

# СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372. 831.6 (075.8)

## Смысловые перспективы обучения/изучения социологии: студентоцентрированное образование<sup>1</sup>

### Аннотация

*Вызовы, которые сегодня ощущает социологическая наука, проблематизируют такой аспект ее существования, как обучение и преподавание социологии в современных высших учебных заведениях. Благодаря процессам массовизации высшего образования, усилению роли аудиовизуальных аспектов социальной коммуникации, медиатизации общественного взаимодействия изменяются ожидания студенчества в плане характера общения в аудитории. К изменениям побуждает также переход современного высшего образования от ориентации на овладение корпусом истин на умение добывать знания. В этом же направлении происходят парадигмальные изменения высшего образования — от предметноориентированного к студентоцентрированному. Студентоцентрированная парадигма высшего образования возникает на стыке нескольких процессов: поисков эффективных форм взаимодействия со студенческой аудиторией в условиях коммерциализации образования в перспективе неоллиберальной экономики, распространения идей и практик Болонского процесса, развития радикальных педагогик, самоопределения преподавательского корпуса касательно авторитарных/партнерских способов общения в аудитории, поиска соответствующих выбранной стратегии способов оценивания знаний и умений студенчества. Несмотря на сложность и противоречивость этой ситуации, развитие студентоцентрированной парадигмы проявляется в разных формах. В частности, в ориентирующем влиянии рефлексивных текстов социологической классики, в обучении через практику, что позволяет интерпретировать данные, то есть открывает горизонты для самостоятельного теоретического и практического поиска, развивает критическое мышление и способствует овладению социологическим воображением.*

**Ключевые слова:** преподавание социологии, студентоцентрированное обучение/преподавание, радикальная педагогика, оценивание обучения, учебник по социологии, социологическая практика, социологическая классика

---

<sup>1</sup> Материалы круглого стола “Смысловые перспективы обучения/изучения социологии”, который состоялся в рамках II Конгресса Социологической ассоциации Украины “Социология и общество: взаимодействие в условиях кризиса”, Харьков, 18 октября 2013 года.



**ЮЛИЯ СОРОКА,**

*доктор социологических наук, доцент кафедры социологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, Харьков*

### **“Смыслы преподавания социологии: студентоцентрированное образование”**

Тема секции по социологии культуры и массовой коммуникации II Конгресса САУ — “Метаморфозы смыслов культуры и коммуникации” — заставила нас обратиться к смыслам и значениям не столько самой социологии, сколько ее преподавания. Это обусловлено многими, в том числе практическими проблемами, с которыми мы сталкиваемся как преподаватели социологии в вузах. Социология потеряла статус обязательной дисциплины и утратила часть своего символического капитала в университете, с чем мы столкнулись несколько лет назад. С другой стороны, перспективы смысла преподавания социологии открылись через концепцию и понятия публичной социологии, где преподавание предстает уже не столько практикой передачи опыта, сколько некой гражданской деятельностью, вариантом эмансипативных практик. Наконец, студентоцентрированное образование официально признано в украинском высшем образовании как один из его важных содержательных приоритетов, но, как и Болонский процесс, в рамках которого оно актуализировалось (о чем речь идет, например, в Левенском коммюнике), преподавателями воспринимается неоднозначно.

Студентоцентрированное образование получает распространение в условиях массовизации и коммерциализации высшей школы как стратегия переориентации целей образования на результаты обучения студентов, а не на деятельность преподавателя по передаче знаний. Здесь не столько предметные области задают ориентиры образования, сколько сотрудничество преподавателей, студентов и представителей работодателей в гибком динамичном режиме формирует результаты обучения и, в свою очередь, направления развития предметных областей.

Важно акцентировать, что для многих преподавателей социогуманитарных дисциплин в Украине студентоцентрированное образование не является чем-то новым и незнакомым, но стало устойчивой практикой профессиональной деятельности. Развитию стратегий субъект-субъектного образования, парадигмы учения, активных и интерактивных методов, компетентностного подхода, которые ассоциируются со студентоцентрированным образованием, были посвящены конференции и школы, проводившиеся с начала 2000-х годов социологическим факультетом ХНУ имени В.Н.Каразина. Ряд проектов был реализован под руководством Светланы Бабенко при поддержке Центрально-европейского университета, программы HESP, программы CEP, AFP, которые финансировали совершенствование образования как самостоятельную тематику. Были проведены три зимних школы в Харькове на базе социологического факультета (2003, 2004, 2006), результаты которых воплотились в книгах (см.: [Социология в аудитории, 2003; Социология в аудитории, 2004]). Они сейчас почти недоступны в бумажном варианте, но доступны в электронном виде, и мы ими широко пользуемся. Также здесь следует упомянуть еще более раннюю практику, связанную, в том числе, с деятельностью Иды Дмитриевны Ковалевой, профессора кафедры социологии, под редакцией которой была издана книжка “Нетрадиционные методы преподавания социологии” [Нетрадиционные методы, 2001]. Эта книга, среди прочего, убеждает, что партнерские отношения преподавателей и студентов являются ценнейшим ресурсом не только собственно образования, решения задач курса или программы, но и — в перспективе — развития самой науки. Нетрадиционные методы преподавания, о которых Ида Дмитриевна писала и которые она практиковала и продолжает практиковать сейчас, актуализировались, когда социология институционализировалась в Харьковском университете и нужно было привлекать людей сначала в качестве свободных слушателей, а потом и студентов,

аспирантов и сотрудников. И эти практики не статусных, а партнерских отношений, как показывает опыт, были очень востребованными и результативными.

Идеи студентоцентрированного образования часто встречают скептическое отношение в преподавательской среде, что прозвучало и в выступлении Наталии Костенко<sup>1</sup>. Согласившись с тем, что популярность и влияние социологии в современном обществе не столь высоки, как могли предполагать классики, она подчеркнула, что это не должно влиять на систему образования, передачи знания и на знание как таковое. Наталия Костенко также высказала сомнение в возможности совмещения партнерских отношений со студентами и преподавательского оценивания, а также опасение, что увлечение методиками преподавания не оставит времени и сил на сам предмет. Как подчеркнула Наталия Костенко, три главных ориентира социологического познания — школа, воображение и вкус — транслируются в первую очередь самим преподавателем, роль и ответственность которого в обучении и взаимоотношении со студентами по-прежнему высока.

Ниже представлены материалы выступлений на круглом столе: они затрагивают отдельные проблемы современного преподавания социологии, которые в перспективе студентоцентрированного образования получают новые возможности для их разрешения.

Людмила Малес в своем материале анализирует изменения в характере научного, в частности социологического, знания в современном обществе и акцентирует влияние этих процессов на практики преподавания и написания учебников. Автор демонстрирует, как ориентиры студентоцентрированного образования позволяют избежать эффекта “теплицы учебника”.

Связь активных методов, партнерских отношений со студентами и других аспектов студентоцентрированного образования с радикальными педагогиками демонстрирует в своем материале Ольга Плахотник. Автор подчеркивает, что научить критическому мышлению невозможно в условиях традиционного авторитарного класса, где аудитория является зависимой и пассивной, и освещает соответствующие преподавательские практики.

Студентоцентрированное образование становится вызовом для традиционных практик оценивания, опирающихся на интуицию и авторитет преподавателей. Тамара Марценюк предлагает в своем материале принцип “аргументированной требовательности”, который должен разрешить коллизию партнерских отношений и оценивания, способствуя его объективности и прозрачности. Продлевает тему оценивания и множественности форм учебной деятельности Мария Майерчик, подчеркивая вопрос о том, как сделать интерактивными страницы учебника.

Студентоцентрированное образование часто называют обучением через практику. В материале Николая Гоманюка раскрываются проблемы вовлечения студентов социологов в полевую работу. Углубляет эту тему Татьяна Зуб: исходя из видения социологии в широком междисциплинарном пространстве, автор раскрывает практики формирования методологической позиции студенчества. Именно это обосновывает “социологический здравый смысл”, который автор анализирует и критикует.

