

© 2000 г.

Г.Г. ТАТАРОВА

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТАТАРОВА Галия Галеевна - доктор социологических наук, главный научный сотрудник Института социологии РАН, зав. кафедрой математического моделирования и анализа данных факультета социологии ГУГН (Государственный университет гуманитарных наук).

В статье рассматриваются тенденции и проблемы профессионального социологического образования в России, связанные с преподаванием методологии и методов эмпирической социологии. Автор раскрывает основные детерминанты повышения методической культуры студентов, предлагает некоторые приемы интерактивного обучения методологии и методам социологических исследований, позволяющие раскрыть креативный потенциал личности в учебно-воспитательном процессе.

О тенденции расширения системы социологического образования

В последние годы наблюдается тенденция расширения профессионального социологического образования России. Это проявляется в том, что число факультетов со-

Статья выполнена в рамках проекта (№ 98-06-80013), осуществляемого при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований.

циологического профиля значительно возросло и продолжает расти; темпы образования новых кафедр, введения новых специализаций, увеличения числа дисциплин как обязательного, так и элективного характера не снижаются и в настоящее время. Наблюдается также значительный рост учебно-методической литературы. Практически каждый университет выпустил/выпускает учебники, словари, учебные пособия, программы для обучения по различным дисциплинам. Положительные стороны этой тенденции несомненны. Отметим, что они характеризуются расширением возможностей разработки и реализации авторских подходов к преподаванию различных дисциплин, созданием условий для апробации различного рода инноваций в учебном процессе (интерактивные методы обучения, модульный принцип обучения и т.д.). Все это находит отражение в печати, в том числе на страницах журнала "Социологические исследования", где публикуются материалы, посвященные социологическому образованию.

К настоящему времени почти каждый вуз обладает своим видением идеального образа структуры социологического образования, своими, неповторимыми в ряде случаев, методами обучения и воспитания будущих социологов, что явствует из материалов публикаций, например, [1—4]. Казалось бы, в ближайшее время можно надеяться на существенное повышение *качества* социологического образования. Однако в системе социологического образования (ССО) России проблемам качества образования пока еще не уделяется должного внимания. Заметим, что речь не идет об элитных (в смысле финансовых и организационных возможностей) учебных заведениях, которые составляют скорее исключение из правил.

Рассмотрим отдельные аспекты этой проблемы, относящиеся к формированию методологической культуры будущих социологов. На наш взгляд, она складывается из трех составляющих: методическая культура + математическая культура + информационная культура. В дальнейшем будем пользоваться термином "*методическая*", ибо в данной статье рассматриваются лишь отдельные фрагменты методологической культуры.

В процессе формирования методической культуры происходит не только повышение уровня профессионализма, но и раскрытие креативного потенциала личности. Освоение логики научной рефлексии в процессе принятия методических решений при проведении методических экспериментов помогает студенту-социологу в самоопределении, в выборе сферы дальнейшей профессиональной деятельности. С этих позиций остановимся на отдельных отрицательных сторонах тенденции постоянного расширения ССО, представляющих, с нашей точки зрения, определенную опасность в учебно-воспитательном процессе.

Прежде всего, это опасность формирования, по нашим наблюдениям, у определенной части будущих социологов специфического образа социологии, который можно определить как образ *поверхностной науки* с достаточно ярко выраженной фракционной доминантой. Такой образ, возможно, и адекватен современным реалиям в социологии, как полагает ряд западных ученых [5]. Вместе с тем, вряд ли целесообразно создавать условия для его формирования у студентов, ибо без влюбленности и веры в свою будущую профессию нет личности, нет ученого, нет профессионала. Мы, сегодняшние преподаватели-социологи, в большинстве своем "самоучки", ответственны за качество второй волны¹ профессионально образованных социологов. Что настораживает? Попробуйте, например, выяснить у студентов 2-3 курсов, на какую тему пожелали бы они писать курсовую работу. Не так трудно догадаться, какой в большинстве случаев получите ответ: на тему рекламы, маркетинга, а в лучшем

1. Полагаем, что первая волна прошла, ибо завершился процесс становления профессионального социологического образования. В определенной степени наблюдается обеспеченность необходимым (еще недостаточным) объемом литературы учебного характера. Профессионально образованная молодежь "первой волны" заняла достойное место в отечественной социологии. Появились потребность и возможность обобщения опыта "первой волны".

