

В качестве резюме на фоне приведенных данных и рассуждений, стоит отметить целесообразность продолжения и углубления параметров социологического мониторинга по изучению потребностей в обучении по программам магистратуры как среди собственного контингента вуза (в частности, среди бакалавров выпускных курсов), так и среди внешней целевой аудитории.

Список литературы

1. Андриюшина Е.В., Луценко Н.О. Государственная политика РФ в области образования // Власть. 2014. Т.22. №7. С.77-81.

2. Константиновский Д.Л. Неравенство в российском образовании: XX – начало XXI вв. // Образование и социальная дифференциация [Текст]: колл. моногр. / отв. ред. М. Карной, И.Д. Фрумин, Н. Н. Кармаева; Нац. исслед. ун-т Высшая школа экономики, Институт образования. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 203-225.

3. Левченко Н.В. Образование в районных центрах РФ: процесс и его результаты / Власть и общество в регионах России: практики взаимодействия: [Электронный ресурс] / отв. ред. И.А. Халий. М.: Институт социологии РАН, 2015. С. 50-66. 1 CD-ROM.

4. Муравьев А.А., Гаранина Т.А. Развитие магистерских программ в российских вузах: как реагировать на неоднородность абитуриентов и студентов? // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.8. Менеджмент. 2013. Т. 1. С. 155-178.

А.С. Готлиб
Самарский университет

НЕКОТОРЫЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ И ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПОПЫТКА ЭТНОГРАФИИ

Статья посвящена анализу ряду инструментальных и этических проблем подготовки социологов. В качестве инструментальных анализируются проблема реализации так называемой «исследовательской педагогики», ее преимущества перед «транслирующей педагогией»; проблема «стерильности» социологического образования, его

оторванности от реальных социальных проблем; проблема неопределенности целей социологической магистратуры. Наряду с этим анализируется и этическая проблема профессии, выражающаяся в сервильности к заказчика (власти преимущественно).

Ключевые слова: инструментальная проблема, этическая проблема, «исследовательская педагогика», «стерильность», сервильность, цели образования.

A.S. Gotlib
Samara University

SOME INSTRUMENTAL AND ETHICAL PROBLEMS OF SOCIOLOGICAL EDUCATION IN MODERN RUSSIA: ETHNOGRAPHY ATTEMPT

The article is devoted to analysis of some instrumental and ethic problems of the sociologist training. The problem of realization so called «the research pedagogic», its preferences upon «the reproducing pedagogic», the problem of the social education «sterility», separation from the real social problems, the problem of uncertain aims of the sociological magistratura as instrumental problems are analyzed. At the same time ethic problem of profession, displaying in service of customer (power) is analyzed.

Keywords: instrumental problem, ethic problem, research pedagogic, sterility, service, education aims.

Спектр проблем, стоящих сегодня перед институтом высшего образования и университетом как его квинтэссенцией в мире и России особенно с ее непрерывным реформированием этого социального института, достаточно широк: известный английский социолог З. Бауман полагает, что университет не успевает за темпами социальных и экономических преобразований [1]. Время университета – это «запаздывающее, отстающее время» [2, с. 127]. Для российского социологического образования эта ситуация типична вдвойне: ему в отличие от возраста других специальностей, вписанных в российский институт высшего образования, всего-то 30 с небольшим лет, что по историческим меркам – сущее ничто. Думаю, что относительно недавний переход на двухзвенную систему высшего социологического образования в России с его нечеткостью, неопределенностью

прежде всего целей магистратуры только добавил, на мой взгляд, проблем. Попробую остановиться на некоторых инструментальных и этических проблемах подготовки социологов. Мучительно стою перед выбором, какую позицию избрать – независимого исследователя, нацепившего на себя одежды Веберовской «свободы от ценностей» и пытающегося посмотреть на проблемы социологического образования «объективно», с высоты «царской ложи», как удачно выразилась Н.Н. Козлова [3, с. 86]. Или, напротив, попытаться посмотреть на проблемы социологического образования изнутри, с позиции одного из его акторов – профессора, преподавателя ряда социологических дисциплин, начиная с самых первых дней существования этой специальности в Самарском университете. Решаю работать в жанре этнографической стратегии качественного исследования, то есть пытаться совместить несовместимое – позицию участника изучаемого процесса (любимое наше «включенное наблюдение» длиной в 30 лет) и остраненного наблюдателя (от слова «странный»), «чужака», изучающего ситуацию извне.

