

СОЦІОЛОГІЧНА ОСВІТА

УДК 372.831.6 (075.8)

Смислові перспективи навчання/вивчення соціології: студентоцентрована освіта¹

Анотація

Виклики, що їх нині відчуває соціологічна наука, проблематизують такий аспект її існування, як навчання та викладання соціології у сучасних вищих навчальних закладах. Завдяки процесам масовізації вищої освіти, зростанню ролі аудіовізуальних аспектів соціальної комунікації, медіатизації суспільної взаємодії змінюються очікування студентства щодо характеру спілкування в аудиторії. До змін спонукає й перехід сучасної вищої освіти від орієнтації на оволодіння корпусом істин до вміння добувати знання. В тому ж напрямі відбуваються парадигмальні зміни вищої освіти — від предметноорієнтованої до студентоцентрованої. Студентоцентрована парадигма вищої освіти виникає на перетині кількох процесів: пошуків ефективних форм взаємодії зі студентською аудиторією в умовах комерціалізації освіти в перспективі неоліберальної економіки, поширення ідей та практик Болонського процесу, розвитку радикальних педагогік, самовизначення викладацтва щодо авторитарних/партнерських способів спілкування в аудиторії, пошуку відповідних обраній стратегії способів оцінювання знань та вмінь студентства. Попри складність та суперечливість цієї ситуації, розвиток студентоцентрованої парадигми виявляється у різних формах. Зокрема в зорієнтовувальному впливі рефлексійних текстів соціологічної класики, в навчанні через практику, що дає можливість інтерпретувати дані, тобто відкриває горизонти для самостійного теоретичного та практичного пошуку, розвиває критичне мислення та працює на опанування соціологічної уяви.

Ключові слова: викладання соціології, студентоцентроване навчання/викладання, радикальна педагогіка, оцінювання навчання, підручник із соціології, соціологічна практика, соціологічна класика

¹ Матеріали круглого столу “Смислові перспективи навчання/вивчення соціології”, який відбувся в рамках II Конгресу Соціологічної асоціації України “Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи”, Харків, 18 жовтня 2013 року.



ЮЛІЯ СОРОКА,

докторка соціологічних наук, доцентка кафедри соціології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Харків

Смисли викладання соціології: студентоцентрована освіта

Тема секції із соціології культури і масової комунікації II Конгресу САУ — “Метаморфози смислів культури і комунікації” — змусила нас звернутися до смислів і значень не так самої соціології, як її викладання. Це зумовлено багатьма, в тому числі практичними проблемами, з якими ми стикаємося як викладачі соціології у вишах. Соціологія втратила статус обов’язкової дисципліни й утратила частину свого символічного капіталу в університеті, з чим ми зіткнулися кілька років тому. З іншого боку, перспективи смислу викладання соціології відкрилися через концепцію і поняття публічної соціології, де викладання постає уже не так практикою передавання досвіду, як певною громадянською діяльністю, варіантом емансипативних практик. Зрештою, студентоцентрована освіта офіційно визнана в українській вищій освіті як один із її важливих змістових пріоритетів, але, як і Болонський процес, у рамках якого вона актуалізувалася (про що йдеться, наприклад, у Левенському комюніке), викладачами сприймається неоднозначно.

Студентоцентрована освіта набуває поширення за умов масовізації та комерціалізації вищої школи як стратегія переорієнтування цілей освіти на результати навчання студентів, а не на діяльність викладача з передавання знань. Тут не стільки предметні царини задають орієнтири освіти, скільки співпраця викладачів, студентів і представників роботодавців у гнучкому динамічному режимі формує результати навчання і, своєю чергою, напрями розвитку предметних царин.

Важливо акцентувати, що для багатьох викладачів соціогуманітарних дисциплін в Україні студентоцентрована освіта не є чимось новим і незнайомим, вона стала усталеною практикою професійної діяльності. Розвитку стратегій суб’єкт-суб’єктної освіти, парадигми навчання, активних та інтерактивних методів, компетентнісного підходу — того, що асоціюються зі студентоцентрованою освітою, були присвячені конференції та школи, що проводилися від початку 2000-х років соціологічним факультетом ХНУ імені В.Н.Каразіна. Низка проектів була реалізована під керівництвом Світлани Бабенко за підтримки Центральноєвропейського університету, програми HESP, програми CEP, AFP, що фінансували вдосконалення освіти як самостійну тематику. Були проведені три зимові школи в Харкові на базі соціологічного факультету (2003, 2004, 2006), результати яких втілилися у книгах (див.: [Соціологія в аудиторії, 2003; Соціологія в аудиторії, 2004]). Вони зараз майже недоступні в паперовому варіанті, але доступні в електронному вигляді, й ми ними широко користуємося. Також тут слід згадати ще більш ранню практику, пов’язану, в тому числі, з діяльністю Іди Дмитрівни Ковальнової, професорки кафедри соціології, за редакцією якої було видано книжку “Нетрадиційні методи викладання соціології” [Нетрадиционные методы, 2001]. Ця книга, зокрема, переконує, що партнерські стосунки викладачів і студентів є найціннішим ресурсом не лише власне освіти, розв’язання завдань курсу чи програми, а й — у перспективі — розвитку самої науки. Нетрадиційні методи викладання, про які Іда Дмитрівна писала і які вона практикувала й досі практикує, актуалізувалися, коли соціологія інституціоналізувалася у Харківському університеті й потрібно було залучати людей спершу як вільних слухачів, а потім як студентів, аспірантів і співробітників. І ці практики не

статусних, а партнерських відносин, як показує досвід, були вельми запитуваними і результативними.

Ідеї студентоцентрованої освіти часто наражаються на скептичне ставлення у викладацькому середовищі, що пролунало й у виступі Наталії Костенко¹. Погодившись із тим, що популярність і вплив соціології в сучасному суспільстві не настільки високі, як могли припускати класики, вона наголосила, що це не має впливати на систему освіти, передавання знань і на знання як таке. Наталія Костенко висловила сумнів у можливості суміщення партнерських відносин зі студентами і викладацького оцінювання, а також побоювання, що захоплення методиками викладання не залишить часу і сил на сам предмет. Як зазначила Наталія Костенко, три головні орієнтири соціологічного пізнання — школа, уявлення і смак — транслюються першою чергою самим викладачем, роль і відповідальність якого в навчанні і взаємодіях зі студентами, як і раніше, висока.

Далі подано матеріали виступів на круглому столі: вони стосуються окремих проблем сучасного викладання соціології, що у перспективі студентоцентрованої освіти набувають нових можливостей щодо розв'язання їх.

Людмила Малес у своєму матеріалі аналізує зміни в характері наукового, зокрема соціологічного, знання в сучасному суспільстві та акцентує вплив цих процесів на практики викладання й написання підручників. Авторка демонструє, як орієнтири студентоцентрованої освіти дають змогу запобігти ефектові “теплиці підручника”.

Зв'язок активних методів, партнерських відносин зі студентами та інших аспектів студентоцентрованої освіти з радикальними педагогіками демонструє у своєму матеріалі Ольга Плахотнік. Авторка підкреслює, що навчити критичного мислення неможливо в умовах традиційного авторитарного класу, де аудиторія є залежною та пасивною, і висвітлює відповідні викладацькі практики.

Студентоцентрована освіта стає викликом для традиційних практик оцінювання, що спираються на інтуїцію та авторитет викладачів. Тамара Марценюк пропонує у своєму матеріалі принцип “аргументованої вимогливості”, який має розв'язати колізію партнерських стосунків та оцінювання, сприяючи його об'єктивності та прозорості. Продовжує тему оцінювання та множинності форм навчальної діяльності Марія Маєрчик, наголошуючи питання, як зробити інтерактивними сторінки підручника.

Студентоцентровану освіту часто називають навчанням через практику. В матеріалі Миколи Гоманюка розкриваються проблеми залучення студентів-соціологів до польової роботи. Поглиблює цю тему Тетяна Зуб: виходячи з бачення соціології в широкому міждисциплінарному просторі, авторка розкриває практики формування методологічної позиції студентства. Саме це ґрунтує “соціологічний здоровий глузд”, який авторка аналізує й критикує.