случае менеджмента. Автор ни в коей мере не исключает важности этих направлений, но подобная ограниченность, согласитесь, тревожит.

Одна из причин существования упомянутого "образа социологии" обусловлена недостатками в организации учебного процесса, отсутствием должного внимания к механизмам, способам раскрытия креативного потенциала личности будущего социолога. Крайне редки мастер-классы, семинары известных ученых, постоянно действующие студенческие научные семинары. Можно выдвинуть гипотезу (она скорее всего подтвердится) о существовании четырех типичных недостатков в организации учебно-воспитательного процесса, один из которых в отдельно взятом учебном заведении может превалировать: перегрузка курсовыми и рефератами, перегрузка историей социологии и теоретической социологией, направленность только на практику и минимальный уровень научной рефлексии; хаотичность и бессистемность. На наш взгляд, последний из недостатков особенно опасен в силу весьма широкой распространенности.

Причиной существования образа социологии как поверхностной науки является также наличие специфического феномена, отраженного в ряде публикаций. Его можно назвать "ложные проблемы эмпирической социологии". К таковым можно отнести поиск одного решающего фактора для объяснения социального², поиск ответа на вопросы: "Куда мы движемся?", "Куда идет мир?", "Куда идет страна?" [6, с. 152]. Этим поискам уделяется столь много внимания, что создаются помехи формированию установок студентов на получение глубоких профессиональных знаний и осознание их приоритетного характера.

В этой связи представляется возможным и целесообразным перевести рефлексию по поводу рассмотренных выше причин, формирующих образ социологии как поверхностной науки, в плоскость изучения процесса формирования методической культуры как критерия качества образования. В большинстве случаев именно здесь происходит раскрытие творческого (креативного) потенциала личности и рост профессионализма, а также дистанцирование от "ложных проблем" эмпирической социологии. Это во-первых. Во-вторых, в процессе формирования методической культуры студент перманентно сталкивается с тезисом "как много надо знать, чтобы понять, как мало мы знаем".

Высказанные суждения вполне очевидны для студентов, ориентированных на эмпирическую социологию. Относительно студентов с ориентацией на теоретическую социологию можно отметить, исходя из нашего опыта, что при достаточно хорошей методической подготовке у них развивается научная рефлексия по поводу эмпирической верификации различных теорий.

К отрицательным моментам в ССО на современном этапе ее развития относится и то, что существовавший Госстандарт [7] не соответствовал растущим требованиям, проистекающим из необходимой методической культуры как критерия качества образования. Из практики известно, что хороший результат достигается скорее при его нарушении (не по форме, а по содержанию). Вызывает определенные сомнения и новый стандарт, введенный в 2000 г. Ниже будет затронут еще один отрицательный момент тенденции постоянного расширения ССО, связанный с методикой преподавания как системы методологических дисциплин, так и отдельно взятой дисциплины.

Однако в наши цели входит поиск не негатива в ССО, а позитива, особенно в области преподавания методологии и методов социологических исследований. Предлагаемые ниже соображения по организации учебно-воспитательного процесса, во-первых, исходят из предпосылки, что методическая культура - один из критериев качества образования и в процессе ее формирования происходит раскрытие креативного потенциала личности студента. Во-вторых, опираются на результаты почти десятилет-

² Здесь имеется в виду, что анализ социологических данных осуществляется зачастую по одномерным схемам без учета эффекта взаимодействия социальных факторов. Разумеется, в рамках отдельного эмпирического исследования изучается совокупность факторов, но "логика многомерности" присутствует как сумма "одномерностей". Декларируем в процессе концептуализации системность, а на практике о ней забываем.

него опыта преподавания ряда дисциплин, относящихся в той или иной мере к методологии эмпирической социологии, в различных учебных заведениях Москвы. В-третьих, обусловлены введением и апробацией различных форм работы с разными группами студентов - от первокурсников до магистрантов.

