

**На правах рукописи**

**Колесникова Елена Михайловна**

**КУЛЬТУРНЫЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА:  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ  
РЕПЕРТУАРНЫХ РЕШЕТОК Дж.А.КЕЛЛИ**

**специальность: 22.00.01 - Теория, методология и история социологии**

**АВТОРЕФЕРАТ**

**Диссертации на соискание ученой степени  
кандидата социологических наук**

**Москва**

**2000**



**Работа выполнена в Институте социологии Российской академии наук**

**Научный руководитель:**

**кандидат исторических наук.**

**Согомонов А.Ю.**

**Официальные оппоненты:**

**доктор социологических наук, профессор**

**Покровский Н.Е.**

**кандидат социологических наук**

**Девятко И.Ф.**

**Ведущая организация:**

**Московский Государственный педагогический университет**

**Защита состоится “ \_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2000г. в \_\_\_\_ часов на заседании  
Диссертационного совета Д. 002.25.04. в Институте социологии РАН по  
адресу: 117259. г. Москва, ул. Кржижановского, д.24/35, строение 5.**

**С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Института  
социологии РАН.**

**Автореферат разослан “ \_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2000г.**

**Ученый секретарь Диссертационного совета**

**Доктор социологических наук**

**А.И. Черных**

## Общая характеристика работы

### Актуальность темы.

Анализ современной школы как пространства столкновения поколений позволяет отслеживать те изменения, которые свидетельствуют о трансформационных процессах в постсоветском российском обществе. В сегодняшней России формирующееся гражданское общество постепенно осознает субъектность, прежде всего в отстаивании своей независимости от государства, в последовательном и открытом следовании своим интересам, которые зачастую могут не совпадать с интересами государства. Качественные сдвиги предполагаются в тех сферах общественной жизни, которые можно именовать повседневной гражданственностью, – армия, школа, соседство, т.п. Организации и институты, причастность к которым ранее позволяла человеку ощущать свою принадлежность к государству, сегодня утрачивают былую привлекательность и солидаристический потенциал. Вытеснение образца «тоталитарной» личности идеалом «свободного» гражданина диктуют необходимость изменений как в ценностно-нормативной базе «нового» общества, так и в культурных моделях образовательного процесса. Сегодняшняя российская школа, безусловно, претерпевает серьезный институциональный кризис, но при этом не столь очевидны изменения в смыслах и правилах организации образовательного процесса, и первым долгом в коммуникативном пространстве системы Учитель-Ученик. А между тем именно эти перемены, как, возможно, никакие другие, принципиально влияют на динамику российского общества и его культуры.

### Степень научной разработанности проблемы.

Тема диссертационного исследования является междисциплинарной. Исследуемая проблематика разрабатывается в социологии, социолингвистике, педагогике, социальной психологии. В диссертации

рассмотрены ключевые парадигмы социологии образования, проведен анализ теоретико-методологических подходов к изучению образовательного процесса и коммуникативного потенциала учителей и учеников, что нашло свое отражение в формулировании двух “моделей” образовательного процесса.

В советской и постсоветской литературе проблематика образовательного процесса и смыслового пространства учителя и ученика разработана недостаточно, здесь преобладает скорее педагогический подход. В последнее время в российской социологии активно проводятся исследования социальных процессов в области образования, и, прежде всего, социального поведения молодежи (Д.Л.Константиновский, В.С.Магун, М.Н.Руткевич, В.С.Собкин, В.Н.Шубкин). В социальной психологии традиционно уделяется большое внимания вопросу о смыслах и моделях образовательного процесса (А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, Л.М.Петровская, А. Маслоу, К. Роджерс).

Под *образовательным процессом* в диссертации понимается тот *тип взаимодействия* учителя-ученика, который достигается в каждом конкретном школьном пространстве, является его имманентной частью. Необходимо посмотреть на Школу как на совокупность конкретных образовательных учреждений, где учителя и ученики формируют свои варианты образовательного процесса, наполняя содержанием параметры школьного пространства: место, время, содержание образования и ролей учителя и ученика, а также тип коммуникации, систему поведения, воспитания, оценок, методов преподавания.

Каждый тип образовательного процесса предполагает ориентацию на определенное представление о том, что такое “настоящий гражданин” и “как школа должна воспитывать его в ребенке”. Школа, являясь тотальным институтом, охватывая жизнь учителя и ученика полностью, она задает им тот тип взаимодействия, который является аналогом будущего поведения

ребенка в жизни. При этом в зависимости от того, как видится мир, общество и человек, - организуется конкретная культурная модель образовательного процесса.