Полагаю, что можно выделить ряд проблем, *назовем их инструментальными*, осознание и решение которых может существенно, на мой взгляд, повлиять на становление социолога-профессионала. Прежде всего, это внедрение «*исследовательской педагогики*» в терминах П. Бурдьё. Такая методология⁸ преподавания на специальности «Социология» включает в себя как минимум *три принципа*: обязательное включение студентов, начиная с первого курса, в реальные, «живые» социологические исследования; обязательное включение преподавателей, читающих социологические дисциплины, в исследовательскую деятельность; тематическое построение социологических дисциплин таким образом, чтобы они логично предполагали социологические исследования или хотя бы анализ чужих социологических исследований в практике преподавания. Чем «исследовательская педагогика» лучше, продуктивней «транслирующей педагогики» с ее властью и монологичностью педагога – «вещателя истины» здесь?

⁸ Здесь термин «методология» понимается в его расширительном значении: как принципы, подходы.

Мой преподавательский опыт показывает, что студент, прошедший через социологическое исследование во всей его полноте и целостности от разработки Программы исследования до анализа результатов, не только получает навыки исследования и представления результатов (собственно социологические, коммуникативные, презентационные), что, конечно, очень важно: это часть профессии социолога. Но, и это мне кажется гораздо более важным, погружаясь в процесс исследования, всегда сложный и непредсказуемый, «пробуя на зуб» изучаемую проблему, эмоционально откликаясь на нее, студент меняется и сам, (по крайней мере, такая возможность принципиально существует). Так создается профессиональная мотивация даже у тех, кто «случайно» выбрал социологию, формируется осознанный познавательный интерес к ней. Довольно часто это происходит лишь в конце обучения, я это наблюдала много раз, – после написания ВКР: погрузившись в реальное социологическое исследование, студенты «просыпаются», начинают лучше понимать тот или иной фрагмент повседневной жизни, приобретают вкус к профессии. Важным представляется здесь организация *постоянного (не эпизодического) включения* студентов в процесс исследования: к сожалению, исследовательские навыки, полученные на первых курсах, в рамках Практикумов по методологии социологических исследований, быстро забываются на старших курсах – в преподавании отраслевых социологических дисциплин акцент, как правило, делается на содержательных концепциях в ущерб исследовательской стороне дела.

Не менее важным представляется и правильное (эффективное) преподавание истории социологии: акцент должен быть, на мой взгляд, сделан не только и не столько на собственно содержании теорий, разработанных великими социологами, попавшими «под обстрел» преподавателя, вписывании их в контекст исторического развития интеллектуальной мысли, что, безусловно, важно для формирования эрудиции социолога (но и только). Фокус внимания, полагаю, должен быть сосредоточен прежде всего на *методологической стороне их творчества – подходе* к изучению тех или иных социальных явлений и процессов. Такая история социологии должна отвечать на

главный вопрос: «Как я могу это использовать сегодня (и могу ли) в моем социологическом исследовании?». Она должна быть, используя мысль, высказанную П.Бурдьё, правда, по другому поводу, «мобилизующей теоретический ресурс для нужд эмпирического анализа» [4, с. 145]. Только так, на мой взгляд, можно избежать музеификации истории социологии, превращения ее в «факультет ненужных вещей».