О детерминантах формирования методической культуры

Условия, обеспечивающие формирование методической культуры студентов, на наш взгляд, играют роль основных детерминант качества социологического образования. К ним можно отнести следующие.

1. Доля совокупности методологических дисциплин (МД) в общей совокупности всех дисциплин. К сожалению, сегодня социологические факультеты не обеспечены в должной степени специалистами по методологии и методам, мало кафедр методологического профиля, отсутствует специализация по методам социологических исследований, необходимость которой усиливается [8]. Эта ситуация вряд ли позволяет говорить о существовании достаточных условий для роста профессионализма наших выпускников. Поэтому "принимающая решение" часть научного сообщества должна предпринять определенные шаги для того, чтобы:

продумать схему обмена вузов уникальными "спекурсами", построенными на основе своего рода модульного принципа преподавания методологических дисциплин. Имеются в виду курсы с проведением зачетов, контрольных, экзаменов;

организовать курсы повышения квалификации преподавателей. К примеру, в Москве существует, говоря образно, "могучая кучка", бегающая из одного вуза в другой. Трудно себе представить, что будет, если она сойдет с дистанции;

разработать механизмы привлечения выпускников на преподавательскую работу, особенно специалистов в области методологии и методов, где процесс становления ученого более длительный, чем в других сферах научной деятельности. Возможен конкурсный отбор, при этом гранты или другие особые финансовые условия (именно для методистов) могли бы служить основанием привлечения молодых специалистов.

2. Логическая организация преподавания совокупности МД (логика взаимообусловленности читаемых курсов). Эта детерминанта проистекает из современных требований к структуре методической культуры. Последняя выстраивается после определения того, что преподавать, в какой последовательности и на какой основе производить "стыковку" понятийного аппарата различных отраслей социологического знания.

3. Методика преподавания совокупности МД в части, относящейся к так называемым интерактивным методам преподавания.

4. Логика отражения знаний из областей метатеоретизирования, теоретической социологии и отраслевой социологии в контекст МД. Эта детерминанта предполагает определенный уровень упомянутых знаний преподавателями МД. Из этого вытекает необходимость специальных курсов повышения квалификации педагогов с упором на проблематику, связанную с возможностями эмпирической верификации новых теорий, вопросами эмпирической интерпретации таких теоретических конструкций, как габитус, социальное пространство и т.д. К сожалению, в литературе по теоретической социологии крайне редки эти сюжеты, поэтому у студентов создается вакуум между теоретическим и эмпирическим уровнями знаний. В качестве примера сошлемся на работу [9], в которой сравниваются объяснительные модели нескольких научных парадигм с позиции возможных эмпирических интерпретаций.

5. Использование специфических организационных форм работы типа летних школ, летних университетов с целью восполнения пробелов в образовании, обусловленных нашими реалиями, в ситуации необеспеченности специалистами-преподавателями определенного профиля. Эти формы прочно вошли в практику, но в тематике указанных школ, университетов, как правило, незначительное место отводится методологии и методам. Вот только один пример из многих. Молодой кандидат наук из Узбекистана за последние три года участвовал в работе пяти летних университетов по социологии,

и ни на одном из них не ставились вопросы, относящиеся к проблемам измерения, сбору и методам анализа социологических данных. Речь идет о мероприятиях не местного значения, а масштабных, проводимых при поддержке фонда Д. Сороса.

6. Обеспеченность программами и методиками преподавания МД. В этой связи отметим программы магистерского обучения ГУГН [10]. Журнал "Социология: методология, методы и математические модели" публикует такого рода программы³.

