

Шихова Ольга Николаевна,

ассистент, кафедра теоретической и прикладной социологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620142, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75; e-mail: krutikol@mail.ru.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИОЛОГИИ КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебная дисциплина; исследовательский потенциал; исследовательский опыт; конструирование социальной реальности.

АННОТАЦИЯ. Охарактеризована современная функция заявленной дисциплины в конструировании социальной реальности, представлен анализ исследовательского потенциала социологии и возможности накопления студентом и преподавателем исследовательского опыта, необходимого в конструировании социальной реальности.

Shikhova Olga Nikolaievna,

Assistant of the Department of Theoretical and Applied Sociology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

RESEARCH POTENTIAL OF SOCIOLOGY AS AN ACADEMIC DISCIPLINE

KEY WORDS: academic discipline; research capacity; research experience; construction of social reality.

ABSTRACT. The article characterizes the advanced feature of the given discipline in the process of construction of social reality, presents an analysis of research capacity and the possibility of accumulation by sociology student and teacher research experience required for the construction of social reality.

Функции учебной дисциплины – познание социальной реальности, накопление опыта решения образовательных и профессиональных задач, развитие профессиональной идентичности – реализуются в пространстве взаимодействия преподавателя и студентов.

Рассматривая учебную дисциплину как сложившийся социальный институт, М. К. Петров выделил несколько аспектов: дисциплина как род деятельности (дисциплинарные занятия), дисциплина как форма общественных связей (дисциплинарная общность), дисциплина как форма трансляции опыта (учебная, научная и пр.). Трансляция опыта – это форма конструирования социальных связей в области публичных взаимоотношений (7, с. 299).

Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании предполагает необходимость формирования готовности студентов совершать рациональные действия в решении профессиональных вопросов. Требуется реализация современной функции учебной дисциплины – конструирования студентом и преподавателем социальной реальности. Многими учеными социально-гуманитарных наук говорится о необходимости формирования у студентов способности отказываться от стереотипов и шаблонов в восприятии действительности (4, с. 34–40).

Социология как дисциплина обладает большим потенциалом в реализации функции конструирования. Ею накоплен разнообразный опыт соединения, обучения с реализацией методов исследования социальной реальности. Студент, вооружаясь методиками исследования, должен про-

явить способность к конструированию социальной реальности.

В дидактике функция конструирования рассматривается на примере разных подходов к трансляции знания (инновационные методы преподавания и обучения), что не всегда приводит к осуществлению функции конструирования.

На наш взгляд, применение разных методов преподавания сегодня требует учета социокультурных факторов и методов их изучения.

Во-первых, социология как учебная дисциплина обладает исследовательским потенциалом, который формируется на основе разных методов познания социальной реальности. Исследование можно рассматривать как интенцию сознания к конструированию социальной реальности. Во-вторых, функция конструирования предполагает наличие субъектных позиций участников образовательного процесса и опыта поисковой деятельности. В-третьих, взаимодействие преподавателей и студентов способствует успешному опредмечиванию и распредмечиванию культуры (знаний), накоплению исследовательского опыта.

Исследовательский потенциал учебной дисциплины определяется как источник развития дискурса мышления и знания в профессиональном сообществе университета. Это социокультурные источники, мобилизирующие действия преподавателей и студентов в достижении разных целей посредством коммуникации. Это отношения сотрудничества, а не доминирования, основанные на развивающемся дискурсивном мышлении и оперировании знанием, что является основой исследовательского опыта.

Исследовательский опыт студентов накапливается постепенно с освоением образовательного пространства университета в ходе социальной интеракции с преподавателями. В том случае, когда исследовательский опыт приобретается под действием внешне навязанных релевантностей (обязательное выполнение требований), формируется ситуация отторжения и непринятия знания. Это проблема (по А. Щюцу) отношения между интересом и социальным распределением знания. Не все студенты с желанием выполняют требования преподавателя в силу того, что интерес может быть не сформирован, необходимый уровень знаний не достигнут. Кроме того, увеличение навязанных релевантностей свидетельствует о растущей анонимности социальных субъектов (слабом характере взаимодействия). В этом суть социокультурного противоречия, связанного с нарушением принципа единства пространства и времени в современном университете: процессу распределения знания не уделяется должного внимания и времени; культурная система (знание и методы исследования) в меньшей мере связана с социокультурной (взаимодействие между субъектами и между субъектом и объектом познания). Постепенно образовательное пространство вуза деформируется.

Однако в вузовской среде всё чаще требуемый результат совершается без учета возможностей самообразования и саморазвития субъекта и, самое главное, без использования потенциала социальной интеракции между студентом и преподавателем. Ускорение времени вместе с действием факторов коммерциализации и прагматизации обостряют проблему деформации пространства вуза и возможности накопления исследовательского опыта. Существует ряд социально обусловленных тенденций в системе образования, подмеченных еще Г. Зиммелем: «...на смену концепции, связанной с выработкой внутренних, глубоко личностных ценностей, приходит формальное образование, которое заключается лишь во внедрении в сознание индивида некоторой совокупности объективного знания и навыков поведения» (3, с. 301).

К факторам усиливающейся формализации образования можно отнести социальное неравенство и дифференциацию социальных позиций студентов и преподавателей, под влиянием чего образовательная интеракция приобретает поверхностный характер, формируется диверсификация целей субъектов образовательного процесса.

Как показывают исследования американских и российских ученых, в системе образования, предоставляющей мало возможностей для проявления самостоятель-

ности мысли, гибкость и оригинальность мышления часто не увеличивается, а снижается (1, с. 123–127). Образование отнюдь не помогает, а мешает самостоятельно думать, формирует подражание и конформизм. Умение думать – это социально обусловленный навык, который может быть освоен, если человек остается наедине с самим собой (5, с. 73).