Матеріал Марини Соболевської спростовує поширене побоювання про спожи-вацький дух студентоцентрованої аудиторії, її скерованість на легкі розважальні форми роботи. Авторка демонструє, як партнерські стосунки сприяють мотивованості студентів до глибокого засвоєння теоретичного матеріалу та навичок його творчого застосування. Певним чином підсумовує дискусію Світлана Бабенко, акцентуючи увагу на зв'язку соціології та критичного мислення і на відповідних принципах студентоцентрованої освіти.

¹ Наталія Костенко — докторка соціологічних наук, професорка, завідувачка відділу соціології культури та масової комунікації Інституту соціології НАН України.



ЛЮДМИЛА МАЛЕС,

*докторка соціологічних наук, доцентка кафедри теорії та історії соціології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ*

Соціокультурні контексти викладання соціології

Почну з невеличкого ліричного відступу про методику. З активними методами навчання познайомилася ще школяркою, коли моя старша сестра була студенткою філологічного факультету. Власне там навчання за формами, методами, по суті, продовжувало традиційне шкільне. І ось вона принесла робочі зошити своєї однокурсниці, яка ходила на курси підготовки до місіонерської роботи однієї з протестантських церков. Цікаво, що там було багато речей, які ми згодом обговорювали на школах з удосконалення викладання, зокрема, були задані елементи інтерактивних, активних методів роботи з аудиторією, з незнайомими людьми, різні способи та стратегії викладання своїх думок. І одна з таких порад полягала в тому, щоби тему заняття починати зі свого життєвого досвіду. Тобто, коли ви спочатку її приватизуєте, робите близькою вам, це має сприяти її актуалізації для інших. Наприклад, можете починати з того, що ви їхали у трамваї, помітили щось дотичне до “сили” (повчання, моралі) уроку, і з цього будете розгортати далі свою тему.

Численні підручники та конспекти лекцій із соціології, надруковані чи доступні в Україні, дуже різної якості; понад те, чимало з них схиляють до урізаного уявлення про соціологію, зводячи її до полстерства. У них часто можна зустріти фразу на опис проблеми соціологічного дослідження як “знання про незнання”. Але цей оксюморон значить значно більше, ніж зручне для запам’ятовування формулювання потреби в його проведенні, адже формує уявлення і, по суті, відображає типову ситуацію, коли емпіричне соціологічне дослідження розпочинається з незнання, з теоретичного невігластва, з відсутності розуміння соціокультурного контексту, знань для інтерпретації інформації в процесі та підсумку дослідження. Але саме знання і мала б давати фахова підготовка в соціології. І ця ситуація поділу соціології на два паралельні світи закріплюється і через процес сучасної соціогуманітарної освіти. Зокрема, через упровадження вузькоспеціалізованих напрямів підготовки, коли акцент зміщується на поділ на теоретиків і практиків. А в останніх маємо акцент, власне, на методиках збирання інформації, її статистичного опрацювання на тлі нехтування історико-теоретичною складовою та загальногуманітарною освітою, які покликані формувати громадянський світогляд, зрештою, розуміння сучасного світу. Зважаючи на більшу популярність емпіричної соціології серед вітчизняного загалу, стає зрозумілим, чому соціологію зводять до техніки, елімінуючи соціокультурні смисли, й вона втрачає свій сенс, стає суто інструментом, інструментальною цінністю (тут аналогія з цінностями за Рокічем дуже доречна).

З іншого боку, така ситуація з високою ймовірністю породжує негідне використання соціологічних досліджень, їхніх результатів у медіа, політиці, формування стереотипного сприйняття у масовій свідомості соціальних процесів та їх дослідження. Дані ж бо не говорять самі за себе, а здобувають голос завдяки інтерпретації. І голос цей може бути як “за”, так і “проти” з рівною ймовірністю. Саме проблемі інтерпретування даних, які самі за себе нічого не говорять, а потребують голосу, який їх буде аранжувати, було присвячено розділ в підручнику “Гендер для медій” [Гендер, 2013], про який, я сподіваюсь, ми сьогодні ще говоритимемо. Сама ця тема теж варта бути предметом для навчання, вироблення навичок інтерпретації та розпізнавання маніпуляцій даними і запобігання їм.

Зауважмо, після постмодерністської критики наукове знання навряд чи може претендувати на статус універсальної, безвідносної цінності, обов'язкової істини, а разом із такою переоцінкою дедалі більше критикують трактування місії освіти як поширення знань. Цю просвітницьку місію заступає формування мотивації до здобуття знань, розуміння світу як підґрунтя ухвалення рішень чи то в пізнавальному, чи то в громадянському публічному контексті.

Як відомо, головний напрям удосконалення сучасної освіти в міжнародних проєктах і організаціях убачають у зміщенні фокусу з передання знань на формування вмінь. Для мене це перш за все формування умінь критичного соціокультурного аналізу, чутливості до інакшого, розмаїття, до гуманістичних цінностей та рефлексійності. Ці цінності, на моє переконання, важливіші та універсальніші, ніж ті неминуче ангажовані корпуси знань, які пропонують версію “на чиему боці правда” через поглиблення і легітимацію поділу світу в душі “Ми–Вони”. З огляду на ці корпуси знань, які стають дедалі осяжнішими, вибираючи щораз нові ідеологічні віяння, перш за все потрібно вибирати переорієнтацію на формування вмінь. Реакція від викладачів і вчителів на пропозицію зміщення акцентів на останне — замість прагнення втиснути в заняття всі положення актуального “майстер-нарративу” національної історії — не забарилася: “А як же ми будемо формувати патріотів?!” Це справді складно, якщо в тексті не буде однозначної авторської лінії й загалом підручник будуть писати інакше, проте можливо.

У підручниках проєкту ЄвроКлю з культурної освіти (наприклад, у посібнику “Спільна історія: діалог культур” [Спільна історія, 2013]) свідомо відсутня генеральна лінія відтворення метанаративу, зумовленого виконанням місії патріотичного виховання. Її замінює набір джерел, які слід через запитання і певні методичні прийоми навчитися аналізувати, критикувати, зіставляти, інтерпретувати, формуючи власне обґрунтоване ставлення.

Таке зміщення із викладання знань на наочіння умінь для історії вже досить актуальне, сама суспільно-політична ситуація до того підштовхує. Як бачимо, виникають дразливі ситуації в рамках проєктів зі спільного написання навчальної літератури, де національні інтерпретації кожної зі сторін не поєднуються безконфліктно. Досвід створення греко-критського, палестино-арабського, франко-німецького, німецько-польського підручників підготував ґрунт до такого переходу, методика якого нині відпрацьовується.

У соціології це ще не відрефлексована тема, тобто у нас ще панує уявлення, що існує якийсь загальне соціологічне знання. Ми не замислюємося над його належністю до якоїсь традиції, про те, що це чийсь погляд на суспільство. Будь-яке наше підручникове знання є неповним, бо його викладено з певної точки зору й воно дискримінує чи випускає з поля зору інші. Повноти тут прагнути марно, проте неповнота має бути осмислена. У вітчизняних соціологічних дискусіях зазвичай не звертають уваги на авторську лінію навчальних матеріалів, не прописують її, не ладні критично обговорювати. І в нас ще немає, мабуть, таких підручників, які би склалися суто із джерел на кшталт методично зорганізованої хрестоматії.

Ми також не проговорюємо того, що авторські чи колективні підручники втілюють різні ідеології, які можуть між собою конфліктувати. Утім, коли збираємось на конференції, працюємо в академічній царині, ми стикаємось з тим, що існують різні версії соціології, соціологієписання, соціологієтворення, наприклад: гуманістична, позитивістська, інституціональна, феміністична та ін. (можна різними класифікаціями оперувати). Ці соціології не завжди легко поєднувати. Особливо, коли ми викладаємо структуру, а не історію соціології, інші теоретичні теми чи методи, які так чи інакше ангажована автура по-різному подає, тлумачить, вбудовує у загальну концепцію. Ба більше, у “звичайному” підручнику із соціології, на мій погляд,

послідовно і відкрито не буде презентовано жодне з концептуальних бачень, але й постмодерністська мозаїка також не буде презентована; частіше ми стикаємося із сумішшю, замішаною на структурно-функціоналістських уявленнях.