7. Достаточность и качество литературы учебного характера, в которой в той или иной форме отражен материал, связанный с проблематикой методологии и методов. Начиная с 1995 г., стала появляться методическая литература учебного характера, и весьма высокими темпами. Правда, ее тиражи пока не удовлетворяют потребностей вузов. В определенном смысле это даже неплохо, ибо в ряде книг встречаются ошибки, как случайные, так и "систематические". Первые обусловлены спецификой современных технологий издания литературы. Она такова, что ошибок избежать почти не удастся, особенно когда в книге есть таблицы с числами и формулами. Ошибки "систематические" имеют другую природу. С одной стороны, они проистекают из благих желаний быстрого обеспечения студентов методической литературой. Поэтому отдельные вузовские издания пишутся и рецензируются, мягко говоря, профессионально не подготовленными авторами. Встречаются и совсем недопустимые коллизии, относящиеся к пониманию шкал, методов анализа данных. В связи с этим труд преподавателей МД усложняется, а если речь идет о "молодых и не столичных" социологических факультетах, то картина складывается безрадостная. В целом наблюдается тесная обратная корреляционная связь между количеством литературы и ее качеством.

Представляется важным выделение именно перечисленных детерминант формирования методической культуры. К сожалению, судя по публикациям, проблемы методической культуры будущих социологов находятся еще вне "столбовой дороги" развития социологического образования. Приведем только два примера. На Всероссийской конференции (Санкт-Петербург, 25-27 июня 1998 г., Санкт-Петербургский госуниверситет) не уделялось внимания ни методике преподавания методологии и методов, ни структуре совокупности соответствующих дисциплин [2]. На социологических чтениях (Москва, Институт социологии МГСУ), где участвовали представители 70-ти научных, учебных и управленческих центров, наблюдалась аналогичная картина, хотя и большое внимание уделялось вопросам организации школы молодого социолога [3].

В этой связи вновь напомним о мнении, согласно которому социология предстает поверхностной наукой с фракционной доминантой. В самом деле, расщепление социологии по отдельным специализациям (в МСА 50 исследовательских комитетов плюс рабочие группы) вызывает тревогу, связанную с тем, что мы, социологи, перестаем слышать друг друга; знания, накопленные в одной области, становятся недоступными в другой. На наш взгляд, это особенно опасно для методологии эмпирической социологии и как для отрасли научного знания, и как для основной составляющей качества социологического образования.

Об организации преподавания "методологических" дисциплин

Рассмотрим вторую из выделенных детерминант повышения методической культуры - логическую организацию преподавания совокупности дисциплин методологического характера. Известно, что наибольшие трудности у студентов связаны с овладением обширным понятийным аппаратом социологии. Причины тому и в достаточной

¹ В силу малодоступности журнала для научно-педагогической общественности считаем необходимым перечислить материалы, относящиеся к социологическому образованию, - статьи Т.М. Дридзе, Ю.Н. Толстовой (1993-94. № 3-4), Г.Г. Татаровой, Ю.Н. Толстовой (1995. № 5-6), Е.В. Масленникова и И.Г. Петрова (1997. № 8), Г.И. Саганенко (1998. № 10).

большом объеме этого аппарата, и в отсутствии однозначных дефиниций. Одни и те же социологические категории и понятия трактуются по-разному на различных уровнях социологического знания и, более того, имеют неоднозначные дефиниции даже на отдельно взятом уровне. Это вызывает необходимость не только определения последовательности преподавания МД, но и их соединения в единое целое.

Такую необходимость иллюстрирует возникновение следующих типичных вопросов: как и каким образом использовать язык социологических теорий в методических курсах? В какой последовательности преподавать отдельные составляющие методологии эмпирической социологии? В каком контексте преподавать студентам методологию двойной рефлексивности⁴ в таких дисциплинах, как методология социологических исследований, методы сбора информации, методы измерения, методы математического анализа данных? В какую дисциплину необходимо включать, например, психосемантические методы и социометрию? Ведь они одновременно имеют отношение и к методам сбора информации, и к методам измерения, и к методам математического анализа. Каким образом привить гуманитарную математическую культуру? Что касается последнего вопроса, то один из вариантов предлагается в работе Ю.Н. Толстовой [12].

Заметим, что отсутствие ответов на эти вопросы приводит к изобретению "колеса" или к таким коллизиям, как использование терминов "качественное кодирование" (имеется в виду кодирование при проведении исследований в рамках качественной методологии), "качественная социология", "социальная группа - конечный автомат", "качественный коэффициент вариаций" (имеется в виду коэффициент вариации для признаков номинального уровня измерения). Последнее позволяет утверждать, что математики также приложили руку к неприемлемому (особенно в учебном процессе) противостоянию качественной и количественной методологий.