Материал Марины Соболевской опровергает распространенное опасение о потребительском духе студентоцентрированной аудитории, ее ориентации на легкие развлекательные формы работы. Автор демонстрирует, как партнерские отношения способствуют мотивированности студентов к глубокому усвоению теоретического материала и навыков его творческого применения. Определенным образом подытоживает дискуссии Светлана Бабенко, акцентируя внимание на связи социологии и критического мышления и на соответствующих принципах студентоцентрированного образования.

---

<sup>1</sup> Наталия Костенко — доктор социологических наук, профессор, заведующая отделом социологии культуры и массовой коммуникации Института социологии НАН Украины



**ЛЮДМИЛА МАЛЕС,**

*доктор социологических наук, доцент кафедры теории и истории социологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Киев*

### **Социокультурные контексты преподавания социологии**

Начну с небольшого лирического отступления о методике. С активными методами обучения познакомилась еще школьницей, когда моя старшая сестра была студенткой филологического факультета. Собственно там обучение по формам, методам, в сущности, продолжало традиционное школьное. И вот она принесла рабочие тетради своей однокурсницы, которая посещала курсы подготовки к миссионерской работе одной из протестантских церквей. Интересно, что там было много вещей, которые мы позже обсуждали на школах по совершенствованию преподавания, в частности, были заданы элементы интерактивных, активных методов работы с аудиторией, с незнакомыми людьми, разные способы и стратегии изложения своих мыслей. И один из таких советов состоял в том, чтобы тему занятия начинать со своего жизненного опыта. То есть когда вы сначала ее приватизируете, делаете близкой вам, это должно способствовать ее актуализации для других. Например, можете начинать с того, что вы ехали в трамвае, заметили что-то, относящееся к “силе” (почтению, морали) урока, и от этого будете разворачивать дальше свою тему.

Многочисленные учебники и конспекты лекций по социологии, изданные или доступные в Украине, весьма различного качества; более того, многие из них формируют урезанное представление о социологии, сводя ее к полстерству. В них часто можно встретить фразу, касающуюся описания проблемы социологического исследования, как “знания о незнании”. Но этот оксюморон означает гораздо больше, чем удобную для запоминания формулировку потребности в его проведении, поскольку формирует представление и, по сути, отражает типичную ситуацию, когда эмпирическое социологическое исследование начинается с незнания, с теоретического невежества, с отсутствия понимания социокультурного контекста, знаний для интерпретации информации в процессе и подведении итогов исследования. Но именно знание и должна была бы давать профессиональная подготовка в социологии. И эта ситуация деления социологии на два параллельных мира закрепляется и через процесс современного социогуманитарного образования. В частности, путем введения узкоспециализированных направлений подготовки, когда акцент смещается на разделение на теоретиков и практиков. А у последних делается акцент, собственно, на методиках сбора информации, ее статистической обработки при игнорировании историко-теоретической составляющей и общегуманитарного образования, призванных формировать гражданское мировоззрение и, наконец, понимание современного мира. Учитывая большую популярность эмпирической социологии в отечественном обществе, становится понятно, почему социологию сводят к технике, элиминируя социокультурные смыслы, и она теряет свой смысл, становится сугубо инструментом, инструментальной ценностью (здесь аналогия с ценностями по Рокичу вполне уместна).

С другой стороны, такая ситуация с высокой вероятностью порождает недостойное использование социологических исследований, их результатов в медиа, политике, формирование стереотипного восприятия в массовом сознании социальных процессов и их исследований. Ведь данные не говорят сами за себя, а приобретают голос благодаря интерпретации. И голос этот может быть как “за”, так и “против” с равной вероятностью. Именно проблеме интерпретации данных, которые сами по себе ни о чем не говорят, а требуют голоса, который должен их аранжировать, была посвящена глава в учебнике “Гендер для медиа” [Гендер, 2013], о котором, я надеюсь, мы сегодня еще будем говорить. Сама эта тема тоже заслуживает того, чтобы быть предметом для обучения, выработки навыков интерпретации и распознавания и предотвращения манипуляций данными.

Замечу, после постмодернистской критики научное знание вряд ли может претендовать на статус универсальной, безотносительной ценности, обязательной ис-

тины, а вместе с такой переоценкой все больше критикуют трактовку миссии образования как распространения знаний. На смену этой просветительской миссии приходит формирование мотивации к получению знаний, пониманию мира как основанию принятия решений либо в познавательном, либо в гражданском публичном контексте.

Как известно, основное направление совершенствования современного образования в международных проектах и организациях усматривают в смещении фокуса с передачи знаний на формирование умений. Для меня это прежде всего формирование умений критического социокультурного анализа, чувствительности к инаковости, к разнообразию, к гуманистическим ценностям и рефлексивности. Эти ценности, по моему убеждению, более важные и универсальные, чем те неизбежно ангажированные корпуса знаний, которые предлагают версию “на чьей стороне правда” путем углубления и легитимации разделения мира в духе “Мы — Они”. Принимая во внимание эти корпуса знаний, которые становятся все более обширными, впитывая каждый раз все новые идеологические веяния, прежде всего нужно выбирать переориентацию на формирование умений. Реакция от преподавателей и учителей на предложение смещения акцентов на последнее — вместо попытки втиснуть в занятие все положения актуального “мастер-нарратива” национальной истории — не заставила себя ждать: “А как же мы будем формировать патриотов?!” Это действительно сложно, если в тексте не будет однозначной авторской линии и в целом учебник будут писать иначе, но все-таки возможно.

В учебниках проекта ЕвроКлио по культурному образованию (например, в пособии “Общая история: диалог культур” [Спільна історія, 2013]) сознательно отсутствует генеральная линия воспроизводства метанарратива, обусловленного выполнением миссии патриотического воспитания. Ее заменяет набор источников, которые следует научиться при помощи вопросов и определенных методических приемов анализировать, критиковать, сравнивать, интерпретировать, формируя собственное обоснованное отношение.

Такое смещение с преподавания знаний на обучение умениям для истории уже довольно актуально, сама общественно-политическая ситуация к этому подталкивает. Как видим, возникают сложные ситуации в рамках проектов по совместному написанию учебной литературы, где национальные интерпретации каждой из сторон не объединяются бесконфликтно. Опыт создания греко-критского, палестино-арабского, франко-немецкого, немецко-польского учебников подготовил почву к такому переходу, методика которого сейчас отрабатывается.

В социологии это еще не отрефлексированная тема, то есть у нас еще царит представление о том, что существует некое общее социологическое знание. Мы не задумываемся над его принадлежностью к какой-либо традиции, о том, что это чей-то взгляд на общество. Любое наше учебниковое знание является неполным, потому что изложено с определенной точки зрения и оно дискриминирует или упускает из поля зрения другие. К полноте тут стремиться напрасно, однако неполнота должна быть осмыслена. В отечественных социологических дискуссиях обычно не обращают внимания на авторскую линию учебных материалов, не прописывают ее, не готовы критически обсуждать. И у нас еще нет, пожалуй, таких учебников, которые бы состояли исключительно из источников типа методически организованной хрестоматии.

Мы также не проговариваем того, что авторские или коллективные учебники воплощают разные идеологии, которые могут между собой конфликтовать. Впрочем, собираясь на конференции, работая в академической сфере, мы соприкасаемся с тем, что существуют разные версии социологии, социологиеписания, социологие-создания, например: гуманистическая, позитивистская, институциональная, феминистическая и др. (можно оперировать разными классификациями). Эти социологии не всегда легко объединить. Особенно когда мы преподаем структуру, а не историю социологии, другие теоретические темы или методы, которые так или иначе ан-

гажированная автура по-разному представляет, истолковывает, встраивает в общую концепцию. Более того, в “обычном” учебнике по социологии, на мой взгляд, последовательно и открыто не будет представлено ни одно из концептуальных видений, но и постмодернистская мозаика также не будет представлена; чаще всего мы сталкиваемся со смесью, замешанной на структурно-функционалистских принципах.