Система образования, по словам А. М. Осипова, прогрессивна тогда, когда давление внешней среды на нее происходит не ради сохранения и реализации целей среды, будь то реализация стандартов, выход на рынок услуг или что-то еще, а ради развития новых социальных субъектов, создания условий их функционирования, при которых самосохранение внешней среды становится средством деятельности социального субъекта, а не целью (6, с. 439).

Основная проблема в том, что, исключая потенциал взаимодействия со студентами, а также потенциал культурной системы (знания и методов исследования), многие преподаватели ориентируют студента сразу на создание какого-либо продукта, т. е. на переход к стадии конструирования социальной реальности без формирования исследовательского опыта. В результате многие студенты не могут выполнить требования или имитируют исследовательскую деятельность, копируя работы из Интернета.

Таким образом, деформация образовательного пространства вуза заключается в следующем:

- 1) система образования воспроизводит отношение к студенту и преподавателю как к объекту воздействия;
- 2) взаимодействие между преподавателями и студентами ослабевает и становится более анонимным:
 - «...потом мы снова его искали несколько раз и не нашли, из-за чего больше ничего не стали делать». (Данные получены в ходе фокус-группы, проведенной в Уральском государственном педагогическом университете на факультете социологии 27 апреля 2013 г. Участвовали 10 студентов. Тема фокус-группы – «Студент как исследователь».);
- 3) усиливается зона навязанных релевантностей, в результате чего происходит ориентация на продукт исследовательского труда (написать реферат, статью, курсовую работу, проект, диплом и т. п.), а не на содержание:
 - «У нас был предмет, по результатам которого необходимо было написать статьи»;
 - «...под внешним давлением и в сжатые сроки и на тематику, ко-

торая для тебя не представляет интерес»;

4) усиливается трансляция знания преподавателем взамен опыта использования и демонстрации методов познания в теории и практике профессиональной подготовки, в итоге форма превалирует над исследовательским опытом:

- «Студенты сидят и записывают непонятно что, потом придут на экзамен и это “непонятно что” проговорят»;

5) нарушается темпоральность пространства в вузе, где при ускоренном внедрении изменений не учитываются возможности социальных субъектов и особенности социального распределения знания:

- «...а что-то свое писать – просто нет времени и умения». (Приводятся данные, полученные в ходе экспертного интервью, проведенного в шести вузах г. Екатеринбурга в период с декабря 2012 г. по май 2013 г. Участвовало 20 человек.);

6) в системе образования доминируют своеобразные «рамки», за которыми студенты и преподаватели не могут проявить уровень субъектности. «Рамки» (результат навязанных релевантностей) – достижение необходимых показателей, следование учебному плану, разделение научно-исследовательской деятельности и учебно-исследовательской деятельности и прочее, что не дает самого главного результата – совместного конструирования исследовательского пространства.

Приведем мнение Э. Тоффлера о процессах изменчивости в современном высшем образовании, которое позволяет объяснить причины деформации образовательного пространства вуза. Система современного высшего образования своей структурой воспроизводит технический век: административная иерархия сложившейся системы образования повторяет модель промышленной бюрократии (8, с. 198). Такие социокультурные процессы, как изменчивость требований к преподавателям

и студентам, необходимость постоянного обновления методов и форм преподавания, многообразие подходов к профессиональной подготовке, ускорение выполнения заданий студентами, одновременно сталкиваются со стандартизацией, коммерциализацией, бюрократизацией, в условиях которых студенту сложнее реализовать свою способность учиться, общаться, выбирать. Коммерциализация и прагматизация в образовании ставят студента в позицию объекта, воспринимающего знание как товар. Л. Гребнев считает, что из трех фаз – преподавание, усвоение и предъявление результатов обучения – только первая и последняя происходят в форме контактов разных людей, а поэтому теоретически могут рассматриваться как услуга. Вторая фаза – основная – даже теоретической услугой не является. В связи с этим в ряде европейских стран было заявлено о нераспространении на образование обычных норм, принятых во Всемирной торговой организации (ВТО) для урегулирования конкурентных условий в мировом масштабе (2, с. 41).

За массовостью, динамичностью, декларативностью университетского образования тем не менее можно увидеть студента и предоставить ему возможность накопления исследовательского опыта, а в дальнейшем – и практики конструирования социальной реальности. Исследовательский потенциал дисциплины заложен в степени самостоятельной работы студентов при условии интенсивного сотрудничества, поддержки со стороны преподавателя. Осмысление изученного материала студентом измеряется способностью объяснить прочитанные и проанализированные академические тексты, в постижении студентом уровня методологического анализа осваиваемого знания. Социально обусловленные изменения в образовании создают требования изменений в содержании дисциплины в соответствии с динамикой изучаемого знания, на что необходим пространственно-временной ресурс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцова Т. В. Пропедевтика научных коммуникаций и «презумпция незнания» // Высшее образование в России. 2011. № 8–9.
2. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. 2004. № 1.
3. Зиммель Г. Социальная дифференциация // Избр. соч. М., 1996. Т. 2. С. 301–465.
4. Игошев Б. М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект // Изв. Урал. гос. ун-та. 2008. № 56. С. 34–40.
5. Мухина В. С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Народное образование. 2006. № 7.
6. Осипов А. М. Социология образования: очерки теории. Ростов н/Д : Феникс, 2006.
7. Петров М. К. Язык. Знак. Культура. М. : Едиториал УРСС, 2004.
8. Тоффлер Э. Шок будущего : пер. с англ. АСТ, 2002.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Л. Я. Рубина.