Для логической организации преподавания МД представляется целесообразным исходить из разумного сочетания *интегративного* принципа с принципом *холизма*. Существуют примеры авторских курсов, в которых предпринимается попытка реализовать именно такое сочетание принципов. Наиболее яркой в этом смысле является учебная программа Г.И. Саганенко [13].

Одним из главных ориентиров при реализации первого принципа, на наш взгляд, является учет классификации исследовательских ситуаций. При этом представляется, что понятие "исследовательская ситуация"(ИС) следует рассматривать в несколько ином контексте, чем это принято. Если понимать под ИС методологический контекст исследования независимо от предметной специфики изучаемых социальных проблем, можно выделить отдельные классы ИС. Каждый класс ИС можно описать как минимум двумя классификационными признаками: типом эмпирических данных, исходных для обработки, и типом априорных представлений о характере существующих эмпирических закономерностей.

Что касается последнего признака, то под типами априорных представлений понимается характер гипотез, выдвигаемых в эмпирических социологических исследованиях. Это могут быть описательные или объяснительные гипотезы. Ко вторым относим предположения о существовании типов, причин, факторов в заданном исследователем смысле. Наглядным примером такой предпосылки является гипотеза о существовании типов электорального поведения: для субъектов Российской Федерации, отнесенных к определенному типу, характерен свой "механизм управления" таким поведением. Это при условии, если субъекты федерации являются носителями типов электорального поведения, а под "механизмом управления" имеется в виду, например, совокупность возможных предвыборных мероприятий (предвыборная реклама, выплата пенсий, специфика так называемого административного ресурса и т.д.).

Следует особо оговорить необходимость формулирования объяснительных гипотез, используя язык "типов, факторов, причин", ибо в литературе по эмпирической со-

⁴ Этот термин удачно употребляет Т. Шанин для обозначения сочетания качественной и количественной методологий для изучения проблем российского села [11].

Классификация исследовательских ситуаций

Типы исходных данных	Типы априорных представлений		
	"Практически отсутствуют"	Описательные гипотезы	Объяснительные гипотезы
Данные неструктурированные	Класс 1.1	Класс 1.2	Класс 1.3
Данные слабо структурированные	Класс 2.1	Класс 2.2	Класс 2.3
Данные жестко структурированные	Класс 3.1	Класс 3.2	Класс 3.3

циологии представлен тезис "социолог мыслит признаками" (что неоправданно именно для обучения студентов). Нам представляется, что эту фразу следует поправить следующим образом: "социолог должен мыслить признаками". И с этим трудно согласиться хотя бы потому, что исследователь мыслит по-разному и в зависимости от ИС.

К описательным гипотезам мы относим предположения о влиянии (степени влияния) определенных факторов на изучаемые социальные феномены. В этом случае и применим тезис "социолог должен мыслить признаками". Что касается понятия "эмпирическая закономерность", то в данном контексте имеются в виду тенденции, синдромы, вытекающие из эмпирических данных или содержащиеся в них.

К типу априорных представлений следует отнести те, которые можно обозначить "практически отсутствуют". Что здесь имеется в виду? Как известно, в исследованиях, проводимых в рамках качественной методологии, процедуры анализа и сбора данных совмещаются, но когда исследователь приступает к обработке очередной порции эмпирии, он не имеет априорных представлений о структуре результата. В силу этого и вводится указанный тип априорных представлений.

Относительно второго классификационного признака (тип данных, исходных для обработки) следует отметить следующее. Некоторые исследователи высказывают мнения о существовании континуума методов сбора эмпирических данных в социологии. Автор не разделяет этой позиции, и вот по какой причине. С точки зрения непосредственной работы с эмпирическим материалом, на наш взгляд, резко отличаются три типа ситуаций, в которых присутствуют жестко структурированные данные, слабо структурированные и неструктурированные. Эти типы имеют отношение только к форме существования исходных для обработки данных. Естественно, существование подтипов в рамках одного и того же типа не только не исключается, но и предполагается их наличие. Вместе с тем это не континуум методов, а совокупность типов и подтипов, и их не так много, что позволяет предложить различные логики (стратегии) анализа данных в зависимости от класса ИС. Из этого следует систематизация знаний студентов.