Если продолжать аналогию с историей, встанет другой вопрос, а именно: какие в социологии сложные темы могут сделать явным это различие подходов, их несводимость ко всеобщему, нейтральному или “объективному” общему социологическому знанию? Этот вопрос требует отдельного обсуждения. Пока же мы видим, что для социологии так или иначе нужно размышлять о методическом обеспечении смещения акцентов с “преподавания” на “обучение”. Возможно, поможет в этом опора на разные источники с методическими материалами, а не стройная линия авторского текста.

Предлагая что-либо, нужно понимать его ограничения и возможности, проблемы, возникающие, когда мы одобряем идею создания такого типа учебника, который не несет того или иного метанарратива. В частности, смена стратегии написания учебной литературы облегчит давно назревший выход из “теплицы учебника”. Ведь вузы уже давно утратили монополию на информацию, а академия — на источник знаний. Если в начале проекта Просвещения школа еще обладала такой монополией, то в наше время масс-медиа в качестве агента социализации и информационного влияния имеют значительно больший авторитет. И вот Википедия становится альтернативой нашему учебнику. Поэтому мы не можем и дальше делать вид, что ничего не изменилось и продолжать сетовать на скачанные из Интернета курсовые. Мы должны понять свои преимущества, играть на них в информационном пространстве. Поскольку “теплица учебника” оказывает плохую услугу нашей аудитории, ибо создает впечатление, что есть некое единственно истинное знание. Однако потом, выходя на улицу, в поле, в своей профессиональной деятельности — либо консультативной, либо экспертной — студенты сталкиваются с пестрым потоком информации из разных опровергающих друг друга источников, с манипулятивными технологиями, разными парадоксами, в которых не могут разобраться.

Среди таких парадоксов — проблемы моральных паник, таких ситуаций, когда академическое знание не в состоянии в медийных и социально-политических публичных дискуссиях деконструировать распространенные стереотипы, манипулятивные технологии, дискриминационные практики, а иногда, наоборот, само становится инструментом, сеющим подобные моральные паники.

Как привлеченные источники, так и сам способ работы с таким новым типом учебника должен разрушать ту самую “тепличность”, обеспечивать методическую закалку в информационном водовороте виртуальной и социальной реальности.

Обсуждение этих проблем важно, ведь начав поднимать такие вопросы, мы уходим от представления об учебнике как источнике истины в последней инстанции, об авторитете текста безотносительно к его содержанию, об ориентации исключительно на формальные признаки жанра, на гриф или сановитое авторство.

В связи с этим возникает еще одна интересная дискуссия — насколько нам в социологии нужно такое преподавание через тексты. Собственно говоря, семинарские занятия, согласно практике моих коллег да и по моему собственному опыту, часто организованы именно на анализе источников. Мы берем первоисточники, и это тексты определенных теоретиков, которые можно не только анализировать, критиковать или сравнивать; они сами несут опыт рефлексивного анализа понятий, противоречивости существования среди других источников.

Этот методико-методологический пласт выбранных текстов не менее важен, чем идейное содержание. Обычно, когда мы пытаемся развивать навыки интерпретации, речь идет о том, что, взяв некие данные или какие-то текстуальные материалы, мы перед студентами ставим задачу так или иначе проинтерпретировать их. Часто вариан-

ты таких задач находим в инструкциях к активным методам, в контексте разделения на группы, дискуссионные пары, квадраты и т.п. Но где брать такой опыт? Такому умению учат теоретические тексты, как современные, так и классические; они демонстрируют такой способ, “кухню” рефлексивности. Акцент на этом в нашем преподавании нужно переносить и в учебник, являющийся нашим ведущим методическим документом; тогда не придется бороться с “музеем” или запрещать те или иные учебники, источники, если мы научим с ними работать, дискутируя, понимая разные точки зрения и, собственно, таким образом, формируя свою. Пожалуй, это главное, что я хотела сейчас сформулировать, что для меня сейчас является актуальным в моей деятельности.



### **ОЛЬГА ПЛАХОТНИК,**

*кандидат философских наук, доцент кафедры философии Национального аэрокосмического университета имени Н.Е.Жуковского, Харьков*

### **Критические/радикальные педагогики в социогуманитарных дисциплинах: зачем и как это возможно**

В стенах этого университета несколько лет назад мне довелось читать курс гендерной теории на социологическом факультете. На тот момент я уже много лет была убежденной сторонницей того, что сегодня уже несколько раз называлось “студентоцентрированным”, “неклассическим” образованием, то есть субъект-субъектного подхода. Как отмечалось, эта тема дискутировалась на зимних школах по преподаванию социологии здесь, в Харькове, и я тоже в них участвовала и после них была преисполнена вдохновения развивать эти методы и навыки. Соответственно, мои курсы обычно положительно воспринимаются студентками, им нравится, когда к ним относятся как ко взрослым, их мнение уважают, к ним прислушиваются, они вовлечены в построение курса — это действительно партнерские отношения.

Мой курс по гендерной теории разворачивался без проблем, пока мы не столкнулись с каким-то вопросом, по которому студентки стали мне возражать: “Но я как женщина не дискриминирована, моя мама не дискриминирована, моя бабушка не дискриминирована. Это мое мнение. Пожалуйста, уважайте мое мнение!” В этот момент я поняла, что установленная диалогичность начинает пробуксовывать, поскольку мы вошли в зону, где моим студенткам некомфортно, и, чтобы двигаться дальше в нужном направлении, мне нужно каким-то образом сдвинуть их с места, сделав что-то более радикальное. В дальнейшем я стала думать над этим, и сейчас хочу поговорить о радикальных педагогиках в образовании.

Уточню, что когда я говорю о радикальности, я не имею в виду экстремизм. Концепт “радикальные педагогики” мало употребим в украинском, русском языках, но уже достаточно упрочился в англоязычной академической среде. Говоря о радикальном преподавании, я имею в виду не столько преподавание радикальной феминистической теории, сколько преподавание любых социогуманитарных дисциплин, когда радикальность означает нацеленность на то, чтобы видеть и критиковать глобальные неравенства в обществе, показывать прямые и дискурсивные власти, деконструировать эти власти. Именно поле социогуманитарных дисциплин наиболее благодатно для того, чтобы применять радикальные педагогики. На мой взгляд, можно экспериментировать с этим также в естественных и в точных науках.

Именно радикальные стратегии оказываются необходимыми и эффективными тогда, когда мы стоим как исследовательницы и преподавательницы на позициях социально-критической теории или постструктуралистских и конструкционистских взглядов на общество и культуру в целом. Соответственно, мы понимаем студенчество как уже социализированное в этом обществе, пронизанном властными векторами, неравенствами. Они уже являются продуктами действия прямых и дискурсивных властей и, соответственно, уже имеют собственные идентичности, осно-

ывающиеся на том, как структурировано это общество: они ощущают себя женщинами, белыми, гетеросексуальными, украинками или замужними и т.п. То есть мы имеем дело с уже сформированными идентичностями, и когда мы средствами такого нашего радикального курса каким-то образом усиливаем то, что у них уже сформировано, студенчество ощущает дискомфорт — и мы должны сделать так, чтобы достичь своей цели, и в то же время так, чтобы их сопротивление не переросло в абсолютное отторжение предлагаемого нами знания.