В истории современной школы можно выделить два основных направления педагогического теоретизирования, которые формируют совершенно различные практики образовательного процесса. Классическая или традиционная модель и “новая”, критическая модель образования.

Традиционная модель образовательного процесса сформулирована на основании структурно-функциональной трактовки образования, школы и образовательного процесса. Данная модель школы соотносится с государственной системой образования и идеей национального государства (Я.А.Каменский, Э.Дюркгейм, Т.Парсонс). Основной функцией образования считается воспроизводство общества, трансляция традиции, общей системы правил и норм социального поведения. Для Дюркгейма и Парсонса современное - высоко дифференцированное общество – является обществом органической солидарности. И именно ее призвано обеспечить и поддержать система образования. В ней упорядочиваются системы идеологий и норм социальных групп для последующего выстраивания реального поведения индивидов в обществе; словом, - необходимо стандартизировать образ мыслей и действий учеников. Традиционная модель образовательного процесса, очевидно, ориентирована на пассивного гражданина и ученика.

В социологии образования данная культурная модель образовательного процесса увязывается с западной проблематикой образования как института “среднего класса” (Б.Бернштейн, П.Бурдьё, С.Булес, Х.Гинтис, Дж.Колман, И.Иллич, С.Дженкс, Н.Кедди, Д.МакКлелланд), формирующего и воспроизводящего гражданина определенного социокультурного типа.

Критическая модель образовательного процесса соотносится скорее с

децентрализованной системой образования, основной функцией которой считается критика репрезентативной идеологии национальной идентичности (М.Арчер, Дж.Дьюи, И.Иллич, О.Хаузер). Стабильность основывается на самоорганизации общества, а социальное согласие - на специфичности и дифференцированности социальных групп, их идеологий и ценностно-нормативных систем.

Идею «нового» образования связывают с пониманием гражданина, как человека, противостоящего государству, занимающего активную критическую позицию по отношению ко всему находящемуся *вне его*. Сегодня каждый ощущает, что в сложном и быстро меняющемся мире уже невозможно опираться в своем социальном выборе исключительно на культурные традиции и привычки предшествующих поколений - необходим критический анализ конкретной ситуации выбора. *Новая школа* – это активная, трудовая школа, предполагающая деятельностное знакомство ребенка с природой и общественной средой. Основной задачей школьной повседневности считается ее практическая релевантность и полезность повседневной жизни ученика за пределами школы (Дж.Дьюи). Целью обращения к образованию является самопознание (идентификация своего собственного положения по отношению к репрезентативной культуре) посредством рефлексии (О.Хаузер).

Концепция символического интеракционизма предлагает динамическую модель контроля взаимодействия учителя и ученика. Социальная структура школы, система правил осуществляются посредством бесконечных репрезентаций, которые не исключают ролевых разногласий, конфликта интересов, двойственности нормативных систем и правил поведения (П.Вудс).

*Коммуникативное взаимодействие* Учитель-Ученик является неотъемлемой частью всего образовательного процесса. Проблемам образовательной коммуникации в отечественной социологии, к

сожалению, уделено мало места. Общением в школе занимаются педагоги, психологи, медики, но не социологи. В западной же социологии образовательный процесс всегда привлекал активное внимание исследователей (Р.Вудс, П.Джаксон, Б.Капфере, М.Стаббс, М.Хаммерсли, Д.Харгривз, М.Хэллидей).

Для анализа проблемы общения Учителя и Ученика в рамках традиционной модели образования используется термин "*коммуникативная компетентность*". Существует множество определений данного понятия (Д.Бразил, Дж.Гамперц, П.Дрю, Дж.Кук-Гамперц, Л.Уилкинсон, М.Уиллис, Д.Хаймс, Ф.Эриксон), но так или иначе оно трактуется как освоение ребенком коммуникативно-компетентного типа социального поведения, образцом которого выступает учитель.

Культурно-образовательная модель советской школы, сформулированная в работах А.С. Макаренко, Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинского, представляла собой образовательный процесс, ориентированный на формирование «советского» типа повседневной гражданственности. Этой культурной модели противопоставлялась педагогика сотрудничества (П.П. Блонский, С.Л. Соловейчик, Ш.А. Амонашвили, Б.Д. Эльконин), в рамках которой образовательные процесс ориентировался на активный тип повседневной гражданственности.

Если говорить об альтернативном – в рамках критической модели - взгляде на школьную коммуникацию, то здесь скорее уместно будет использование термина "*социальная одаренность*", применяемого в равной степени как по отношению к учителю, так и к ученику. Ученик приходит в класс, будучи уже компетентным собеседником, а значит, общение учителя и ученика - это столкновение двух систем компетентности (Х. Вуд, М. МакТее, Х. Механ, С. Фостер, С. Эрвин-Трипп). С точки зрения же ученика класс предстает как пространство борьбы за свои права.

