек, Е.С. «Этические проблемы исследований в области образования», 2014 Эмиссия, электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2014/2160.html> Дата обращения: 13.03.2017
4. Основные показатели развития научных организаций государственных академий наук и федерального агентства научных организаций. Информационно-статистический материал «Статистика науки и образования» – М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2017. Режим доступа: http://www.csr.ru/archive/stat_2017_academy/academy_2017.pdf Дата обращения: 08.05.2017
5. Поташник М.М., Левит М.В. Как подготовить и провести открытый урок (современная технология): Методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2003.
6. Сенникова А. Дети, сколько у вас дома телевизоров и произведений искусства? // 2016 Православие и мир, еженедельное интернет-издание. Режим доступа: <http://www.pravmir.ru/deti-skolko-u-vas-doma-televizorov-i-proizvedeniy-iskusstva/> Дата обращения: 13.03.2017
7. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития, 6-е изд. СПб.: Питер, 2003. ISBN 5-94723-082-8
8. Эльконин Д.Б. , Драгунова Т.В. , Боцманова М.Э. , Захарова А.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1967.

9. Adler, P.A., and P. Adler. 1998. Observational techniques. In *Collecting and interpreting qualitative materials*, ed. N.K. Denzin and Y.S. Lincoln, 79109. Thousand Oaks, CA: Sage.
10. Anderson-Levitt K.M., 2012. “Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling”. Oxford: Berghahn Books. ISBN 978-1-78238-057-3
11. Atkinson, P. & Coffey, A. 2002 “Revisiting the relationship between participant observation and interviewing” , in: J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds) *Handbook of interview research* (Thousand Oaks, CA, Sage), стр. 801–814.
12. Bernard H. R. 2002 “Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches” 3rd Ed. Walnut Creek: AltaMira Press.
13. Birdwhistell, R. 1977. “Some discussion of ethnography, theory, and method”. In John Brockman (ed.), *About Bateson: Essays on Gregory Bateson*. (pp. 103-144). New York: E.P. Dutton.
14. Blommaert, J. 2006. “Ethnographic fieldwork: A beginner’s guide”. London: Institute of Education. Unpublished. November 2006 draft
15. Brewer, J. 2003. “Ethnography,” in the *A-Z of Social Research*, edited by R. Millerand. London: Sage.
16. Brockmann, M. 2011. “Problematising short-term participant observation and multi-method ethnographic studies”. *Ethnography and Education*, 6:2, 229-243
17. Clerke T., Hopwood N. 2014. “Doing Ethnography in Teams: A Case Study of Asymmetries in Collaborative Research”, Springer International Publishing ISBN: 978-3-319-05618-0
18. Erickson, K., & Stull, D. 1998. “Doing team ethnography: Warnings and advice”, Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
19. Glouberman, S., and Zimmerman, B. 2004. “Complicated and complex systems: What would successful reform of Medicare look like?”, Romanow

- Papers: Changing Healthcare in Canada, Vol. 2, Forest, P.-G., G. P. Marchildon, and T. McIntosh (eds.), University of Toronto Press
20. Green J.L., Bloome D. 1997. "Ethnography and ethnographers of and in Education: A situated perspective". In Flood, J., Heath, S. B., & Lapp, D. (Eds.), Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts. New York: Macmillan Publishers, pp. 181-202
21. Gold, R.L. 1958. "Roles in sociological field observations". Social Forces 36: 217
22. Hammersley, M. 2017. "What is ethnography? Can it survive? Should it?", Ethnography and Education, Pages 1-17 | Published online: 12 Mar 2017 ISSN: 1745-7831
23. Hammersley M., Atkinson P. 2007. "Ethnography. Principles in practice. 3rd Edition", New York: Routledge.
24. Ogbu J. 1974. "The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood" New York: Academic Press
25. Ogbu J. 1978. "Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective" New York: Academic Press
26. Rist R. 1973. "The Urban School: A Factory of Failure" Cambridge: MIT Press
27. Snowden, D. J., and Boone, M. E. 2007. "A leader's framework for decision making", Harvard Business Review, Vol. 85, No. 11, стр. 68, Режим доступа: <http://hbr.org/2007/11/a-leaders-framework-for-decision-making/>
Дата обращения: 14.04.2017
28. Snyder S. 2013. "The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory". OECD, Working paper No.96.
Режим доступа:
http://www.oecd.org/edu/cei/WP_The%20Simple,%20Complicated,%20and%20the%20Complex.pdf Дата обращения: 14.04.2017