Как теоретик я работаю с феминистическими и квир-педагогиками, но существуют и более широкие определения и теории радикального образования. Наиболее известны в Украине критическая педагогика (или критические педагогики), сосредоточенная преимущественно на проблематике классового и расового неравенства. Сейчас на Западе появляются такие варианты, как педагогика сопротивления, антиопрессивная педагогика; в Швеции недавно возникло направление *norm-critical pedagogies* (педагогика, критичная к нормативности) — она раскрывает и проблематизирует социальные процессы образования норм и интериоризации этих норм в процессе становления людей как субъектов. Фактически можно сказать, что целью радикальных педагогических стратегий является формирование критического взгляда на общество и социальные институты: видеть неравенства, маскирующиеся за науками, здравым смыслом, традициями, моралью и т.п. Цель максимум радикальных педагогов — научить студенток и студентов социальной деятельности ради изменений общества в сторону более справедливого, то есть сделать их социально активными гражданами.

Еще один важный момент: мне кажется, что характер моих исследований (теория, на которую я опираюсь, ценности, которые я разделяю) определяет, какой преподавательницей я являюсь. То есть если исследовательница использует конструкционистские или радикальные теории, то с этих теоретических позиций она и читает свой курс. Соответственно, абсолютно бессмысленно будет выглядеть, если это делать в традиционном ключе, читая лекцию с кафедры, растягивая свой монолог на 45 минут. И наоборот, если в основе курса лежит традиционное, скорее позитивистическое знание, то, используя радикальные методы, мы как бы подкладываем мину под свой же курс. Ведь как только студентки уяснят, в чем заключается деконструкция, они сразу же подорвут этот курс изнутри. Соответственно мы подбираем и учебники. Преподавая радикальный курс, мы не можем предлагать учебники, написанные с позитивистических или эссенциалистических позиций. Разве что в качестве “мины замедленного действия”, дожидаясь, пока критическая масса студенческого понимания достигнет уровня, когда они скажут: “Стоп, что же это такое, почему мы должны такое читать?!” Это также касается отбора хрестоматий к курсу и т.п.

Собственно, в этом и заключается моя идея. Я хотела бы закончить цитатой из учебника “Гендер для медиа”, тоже радикального. В тексте дважды использовано слово “письмо”, но я считаю, что можно заменить его словом “преподавание”. И тогда, мне кажется, эта мысль приобретает дополнительный, очень важный смысл. “Подводя итоги, обратим внимание еще раз на то, что тексты и знания предстают не в вакууме, а в среде, охваченной властными гендерными векторами (дискурсами). Эти векторы незаметно насаждают оценочную рамку, логику, язык, образы и влияют на полоченный результат (тексты, выводы). Гендерно чувствительное, критичное, рефлексивное преподавание может уберечь от того, чтобы бессознательно двигаться вдоль наперед заданных векторов, тогда как следует сознательно выбирать собственные стратегии преподавания” [Гендер, 2013]. Иными словами, если мы ничего специально не делаем, специально не рефлекслируем, не работаем над своим преподаванием, нас сносит течением в те властные дискурсы, которые уже существуют. Не анализируя, не деконструируя власть, мы автоматически становимся ее орудием, когда нашими преподавательскими устами глаголит власть. И встать поперек этого потока, противодействовать ему можно, только прилагая усилия к тому, чтобы делать свое преподавание более радикальным.



**ТАМАРА МАРЦЕНЮК,**

*кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Национального университета “Киево-Могилянская академия”, Киев*

### **Оценивание студентов на социологических курсах как вызов студентоцентрированного преподавания**

Тема оценивания — одна из важных при разработке курсов и их преподавании. Я преподаю в “Киево-Могилянской академии” курсы, базирующиеся на социально-конструктивистской парадигме: “Введение в гендерные исследования”, “Гендерная политика”, “Гендерная экономика”, “Социология сексуальности”, “Феминизм как социальная теория и общественное движение” и др. Эти курсы по преимуществу избирательные. Используется стобалльная система с четкими критериями, но и меня, и моих коллег фрустрирует ситуация, когда имеется определенное представление о том, какими должны быть оценки по стандартному распределению: высоких оценок немного, очень плохих — немного, а средняя масса — средние. Считается, что когда у тебя много высоких оценок, то значит слишком легкие требования к курсу, если очень плохие — то слишком сложные, и единственный вопрос, как найти “золотую середину” и что ею должно быть.

Отдельно встают вопросы, как целесообразно оценивать участие в семинарских занятиях, исследовательскую работу студентов на курсах. Особенно, если курсы основаны на интерпретативных и критических подходах к объяснению социальной реальности. В случаях, когда нет одного “правильного” ответа, когда мы оцениваем повседневное знание, задача оценивания еще больше усложняется. Иной вопрос — как оценивать студентов на обязательных курсах, которые они сознательно не выбрали, когда группа студентов слишком велика для устных форм работы, например, от 20 до 35 студентов, и не делится на подгруппы? И вообще, должны ли оценки быть мотивацией к обучению для студентов, своего рода мотивирующим вознаграждением? В курсах, где мы учим студентов критически мыслить, пополнять обыденные знания, в чем нам помогают диалоговые практики студентоцентрированного образования, мы рассматриваем такие ценности, как равенство, свобода, уважение к другим. И мы не можем нарушать эти ценности — в процессе обучения и оценивания; в этом и заключается вызов со стороны требований оценивания. Это действительно определенный когнитивный диссонанс, противоречие, когда мы, пропагандируя определенные ценности, сами как преподаватели их нарушаем.

Оценивая, мы должны мотивировать студентов к содержательной, самостоятельной работе и таким образом предотвращать плагиат. Мы знаем, насколько глобальной является проблема плагиата, как она выростала по мере доступа к Интернету, знаем, что юридически с ней очень сложно бороться. Но это возможно, если задачи, которые мы ставим, не толкают студенчество на “краткий путь” копирования информации, а критерии оценивания чувствительны к проявлениям плагиата.

Еще одна связанная с оцениванием проблема — обратная связь. Настаивая на диалоговом характере, студентоцентрированное образование требует постоянной обратной связи со студентами по разным вопросам: от их понимания содержания курса и ожиданий в плане его результатов до удовлетворенности формами работы, объективности оценивания и т.п. Таким образом, постоянно получая студенческую оценку меня как преподавательницы, предложения студентов о том, что нужно включить или удалить, высказывания о том, что понравилось в курсе, а что — нет, я получаю стимулы к совершенствованию своих курсов.

Размышляя об оценивании, я ввела такое понятие, как “аргументированная требовательность”. Когда я только начинала преподавание, вдохновленная обучением в Швеции, в Норвегии — в высшей мере студентоцентрированной образовательной среде, у меня были серьезные замечания со стороны студентов, что я не слишком требовательная. Студенты сравнивают себя с другими и ожидают определенной мо-

тивации. И мне кажется, что понятие “аргументированная требовательность” весьма полезно в этом направлении. Я определила для себя четыре правила.

Первое — это фактически одинаковое отношение ко всем, поскольку оказалось, что студенты могут быть довольно ревнивыми. Если они смелые, они высказывают это прямо (у меня было из-за этого несколько скандалов). Но в то же время я учитываю так называемые особые потребности, когда ко мне на курсы приходят студенты-несоциологи, не имеющие определенного сформированного знания, например о концептуальном аппарате.

Второе — это прозрачность и четкость критериев. На своих курсах я стараюсь как можно подробнее прописывать требования, чтобы студенты понимали, откуда берется суммарный балл.

Третье — профессиональная связь. Мои комментарии и объяснения относительно оценки как демонстрация важности их работы для меня как преподавательницы. То есть я не просто ставлю балл за исследование, но и пишу комментарии.

И четвертый аспект — это мотивирование возможностями; не просто написать, получить оценку — и где-то оно хранится в компьютере. Мы всегда, я и мои коллеги, стараемся мотивировать возможностью выйти вовне, быть по-настоящему публичным социологом, то есть где-то опубликовать результаты исследования. У нас есть журнал социальной критики “Общее” (он-лайн версия [commons.com.ua](http://commons.com.ua)), где мы публикуем лучшие студенческие работы. Есть сайт библиотеки университета, издается харьковский гендерный журнал “Я”, есть возможность участвовать в научных событиях, конференциях. И здесь, мне кажется, очень сильный фактор мотивации, когда студенты понимают, что это делается также ради дальнейшей коммуникации с более широким академическим сообществом.