**Теоретико-методологическую основу диссертации** составили труды отечественных и зарубежных ученых в области социологии, педагогики, социальной психологии, культурной антропологии. Характер диссертационного исследования обусловил необходимость междисциплинарного подхода к изучению культурных моделей образовательного процесса и смыслового школьного пространства учителей и учеников.

Диссертация выполнена в рамках интерпретативной традиции в теоретической социологии, связанной с трудами М.Вебера, Г.Зиммеля, Дж.Мида, что позволяет сделать предметом исследования субъективные смыслы, приписываемые ситуации образовательной коммуникации участниками школьного взаимодействия.

В теоретико-методологическом плане автором диссертации разделяются подходы к изучению образовательного процесса, заложенные в трудах Д.Дьюи, Н.Поустмена, П.Джексона, П.Вуда, М.Хаммерсли, Д.Харгривза и др., а также использованы философско-педагогические концепции Я.Корчака, С.Френе и А.Макаренко для описания культурных моделей образовательного процесса.

Коммуникативный аспект образовательного процесса рассматривается в рамках двух концептуальных направлений (М.Стаббс, Дж.Синклер, Р.Коултард, Д.Х.Хаймс, Х.Механ, Х.Вуд, Д.Хастлер), привлекаются этнометодологические подходы к описанию повседневных коммуникаций в школе (Д.Херитедж, И.Аткинсон, Х.Механ, Х.Вуд).

Эмпирической базой для проверки выдвинутых теоретических предположений послужили данные включенного наблюдения в гимназии № 1522 (г.Москва), неструктурированных интервью и исследования, проведенного там же по методике репертуарных решеток Дж.А.Келли.

#### **Цель и задачи исследования.**

Целью исследования является изучение культурных моделей



образовательного процесса современной школы.

Реализация заявленной цели предполагает решение следующих задач:

- анализ теоретико-методологических подходов к изучению образовательного процесса;
- конструирование континуума культурных моделей образовательного процесса;
- изучение выделенных моделей через систему личностных конструктов, являющихся основой коммуникативного потенциала учителя и ученика;
- сопоставление словарей личностных конструктов учителя и ученика с точки зрения аутентичности используемых категорий и интерпретации их содержания.

**Объект** исследования – учителя и ученики, как авторы и акторы образовательного процесса. По этой причине не предполагалось исследовать ни администрацию школ, ни родителей, ни представителей каких-либо других групп, имеющих отношение к системе образования, незначительно влияющие на формирование практик повседневной гражданственности в сегодняшней российской школе.

**Предметом** исследования являются системы личностных школьных конструктов учителей и учеников, составляющие основу их повседневной гражданственности.

**Научная новизна** диссертационного исследования связана с социологической постановкой проблемы социодинамики культурных моделей образовательного процесса в современной и постсовременной школах.

По результатам диссертационного исследования:

- сконструированы культурные модели образовательного процесса и обозначены их аутентичные черты;
- введены понятия коммуникативного потенциала и школьного коммуникативного потенциала учителя и ученика как системы

- координат повседневной гражданственности;
- разработана и апробирована модификация методики репертуарных решеток Дж.А.Келли для изучения школьного смыслового пространства учителей и учеников;
  - проанализированы системы личностных школьных конструктов учителей и учеников, являющиеся основой их школьного коммуникативного потенциала и определяющие содержание его «словарей».

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Типы повседневной гражданственности, принимаемые учеником, находятся в прямой зависимости от культурной модели образовательного процесса, сформированной в каждой конкретной школе.
2. В свою очередь, в соответствии с типом повседневной гражданственности, выделяются три культурные модели образовательного процесса – (а) ориентированной на Учителя, (б) ориентированной на Ученика, (в) интеракционистскую.
3. Повседневная гражданственность исследуется через анализ коммуникативного потенциала, выраженных в системах личностных конструктов учителя и ученика.
4. Активная повседневная гражданственность является продуктом пересечения ценностно-нормативных систем формальной и неформальной сферы жизнедеятельности учителя и ученика.
5. Активная повседневная гражданственность эмпирически проявляется в наличии в системе личностных конструктов учителей и учеников ценностей и «правил» неформальной сферы жизнедеятельности учителей и учеников.

**Практическая значимость диссертационного исследования** заключается в исследовании актуальных проблем повседневного

образовательного процесса современной школы. Материалы диссертационного исследования углубляют представление о смыслах образовательного процесса, особенно в его взаимосвязи с генезисом новых культурных форм и раскрывают механизмы формирования повседневной гражданственности в рамках школьного пространства.