В таблице представлены девять классов ИС в зависимости от трех типов априорных представлений и от трех типов исходных для обработки данных. Ограничимся рассмотрением только такой достаточно упрощенной классификации.

Следует отметить, что даже в случае недостатка в квалифицированных преподавателях в отдельно взятом вузе возможно формирование достаточно правильных, логически непротиворечивых образов "методологии", исходя из этой достаточно упрощенной классификации. Важно следовать принципу "лучше недоучить студента, чем неверно научить". Во всяком случае его соблюдение не перекрывает кислород для раскрытия креативного потенциала студента в дальнейшем и стимулирует жажду знаний.

В качестве одного из основных ориентиров при реализации принципа холизма можно предложить следующий. В рамках преподавания каждой отдельно взятой МД заслу-

живает особого внимания: взаимодействие теоретического и эмпирического; сочетание индуктивного и дедуктивного подходов; соотношение качественной и количественной методологий; взаимообусловленность понимания, описания, объяснения и предсказания; "проживание" или постоянная рефлексия по поводу категорий; ложность, истинность, альтернативность, случайность, закономерность; взаимосвязь подсистем структуры языка анализа в эмпирической социологии, порождаемыми теорией, типами данных, методикой сбора информации и метаметодиками анализа данных⁵.

Некоторые интерактивные методы обучения

Третьей детерминантой качества методической культуры являются интерактивные формы обучения. На наш взгляд, основанием для их применения является такая организация учебного процесса, при которой обучение методологии начинается с первого курса, заканчивается с завершением образования и опирается на принципы последовательного, все более глубокого (а не кусочно-блочного, как это происходит в подавляющем числе случаев) погружения студентов в соответствующую проблематику. Такой принцип дополнительности можно оформить как "Дополнительные главы к...", чтобы не входить в конфликт с Госстандартом. Этот принцип используется, например, на некоторых факультетах Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ). Правда, существует некоторая опасность дублирования, но ее легко избежать при согласованной работе преподавателей.

Опыт преподавания в различных вузах Москвы таких дисциплин, как "Язык математики в социологии", "Измерение в социологии", "Анализ данных в социологии", "Типологический анализ в социологии", "Методология анализа данных в социологии", и работа с разными группами студентов (от первокурсников до магистров) позволяют предложить некоторые формы интерактивного подхода к обучению. Все они использовались/используются на практике. Ниже кратко описываются эти формы с оценкой их эффективности. В скобках приводятся данные о том, где, когда и для каких групп (формальных/неформальных) они использовались.

1. *Постоянно действующий семинар молодых социологов* (Институт социологии РАН. 1998-2000 гг.; студенты и аспиранты нескольких московских вузов) по теме "Проживание методологии и методов в различных исследовательских ситуациях"⁶. Это своего рода мастер-класс, но роль руководителя не столь высока, ибо он немного модератор фокус-группы, немного игротехник. Он готовит выступающих, делает введение и заключение. Участники - обязательно негомогенная совокупность как минимум по двум параметрам: год обучения и исследовательская тема. Максимальная эффективность достигается при сочетании двух факторов: 1) существует достаточное разнообразие исследовательских ситуаций; 2) темы исследований для 2-3 участников лежат в русле этих ситуаций. Как отмечалось, понятие "исследовательская ситуация" (ИС) следует рассматривать несколько шире, а именно как методологический контекст исследования независимо от предметной специфики изучаемых социальных проблем.