Также я считаю, что важным механизмом борьбы с плагиатом является обратная связь в процессе работы над исследовательской задачей. Но понятно и прозрачно объяснить, как складывается суммарная оценка, здесь намного сложнее, чем в *multiple choice tests*, которые мы с привлечением Болонской системы пытаемся воплотить. Кстати, от тестов уже сегодня отказывается западное образование в рамках *liberal arts and science*, понимая их ограниченность. Вопрос, за что ставить балл и как измерять и оценивать навыки критически мыслить и использовать профессиональную литературу, остается наиболее сложным.

Говоря об оценивании, уместно проанализировать задания, которые мы задаем и потом оцениваем. Для меня в моих курсах очень важно исследование. Именно оно покажет, как студенты научились применять теории, профессиональную терминологию, которые они обязаны освоить и использовать, выбирая определенную тему или опрашивая респондентов в поле. В курсе “Маскулинность и мужские студии”, например, мои студенты исследовали такие традиционные мужские профессии, как пожарные, милиционеры, водители маршруток. На исследование обычно приходится довольно высокий процент в общей сумме баллов. Здесь важна постоянная обратная связь, возможность консультирования по поводу того, с чем могут быть проблемы, и если у нас много студентов и не хватает времени, то это очень затратно. Решать эту проблему помогает на финальном этапе работы над исследованием реер review, взаимные комментарии, когда студенты комментируют работы друг друга. Они очень любят эту работу, хорошо об этом отчитываются, и наша задача — эффективно смодерировать этот процесс, что тоже бывает непросто, когда у вас более 35 студентов в группе. Помимо исследовательской работы оценить сформированность критического мышления мы можем при помощи эссе, рецензии на фильм или книгу, которые требуют гораздо меньше сил и времени, но и меньше навыков, которые можно продемонстрировать и оценить.

Вопрос, который меня беспокоит, — это оценивание участия студентов на семинарах, если группа — 20–35 человек и если им не нравятся традиционные выступления или презентации, расписанные заранее. Если им больше нравится работа в

группах — дебаты, творческие задания, их довольно сложно оценивать, но нам это нужно делать. Что касается работы в группах, к которой мы привлекаем старших студентов, поскольку в реальной жизни они тоже работают в командах, тут тоже стоит вопрос оценивания. Как оценить вклад каждого в работу группы из трех человек; или, к примеру, как разделить коллективную ответственность в случае плагиата?

Когда речь идет о системе оценивания в целом, то есть не только о критериях оценки, но и о перечне оцениваемых форм работы, актуальными остаются контрольные работы. И хотя они ближе к тоталитарной системе контроля знаний, на которой мы выросли, контрольные и прочие текущие работы играют важную роль в мотивировке к обязательному чтению. По крайней мере это контрольная на десять или двадцать баллов из ста. Это не то, что побуждает, однако мотивирует читать базовые вещи, иначе как мы можем ожидать критического восприятия, если люди даже не читают основную литературу, поскольку полагают, что они все знают из личного опыта.

Мне кажется, что я прогрессирую в том, как выставлять эти баллы, но постоянно имеются текущие проблемы. Кто самый лучший? Нужно ли ставить сто? Вытягивать ли к минимуму (шестьдесят баллов) самых слабых? Что делать с теми, кто в гендерных курсах сохраняет открытую позицию биологической детерминированности и не признает основополагающих идей? Поэтому мне кажется, что оценивание — это один из самых серьезных вызовов студентоцентрированного обучения. Особенно, если это нужно сделать позитивистским образом, когда имеется определенная шкала и нужно следовать нормальному распределению. Для меня это — одна из самых больших дилемм.



### **МАРИЯ МАЕРЧИК,**

*кандидат исторических наук, научный сотрудник Института народоведения НАН Украины, Киев*

### **Интерактивные практики на страницах учебника**

Возвращаясь к теме способов оценивания, в том числе *multiple choice tests*, хочу подчеркнуть важность поисков соответствующих обстоятельствам и задачам методов оценивания. Если у вас аудитория состоит из ста или восьмидесяти человек, резон тестового оценивания очевиден, поскольку трудно, скажем, прочитать сто эссе. Или когда у вас задача очень быстро оценить техническую прочитанность текста, тест также может пригодиться. Но речь идет о том, что часто применяется оценивание, не релевантное тому, что преподают в этот момент. В учебнике “Гендер для медиа” [Гендер, 2013] мы, собственно, старались достичь такого соответствия содержанию учебника и форм оценивания.

Мы понимали, что предлагаем критическое, политическое знание и искали соответствующие формы проверочных заданий. Сама идея контрольного вопроса, на который есть один фиксированный правильный ответ, представлялась чуждой эпистемологии учебника, который учит критически мыслить. Поэтому мы пытались экспериментировать. Мне кажется, что отказ от контрольных тестовых вопросов и внедрение полемических “Предпосылок к критическому мышлению” делали возможным и диалогичность, и размышление, и выходы на другие уровни анализа (согласия, несогласия, критики) — это и есть, полагаю, попытка согласовать философию курса и политику оценивания.

Это касается и другой врезки, которая называлась “Практикум”. Чтобы избежать директивных заданий в стиле “пойди-не-знаю-куда-принеси-не-знаю-что”, мы сделали врезки практикумов, где сами подобрали материалы для анализа. Мы выбрали небольшие текстовые блоки, давали короткие задания, то есть предлагали саму эмпирику, с которой можно было практиковаться в критическом мышлении. Также в текст учебника мы имплантировали информацию о фильмах и книгах, в ко-

торых идет речь о темах, обсуждаемых в учебнике. Врезки по-особому оформлены. Использовано много иллюстраций; к большинству из них непосредственно обращается текст, что помогает визуализировать тему, связать ее с реалиями.



**НИКОЛАЙ ГОМАНЮК,**

*кандидат социологических наук, доцент кафедры социально-экономической географии Херсонского государственного университета, Херсон*

### **Обучение в “поле”: от студента-интервьюера до специалиста-социолога**

Среди специалистов-социологов, которые занимаются “полями”, существует мнение, что студенты в подавляющем своем большинстве — это плохие интервьюеры. Даже очень плохие, от которых можно ожидать всего, что угодно. Это касается не только студентов вообще, но и, что самое печальное, студентов-социологов. Конечно, можно с этим соглашаться, можно и нет, но лично мой опыт работы со студентами в “полях” показывает, что часто это мнение отвечает действительности. В моей практике были и разного рода фальсификации, и наполовину “заваленные”, и полностью “заваленные” “поля”. Были и просто недоработки, было и полное непонимание того, что делается. Конечно же, есть масса исключений, но, в целом, картина не слишком утешительная. Причин этого, конечно, очень много, и я попытаюсь очертить некоторые из них.

На любом соцфаке существует масса спецкурсов, учебников, которые посвящены чему угодно — анализу данных в социологии, практике проведения глубинных интервью, работе модератора в фокус-групповых исследованиях... Но мне кажется, что во время подготовки студентов-социологов недостаточно внимания уделяется практической работе, а именно специфике работы интервьюера в массовом опросе во время стандартизированных интервью. А они, как ни крути, — это основной социологический хлеб. Однако этому уделяется непропорционально меньше внимания, чем той же истории социологии.

Второе, конечно же, то, что сама профессия интервьюера — не самая престижная профессия в социологии. Я имею в виду профессию интервьюера в массовом опросе. И это тоже одна из причин такого отношения студентов к такой работе.