Результаты диссертационного исследования и рекомендации могут быть использованы работниками органов государственного, муниципального и частного управления образованием, учителями в их профессиональной деятельности, а также специалистами в сфере социологии образования.

### **Апробация работы.**

Основные положения и выводы диссертационного исследования были представлены на международных и федеральных конференциях: “Московские лицеи и гимназии – взгляд в XXI век” (Москва, 2000), “Социальные исследования образования - 2000” (Санкт-Петербург, 2000), “Study Group on Education in Russia, the Independent States and Eastern Europe. Affiliated to the School of Slavonic and East European Studies” (Лондон, 2000). Диссертация обсуждалась на заседании сектора “Исследование социальных трансформаций” Института социологии РАН.

**Структура работы** определяется целью и задачами диссертационного исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, включающих 5 параграфов, заключения, содержащего выводы, сделанные на основе исследования, списка использованной литературы и приложений.

### **Основное содержание работы**

Во *введении* обосновывается выбор и актуальность темы диссертационного исследования, анализируется степень разработанности проблемы, приводятся основные подходы к рассмотрению данного вопроса, определяется объект, предмет, цели и задачи исследования, обозначаются теоретико-методологические основы и теоретические источники, излагается научная новизна и практическая значимость работы.

*Первая глава* “Модели образовательного процесса и проблема коммуникативного потенциала” посвящена социологическому анализу характеристик школьного пространства в различных моделях образовательного процесса.

В *первом параграфе* «Модель образовательного процесса, ориентированная на учителя» рассматриваются социологические характеристики модели образовательного процесса в рамках традиционного подхода к образованию.

Опираясь на отечественные и зарубежные концепции и исследования характеристик школьного пространства, автором раскрывается смысл традиционной культурной модели образовательного процесса, ориентированной на формирование послушного, дисциплинированного, благонадежного ученика, осознающего необходимость подчинения существующим в обществе нормам, требованиям и т.п. В школе ученик получает «тайное, скрытое» образование: конструируется личность, готовая пассивно подчиняться формальному авторитету репрезентативного типа культуры.

В современной школе класс организован по принципу идеальной модели для внешнего мира. В физическом пространстве класса место учителя противопоставлено и возвышается над местом ученика. Парты не только ограничивают сферу активности ученика, но и навязывают ему определенное поведение. Пространство класса предстает неизменным, ученик окружен примерами правил и «правильного» и лишен возможности свободного перемещения.

В школе время становится средством формирования поведения нового типа. Порядок распределяется по годам, месяцам, дням и часам. Время разделяется на периоды свободного поведения (не-уроки) и периоды подчинения (уроки), принципиально отличающиеся по содержанию и типу приемлемого поведения.

Для данного типа обучения лучше подходит стандартизированная информация и учебник. В учебной программе когнитивно-содержательный аспект и тип формируемых социальных отношений связаны между собой. Ориентация на логико-научный подход ведет к использованию учителем квази-проблем и квази-вопросов как базового дидактического материала.

Дисциплина – это метод, благодаря которому ученики становятся действительно учениками. Система общения *Класс-Учитель* превращает ребенка в классе в «одинокое человека в толпе» (если воспользоваться образом Д.Ризмена). В классе на уроке ученики игнорируют тех, кто окружает их.

Учитель в этой модели - прежде всего, «судья», непогрешимая личность, поступки и мнение которого не могут быть ошибочным. Учителя вне критики. Учитель принуждается к использованию дисциплины и бюрократического авторитета для контроля за учеником. Но в тоже время, учитель в школе сам выступает объектом постоянного институционального контроля и самоконтроля (феномен учительской самодисциплины).

Ритуалы (социальные и коммуникативные) суть основа традиционной школы. В социолингвистике общение «учитель – ученику» определяется как ситуация с маркированным статусом. Предполагается наличие четкой иерархии социальных статусов, строгая регламентация стиля речи, заданность обращения к каждому в соответствии с его социальной ролью. В теории социальной коммуникации используется в связи с этим категория коммуникативной компетентности, как наиболее соответствующая публичной форме коммуникации.

Школьная форма поведения противопоставляется внешкольной (тракуемая как неуместная). Полное исключение неформальной естественной коммуникации, наиболее распространенной во внешкольной среде, не позволяет ученику использовать свой жизненный опыт в школе, а

ориентирует его на подражание учителю и делает школьные правила ригидными. Проводятся четкие границы между публичной и частной сферами жизнедеятельности, ширококомасштабной и индивидуальной коммуникацией и т.п.