Непременным условием участия в работе семинара является выступление с сообщением. Это правило не относится к "курсовикам". Выступают только аспиранты, магистры, дипломники с результатами научной рефлексии, как правило, вытекающими из их собственных "камерных" исследований методического характера. Например, за два года работы семинара были обсуждены: стратегии использования метода неоконченных предложений в социологии и логика типологического анализа образов "культурный человек"; сравнительный анализ методик изучения ценностных установок;

⁵ Изучая проблемы языковой и логической структуры языка социологических исследований, мы пришли к выводу о необходимости введения понятия "метаметодика" как средства концептуализации в эмпирической социологии. В качестве таковых представляется целесообразным рассматривать такие метаметодики как причинный анализ, типологический анализ, факторный (факториальный) [14].

⁶ Выражаем огромную признательность О.М. Масловой за внимание и помощь в обозначении темы семинара адекватно его целям и задачам.

специфика изучения структуры страхов на основе фокус-групп; нечеткая логика в социометрии; интерпретация причинности в социологии; построение шкалы для измерения социальной установки "склонность студентов к принятию самостоятельных решений" и многое другое.

В основе работы семинара лежит принцип взаимного обучения и взаимопомощи. Цели проведения семинара - восполнение пробелов в образовании, овладение ролями выступающего, оппонирующего, проживающего ИС (имея в виду проблемы эмпирической интерпретации изучаемых социальных феноменов).

Предвижу замечание коллег: как, будучи неспециалистом в предметной специфике изучаемых феноменов, позволительно руководить работами по изучению, например, ценностей, страхов, политических установок и т.д.? На наш взгляд, раскрыть креативный потенциал студента позволяет не столько глубокое знание предметной специфики, сколько методическое знание и способность привить навыки логического мышления для плавного перехода к эмпирической интерпретации и тем самым к умению принять методическое решение. Это то, что часто выпадает из учебно-воспитательного процесса.

2. *Теоретический семинар для гомогенной формальной группы магистров или дипломников* с целью обучения альтернативным методическим способам решения задач, поставленных научными руководителями (Институт социологии РАН, 1997-1998 г., магистры). В процессе проведения этого семинара наблюдались: сильная "скованность" студентов научной позицией руководителя; отсутствие умения мыслить альтернативно; трудности в построении логики исследовательского процесса (даже в случае чисто теоретических работ); слабость аргументации своей позиции. В такой ситуации может помочь методолог, а также в какой-то мере так называемый "тьютор", хотя его роль связана скорее с формой творчества, чем с предметной и методической спецификой.

Рассмотрим один из приемов, используемых нами в процессе работы семинара. Речь идет о так называемой логической цепочке вопросов: "Что изучать?", "Зачем и для достижения каких целей изучать?", "Где и при каких условиях изучать?", "С помощью каких средств изучать?". Они (в разной последовательности) обыгрывались на семинаре в конкретных исследовательских ситуациях и в разных контекстах (от конструирования эмпирического индикатора до построения каркаса исследования в целом). Как ни странно, познавательные возможности этой логической цепочки высоки не столько в процессе операционализации теоретических конструкторов, сколько в процессе идентификации эмпирических закономерностей (с предполагаемыми). Даже в ситуации чисто теоретических исследований указанная логическая цепочка вопросов позволяет структурировать исследовательский процесс. Эффективность такого семинара тем выше, чем разнообразнее темы индивидуальных исследований.

3. *Экзамен в виде деловой игры* — январь 2000 г., первый курс в ГУУ (Государственный университет управления) по дисциплине "Язык математики в социологии". Игру проводил игротехник. Роль экзаменатора сводится к оценке знаний по совокупности заранее разработанных критериев. Уровень знаний студента проявляется при выполнении им следующих ролевых позиций: лектора, заказчика социологического исследования, социолога-исследователя. К тому же были подготовлены на отдельных карточках тестовые задания по самым важным темам курса.

По оценкам самих студентов (90% из числа принимавших участие), эта форма приема экзамена лучше, чем традиционная, ибо позволяет снять напряжение, вызывает интерес тем, что знания дополняются и корректируются. По нашим наблюдениям, подобная форма приема экзамена по методологическим дисциплинам эффективна на более старших курсах. Она требует от преподавателя серьезных усилий при подготовке; в частности, необходимо провести предварительный (внеплановый) зачет по выполненным заданиям. Для первокурсников эта форма вряд ли пригодна.