Следующее — это более низкие требования к “полям”, которые проводятся в рамках различных курсовых и дипломных исследований, исследований в рамках учебных курсов, внутренних университетских исследований. Они, кстати, проводятся не так часто, как хотелось бы. К ним студенты привлекаются, как правило, на безоплатной основе. А о продуктивности рабского труда мы все прекрасно знаем из курса истории еще со школьной скамьи. Понятно, что часто трудно бывает найти деньги на эти исследования. Тут хотя бы хватило на бумагу, на распечатку анкет — о какой там оплате может идти речь! Но все равно, именно это существенно сказывается на отношении студента к работе интервьюера.

Кроме того, во время университетских опросов часто экономят на контроле. Контроль таких исследований проводится слабо, если вообще проводится. Часто им занимаются сами студенты. Тут уж понятно, что “рука руку моет”, и мало кто из них окажется настолько сознательным, что будет “сдавать” своих коллег по цеху. И это также является серьезной причиной брака со стороны студентов.

Еще одна причина — качество инструктажа, которому во время университетских исследований часто уделяется недостаточно внимания. Подготовка интервьюеров из числа студентов часто ведется поверхностно, если вообще проводится. Мол, люди и так учатся социологии, ну что им объяснять, зачем проговаривать всем известные вещи? Это происходит, опять же, как из-за дефицита времени и ресурсов, так и из-за недооценки важности данного этапа.

В результате первый опыт работы студента “в поле” часто бывает негативным — и для самого студента, и для бригадира, для всех. Особенно неприятно и вредно, что часто проходит безнаказанно и первый опыт фальсификации. И это тоже толкает человека на такую вот колею, на первый шаг к недобросовестной, некачественной работе.

Последствий всего этого тоже много. Первое, самое важное — то, что опыт халтурной работы студент, а потом и специалист может переносить куда угодно. То есть не выявленная халтура может “испортить” специалиста надолго.

Нежелательным последствием является и вопиющее недопонимание важности полевого этапа. Часто, мне кажется, студенты воспринимают его как своеобразную забаву, не понимая, что здесь речь идет уже об имидже социологии вообще, в целом, а не только конкретного исполнителя или заказчика. А это означает искаженное понимание миссии социологии, социолога в обществе, что тоже очень важно.

Если говорить о конкретной практике, то халатное отношение к работе интервьюера может привести к элементарному неумению составить работающий инструментарий, эффективный в реальных полевых условиях. Мы часто сталкиваемся с тем, что студенты не могут даже толком подделать анкету, ведь “качественно”, то есть правдоподобно сфальсифицировать анкету тоже нужно уметь, здесь тоже нужна практическая подготовка. Иногда с такими грубыми, нелепыми подделками сталкиваешься, что просто руки опускаются.

Кроме того, как мне кажется, мало внимания уделяется ознакомлению с правовым полем, в котором работает интервьюер. Оно, кстати, само по себе размытое и слабо изученное, поэтому о нем и не говорят во время обучения социологии. А в жизни, на практике часто случаются разные ситуации — и милиция, бывает, встрянет, и просто люди заинтересуются (иногда не очень доброжелательно), на каких основаниях все проходит. Такой опыт может “слопать” новичка в “поле”.

Что касается путей решения проблемы, то их, конечно, тоже много, и я предлагаю больше внимания уделять работе студента в качестве интервьюера. Казалось бы, такие элементарные, понятные вещи, о которых можно и не говорить, очевидные на уровне здравого смысла, часто недопонимаются. Проработка теории в поле просто открывает глаза на то, как все это работает, что такое социология.

Сегодня уже шла речь о партнерских отношениях в университете. Конечно, если мы работаем со студентами и проводим исследование или обеспечиваем его полевой этап, мы должны понимать, что работаем командой, и не только понимать, но и уметь донести, что это партнерские отношения, а не отношение “заказчик — наемный рабочий” или, еще хуже, “надсмотрщик — раб”.

Теперь немного о производственной практике. Очень часто ее проходят очень формально, для “галочки”. А вот реальная работа во время полевого этапа, который проводится конкретной социологической компанией, — это лучшая практика. Она должна как-то учитываться, оцениваться. Это очень эффективно и полезно для подготовки будущего специалиста, который получит не только знания и умения, но и связи, войдет в конкретные сети. Таким образом, сотрудничество преподавателя с социологическими центрами будет не только держать “в тонусе” самого преподавателя, но и даст возможность его студентам “понюхать пороха” полевой работы и еще заработать при этом.

Дальше, контроль, контроль и еще раз контроль. Если мы в реальных полях проверяем 10% или 20%, в случае перепроверки, то на первом этапе нужен чуть ли не 100-процентный контроль, причем многоуровневый: не только факт опроса, но и соответствие методике, логический контроль, вербальный, то есть все возможные виды контроля. Это очень важно — ведь это первый иницирующий опыт. Даже если мы найдем какие-то факты фальсификации, это очень важно, что они будут найдены и разобраны.

Работа интервьюера — это своеобразный пробный камень для социолога. Если ты смог пройти эти медные трубы, огонь и водные процедуры — замечательно. Не

сможешь — значит тебе не место в социологии. Это как морская болезнь для моряка. Нельзя быть капитаном, если тебя тошнит во время качки, нужно что-то с этим делать. Конечно, есть масса других социологических специальностей, но я за то, чтобы пройти этот опыт. Я лично в социологии начал с интервьюера в 1998 году. За это время я накопил неплохой опыт в качестве и интервьюера, и бригадира, и контролера, и супервайзера, и организатора исследования. Я попытался его обобщить в карманном пособии “Интервьюер в массовом опросе” [Гоманюк, 2013], которое было бы полезным и для интервьюеров, и для студентов, работающих интервьюерами, и вообще для всех, кто занимается “полями”.

Пособие включает и совсем небольшую теоретическую часть, и сугубо практическую часть. Практическая часть основана на личном опыте работы интервьюером, на опыте коллег; там есть и много всего, выуженного из социологической литературы. В приложении представлены выдержки из нормативно-правовых документов, украинских и международных, которыми можно воспользоваться при общении с милиционером или председателем избирательного участка. В приложении есть также список украинских социологических центров, где можно получить работу.



### **ТАТЬЯНА ЗУБ,**

*кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры методов социологических исследований Харьковского национального университета имени В.Н.Каразина, Харьков*

### **Какой социологии мы учим?**

### **В чем состоит социологический здравый смысл**

Темой круглого стола были поставлены проблемные вопросы, определенные дихотомии, существующие в социологии и в результате этого существующие в разных курсах, которые мы в разных отраслях социологии преподаем. Среди этих оппозиций были такие, как “жесткие дисциплинарные границы — междисциплинарность”, “академическая социология — формирование общественной позиции”, “теоретическая ориентация — эмпирическое исследование”. Хочу обратиться к вопросу, каким образом в курсах по методологии и методам в моем опыте эти дихотомии возникают.

Во-первых, относительно междисциплинарности. Какие методы можно применить, чтобы каким-то образом ее привнести? Для меня — это изучение методологии и методов близких и смежных дисциплин, что существенно расширяет и обогащает видение исследователя, дает иногда простые и новые ответы, казалось бы, невозможные для решения в рамках одной дисциплины. Однако есть серьезные проблемы: у нас нет традиции преподавать методологию других наук для наших студентов. Впрочем, это и правильно, поскольку студенты с трудом ориентируются даже в рамках родной дисциплины, и именно постановка вопроса о методологии является совершенно другим видением дисциплины, и, кажется, именно на этом проблемном поле в наибольшей мере проясняется карта дисциплины и ее “пограничных конфликтов”.

Здесь помогает изучение истории эмпирической социологии, которое мы на социологическом факультете ХНУ им. В.Н.Каразина ввели в качестве модуля к курсу “Методология и организация социологических исследований”, а для студентов специализации кафедры методов — как углубленный спецкурс. Основные линии, по которым мы продвигаемся во время изучения этой темы, — это истоки и трансформации методологических позиций, собственно, по этой линии мы постоянно пытаемся формулировать, что такое методологические позиции в рамках социологии и какими они бывают. Вторая тема — это история возникновения методов, методик, техник исследования. То есть в каждой теме, если человек даже просто сдает какой-нибудь реферат, мы стараемся сконцентрироваться на этих двух проблемных вопросах. Это в определенной степени помогает определить дисциплинарные границы.