Во *втором параграфе* «Модель образовательного процесса, ориентированная на ученика» предлагается трактовка альтернативной культурной модели образовательного пространства.

С точки зрения ученика, класс предстает как пространство борьбы за его права. В XX в. концепция *нового образования* придавала большое значение изменению физической среды образовательного процесса: класс меняется на «мастерскую», искусственная среда школы должна была стать «естественной».

До тех пор, пока у ребенка нет выбора между различными видами деятельности в классе, у него нет необходимости самостоятельно организовывать свое пространство и время в режиме реальной жизни. Возникновение практики индивидуальных планов работы, в которых фиксируется определенный объем работы и время сдачи работы, делает ребенка ответственным за свое время.

В *новой школе* текст учебника предлагается заменить *нарративами*, ориентированными на настоящее время, на повседневность и активность ребенка. Нарратив – это история, содержащая последовательность событий, действий, что предполагает его связь с определенным периодом взросления ребенка. Это нечто, что не может быть заключено в рамку, это - не выхваченный момент времени, событие, а вся история со всеми последствиями каждого действия, связями между явлениями.

Ученик постоянно включен в работу маленьких групп, коллективов, команд, создаваемых временно или действующих на постоянной основе. Школьный успех больше не связывается с одиночеством ученика. В такой малой группе он выполняет свою работу совместно с другими учениками,

а точнее: они выполняют одну работу на всех. Помимо этого внедряются всевозможные идеи самоуправления учеников, что является репликой общества, построенного на идее восходящей социальной мобильности.

Учителя - как посредники между миром детей и миром взрослых - превращаются в носителей маргинальной роли и статуса. Рассмотрение школы как открытого пространства расколдовывает учителя, превращает его из священника в естествоиспытателя, который имеет право на сомнения и ошибку. В связи с этим учитель сам довольно часто попадает в ситуации оценивания. Практика «поучения» (teaching) является естественной и повседневной для каждого человека, а по этой причине «судья» (учитель) может стать подсудимым, т.е. - оцениваемым.

В данном случае общение учителя с учеником не может быть классифицировано как ситуация с маркированным статусом, так как в этой модели образовательного процесса отсутствует четкая иерархия социальных статусов взрослого и ребенка, что дает основание использовать категорию социальной одаренности (вместо коммуникативной компетентности). Этой модели ближе логика приватной сферы коммуникации. Школьная форма поведения оспаривается учеником как непоколебимая и неоспоримая, а внешкольный, неформальный тип коммуникации активно используется для этого. Предлагаемые учителем формы поведения более не рассматриваются как предмет беспрекословного освоения. Использование неформального типа коммуникации позволяет ученику применять свой жизненный опыт, а также делает школьные правила более гибкими. Стираются границы между публичной и частной, широкомасштабной и индивидуальной коммуникацией.

В *третьем параграфе* «Коммуникативные потенциалы учителя и ученика как основа конструирования образовательного процесса» обосновывается необходимость введения понятий *коммуникативного*

*потенциала и школьного коммуникативного потенциала*, в частности. Пространство класса в этой интерактивной культурной модели образовательного процесса рассматривается как обоюдное достижение учителя и ученика, которое представлено в сознании учителя и ученика в виде системы описывающих его понятий, являющейся основой для выбора каждым участником школьной коммуникации своей индивидуально-идентичной модели поведения.

Современное социальное неравенство общества основано на плюрализации жизненных и культурных форм. При отсутствии же единого культурного стандарта можно говорить об успешности, эффективности, компетентности и т.д. социального действия преимущественно в рамках своей собственной группы, своего стиля жизни. Учительская культура сегодня вряд ли может претендовать на доминирование над ученической по причине большей «культурности». Традиционно учитель – это не просто носитель языка, а образец литературного, стандартного, культурного языка (русского, английского, французского и т.п.). Но учителя вряд ли могут рассматриваться как гомогенная социальная группа, принадлежащая к академической культуре «среднего класса».

Перед учителем и учеником стоит не столько проблема коммуникативной компетентности, сколько способности поддерживать коммуникацию, связь с чуждой культурой, и достижения во взаимодействии с ней своих целей. Именно это предположение является основой для введения термина коммуникативного потенциала.

Под *коммуникативным потенциалом* учителя или ученика мы понимаем их смысловое пространство, репертуары коммуникативной символики.