Еще одна важная инструментальная проблема – «стерильность» нашего социологического образования, незнание студентами важнейших социальных проблем российского общества. На лекциях мы за редким исключением избегаем говорить о том серьезном, важном, что происходит за окнами лекционных аудиторий. У нас отсутствует площадка (или площадки) для обсуждения этих проблем, выработки определенного отношения к ним. Мы не посылаем студентов в качестве исследователей (наблюдателей) в места, где зримо присутствует социальный конфликт, проявляется, «кричит» о себе конкретная проблема (митинги, общественные слушания и т.д.). Забываем мы говорить и (уж тем более формировать) и критическую позицию социолога, хотя, по справедливой мысли П. Бурдьё, «социология – это наука, критикующая как себя, так и другие науки, как власть, так и власти от науки» [4, с. 137]. Известно, что критическая функция социологии больше всего сегодня «продвигается» в рамках публичной социологии, проекта, который, благодаря усилиям американского социолога М. Буравого, становится важным трендом развития социологии в мире [5, 6]. Здесь термин «публичность» в том числе понимается и как конструирование социальных проблем, понимаемое как привлечение внимания к тем сторонам общественной жизни, которые нуждаются в осмыслении и преобразовании. Видимо, стоит согласиться с К. Клеман, полагающей, что в современной России с ее слабыми демократическими институтами «повестка дня диктуется скорее сверху, – власть предрержащими» [7, с. 75]. В этой российской ситуации, полагаю, особенно важен не столько поиск методов решения проблем, спущенных сверху (что советская социология пыталась делать всегда, правда, без особой востребованности), сколько *переформулирование проблем, содействие их пере-*

осмыслению в интересах гражданского общества. Верно и то, что здесь «огромное поле работы для социолога» [7, с. 75]. Где, каким образом мы говорим студентам об этом, учим искать, формулировать (и переформулировать) реальные социальные проблемы?

Если перечисленные проблемы можно все-таки решить в ближайшее время: требуются только организационные, волевые и одновременно солидарные решения университетской власти и преподавателей, то следующую проблему *неопределенности целей магистратуры* в России вообще и социологической в частности решить гораздо сложнее. Известные российские авторы коллективной монографии «Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации», [8] подводя итоги долго длящейся теоретической дискуссии, выделяют три подхода к определению качественного высшего образования (фактически к целям образования): «образование качественно, если оно *функционально*, т. е. соответствует основным требованиям социального заказа; образование качественно, если результаты обучения соответствуют *запросам* самих потребителей образовательных услуг: учащихся, их родителей, потенциальных работодателей; образование качественно, если его получение обеспечивает высокие шансы на вертикальную социальную мобильность – продвижение вверх по социальной лестнице» [8, с. 59]. Исследователь может выбирать любой подход в зависимости от своих предпочтений, при этом два других становятся (или могут становиться) дополнительными. На мой взгляд, сегодня социологическая магистратура в ее реальном функционировании не работает ни на одну из этих возможных целей: не понятно, на какой социальный заказ она рассчитана – академическая магистратура не является в большинстве своем стартом в науку, хотя содержательно магистерские программы, именующие себя академическими, включают в себя большой блок теоретических дисциплин. Прикладная магистратура не определилась, мне кажется, с ответом на вопрос: «Что собственно выступает прикладной деятельностью для социолога?», к которой магистрантов и должны готовить. В рамках второго теоретического подхода к целям высшего образования с точки зрения запросов

потребителей тоже складывается неблагоприятная ситуация: выпускники бакалавриата не понимают, зачем им нужна магистратура, если работодатели и так берут их на работу в должности «социолог» (или на близкие по содержанию рабочие места: маркетолог, специалист по продвижению товара или услуги и т. д.). Такая «неразборчивость» работодателей, видимо, – свидетельство отсутствия запроса со стороны работодателей на социологов-магистров сегодня в российском обществе. Третья возможная цель магистратуры – получение шансов на вертикальную социальную мобильность теоретически возможна, хотя реальное ее воплощение нуждается в доказательном социологическом анализе. Быстрых и простых решений этой общероссийской проблемы сегодня нет. Необходимо, на мой взгляд, развертывание в социологическом сообществе разноплановой дискуссии о целях магистерского образования, так же, как необходим социологический анализ мотивации поступающих в магистратуру, их оценок качества магистерских программ, анализ запросов работодателей и т. д.