29. Spindler G. 1959. "The Transmission of American Culture". Cambridge: Graduate School of Education Harvard University
30. Spindler G. 1955. "Education and Anthropology" Stanford: Stanford University Press
31. Spredley J.P. 1980. "Participant Observation". New York: Holt.
32. Whitehead, T.L. 2005. "Basic Classical Ethnographic Research Methods", Ethnographically Informed Community and Cultural Assessment Research Systems (EICCARS) Working Paper Series. Режим доступа: <http://www.cusag.umd.edu/documents/workingpapers/classicalethnomethods.pdf>
- Дата обращения: 04.04.2017
33. Woods P., Boyle M., Jeffrey B., Troman G. 2000 "A Research Team in Ethnography", International Journal of Qualitative Studies in Education, 13 (1): 85-98
34. Yon D.A. 2003. "Highlights and overview of the history of educational ethnography", Annual Review of Anthropology, 32(1): 411-429

Приложение 1

Протокол наблюдения второго этапа исследования «От младшего школьника к подростку»

Дата _____ Класс _____

Наблюдатель _____ Время наблюдения _____

Поведение на перемене:

1. Большая часть детей на перемене занимается (через запятую):

2. Отдельные дети на перемене занимаются (исключения из п.1):

3. Стимулы общения (если есть), напр. гаджеты, игрушки и пр.:

4. Темы общения (если явно заметны), напр. комп. игры, блоги и пр.:

Поведение на уроке:

Урок 1,2,3...n: _____

1. Общение с учителем

Как ученики обращаются к учителю?

Как учитель обращается к ученикам?

Как часто делает замечания?

В каких ситуациях учитель делает замечание (через запятую)?

Как ученики реагируют на разные формы обращения к ним? (напр. замечания, похвала)

2. Работа на уроке:

1. Ученики включены в работу? (Да/Нет, комментарии)

2. Ученики без колебаний включаются в дискуссию? (Да/Нет, комментарии)

3. Ученики демонстрируют дополнительные знания по предмету? (Да/Нет, комментарии)

4. Ученики активно тянут руки? (Да/Нет, комментарии)

5. Ученики ведут себя спокойной и не нарушают дисциплину, слушаются учителя? (Да/Нет, комментарии)

6. Ученики заранее готовятся к уроку: достают письменные принадлежности, учебники? (Да/Нет, комментарии)

7. Ученики входят в класс до звонка, опоздавшие чувствуют себя дискомфортно, извиняются? (Да/Нет, комментарии)

8. Ученики готовят домашнюю работу и записывают задание в дневник?
(Да/Нет, комментарии) *если наблюдается

Описание отдельных учеников и ситуаций:

При описании следует обращать внимание на сознательную и бессознательную самопрезентацию ученика (внешний облик, манера общения, как сидит, когда не находится и когда находится во внимании других, встает ли для ответа, как ведет себя у доски); на общение ребенка с другими людьми (как реагирует на слова взрослых, похвалу, замечания, как к ним обращается (ИО?), звонит ли кому на переменах, общается ли со старшими на переменах); на поведение ребенка в рамках школы (как готовится к уроку? Записывает ДЗ в дневник? как ведет себя в очереди или при входе в класс "толпой" - насколько организован - спокойно ожидает своей очереди или?)