*Школьный коммуникативный потенциал* - школьная смысловая система координат - состоит из набора категорий, описывающих интерактивность образовательного процесса. Учителя и ученики одновременно являются частью одного и того же школьного пространства, что проявляется в



некотором наложении их символических систем, категориальных набора (словарей). Но, разделяя определенные символы, они не обязательно разделяют их смыслы и значения. Социальные категории, используемые как основа для выстраивания взаимодействия (порядок, дисциплина, свобода и т.д.), могут наполняться различным смыслом. Их содержание настолько неясно, что каждый участник (и учитель, и ученик) может трактовать их по-своему, придавать им аутентичный смысл и значения.

Доминирование (власть) в коммуникации, занятие позиции учителя основывается на способности и возможности контролировать сам процесс коммуникации. Для победы в конкуренции учительского и ученического стандартов каждая система должна презентировать себя определенным образом и добиться господства именно своих стандартов и правил. Самопрезентация в коммуникации – это деятельностное (активное) отношение к ситуации и партнеру. Процесс самопрезентации состоит в преподнесении образа своего «Я», своих коммуникативных целей, линий поведения и отслеживание последствий (принятие или непринятие партнером данной стратегии поведения как основы коммуникации). Предполагается подвижность образа каждого из участников коммуникации. Образ – это не только ситуативное Я, имидж, выбранный здесь и сейчас, но и соответствующая линия поведения.

Возможно, подобный опыт больше способствует развитию коммуникативных потенциалов учителя и ученика. Динамическая модель доминирования в коммуникации Учитель-Ученик предполагает высокий потенциал изменений в содержательной интерпретации категорий образовательного процесса, что может обернуться далеко идущими последствиями в коммуникативном потенциале человека в будущем. Специфика школьного коммуникативного потенциала состоит в том, что используемые им категории достаточно универсальны и могут применяться и вне школьного пространства: учеником после окончания

школы, а учителем не только в стенах школы. При использовании данных категорий, во вне школьное пространство переносится их содержание, сформированное в процессе образования. Но в данном случае социолога больше интересует сознание ученика, так как изменения в содержании его школьного коммуникативного потенциала может сказаться на формировании и других форм повседневной гражданственности.

Во *второй главе* «Опыт эмпирического изучения актуальной культурной модели образовательного процесса» предлагается программа и результаты социологического исследования по теме, проведенного на базе московской гимназии № 1522.

Сбор данных осуществлялся в два этапа. На первом этапе использовались методики включенного наблюдения и неструктурированного интервью, с помощью которых был собран первичный эмпирический материал. На втором этапе полученные результаты проверялись с помощью более формализованного метода репертуарных решеток Дж.А.Келли.

Методология и методика исследования была выбрана в соответствии с теоретическими предпосылками диссертации. В данной главе на основе работ Дж.А.Келли, Д.Баннистера, В.Ф.Петренко, Б.М.Теплова, Ю.Н.Голстовой, Ф.Франселла, А.Г.Шмелева дается обзор теории личных конструктов, методологии и методики исследования личности при помощи метода репертуарной решетки (Келли).

В основе теории конструктов положена идея о том, что каждый человек представляет собой *исследователя-ученого*, который стремится упорядочить своё жизненное пространство. У каждого из нас имеется множество имплицитных теоретических представлений, которые позволяют нам осмысливать поток каждодневного опыта. Эти частные теории (подсистемы конструктов) объединяются в общую теорию, которую Дж.А.Келли назвал *системой личных конструктов*.

*Теории* они в том смысле, что представляют собой *сеть значений*, посредством которых человек воспринимает окружающий мир, пытается управлять событиями и действовать в соответствии с ситуацией. В этом смысле *личные теории* человека, то есть его система личных конструктов могут быть соотнесены с тем, что в рамках других подходов называется «личностью», «установками», «привычками», рудиментарной жизненной философией, т.д. На поведенческом уровне конструкт может рассматриваться как открытый человеком способ поведения; система же конструктов обеспечивает человека его собственной сеткой поведенческих путей, не только ограничивающих его действия, но и открывающих перед ним свободу, которая в противном случае оказалась бы для него субъективно не актуализированной.

В данном исследовании представляется наиболее целесообразным использование модификации метода репертуарных решеток Дж.А.Келли. Получаемые при помощи репертуарных решеток результаты можно рассматривать как своеобразную карту системы конструктов индивида. Это нечто вроде идеографической картографии. Данная методика позволяет реконструировать субъективные координаты систем значений конкретного человека и представить этого человека не как точку в пространстве некоторой унифицированной системы координат, но как носителя индивидуальной, специфической логики, определяющей его поведение. На основании полученного факторного пространства проведен качественный анализ конструктов смысловых пространства учителей и учеников. В результате исследования были получены следующие факторные пространства учителей и учеников:

**Факторные пространства группы учеников:**

*1-ый фактор (Формальная коммуникация)*

*2-ой фактор (Сейчас: работа как необходимость — свободная коммуникация как приятное)*