Якщо продовжувати аналогію з історіописанням, постає інше питання, а саме: які в соціології дражливі теми здатні уявити цю різність підходів, їх незвідність до всеосяжного, нейтрального чи “об’єктивного” загального соціологічного знання? Це питання варте окремого обговорення. Поки ж ми бачимо, що для соціології так чи інакше потрібно міркувати про методичне забезпечення зміщення акцентів з “викладання” на “навчання”. Можливо, допоміжною у цьому стане опертя на різні джерела із методичними матеріалами, а не струнка лінія авторського тексту.

Пропонуючи щось, слід розуміти його обмеження та можливості, проблеми, які виникають, коли ми пристаємо на ідею створення такого типу підручника, який не несе того чи іншого метанаративу. Зокрема, зміна стратегії написання підруничкової літератури дасть змогу легше здійснити давно назрілий вихід із “теплиці підручника”. Адже виші уже давно втратили монополію на інформацію, а академія — на джерело знань. Якщо на початку проекту Просвітництва школа ще мала таку монополію, то нині мас-медіа мають як агент соціалізації й інформаційного впливу значно більший авторитет. І ось Вікіпедія стає альтернативою нашому підручникові. Тож ми не можемо і далі вдавати, що нічого не змінилося і продовжувати скаржитися на скачані з Інтернету курсові. Ми маємо зрозуміти свої переваги, грати на них в інформаційному просторі. Оскільки “теплиця підручника” робить погану послугу нашій аудиторії, бо створює враження, що є якийсь єдино істинне знання. Однак потім, виходячи на вулицю, в поле, у своїй професійній діяльності — чи то консультативній, чи то експертній — студентки та студенти стикаються зі строкатим потоком інформації з різних джерел, які спростовують одне одного, з маніпулятивними технологіями, різними парадоксами, з якими не можуть дати собі раду.

Серед таких парадоксів — проблеми моральних панік, таких ситуацій, коли академічне знання не спроможне в медійних і соціально-політичних публічних дискусіях деконструювати поширені стереотипи, маніпулятивні технології, дискримінаційні практики, натомість часом саме стає інструментом для розбурхування таких моральних панік.

Як залучені джерела, так і сам спосіб роботи із таким новим типом підручника має руйнувати ту саму “тепличність”, робити методичне загартовування в інформаційному вирі віртуальної та соціальної реальності.

Обговорення цих проблем важливе, бо починаючи порушувати такі питання, ми відходимо від уявлення про підручник як джерело істини в останній інстанції, про авторитет тексту безвідносно до його змісту, про орієнтацію суто на формальні ознаки жанру, на гриф чи сановите авторство.

У зв’язку з цим виникає ще одна цікава дискусія — наскільки нам у соціології потрібне таке викладання через тексти. По суті, семінарські заняття, згідно із практикою моїх колег та й за власним досвідом, часто зорганізовуємо саме на аналізі джерел. Ми беремо першоджерела, і це тексти певних теоретиків, які можна не лише аналізувати, піддавати критиці чи порівнювати; вони самі несуть досвід рефлексійного аналізу понять, суперечності існування посеред інших джерел.

Цей методико-методологічний пласт обраних текстів не менш важливий за ідейний зміст. Зазвичай, коли ми прагнемо розвивати навички інтерпретації, то мовиться про те, що взято якісь дані чи якісь текстуальні матеріали, і ми перед студентками та студентами ставимо завдання проінтерпретувати їх так чи інакше. Частіше варіанти таких завдань подибуємо в інструкціях до активних методів, в контексті поділу на групи, дискусійні пари, квадрати тощо. Але ж де брати такий досвід? Такому

вмінню вчать теоретичні тексти, як сучасні, так і класичні; вони демонструють такий спосіб, “кухню” рефлексійності. Акцент на цьому в нашому викладанні потрібно переносити й у підручник як наш провідний методичний документ; відтак не буде потреби боротися з “музеєм” чи забороняти ті чи інші підручники, джерела, якщо ми навчимо з ними працювати, дискутуючи, розуміючи різні точки зору і, власне, таким чином, формуючи свою. Мабуть, це головне, що я хотіла зараз сформулювати, що для мене зараз є актуальним у моїй діяльності.



ОЛЬГА ПЛАХОТНИК,

кандидатка філософських наук, доцентка кафедри філософії Національного аерокосмічного університету імені М.Є.Жуковського “ХАІ”, Харків

Критичні/радикальні педагогіки в соціогуманітарних дисциплінах: навіщо та як це можливо

У стінах цього університету кілька років тому мені випало викладати курс гендерної теорії на соціологічному факультеті. На цей момент я вже багато років була переконаною прихильницею того, що сьогодні було названо кілька разів “студентоцентризованою”, “некласичною” освітою, тобто суб’єкт-суб’єктного підходу. Як зазначалося, ця тема дискутувалася на зимових школах із викладання соціології тут, у Харкові, і я теж брала в них участь і після них почувалася дуже натхненною розвивати ці методи та навички. Відповідно, мої курси зазвичай позитивно сприймаються студентками, їм подобається, коли до них ставляться як до дорослих, їхню думку поважають, до них дослухаються, вони залучені до побудови курсу — це справді партнерські стосунки.

Отже, мій курс із гендерної теорії розгортався безпроблемно, поки ми не зіткнулись із якимось питанням, за яким студентки почали мені заперечувати: “Але я як жінка не дискримінована, моя мама не дискримінована, моя бабуся не дискримінована. Це моя думка. Будь ласка, поважайте мою думку!” У цей момент я зрозуміла, що встановлена діалогічність починає пробуксовувати, бо ми увійшли в зону, де моїм студенткам не є комфортно, і щоби рухатися далі в потрібному напрямку, мені потрібно якимсь чином зрушити їх з місця, вчинивши щось радикальніше. Далі я почала думати над цим, і зараз хочу поговорити про радикальні педагогіки в освіті.

Уточню, що коли я говорю про радикальність, я не маю на увазі екстремізм. Концепт “радикальні педагогіки” мало вживається в українській, російській мові, але є вже досить усталеним в англійському академічному середовищі. Говорячи про радикальне викладання, я маю на увазі не стільки викладання радикальної феміністичної теорії, але викладання будь-яких соціогуманітарних дисциплін, коли радикальність означає націленість на те, щоб бачити і критикувати глобальні нерівності в суспільстві, показувати прямі й дискурсивні влади, деконструювати ці влади. Саме поле соціогуманітарних дисциплін є найбільш вдячним для того, щоб застосовувати радикальні педагогіки. На мій погляд, можна експериментувати з цим також у природничих і в точних науках.

Саме радикальні стратегії виявляються необхідними та ефективними тоді, коли ми стоїмо як дослідниці і викладачки на позиціях соціально-критичної теорії або постструктуралістських і конструкціоністських візій щодо суспільства й культури в цілому. Відповідно, ми розуміємо студентство як таке, що вже є соціалізованим у цьому суспільстві, пронизаному владними векторами, нерівностями. Вони вже є продуктами дії прямих і дискурсивних влад і, відповідно, вже мають власні ідентич-

ності, ґрунтовані в тому, як структуроване це суспільство: вони відчувають себе жінками, білими, гетеросексуальними, українками або одруженими і т.ін. Тобто ми маємо справу з уже сформованими ідентичностями, і коли ми засобами такого нашого радикального курсу якимось чином підважуємо те, що в них уже сформовано, студентство відчуває дискомфорт — і ми маємо зробити так, щоб досягти своєї мети, і в той же час так, щоби їхній опір не переріс у суцільне відторгнення пропонованого нами знання.