4. *"Формирование будущих социологов"* по определенной схеме индивидуальной работы и в ситуации, когда студенты, начиная со второго года обучения, пишут только

одну курсовую работу (это принято не во всех вузах). На втором курсе курсовая готовится, исходя из принципа "о чем хочу, о том и пишу" (в рамках выбранной области; на 3-ем - по принципу "выделяю фрагмент и предлагаю методические пути его изучения"; затем дипломная работа бакалавра (по принципу сочетания содержательной проблемы с методикой ее решения) (МПГУ, 1992-2000 гг.; ГУГН, 1998-2000 гг.). Тема первой курсовой студентом выбирается из обширного списка. При ее написании влияние руководителя, на наш взгляд, должно быть незаметным. Ситуация же со второй курсовой прямо противоположная - сильное давление и контроль. Подчеркнем, что речь идет об опыте руководства именно методиста.

5. *Введение новой дисциплины "Язык математики в социологии"* для формирования целостного образа исследовательского процесса с элементами: приемы измерения, анализ данных, математическое моделирование, методы математической статистики. При этом важно сочетание индивидуальных и групповых форм работы (первый курс ГУУ и ГУГН, 1997-2000 гг.). Четкого ответа об эффективности этой формы работы пока нет. В настоящее время упомянутая дисциплина проходит этап апробации и адаптации с соответствующей корректировкой программы. У нас нет уверенности в ее названии, ибо при слове "математика" у гуманитария захватывает дух. Но в том, что дисциплина, погружающая в методологию и формирующая ее образ, должна быть, сомнений нет.

В заключение следует подчеркнуть, что существующий опыт преподавания методологических дисциплин Г.С. Батыгина, И.Ф. Девятко, А.О. Крыштановского, О.М. Масловой, Г.И. Саганенко, В.С. Семеновой, Ю.Н. Толстовой, В.А. Ядова и др. (в определенной степени и автор им располагает), обобщенный в их публикациях, позволяет говорить о возможностях его использования и обмена этим опытом. В этой связи данную статью можно интерпретировать как приглашение научно-педагогической общественности к обсуждению проблем системного подхода к поиску путей повышения качества профессионального социологического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тезисы докладов и выступлений на международной научно-методической конференции "Совершенствование преподавания общеэкономических и гуманитарных дисциплин в вузах УМО" (27-28 марта 1997 г.). М., 1998.
2. Семиделова Е.В. Социологическое образование: итоги, проблемы, перспективы // Социол. исслед. 1999. №2. С. 134-136.
3. Васильев В.П. Социальная сфера и управление ею // Социол. исслед. 1999. М° 2. С. 136-137.
4. Дудник В.И., Островская Е.А. Социология в Санкт-Петербурге и Санкт-Петербургском университете // Социол. исслед. 2000. № 2. С. 140-141.
5. Култыгин В.П. Социальное знание и реальность: противоречия в познании и развитии современного мира // Социол. исслед. 1999. № 12. С. 3-14.
6. Лэнто Р., Гравитц М. Методы социальных наук. М.: Прогресс, 1972.
7. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 1995. С. 195-222.
8. Толстова Ю.Н. Актуальность введения специализации "Методы социологических исследований" // Социология: методология, методы, математические модели. 1995. № 5. С. 168-178.
9. Девятко И.Ф. Модели объяснения и логика социологического исследования. М., 1996.
10. Методология и методы социологических исследований. Программа магистерского обучения. М., 1996.
11. Шанин Т. Методология двойной рефлексивности // Ковалев Е.М., Штейнберг И.Е. Качественные методы в полевых социологических исследованиях. М., 1999. С. 317-344.
12. Толстова Ю.Н. К вопросу о преподавании математики студентам-социологам // Математическое моделирование социальных процессов. М., 1998. С. 105-116.
13. Саганенко Г.И. Эмпирическое познание в социологии (учебная программа) // Социология: методология, методы, математические модели. 1995. № 10. С. 142-171.
14. Татарова Г.Г. Методология анализа данных в социологии. Учебник для вузов. М., 1999.