3-ий фактор (Потом: будущее и свобода)

4-ый фактор (Ограничение школы как пространства правил)

Факторные пространства группы учителей:

1-ый фактор (Школа: формальная коммуникация)

2-ой фактор (Дом: свобода)

3-ий фактор (Школа как повседневный труд)

4-ый фактор (Будущее как карьера и счастье как не школа)

Результаты исследования показали, что в рамках школьного пространства ни учителями, ни учениками не допускается - не предполагается - сама возможность смены формального доминирования. Формальный авторитет учителя непоколебим для учителя и ученика. А стремление к доминированию ученика реализуется в неформальной сфере.

Ученики, описывая публичную повседневность образовательного процесса (школьного пространства), используют понятия «школа», «учеба», «обучение», «образование», «получение знаний», «уроки», «работа», «я обязана», «правила, которые придумала не я». Учителя для обозначения этой же сферы используют понятия «работа», «школа», «ответственность», «зависимость», «этикет». И для учителей, и для учеников школа является *правильным* пространством - пространством, подчиненным правилам, причем зачастую одним и тем же (правила внешнего вида, правилам поведения в присутствии старшего по статусу, правилам поведения в присутствии коллег и т.д.). Но для учителей школа - это «работа», то есть выбранное ими пространство, для ученика же пребывание в школе является навязанным пространством. Возможно именно поэтому Школа так четко обособляется в сознании ученика в автономную жизне-сферу.

Учителя и ученики практически идентичны как в словаре коммуникативных категорий, так и в их интерпретации относительно внешкольного пространства. Для них это - радость, счастье понимания, то,

что происходит «по моей воле». Отличие состоит в том, что для учителей не-школа начинается после окончания рабочего дня; а для учеников не-школа - это противопоставление Школе в любой момент рефлексии.

Наиболее очевидным, на наш взгляд, является различие в интерпретации категории будущего у учителей и учеников. Учителя, будущее которых является уже продуманным, спланированным, предсказуемым, принципиально отличаются от учеников, которым будущее еще только предстоит выбирать. Конструкт *будущее* является основой построения своего дальнейшего поведения и используются учениками для предсказания отдаленных событий, соответственно именно он должен быть открыт для пересмотра в рамках школьного пространства. В пределах же субъективного пространства учеников их актуальная школа не может работать с категорией будущего, так как характеристики этого пространства кардинально противоположны характеристикам школьного пространства.

Возможно, потому, что школа для учеников так далека и совсем не похожа (по крайней мере, в системе их личностных конструктов) на их будущее, необходимость подчинения школьным правилам не является для них действительно серьезной проблемой. Школьное время для ученика *конечно*. Ученик учится в школе хоть и долго - 10-12 лет - но не все же не бесконечно, не всю жизнь, и поэтому у него всегда есть в запасе «завтрапотом», когда он все же станет жить самостоятельно.