К тому же мы ввели курс по методам маркетинговых исследований. С одной стороны, это был практический запрос, с другой — это курс, связанный с реальными исследованиями. И здесь мы фокусируемся на общем и отличном в том, что мы исследуем в рамках социологии и маркетинга. Курс читается после аналогичного курса по социологии, и всякий раз мы так же обращаемся к известным названиям и стараемся общими усилиями вместе со студентами изучить это различие в исследовательских практиках, в каких-то методологических приемах найти эти нюансы и таким образом еще раз подойти к проблеме определения границ собственной дисциплины и наших возможностей.

Периодически мы проводим дискуссии по поводу методологии смежных дисциплин, например по социальной антропологии. Здесь у нас много “пограничных конфликтов” с качественной социологией. И таким образом понятие методологии, понятие границ дисциплины мы заводим “через черный ход”. Проводя множество исследований, мы не только, подобно предложению Николая, позволяем “нюхнуть пороха” полевой работы, но и обращаемся к определенной рефлексии. Что именно мы сделали так, чтобы оно было связано с курсом методологии, курсом методов? К чему это ближе всего и каким образом наше теоретическое знание и наше эмпирическое знание коррелируют между собой? На самом деле мыдвигаемся к преподаванию как тьюторству, когда каждого человека проводим через практический опыт, но все время возвращаем его к теоретическим, методологическим основам, через кейс-стади, фактически через участие наших студентов в определенных реальных исследованиях.

Интересный вопрос о том, какой социологии мы учим, возникает именно в контексте выбора базовых учебников. В курсах по методологии, организации и методам социологических исследований выбор учебников показывает общее видение того, каким может быть познание в социологии и что должно быть предметом. То есть фактически формулируется так называемый социологический здравый смысл — что такое нормальное исследование, чем занимаются социологи? Те учебники, которые сейчас у нас рекомендованы, которые функционируют, по основной тональности даже не позитивистские, а количественные в духе конкретных социологических исследований (я для себя это так называю). Это не очень хорошо, ведь на уровне здравого смысла формируется представление о социологии как прежде всего о науке опросов. И такое распространенное понимание углубляет разрыв между социологической теорией и исследовательскими практиками: неопросные практики воспринимаются либо как несоциологические, либо как ненаучные. Худшее, что мы видим как следствие этого, — когда наши выпускники представляют результаты своих исследований, они воспроизводят все мифы о социологии, существующие в общественных ожиданиях. А именно: проводят опросы не весть как отобранных людей, задают им некорректные вопросы, по которым у респондентов вообще не может быть, собственно, никакого видения. И что-то возразить здесь довольно трудно, так как технологически это может быть сделано неплохо.

Что мы должны в этом плане сделать? Предложить какие-то новые учебники и поддерживать приобщение в рамках наших курсов к реальным исследованиям. Как правило, мы ищем заказчика, проводим какое-нибудь маркетинговое или политическое исследование и пытаемся поставить студентов на разные позиции в рамках этого организационного процесса, помочь им прочувствовать все методологические, методические, организационные и аналитические проблемы, возникающие в ходе исследования. Это дает возможность стимулировать их на поиски адекватных методов, адекватной архитектуры исследования, адекватной аналитики. Весьма способствует выходу из “учебниковой теплицы” коммуникация с людьми, которые давно в этом поле, — это или заказчики исследования, которые хорошо ориентируются в этой сфере, или приглашаемые к нам специалисты, сделавшие неплохую карьеру в маркетинге или социологии. Это также обеспечивает перспективу, пространство для расширения видения за рамки распространенных мифов и ожиданий.

Такой же проблемой являются базовые задания по курсам: для “Методологии и организации исследования” — это программа исследования; для курса “Методов социологического исследования” — это составление анкеты. Разумеется, речь идет о хороших заданиях, но нужна какая-то диверсификация, поскольку такими основными заданиями поддерживается слишком узкое видение того, чего ожидают от социолога. То есть фактически мы занимаемся разрушением одного того самого здравого смысла и стараемся выработать какие-то новые качества.

Каким образом здесь можно применить методические, педагогические приемы? Прежде всего огромное внимание (и я это делаю) следует уделять пункту постановки проблемы. Часто постановка проблемы исследования — это краеугольный камень, на который все опирается, и понимания того, что мы требуем от студента, очень трудно достичь. Первая реакция на то, что нужно поставить проблему исследования, бывает такой: формулируется проблема, не являющаяся познавательной, но очень социальной, причем чем проникновеннее, тем лучше, например: “Дети улиц”. Второй вариант — это очень эпатажные темы; и здесь нужно быть в контексте, чтобы предоставить человеку материал, на котором он при желании такую эпатажную тему мог бы выбрать для исследования. Третий вариант — какие-то примитивные темы, например “Выборы в округе № 17”; это самый плохой вариант, поскольку технологически здесь не к чему придаться, но эвристического потенциала мы таким образом не нарабатываем. Вот мы и стараемся много времени посвящать умению поставить такой проблемный вопрос, который мог бы привести к исследованию. Еще применяем такой прием: в рамках одной заданной темы или предложенной самими студентами просим их в разных методологиях — в позитивистском, в гуманистическом, критическом видении — найти проблемные для этой темы вопросы. И все это мы обсуждаем в аудитории, в группах.

Если говорить об ориентациях студентов, то тенденция такова, что все хотят быть аналитиками и не хотят быть интервьюерами. Это фактически отображает исторически подтвержденное доминирование теории над эмпирическими или экспериментальными исследованиями. Отсюда студенты часто делают вывод, что если ты уже находишься на высоком теоретическом уровне, то провести исследование ничего не стоит. Существует понимание теории как чего-то абстрактного, “возвышенного”, отстраненного, и важно показать студентам, что позиция теоретика или аналитика предполагает ответственность и не может быть сформирована вне обращения к конкретным данным. При работе с эмпирическими данными вам необходимо адресовать их к теоретическому знанию и обратно, провести своего рода взаимобмен, чего, как правило, не происходит. А очевидным это становится, когда мы погружаемся в реальное исследование, в общение с заказчиком, который ориентируется в материале. Такого заказчика не интересуют очевидные вещи, общие представления об отрасли, ему нужны результаты познавательной деятельности, то, как ваша методология, ваши методы дают новое знание о его проблеме. Таким образом, погружение в исследование разрушает представления о доминировании теоретика и методолога, стирает с их образа черты высокомерия и способствует выработке очень неплохих навыков понимания своего места во всем процессе.



#### **МАРИНА СОБОЛЕВСКАЯ,**

*кандидат социологических наук, докторант факультета социологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Киев*

### **Нужна ли в преподавании социологии теоретическая классика?**

Противопоставление теории и практики в преподавании социологии, на мой взгляд, присутствует, хотя сама постановка вопроса в рамках нашего круглого стола звучит слишком радикально. С другой стороны, не должно быть такого противопо-

ставления; я за то, чтобы объединять эти вещи. Как мы сегодня уже говорили, теоретические категории должны работать. Понятия, которые осмысливаются на теоретическом уровне, не должны оставаться где-то там, в пустоте — их нужно наполнять осязаемым реальным содержанием. В этом смысле замечательны слова Пьера Бурдьё: теория без практики пуста, а практика без теории слепа. В общем, это единство должно быть понятно и очевидно как преподающим социологию, так и вступающим на путь социологии.