Можно выделить, на мой взгляд, и *ряд этических проблем* подготовки социологов. Следует сказать, что сегодня социологическое образование в стране так или иначе нацелено на формирование социолога-профессионала, т. е. на формирование таких компетенций, которые соответствуют требованиям профессии во всех ее социальных ролях: от социолога-исследователя до социолога-преподавателя социологических дисциплин. Между тем, одна из граней профессии социолога – *этическая* – не представлена ни в учебных планах, ни в рабочих программах дисциплин как инструментах подготовки социолога, как моделей должного. Вместе с тем, именно эта, *этическая, сторона профессии* социолога, является сегодня, на мой взгляд, наиболее важной. Именно эта, *этическая, грань профессии*, способна сделать профессионализм как владение определенными компетенциями второстепенным, а то и попросту «убить» его. Самый значимый компонент ее – *позиция исследователя по отношению к реальному или потенциальному заказчику*, позиция отношения к жизни в конечном итоге. Фактически это ответ на вопрос: каким богам

служить – поиску научной истины, предполагающему позицию независимого, честного исследователя, или созданию интеллектуального продукта, востребованного заказчиком, приятного ему. Как известно, этот аспект профессии зафиксирован в Профессиональном Кодексе социолога, принятом в России в 1987 году на VI всесоюзной конференции Советской социологической ассоциации, кодексе профессиональной чести. Сам Кодекс представлен в Приложении к известному учебнику В.А. Ядова, рекомендованному студентам для изучения курса по методологии социологического исследования. Но много ли студентов доходит до Приложения и тем самым многие ли знают о существовании профессионального Кодекса? Где, когда, в каком курсе мы говорим об этом? В региональных и общероссийских социологических сообществах всегда известны фирмы, работающие по принципу «чего изволите», производящие продукт, нужный власти. К сожалению, мы никогда не говорим со студентами об этом. Почему? Считаем это неважным, малозначительным или, напротив, само собой разумеющимся и так понятным? Или боимся, остерегаясь, на всякий случай, последствий? Или нас подталкивает к этому наш конформизм как личностная и одновременно профессиональная черта? Может быть, перефразируя слова известного американского психолога Ролло Мэя, мы не решаемся вести разговоры со студентами об этике социологии, потому что это «слишком откровенно, слишком интимно, слишком эмоционально»? [9, с. 48]. Вместе с тем, прячась от разговоров о социологической этике, «мы теряем как раз то, что больше всего ценим» [9, с. 49] в профессии, то, что всегда выступает объектом коммуникативного признания и делает, собственно говоря, социологию наукой. Мне кажется, здесь есть о чем задуматься. Полагаю, что мы в силах ввести в учебные планы бакалавриата и магистратуры в качестве дисциплины по выбору учебный курс, описывающий основные этические нормы профессии социолога. В этот курс должны быть также включены и этические нормы использования социологом методов сбора первичной информации (интервью и включенного наблюдения), нормы публикации материалов в научных журналах, нормы

общения с заказчиком и т. д. Кроме того, мы в силах в качестве контекста, фоновой ситуации рассказывать студентам о любых нарушениях социологического этиоса в российской и западной социальной действительности, анализировать вместе с ними опросники, создаваемые ангажированными властью социологами, с целью выявления способов манипуляции общественным мнением. Правда, для этого мы, преподаватели, сами должны четко осознавать значимость этической грани профессии социолога.

Список литературы

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002.
2. Бушмакина О. Самоопределение университета в постсовременном обществе // Идея Университета и топос мысли. Материалы конференции, посвященной 25-летию кафедры философии гуманитарных факультетов СамГУ. Самара: Изд-во: Самарский университет, 2005.
3. Козлова Н.Н. Как работать с советским архивом // Методологический потенциал качественной социологии и способы его реализации в социологических исследованиях. Самара: Самарский университет, 2000.
4. Бурдые П. Социолог под вопросом // Социология под вопросом. Социальные науки в постструктуралистской перспективе. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской академии наук. М.: Праксис, 2005.
5. Буравой М. За публичную социологию // Общественная роль социологии. М.: Вариант, 2008.
6. Подвойский Д. «Публичная социология» в прошлом и настоящем: уточнение координат // Социологические исследования. 2009. №4. С.13-23.
7. Публичная социология в России: материалы дискуссии // Общественная роль социологии. М.: Вариант, 2008.
8. Константиновский Д.Л., Вахштайн, В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013.
9. Мей Р. Открытие бытия. М. Институт общегуманитарных исследований, 2014.