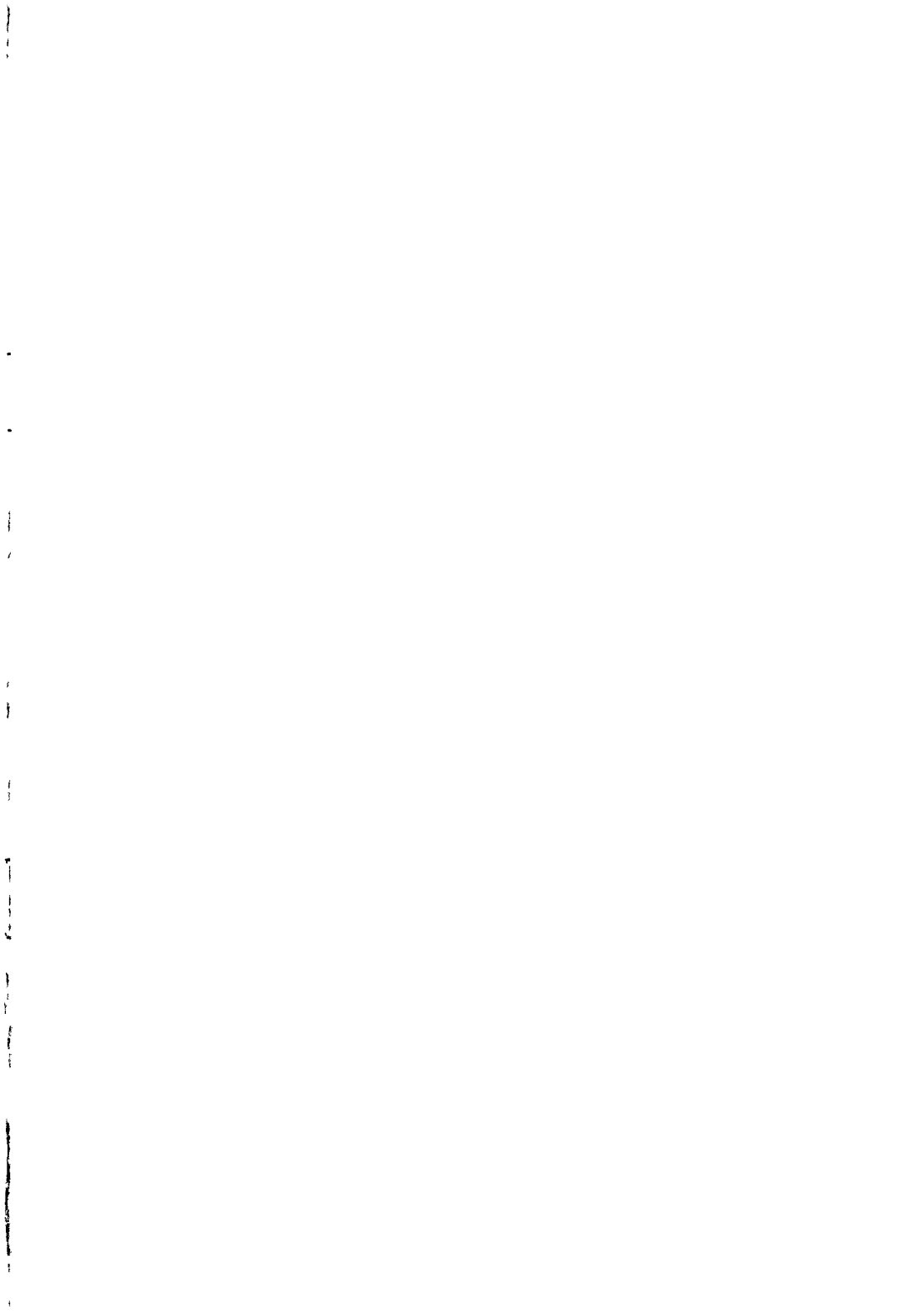
В *Заключении* диссертации содержатся итоги и выводы работы, оценки перспектив практической значимости результатов исследования. В современной социологии принято считать, что люди обычно стремятся развивать свои конструкты, расширяя их набор, внося в них коррективы и модифицируя их. Широко разделяемые публикой системы истолкований конструируются, главным образом, для того, чтобы приспособливаться к определенным сферам деятельности или областям реальности, к школе как

к системе повседневной гражданственности, в частности. Эмпирически исследованное коммуникативное пространство гимназии № 1522, очевидно, следует отнести к культурной модели традиционной школы, несмотря на её известную институциональную независимость и декларируемую установку на гуманизацию образования.

Гипотеза нашего исследования заключалась в том, что пересечение нормативных систем формальной (внутришкольной) и неформальной (внешшкольной) сфер образовательного процесса может свидетельствовать о том, что в образовательном процессе конкретной школы происходят изменения, которые сформировали в ней пространство для освоения новым поколением новой культурной модели социального поведения и нового типа активной гражданственности. На основании полученных данных, мы можем констатировать, что наша гипотеза материалом анализа образовательного процесса гимназии № 1522 не подтвердилась. Впрочем, этот вывод нельзя распространять на всю систему российского образования, хотя как актуальный case-study он демонстрирует возможность принципиальной дивергенции декларируемых целей и повседневных практик образования.

**Основное содержание диссертации раскрыто автором в работах:**

1. Личностный потенциал молодого учителя и проблемы его реализации // Альманах «Наше образование», Самара, 1999. (0,2 п.л.)
2. Школа как социокультурное поле взаимодействия учителя и ученика // Полипарадигмальный подход в социологии (опыт применения концепции социокультурного поля ИНИО П. Штомпки). Москва: Изд-во ИС РАН, 1999. (0,5 п.л.)
3. Демоноплизация рынка образовательных услуг в постсоветской России // Аспекты социальной теории и современного общества. Москва: Изд-во ИС РАН, 1999. (1 п.л.)



1.7.450  
2001-A  
480

Издательство ООО "МАКС Пресс".  
Лицензия ИД № 00510 от 01.12.99 г.  
Подписано к печати 08.11.2000 г.  
Усл.печ.л. 1,5. Тираж 100 экз. Заказ 549.  
Тел. 939-3890, 928-2227, 928-1042. Факс 939-3891.  
119899, Москва, Воробьевы горы, МГУ.