Як теоретикня я працюю з феміністичними і квір-педагогіками, але існують і ширші визначення та теорії радикальної освіти. Найбільш відомі в Україні критична педагогіка (або критичні педагогіки), головно зосереджена на проблематиці класової та расової нерівності. Зараз на Заході з'являються такі варіанти, як педагогіка спротиву, антиопресивна педагогіка; у Швеції нещодавно виник напрямок *norm-critical pedagogies* (педагогіка, критична до нормативності) — вона розкриває і проблематизує соціальні процеси утворення норм та інтеріоризації цих норм у процесі становлення людей як суб'єктів. Фактично можна сказати, що метою радикальних педагогічних стратегій є формування критичного погляду на суспільство і соціальні інституції: бачити нерівності, що маскуються за науками, здоровим глуздом, традиціями, мораллю тощо. Мета максимум радикальних педагогік — навчити студенток та студентів соціальної діяльності заради змін суспільства у бік більш справедливого, тобто зробити їх соціально активними громадянами.

Ще один важливий момент: мені здається, що характер моїх досліджень (теорія, на яку я спираюся, цінності, які я поділяю) визначає, якою викладачкою я є. Тобто якщо дослідниця використовує конструкціоністські чи радикальні теорії, то з цих теоретичних позицій вона й викладає свій курс. Відповідно, абсолютно безглуздо виглядатиме, якщо це робити в традиційному ключі, читаючи лекцію з кафедри, видовжуючи свій монолог на 45 хвилин. І навпаки, якщо в основі курсу лежить традиційне, радше позитивістичне знання, то, застосовуючи радикальні методи, ми неначе підкладаємо міну під свій же курс. Тому що, щойно студентки схоплять ідею, в чому полягає деконструкція, вони тут-таки підірвуть цей курс ізсередини. Відповідно ми підбираємо і підручники. Викладаючи радикальний курс, ми не можемо пропонувати підручники, написані з позитивістичних чи есенціалістичних позицій. Хіба що в якості “міни уповільненої дії”, чекаючи, поки критична маса студентського розуміння досягне рівня, коли вони скажуть: “Стоп, що ж це таке, чому ми мусимо таке читати?!” Це також стосується добору читанок до курсу тощо.

Власне, у цьому й полягає моя ідея. Я хотіла б завершити цитатою з підручника “Гендер для медій”, який теж є радикальним підручником. У тексті двічі використано слово “письмо”, але я вважаю, що можливо замінити його словом “викладання”. І тоді, мені здається, ця думка набуває додаткового, дуже важливого сенсу. “Підсумовуючи, звернемо увагу ще раз, що тексти і знання постають не у вакуумі, а в середовищі, сперезаному владними гендерними векторами (дискурсами). Ці вектори непомітно насаджують оцінкову рамку, логіку, мову, образи і впливають на отриманий результат (тексти, висновки). Гендерно чутливе, критичне, рефлексивне викладання може упередити від того, аби несвідомо рухатися вздовж наперед визначених векторів, а навпаки, свідомо вибирати власні стратегії викладання” [Гендер, 2013]. Іншими словами, якщо ми нічого спеціально не робимо, спеціально не рефлексуємо, не працюємо над своїм викладанням, нас зносить течією в оті владні дискурси, які вже існують. Не аналізуючи, не деконструюючи владу, ми автоматично стаємо її знаряддям, коли нашими викладацькими устами промовляє влада. І стати вперек цього потоку, протидіяти йому можна, лише докладаючи зусиль, щоб робити своє викладання радикальнішим.



ТАМАРА МАРЦЕНЮК,

кандидатка соціологічних наук, доцентка кафедри соціології Національного університету “Києво-Могилянська академія”, Київ

Оцінювання студентів на соціологічних курсах як виклик студентоцетрованого викладання

Тема оцінювання — одна з важливих при розробленні курсів та їх викладанні. Я викладаю в “Києво-Могилянській академії” курси, базові на соціально-конструктивістській парадигмі: “Вступ до гендерних студій”, “Гендерна політика”, “Гендерна економіка”, “Соціологія сексуальності”, “Фемінізм як соціальна теорія і суспільний рух” та ін. Ці курси є переважно вибірковими. Використовується стобальна система з чіткими критеріями, але і мене, і моїх колежанок і колег фруструє ситуація, коли є певне уявлення, якими мають бути оцінки за стандартним розподілом: високих оцінок трішки, дуже поганих — трішки, а середня маса — середні. Вважається, що коли в тебе чимало високих оцінок, то маєш залегкі вимоги до курсу, якщо дуже погані — то заскладні, і єдине питання, як віднайти “золоту середину” і що нею має бути.

Окремо постають питання, як доцільно оцінювати участь у семінарських заняттях, дослідницьку роботу студентів на курсах. Особливо, якщо курси ґрунтовані на інтерпретативних і критичних підходах до пояснення соціальної реальності. У випадках, коли немає однієї “правильної” відповіді, коли ми підважуємо повсякденне знання, завдання оцінювання набуває додаткової складності. Інше питання — як оцінювати студентів на обов’язкових курсах, які вони свідомо не обирали, коли група студентів завелика для усних форм роботи, наприклад, від 20 до 35 студентів, і не ділиться на підгрупи? І взагалі, чи мають оцінки бути мотивацією до навчання для студентів, свого роду винагородою, яка мотивує? У курсах, де ми вчимо студентів критично мислити, підважувати побутове знання, в чому нам допомагають діалогові практики студентоцетрованої освіти, ми розглядаємо такі цінності, як рівність, свобода, повага до інших. І ми не можемо порушувати ці цінності — в процесі навчання та оцінювання; в цьому й полягає виклик з боку вимог оцінювання. Це справді є певним когнітивним дисонансом, суперечністю, коли ми, пропагуючи певні цінності, самі як викладачки їх порушуємо.

Оцінюючи, ми маємо мотивувати студентів до змістовної, самостійної роботи і таким чином запобігати плагіату. Ми знаємо, якою глобальною є проблема плагіату, як вона наростала із доступом до Інтернету, знаємо, що юридично з нею дуже складно боротися. Але це можливо, якщо завдання, які ми ставимо, не штовхають студентство до “коротких шляхів” копіювання інформації, а критерії оцінювання є чутливими до проявів плагіату.

Інша, пов’язана з оцінюванням проблема, зворотний зв’язок. Наполягаючи на діалоговому характері, студентоцетрована освіта потребує постійного зворотного зв’язку із студентами стосовно різних питань: від їхнього розуміння змісту курсу та очікувань щодо його результатів до задоволеності формами роботи, об’єктивності оцінювання тощо. Таким чином, постійно отримуючи студентську оцінку мене як викладачки, пропозиції студентів про те, що треба включити чи забрати, висловлювання про те, що сподобалося в курсі, а що — ні, я дістаю спонуку вдосконалювати свої курси.

Розмірковуючи про оцінювання, я ввела таке поняття, як “аргументована вимогливість”. Щойно я починала викладання, натхненна навчанням у Швеції, в Норвегії — дуже студентоцетрованому освітньому середовищі, у мене були великі зауваження з боку студентів, що я не дуже вимоглива. Студенти порівнюють

себе з іншими та очікують певної мотивації. І мені здається, що поняття “аргументована вимогливість” є корисним в цьому плані. Я визначила для себе чотири правила.

Перше — це фактично однакове ставлення до всіх, позаяк виявилось, що студенти можуть бути доволі ревнивими. Якщо вони сміливі, вони висловлюють це прямо (у мене було і через це кілька скандалів). Але разом із тим я враховую так звані особливі потреби, коли до мене на курси приходять студенти-несоціологи, які не мають певного сформованого знання, наприклад із концептуального апарату.

Друге — це прозорість і чіткість критеріїв. На своїх курсах я намагаюсь якнай-детальніше прописувати вимоги, щоб студенти розуміли, звідки береться сумарний бал.

Третє — фаховий зв'язок. Мої коментарі й пояснення щодо оцінки як демонстрація важливості їхньої роботи для мене як викладачки. Тобто я не просто ставлю бал за дослідження, а й також пишу коментарі.