Что касается проблемного вопроса: нужна ли теоретическая классика в преподавании социологии? Вероятно, каждый для себя дает какой-то ответ, а я пару недель назад просто вошла в аудиторию к студентам и задала этот вопрос. Заранее была готова, зная наше студенчество, услышать достаточно прагматичные ответы: “какая классика?”, “какая теория?” — “давайте практику!”, “давайте то, чем мы сможем заработать деньги потом”, и была очень удивлена, так как ни от кого из выступающих не услышала именно этого. Студенты первого курса магистратуры наперебой начали мне рассказывать о том, как им нужна теория и классика, задающие некие ориентиры, формирующие их мышление, посредством которого потом они смогут интерпретировать данные.

Преподавая теоретические дисциплины по социологии, я исхожу из того, что классика задает ориентиры, формирует определенное видение. Если представить себе социологию как звездное небо, то в силу традиционных представлений о созвездиях, опытный глаз, сформированный культурой, историей, научением, смотрит на звездное небо и видит Большую Медведицу, Кассиопею, Орион и таким образом ориентируется по звездам. Теоретическая классика дает нам подобные ориентиры: когда мы смотрим на какие-то тексты, мы видим, что здесь автор отсылает нас к Марксу, здесь — к Веберу, здесь — к Парсонсу и т.д. Это позволяет нам понять автора и сориентироваться самим. Сформировать такую способность на начальных курсах — это задача истории социологии. Мы говорили сегодня об интересном опыте коллег, которые преподают эмпирическую социологию одновременно и как историю эмпирических исследований, чтобы задать такой ориентир.

Однако работая с магистрами, я осознала, что имеется еще одна важная проблема. Нужно не просто приучить студентов к тому, что есть какие-то сформированные точки зрения, какое-то классическое наследие, но постоянно стимулировать их к творческому видению. Необходимо мотивировать их к тому, чтобы они шли дальше, отталкиваясь от того, что у них есть, не закрывались в этих сложившихся рамках, но развивали теоретическое воображение, проявляя свои творческие способности. В действительности это оказалось гораздо сложнее, чем установить и освоить исходную систему координат. Эта проблема очень близка к поднятому Людмилой Малес вопросу о том, каким должен быть учебник: однолинейным, направленным, представляющим какую-то четкую позицию или стимулирующим к мышлению, к действию, к творчеству. Например, читая студентам курс по своему пособию “Неофункционалистские и постструктуралистские теории в современной социологии” [Соболевська, 2010], я пыталась сначала, исходя из каких-то интерпретативных моментов текста, задать студентам пространство для творчества, из которого они нашли бы для себя стимул двигаться дальше. И в таких творческих работах, эссе, плагиат не встречается, то есть оказывается возможна такая постановка задачи, которая снимает проблему плагиата. Самому студенту или студентке уже хочется так работать, чтобы максимально проявить свою творческую природу, чтобы идти дальше, выходя за существующие ограничения и пределы, взглянуть на это звездное небо, не повторяя прочерченные кем-то созвездия, но пытаясь рисовать эти созвездия по-своему, объединять и смотреть по-новому. И это хороший стимул работать дальше: ведь классика дает некую опору, а понимание того, что можно и нужно идти дальше, конструировать по-своему, формировать новое видение, — хорошая задача для преподавания, в том числе, социологии.



**СВЕТЛАНА БАБЕНКО,**

*кандидат социологических наук, доцент кафедры социальных структур и социальных отношений Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Киев*

## **Студентоцентрированность, критическое мышление и социология**

Самая главная идея студентоцентрированного образования, или новой парадигмы в высшем образовании — это, как уже упоминалось, перенос ударения с деятельности преподавателя на деятельность студентов. Но, с другой стороны, смещение акцентов с целей преподавания, целей образования как передачи знаний на цели образования как формирования компетенций или навыков. Такая ориентация образовательных практик очень близка к социологии как таковой. В чем главная задача обучения социологии? Классики современной социологии (например, П.Бергер, Ч.Р.Миллз, П.Штомпка) доказывали, что социология — это способ научить людей социологическому мышлению, то есть возможности увидеть себя в обществе, выйти за рамки, над теми структурами, в которых мы находимся. Соответственно, чтобы научить это делать, нам нужно критическое мышление. Мне кажется, что пересмысление образования в этих поставторитарных терминах очень актуально и важно именно как часть профессионального этоса социологии и ее задач в современном обществе. Здесь, полагаю, серьезного противоречия в отношении радикальной педагогики (или критической социологии) как “подрыва традиций” нет.

Но радикализация обучения влечет за собой и переформатирование, пересмысление того, что такое оценивание: если мы формируем не знания, а навыки, то и оценивать мы должны не знания, а навыки. Это абсолютно взаимосвязанные вещи, что и следует учитывать. Если мы оцениваем базовые знания по предмету — идеи, положения, тексты, то и оценивать можем это на основе, например, тестов. А если целью обучения является формирование навыков критического мышления, то и оценивать следует это умение через, например, приведение аргументации “за” и “против” того или иного положения. Важный вопрос, как оценивать студентов, не разделяющих позицию, которую несет в себе предложенная дисциплина, если они остались в рамках своей исходной позиции? Здесь, на мой взгляд, должно сработать непредубежденное, равное отношение к студентам. Если они демонстрируют, что знают и другое, ориентируются в идеях и аргументации другой позиции, но их позиция остается прежней, это означает, что вашей дисциплиной студенты овладели успешно. Ведь наша задача — не изменить их позицию, а научить видеть другое, аргументировать, критически мыслить. Если они не разделяют вашу позицию, это не должно влиять на оценку. С другой стороны, у нас имеются требования к стандартизации программ, планов, чтобы не идти вообще вразрез с базовыми знаниями по социологии, которые должны усвоить все. И поскольку критическое мышление — или “социологическое воображение” — это именно та часть, которая должна быть базовой составляющей для обучения социологии, то противоречия с применением радикальной педагогики нет. Это всего лишь один из методов обучения критическому мышлению в новых условиях современного для нас общества, быстро меняющегося и находящегося в состоянии кризиса.

Критическое мышление не может оставить без внимания и классику. Социология изначально формировалась и позиционирует себя сегодня как наука о современном обществе. И изучая и преподавая классику, нужно осознавать, что в свое время ученые осмысливали и описывали современное им общество, общество того времени, общество начала — середины XX века. И если мы преподаем непрерываемое классическое знание как знание современное, то мы сразу формируем контекстуально-противоречивое воображение. Таллотт Парсонс и Симона де Бовуар, например, писали свои тексты приблизительно в одно время, и я абсолютно согласна, что, давая классику, нужно давать и критику, современную той классике. В то же время,

преподавая социологию, необходимо и с современным, актуальным обществом иметь дело, а не завершать обучение социологии на середине XX века, что у нас очень часто происходит.

### ***Источники***

Гендер для медій. Підручник з гендерної теорії для журналістів та інших соціо-манітарних спеціальностей / за ред. М. Маєрчик (гол. ред.), О. Плахотнік, Г. Ярмано-вої. — К. : Критика, 2013. — 220 с.

*Гоманюк М.А.* Інтерв'юєр у масовому опитуванні : кишеньковий навч.-метод. посіб. / Гоманюк М.А. — Херсон : Гілея, 2013. — 88 с.

Нетрадиционные методы преподавания социологии : учеб. пособие / И.Д. Ковалева, А.Н. Горбач, О.А. Редько, Ю.Г. Сорока ; под ред. И.Д. Ковалевой. — Х., 2001. — 328 с.

Соболевська М. Неофункціоналістські та постструктуралістські теорії в сучасній соціології : навч. посіб. / Соболевська М. — К. : Дух і літера, 2010. — 164 с.

Социология в аудитории: искусство коммуникации : науч.-метод. пособие для преподавателей. — Х. : Издат. центр ХНУ имени В.Н. Каразина, 2004. — 266 с.

Социология в аудитории: искусство преподавания : сб. науч.-метод. работ. — Х. : Издат. центр ХНУ имени В.Н. Каразина, 2003. — 303 с.

Спільна історія. Діалог культур : навч. посіб. — Львів : ЗУКЦ, 2013. — 256 с.