І четвертий аспект — це мотивування можливістю; не просто написати, отримати оцінку — і десь воно зберігається в комп'ютері. Ми завжди, я і мої колеги, намагаємось мотивувати можливістю вийти назовні, бути дійсно публічним соціологом, тобто десь опублікувати результати дослідження. У нас є журнал соціальної критики “Спільне” (он-лайн версія commons.com.ua), де ми публікуємо кращі студентські роботи. Є сайт бібліотеки університету, є харківський гендерний журнал “Я”, є участь у наукових подіях, конференціях. І тут, мені здається, дуже сильний чинник мотивації, коли студенти розуміють, що це робиться також задля подальшої комунікації із ширшою академічною спільнотою.

Також я вважаю, що важливим механізмом боротьби із плагіатом є зворотний зв'язок упродовж роботи над дослідницьким завданням. Але зрозуміло та прозоро пояснити, як складається сумарна оцінка, тут набагато складніше, ніж у *multiple choice tests*, які ми разом із залученням Болонської системи намагаємось втілити. До речі, від тестів вже сьогодні відходить західна освіта в межах *liberal arts and science*, розуміючи обмеженість їх. Питання, за що ставити бал і як вимірювати та оцінювати навичку критично мислити й застосовувати фахову літературу, залишається найскладнішим.

Говорячи про оцінювання, доречно проаналізувати завдання, які ми даємо й потім оцінюємо. Для мене в моїх курсах дуже важливе дослідження. Саме воно покаже, як студенти навчилися застосовувати теорії, фахову термінологію, які вони зобов'язані засвоїти та використовувати, обираючи якусь тему або опитуючи респондентів у полі. В курсі “Маскулінність і чоловічі студії”, наприклад, мої студенти досліджували такі традиційні чоловічі професії, як пожежники, мільціонери, водії маршруток. Дослідження зазвичай займає доволі великий відсоток в загальній сумі балів. Тут важливий постійний зворотний зв'язок, можливість консультування, із чим можуть бути проблеми, і якщо у нас багато студентів і бракує часу, то це дуже витратно. Розв'язувати цю проблему допомагає на фінальному етапі роботи над дослідженням *peer review*, взаємні коментарі, коли студенти коментують роботи один одного. Вони дуже люблять цю роботу, добре про це звітують, і наше завдання — ефективно змодерувати цей процес, що теж буває непросто, коли у вас більш як 35 студентів у групі. Окрім дослідницької роботи оцінити сформованість критичного мислення ми можемо за допомоги есе, або рецензії на фільм чи книгу, які потребують набагато менше сил і часу, а й менше навичок, які можна продемонструвати та оцінити.

Питання, яке мене бентежить, — це оцінювання участі студентів на семінарах, якщо група — 20–35 людей і якщо їм не подобаються традиційні виступи або презентації, розписані наперед. Якщо їм більш подобається робота у групах — дебати,

творчі завдання, їх доволі складно оцінювати, але нам це треба робити. Що стоїть за роботою у групах, до якої ми залучаємо старших студентів, оскільки в реальному житті вони теж працюють у командах, теж постає питання оцінювання. Як оцінити внесок кожного в роботу групи з трьох осіб; або, наприклад, як поділити колективну відповідальність у випадку плагіату?

Коли йдеться про систему оцінювання в цілому, тобто не тільки про критерії оцінювання, а й про перелік оцінюваних форм роботи, актуальними залишаються контрольні роботи. І хоча вони більш близькі до тоталітарної системи контролю знань, на якій ми виростили, контрольні та інші поточні роботи відіграють важливу роль у мотивуванні до обов'язкового читання. Принаймні це контрольна на десять чи двадцять балів зі ста. Це не те, що спонукає, але мотивує читати базові речі, бо як ми можемо очікувати критичного сприйняття, якщо люди навіть не читають основну літературу, бо вважають, що вони все знають з особистого досвіду.

Мені здається, що я прогресую в тому, як виставляти ці бали, але весь час є поточні проблеми. Хто є найкращий? Чи слід ставити сто? Чи витягувати до мінімуму (шістдесят балів) найслабших? Що робити з тими, хто в гендерних курсах зберігає відкриту позицію біологічної детермінованості і не визнає засадничих ідей? Тому мені здається, що оцінювання — це один з найбільших викликів студентоцентрованого навчання. Особливо, якщо це треба зробити позитивістським чином, коли є певна шкала і потрібно зорієнтуватися за нормальним розподілом. Для мене це — одна з найбільших дилем.



МАРІЯ МАЄРЧИК,

кандидатка історичних наук, наукова співробітниця Інституту народознавства НАН України, Київ

Інтерактивні практики на сторінках підручника

Повертаючись до теми способів оцінювання, в тому числі *multiple choice tests*, хочу підкреслити важливість пошуків відповідних обставинам і завданням методів оцінювання. Якщо у вас аудиторія складається зі ста або вісімдесяти людей, резон тестового оцінювання очевидний, адже важко, скажімо, прочитати сто есеїв. Або коли у вас завдання дуже швидко оцінити технічну прочитаність тексту, тест також може бути помічним. Але йдеться про те, що часто застосовується оцінювання не релевантне тому, що викладають на цей момент. У підручнику “Гендер для медій” [Гендер, 2013] ми, власне, намагалися досягти такої відповідності змісту підручника і форм оцінювання.

Ми розуміли, що пропонуємо критичне, політичне знання і шукали відповідні форми провіркових завдань. Сама ідея контрольного запитання, на яке є одна фіксована правильна відповідь, видавалася чужою епістемології підручника, який вчить критично мислити. Тож ми намагалися експериментувати. Мені здається, що відмова від контрольних тестових запитань і запровадження полемічних “Причинків до критичного мислення” уможлилювали і діалогічність, і розмірковування, і виходили на інші рівні аналізу (згоди, незгоди, критики) — це і є, гадаю, спроба узгодити філософію курсу і політику оцінювання.

Це стосується й іншої врізки, яка називалася “Практикум”. Аби уникнути директивних завдань у стилі “піді-не-знаю-куди-принеси-не-знаю-що”, ми зробили врізки практикумів, де самі підібрали матеріали для аналізу. Ми вибрали невеличкі текстові блоки, давали коротенькі завдання, тобто пропонували саму емпірику, із якою можна було практикуватися в критичному мисленні. Також у текст підручни-

ка ми імплантували інформацію про фільми та книжки, в яких ідеться про теми, обговорювані в підручнику. Врізки по-особливому оформлені. Використано багато ілюстрацій; до більшості з них безпосередньо звертається текст, що допомагає візуалізувати тему, пов'язати її з реаліями.



МИКОЛА ГОМАНЮК,

кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціально-економічної географії Херсонського державного університету, Херсон

Навчання в “полі”: від студента-інтерв’юера до спеціаліста-соціолога

Серед спеціалістів-соціологів, які займаються “полями”, існує думка, що студенти в переважній більшості — це погані інтерв’юери. Навіть дуже погані, від яких можна очікувати будь-чого. Це стосується не тільки студентів узагалі, а й, що дуже прикро, студентів-соціологів. Звісно, можна з цим погоджуватися, а можна і не погоджуватися, проте особисто мій досвід роботи зі студентами в “полях” показує, що незрідка ця думка відповідає дійсності. У моїй практиці були і різні види фальсифікацій, і наполовину “завалені”, і абсолютно “завалені” “поля”. Були і просто недоробки, було і повне нерозуміння того, що робиться. Ясна річ, є маса винятків, але назагал картина не надто втішна. Причин цього, звісно, дуже багато, і я спробую окреслити деякі з них.

На будь-якому соціологічному факультеті існує маса спецкурсів, підручників, що присвячені чому завгодно — аналізу даних у соціології, практиці проведення глибинних інтерв’ю, роботі модератора у фокус-групах... Але мені здається, що в перебігу підготовки студентів-соціологів недостатньо уваги приділяють практичній роботі, а саме специфіці роботи інтерв’юера в масовому опитуванні під час стандартизованих інтерв’ю. А вони, хоч там як, — це основний соціологічний хліб. Проте цьому приділяють непропорційно менше уваги, ніж тій самій історії соціології.

Друге, звісно ж, те, що сама професія інтерв’юера — не найпрестижніша професія в соціології. Я маю на увазі професію інтерв’юера в масовому опитуванні. І це теж одна з причин такого ставлення студентів до цієї роботи.

Наступне — це нижчі вимоги до “полів”, що проводяться в рамках різноманітних курсових і дипломних досліджень, досліджень у рамках навчальних курсів, внутрішніх університетських досліджень. Вони, до речі, проводяться не так часто, як би хотілося. До них студенти залучаються, як правило, на безоплатній основі. А про продуктивність рабської праці ми всі чудово знаємо ще з курсу шкільної історії. Звісно, дуже часто важко знайти гроші на ці дослідження. Тут хоча б вистачило на папір, на роздруківку анкет — а про якусь там оплату годі й казати! Та все одно, саме це суттєво позначається на ставленні студента до роботи інтерв’юера.

Крім того, під час університетських опитувань часто заощаджують на контролі. Контроль таких досліджень проводять слабо, якщо взагалі проводять. Часто ним займаються самі студенти. Отут уже зрозуміло, що “рука руку мие”, і мало хто з них виявиться настільки свідомим, що “здаватиме” своїх колег по цеху. І це також є серйозною причиною браку з боку студентів.

Ще одна з причин — якість інструктажу, якому під час університетських досліджень часто приділяють недостатньо уваги. Підготовка інтерв’юерів із числа студентів часто здійснюється поверхово, якщо взагалі здійснюється. Мовляв, люди й так навчаються соціології, ну що їм пояснювати, навіщо проговорювати всім відомі

речі? Це відбувається, знову ж таки, як через брак часу і ресурсів, так і через недооцінку важливості даного етапу.

У результаті перший досвід роботи студента “в полі” незрідка виявляється негативним — і для самого студента, і для бригадира, для всіх. Особливо неприємно і шкідливо, що часто залишається безкарним і перший досвід фальсифікації. І це теж штовхає людину на таку от колію, на перший крок до несумлінної, неякісної роботи.

Наслідків усього цього теж чимало. Перше, найважливіше — те, що досвід халтурної роботи студент, а потім і спеціаліст може переносити куди завгодно. Тобто не виявлена халтура може “зіпсувати” спеціаліста надовго.

Небажаним наслідком є також жахливе недорозуміння важливості польового етапу. Часто, мені здається, студенти сприймають його як своєрідну забавку, не розуміючи, що тут уже йдеться про імідж соціології взагалі, в цілому, а не тільки конкретного виконавця чи замовника. А це означає спотворення розуміння місії соціології, соціолога в суспільстві, що теж дуже важливо.

Якщо говорити про конкретну практику, то недбале ставлення до роботи інтерв'юєра може призвести до елементарного невміння скласти дієвий інструментарій, ефективний у реальних польових умовах. Ми часто стикаємося з тим, що студенти не можуть навіть добре підробити анкету, адже “якісно”, тобто правдоподібно сфальсифікувати анкету теж треба вміти, тут теж потрібна практична підготовка. Іноді з такими брутальними підробками стикаєшся, що просто руки опускаються.

Крім того, як на мене, мало уваги приділяється ознайомленню із правовим полем, в якому працює інтерв'юєр. Воно, до речі, саме по собі розмите і слабо вивчене, тому про нього й не говорять під час навчання соціології. А в житті, на практиці часто трапляються різні ситуації — і міліція, бува, встрягне, і просто люди зацікавляться (іноді не надто доброзичливо), на яких засадах усе відбувається. Такий досвід може “зламати” новачка в “полі”.

Що стосується шляхів розв'язання проблеми, то їх, звісно, теж вистачає, і я пропоную більше уваги приділяти роботі студента як інтерв'юєра. Здавалося б, такі елементарні, зрозумілі речі, про які можна й не казати, очевидні на рівні здорового глузду, часто недорозуміються. Опрацювання теорії в полі просто відкриває очі на те, як усе це працює, що таке соціологія.

Сьогодні вже йшлося про партнерські відносини в університеті. Звісно, якщо ми працюємо зі студентами і здійснюємо дослідження або забезпечуємо його польовий етап, ми маємо розуміти, що працюємо командою, і не тільки розуміти, а й уміти донести, що це партнерські відносини, а не відносини “замовник — найманий робітник” або, ще гірше, “наглядач — раб”.

Тепер трохи про виробничу практику. Дуже часто її проходять дуже формально, для “галочки”. А от реальна робота під час польового етапу, що його проводить конкретна соціологічна компанія, — це найкраща практика. Вона має якість враховуватися, оцінюватися. Це дуже ефективно і корисно для підготовки майбутнього спеціаліста, котрий здобуде не лише знання й уміння, а й набуде зв'язків, увійде в конкретні мережі. Таким чином, співпраця викладача із соціологічними центрами не тільки триматиме “в тонусі” самого викладача, а й дасть можливість його студентам “понюхати пороху” польової роботи і ще заробити при цьому.

Далі, контроль, контроль і ще раз контроль. Якщо ми в реальних полях перевіряємо 10% чи 20%, у разі повторної перевірки, то на першому етапі потрібен ледь не 100-відсотковий контроль, причому багаторівневий: не тільки факт опитування, а й відповідність методиці, логічний контроль, вербальний, тобто всі можливі види контролю. Це конче важливо — адже це перший ініціувальний досвід. Навіть якщо

ми знайдемо якісь факти фальсифікації, це дуже важливо, що вони будуть знайдені та розглянуті.

Робота інтерв'юєра — це своєрідний випробувальний камінь для соціолога. Якщо ти зміг пройти ці мідні труби, вогонь і воду — чудово. Не зможеш — виходить, тобі не місце в соціології. Це як морська хвороба для моряка. Не можна бути капітаном, якщо тебе нудить у морі, треба щось із цим робити. Безумовно, є маса інших соціологічних спеціальностей, але я за те, щоби пройти цей досвід. Я особисто в соціології починав з інтерв'юєра у 1998 році. За цей час я нагромадив неабиякий досвід і як інтерв'юєр, і як бригадир, і як контролер, і як супервайзер, і як організатор дослідження. Я намагався його узагальнити в кишеньковому посібнику “Інтерв'юєр у масовому опитуванні” [Гоманюк, 2013], що було б корисним і для інтерв'юєрів, і для студентів, які працюють інтерв'юєрами, і взагалі для всіх, хто має стосунок до “полів”.

Посібник містить також зовсім невелику теоретичну частину, і суто практичну частину. Практична частина ґрунтована на особистому досвіді роботи інтерв'юєром, на досвіді колег; там є й чимало такого, що було вивуджено із соціологічної літератури. У додатку зібрано фрагменти з нормативно-правових документів, українських і міжнародних, котрими можна скористатися при спілкуванні з міліціонером чи головою виборчої дільниці. У додатку також є список українських соціологічних центрів, де можна одержати роботу.



ТЕТЯНА ЗУБ,

кандидатка соціологічних наук, старша викладачка кафедри методів соціологічних досліджень Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, Харків

Якій соціології навчаємо?

В чому він — соціологічний здоровий глузд

Темою круглого столу були поставлені певні проблемні питання, певні дихотомії, що існують в соціології і через це існують у різних курсах, які ми в різних галузях соціології викладаємо. Серед цих опозицій були такі, як “жорсткі дисциплінарні кордони — міждисциплінарність”, “академічна соціологія — формування громадської позиції”, “теоретична орієнтація — емпіричне дослідження”. Хочу звернутися до питання, яким чином у курсах із методології та методів у моєму досвіді оці дихотомії виникають.

По-перше, щодо міждисциплінарності. Які методи можна застосувати, щоб якось чином її привнести? Для мене — це вивчення методології та методів близьких та суміжних дисциплін, що суттєво розширює і збагачує бачення дослідника, дає іноді прості й нові відповіді, які видаються неможливими для розв'язання в рамках однієї дисципліни. Однак є серйозні проблеми: у нас немає традиції викладати методологію інших наук для наших студентів. Утім, це й правильно, оскільки студенти важко орієнтуються навіть у рамках рідної дисципліни, й саме порушення питання про методологію є цілком інакшим баченням дисципліни, і, здається, саме на цьому проблемному полі найбільше увиразнюється карта дисципліни та її “прикордонних конфліктів”.

Тут допомагає вивчення історії емпіричної соціології, яке ми на соціологічному факультеті ХНУ ім. В.Н.Каразіна запровадили як модуль до курсу “Методологія та організація соціологічних досліджень”, а для студентів спеціалізації кафедри методів — як поглиблений спецкурс. Основні лінії, якими ми рухаємось під

час вивчення цієї теми, — це витоки та трансформації методологічних позицій, власне, за цією лінією ми постійно намагаємось формулювати, що таке методологічні позиції в рамках соціології і якими вони бувають. Друга тема — це історія виникнення методів, методик, технік дослідження. Тобто за кожною темою, якщо людина навіть просто здає якийсь реферат, ми намагаємось сконцентруватися на цих двох проблемних питаннях. Це певним чином допомагає визначити дисциплінарні кордони.

До того ж ми запровадили курс із методів маркетингових досліджень. З одного боку, це був практичний запит, з іншого — це курс, пов'язаний з реальними дослідженнями. І тут ми фокусуємось на спільному та відмінному в тому, що ми досліджуємо в межах соціології та маркетингу. Курс читається після аналогічного курсу із соціології, і кожного разу ми так само адресуємось до відомих назв і намагаємось спільними зусиллями разом зі студентами опанувати цю різницю в дослідницьких практиках, у якихось методологічних прийомах знайти ці нюанси і таким чином ще раз підійти до проблеми визначення кордонів власної дисципліни та наших можливостей.

Періодично ми проводимо дискусії щодо методології суміжних дисциплін, наприклад щодо соціальної антропології. Тут багато у нас “пограничних конфліктів” з якоюсь соціологією. І таким чином поняття методології, поняття кордонів дисципліни ми заводимо “через чорний хід”. Проводячи багато досліджень, ми не тільки, як Микола пропонував, даємо змогу “нюхнути пороху” польової роботи, а й так само адресуємо до певної рефлексії. Що саме ми зробили таким чином, що воно пов'язане з курсом методології, курсом методів? До чого це ближче і яким чином наше теоретичне знання і наше емпіричне знання корелюють між собою? Насправді ми рухаємось до викладання як тьюторства, коли кожну людину ведемо через практичний досвід, але весь час повертаючи її до теоретичних, методологічних засад, через кейс-стад, фактично через участь наших студентів у певних реальних дослідженнях.

Цікаве питання щодо того, якої соціології ми навчаємо, постає якраз у контексті вибору базових підручників. У курсах із методології, організації та методів соціологічних досліджень вибір підручників показує загальне бачення того, яким може бути пізнання в соціології і що має бути предметом. Тобто фактично формулюється так званий соціологічний здоровий глузд — що таке нормальне дослідження, чим займаються соціологи? Ті підручники, які зараз у нас рекомендовані, які функціонують, за основною тональністю є навіть не позитивістськими, а кількісними у дусі конкретних соціологічних досліджень (я для себе це так називаю). Це не дуже добре, бо на рівні здорового глузду формується уявлення про соціологію як передусім науку опитувань. І таке поширене розуміння поглиблює розрив між соціологічною теорією і дослідницькими практиками: неопитувальні практики сприймаються або як несоціологічні, або як ненаукові. Найгірше, що ми бачимо як наслідок цього, — коли наші випускники презентують результати своїх досліджень, вони відтворюють усі міфи щодо соціології, наявні у суспільних очікуваннях. А саме: проводять опитування не дуже зрозуміло яким чином відібраних людей, ставлять їм некоректні питання, щодо яких у респондентів взагалі не може бути, власне, жодного бачення. І щось заперечити тут досить важко, тому що технологічно це може бути зроблено непогано.

Що ми маємо в цьому плані зробити? Запропонувати якісь нові підручники та підтримувати долучення в рамках наших курсів до реальних досліджень. Як правило, ми шукаємо замовника, проводимо якесь маркетингове чи політичне дослідження і намагаємось поставити студентів на різні позиції в рамках цього організаційного процесу, дати їм можливість відчути усі методологічні, методичні, організаційні

та аналітичні проблеми, які виникають у перебігу дослідження. Це дає можливість їх стимулювати до пошуків адекватних методів, адекватної архітектури дослідження, адекватної аналітики. І дуже сприяє виходу з “підруничкової теплиці” комунікація із людьми, які давно в цьому полі, — це або замовники дослідження, які добре орієнтуються у цій сфері, або запрошені до нас спеціалісти, які зробили гідну кар’єру в маркетингу або соціології. Так само це дає перспективу, простір для розширення бачення поза поширеними міфами та очікуваннями.

Так само проблемою є базові завдання з курсів: для “Методології та організації дослідження” — це програма дослідження; для курсу “Методів соціологічного дослідження” — це складання анкети. Зрозуміло, що йдеться про хороші завдання, але потрібна якась диверсифікація, бо такими основними завданнями підтримується завузьке бачення того, чого очікують від соціолога. Тобто фактично ми займаємось руйнуванням того самого здорового глузду і намагаємось напрацювати якісь нові якості.

Яким чином тут можна застосувати методичні, педагогічні прийоми? Передусім дуже велику увагу (і я це роблю), належить приділяти пункту постановки проблеми. Часто постановка проблеми дослідження — це наріжний камінь, на який усе спирається, і розуміння того, що ми вимагаємо від студента, дуже важко досягти. Перша реакція на те, що треба поставити проблему дослідження, буває такою: формулюється проблема, яка є не пізнавальною, а дуже соціальною, причому чим жалісливіше, тим краще, наприклад: “Діти вулиць”. Другий варіант — це дуже епатажні теми; і тут потрібно бути в контексті, щоби надати людині матеріал, на якому вона за бажання таку епатажну тему могла взяти для дослідження. Третій варіант — якісь примітивні теми, наприклад “Вибори на окрузі №17”; це найгірший варіант, тому що технологічно тут нема до чого прискіпуватися, але евристичного потенціалу ми таким чином не напрацьовуємо. От ми й намагаємось багато часу присвячувати вмінню поставити таке проблемне запитання, яке могло б привести до дослідження. Ще маємо такий прийом: в рамках однієї заданої теми або ж запропонованої самими студентами, просимо їх у різних методологіях — в позитивістському, в гуманістичному, критичному баченні — знайти проблемні для цієї теми питання. І все це ми обговорюємо в аудиторії, у групах.

Якщо говорити про орієнтації студентів, то тенденція така, що всі хочуть бути аналітиками і не хочуть бути інтерв’юерами. Це фактично відображає історично підтверджене домінування теорії над емпіричними або експериментальними дослідженнями. Звідси студенти часто роблять висновок, що якщо ти вже перебуваєш на високому теоретичному рівні, то провести дослідження дуже легко. Існує розуміння теорії як чогось абстрактного, “піднесеного”, відстороненого, і важливо показати студентам, що позиція теоретика або аналітика передбачає відповідальність і не може бути сформована без звернення до конкретних даних. При роботі з емпіричними даними вам необхідно адресувати їх до теоретичного знання і навпаки, провести свого роду взаємообмін, чого, як правило, не відбувається. А вочевидноється це, коли ми занурюємося в реальне дослідження, у спілкування із замовником, який орієнтується в матеріалі. Такого замовника не цікавлять очевидні речі, загальні уявлення про галузь, йому потрібні результати пізнавальної діяльності, те, як ваша методологія, ваші методи дають нове знання про його проблему. Таким чином, занурення в дослідження руйнує уявлення про домінування теоретика і методолога, стирає з їхнього образу риси зверхності й сприяє виробленню дуже корисних навичок розуміння свого місця в усьому процесі.



МАРИНА СОБОЛЕВСЬКА,

кандидатка соціологічних наук, докторантка факультету соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ

Чи потрібна у викладанні соціології теоретична класика?

Протиставлення теорії і практики у викладанні соціології, на мій погляд, наявне, хоча сама постановка питання в рамках нашого круглого столу звучить надто радикально. З іншого боку, не має бути такого протиставлення; я за те, щоб об'єднувати ці речі. Як ми сьогодні вже говорили, теоретичні категорії мають працювати. По-перше, осмислювані на теоретичному рівні, не мають залишатися десь там, у порожній ніші — їх потрібно наповнювати відчутним реальним змістом. Тут дуже слушні чудові слова П'єра Бурдьє: теорія без практики порожня, а практика без теорії сліпа. Назагал ця єдність має бути зрозумілою й очевидною як викладачеві соціології, так і тому, хто лише ступає на шлях соціології.

Що стосується проблемного питання: чи потрібна теоретична класика у викладанні соціології? Мабуть, кожен для себе дає певну відповідь, а я пару тижнів тому просто пішла в аудиторію до студентів і поставила це запитання. Заздалегідь готувалася, знаючи наше студентство, почути доволі прагматичні відповіді: “яка класика?”, “яка теорія?” — “давайте практику!”, “давайте те, чим ми зможемо заробити гроші потім”, і була дуже здивована, позаяк жоден доповідач не запитав про це. Студенти першого курсу магістратури наввипередки почали мені розповідати про те, як їм потрібна теорія і класика, котрі задають певні орієнтири, формують їхнє мислення, завдяки чому потім вони зможуть інтерпретувати дані.

Викладаючи теоретичні дисципліни із соціології, я виходжу з того, що класика задає орієнтири, формує певне бачення. Якщо уявити собі соціологію як зоряне небо, то внаслідок традиційних уявлень про сузір'я, досвідчене око, сформоване культурою, історією, науціням, дивиться на зоряне небо і бачить Великий Віз, Кассіопею, Оріон і в такий спосіб орієнтується за зірками. Теоретична класика дає нам такі орієнтири: коли ми дивимося на якісь тексти, ми бачимо, що тут автор відсилає нас до Маркса, тут — до Вебера, тут — до Парсонса тощо. Це дає нам змогу зрозуміти автора і зорієнтуватися самим. Сформувані такі здатності на початкових курсах — це завдання історії соціології. Ми говорили сьогодні про цікавий досвід колег, які викладають емпіричну соціологію водночас як історію емпіричних досліджень, щоб задати такий орієнтир.

Утім, працюючи з магістрами, я усвідомила, що є ще одна важлива проблема. Треба не просто привчити студентів до того, що є певні сформовані точки зору, певна класична спадщина, але постійно стимулювати їх до творчого бачення. Необхідно мотивувати їх до того, щоб вони йшли далі, відштовхуючись від того, що в них є, не закривалися в цих сформованих рамках, а розвивали теоретичну уяву, виявляючи свої творчі здібності. Насправді це виявилось куди складнішим, ніж встановити й засвоїти вихідну систему координат. Ця проблема дуже близька до порушеного Людмилою Малес питання про те, яким має бути підручник: однолінійним, спрямованим, таким, що представляє якусь чітку позицію чи стимулює до мислення, до дії, до творчості. Наприклад, читаючи студентам курс за своїм посібником “Неофункціоналістські і постструктуралістські теорії в сучасній соціології” [Соболевська, 2010], я намагалася спершу, виходячи з якихось інтерпретативних моментів тексту, задати студентам простір для творчості, з якого вони знайшли б для себе стимул рухатися далі. І в таких творчих роботах, есе, плагіат не зустрічається, тобто можлива така постановка завдання, що знімає проблему плагіату. Самому студенту або студентці вже хочеться так працювати, щоб максимально проявити свою

творчу природу, щоб йти далі, виходячи за наявні обмеження та рамки, поглянути на це зоряне небо, не повторюючи окреслені кимось сузір'я, але намагаючись накреслювати ці сузір'я по-своєму, об'єднувати і дивитися по-новому. І це вагомий стимул працювати далі: адже класика дає певну опору, а розуміння того, що можна й потрібно йти далі, конструювати по-своєму, формувати нове бачення, — гідне завдання для викладання, у тому числі соціології.



СВІТЛАНА БАБЕНКО,

кандидатка соціологічних наук, доцентка кафедри соціальних структур та соціальних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ

Студентоцентрованість, критичне мислення та соціологія

Найголовнішою ідеєю студентоцентрованої освіти, або нової парадигми у вищій освіті є, як згадувалося, перенесення наголосу з діяльності викладача на діяльність студентів. Але, з іншого боку, зміщення акцентів із цілей викладання, цілей освіти як передання знань до цілей освіти як формування компетенцій чи навичок. Така орієнтація освітніх практик є дуже близькою до соціології як такої. В чому головне завдання навчання соціології? Класики сучасної соціології (наприклад, П.Бергер, Ч.Р.Мілз, П.Штомпка) доводили, що соціологія — це спосіб навчити людей соціологічного мислення, тобто можливості побачити себе в суспільстві, зробити крок за межі, понад тими структурами, в яких ми перебуваємо. Відповідно, для того, щоб навчити це робити, нам потрібне критичне мислення. Мені здається, що переосмислення освіти у цих поставторитарних термінах є дуже актуальним і дуже важливим саме як частина професійного етосу соціології та її завдання в сучасному суспільстві. Тут, я гадаю, великої суперечності щодо радикальної педагогіки (або ж критичної соціології) як “підриву традицій” немає.

Але радикалізація навчання несе за собою і переформатування, переосмислення того, що є оцінювання: якщо ми формуємо не знання, а навички, то й оцінювати ми маємо не знання, а навички. Тому це абсолютно взаємопов'язані речі, що слід враховувати. Якщо ми оцінюємо базові знання з предмета — ідеї, положення, тексти, то й оцінювати можемо це на підставі, наприклад, тестів. А якщо метою навчання є формування навичок критичного мислення, то й оцінювати маємо це вміння через, наприклад, наведення аргументації “за” та “проти” якогось положення. Важливе питання, як оцінювати тих студентів, які не пристали до позиції, яку несе в собі запропонована дисципліна, якщо вони залишилися в межах своєї попередньої позиції? Тут, на мій погляд, має працювати неупереджене, рівне ставлення до студентів. Якщо вони демонструють, що знають й інше, орієнтуються в ідеях та аргументації іншої позиції, але їхня позиція залишається такою, як вона є, це означає, що вашу дисципліну студенти опанували успішно. Тому що наше завдання — не змінити їхню позицію, а навчити бачити інше, аргументувати, критично мислити. Якщо вони не пристали на вашу позицію, це не має впливати на оцінку. З іншого боку, в нас є вимоги до стандартизації програм, планів, щоби не йти взагалі врозріз із базовим знанням із соціології, яке мають опанувати усі. Тож оскільки критичне мислення — чи “соціологічна уява” — це та сама частина, яка має бути базовою складовою для навчання соціології, то суперечності із застосуванням радикальної педагогіки немає. Це лише один із методів навчання критичного мислення в нових умовах сучасного для нас суспільства, що швидко змінюється й перебуває у стані кризи.

Критичне мислення не може залишити без уваги і класику. Соціологія від початку формувалася і позиціонує себе сьогодні як наука про сучасне суспільство. І вивчаючи і викладаючи класику, потрібно усвідомлювати, що свого часу вчені осмислювали й описували сучасне їм суспільство, суспільство того часу, суспільство початку — середини ХХ століття. І якщо ми викладаємо незаперечне класичне знання як знання сучасне, то ми формуємо одразу контекстуально-суперечливу уяву. Талкот Парсонс і Симона де Бовуар, наприклад, писали свої тексти приблизно в один час, і я абсолютно згодна: якщо даємо класику, потрібно давати і критику, сучасну тій класиці. Разом із тим, викладаючи соціологію, необхідно і із сучасним, актуальним суспільством мати справу, а не завершувати навчання соціології на середині ХХ століття, що в нас дуже часто відбувається.

Джерела

Гендер для медій. Підручник з гендерної теорії для журналістів та інших соціогуманітарних 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.