

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ФИЛИАЛ
НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

ФАКУЛЬТЕТ МЕНЕДЖМЕНТА

**CASE-STUDY — ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ
В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ КОНТЕКСТЕ**

Сборник научных статей по итогам междисциплинарного
научного семинара кадрового резерва
«Проблемы и перспективы использования метода case-study:
междисциплинарный опыт»
30–31 мая 2013 года



Санкт-Петербург
2014

УДК 378.1
ББК 74.58
К 33

*Рекомендовано к печати Учебно-методическим советом
НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург*

Редакционная коллегия:

д. э. н., профессор кафедры менеджмента НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург
Н. Д. Стрекалова;
к. с. н., преподаватель кафедры методов сбора и анализа социологической информации НИУ ВШЭ *Е. В. Полухина;*
преподаватель кафедры менеджмента НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург
Е. В. Веретённый

Case-study — образовательный и исследовательский опыт в междисциплинарном контексте : сборник научных статей по итогам междисциплинарного научного семинара кадрового резерва «Проблемы и перспективы использования метода case-study: междисциплинарный опыт» 30–31 мая 2013 года [Текст] / отв. ред. Е. В. Веретённый, науч. ред. Н. Д. Стрекалова ; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». — СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2014. — 192 стр. — 50 экз. — ISBN 978-5-00000-000-0.

Сборник подготовлен по итогам работы междисциплинарного научного семинара «Проблемы и перспективы использования метода case-study: междисциплинарный опыт», организованного сотрудниками кадрового резерва НИУ ВШЭ (кампус Москва — Санкт-Петербург — Нижний Новгород) 30–31 мая 2013 года.

Сборник, как и семинар, логически разделен на 2 связанных раздела. Первый — «Case-study как исследовательская стратегия», в рамках которого представлены работы, посвященные использованию кейс-стади в качестве полноценной исследовательской стратегии, подразумевающей глубокое и всестороннее изучение эмпирического объекта, и опыту использования исследовательских кейсов-примеров, которые актуальны для других исследовательских стратегий (биографического метода, этнографического метода и др.) и служат, скорее, единицей анализа. Во втором разделе сборника собраны статьи, посвященные особенностям, форматам и опыту использования кейс-стади в преподавании курсов междисциплинарного характера (социология, менеджмент, политология, экономика).

Материалы сборника представляют интерес для молодых исследователей, сотрудников научных сообществ и преподавателей высших учебных заведений социально-экономического профиля, а также студентов и магистрантов учебных программ соответствующего профиля.

УДК 378.1
ББК 74.58

ISBN 978-5-00000-000-0

© Факультет менеджмента, 2014
© Оформление. НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Часть I. CASE-STUDY КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ СТРАТЕГИЯ

Case-study как исследовательская стратегия <i>Полухина Е.В.</i>	5
Методология и практика применения стратегии кейс-стади в сравнительных исследованиях трудовых организаций во Франции <i>Панкратова Е.В.</i>	23
Стратегия реализации междисциплинарных исследовательских проектов в рамках изучения отдельного случая <i>Глазков К.П.</i>	40
Специфика краткосрочного включенного наблюдения в рамках изучения случая <i>Истомина А.Г.</i>	51
Социальное исключение: возможности социологического изучения с помощью стратегии кейс-стади <i>Шпаковская Л.Л.</i>	67
Дачное товарищество как исследовательский кейс: отвечая на некоторые методические вопросы <i>Полухина Е.В.</i>	87

Часть II. CASE-STUDY В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ

Учебные кейсы: опыт разработки и использования в обучении стратегическому менеджменту <i>Стрекалова Н.Д.</i>	114
Анализ учебного бизнес-кейса: теоретические и практические аспекты <i>Беяков В.Г.</i>	129

Оценка влияния показателей использования кейс-метода на эффективность образовательного процесса <i>Мкртчян Т.Р.</i>	141
Учебный курс как исследовательский проект: опыт образовательного case-study <i>Полухина Е.В., Просянюк Д.В.</i>	152
Проблемно-ориентированное обучение: практика применения в системе высшего образования <i>Ермакова Е.А.</i>	177

Часть I

CASE-STUDY КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ СТРАТЕГИЯ

CASE-STUDY КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ СТРАТЕГИЯ

ПОЛУХИНА Елизавета Валерьевна

к. с. н, MA in Sociology, преподаватель факультета социологии НИУ ВШЭ — Москва

e-mail: polukhina@hse.ru

Способ расколдовать мир — это держаться конкретного.
(Ричард Рорти) [Фливерг, 2005, с. 12]

Аннотация. Статья представляет общую рамку для понимания case-study как исследовательской стратегии. Цель статьи — прояснить ключевые моменты этого подхода: общие допущения, выбор случаев, валидность, возможность генерализации и другие. Оговоримся, что в статье не дается однозначных и директивных ответов, а, скорее, обрисовывается спектр взглядов вокруг методических проблем.

Социальный исследователь, работающий в парадигме качественных методов, обращается к выбору исследовательской стратегии — некому общему методико-методологическому подходу, который наилучшим образом позволяет ответить на исследовательский вопрос (решить задачи исследования), а также адекватен для интересующего объекта исследования. Так, наравне с case-study, среди стратегий выделяют этнографический метод [Hammersley, Atkinson, 1995, p. 221] (наиболее близкий и часто отождествляемый с case-study), биографический метод [Рождественская, 2012, с. 381], обоснованная теория (grounded theory) [Страусс, Корбин, 2001] и др. Важно отметить, что границы между стратегиями весьма размыты, в некоторых случаях одно и то же исследование может быть отнесено к нескольким стратегиям [Ковалев, Штейнберг, 1999, с. 418]. Здесь

скорее важны общие принципы и допущения, актуальные для традиции качественных исследований в целом: доступ в поле, отбор случаев, позиция исследователя, процедура анализа и другие.

Центральным для всех стратегий является понятие *случая* — отдельный фрагмент социальной реальности, ограниченный в пространстве и времени, а именно — объект наблюдения. Случаев могут быть сообщества (субкультурные, территориальные, организации), социальные группы, движения, индивиды. В перечисленных стратегиях единицей наблюдения является именно случай. Однако «случаи» каждой стратегии специфичны: в биографическом методе — это личный интересубъективный опыт отдельного индивида, в этнографическом — культурные сообщества (субкультуры, организации). Особенность случаев, предмет исследования определяет границы стратегии и ее отличие от других.

Но эти «случаи» как единицы наблюдения отличаются от case-study — исследовательской стратегии, направленной на глубокий, полный и комплексный анализ социального феномена на примере отдельного эмпирического объекта (случая). «Очевидным достоинством этого подхода является возможность получения более глубокой информации о латентных процессах, скрытых механизмах социальных отношений. <...> Case-study позволяет работать с более конкретными вещами. Это позволяет обеспечить лучшее понимание социальной реальности, уникальность каждого объекта и в то же время выделить общие черты для дальнейшего обобщения» [Романов, 2005, с. 102].

Особенности case-study как исследовательской стратегии

Современный этап в развитии качественных исследований дает возможность зафиксировать отличительные черты интересующей стратегии. Часть из них являются общими чертами полевого качественного исследования. Обратим внимание, что многие исследователи отождествляют case-study с качественным полевым исследованием [Ньюман, 1998].

Одной из особенностей case-study является *гибкость исследовательского подхода*, которая выражается в том, что исследователь принимает многие решения по мере получения новых эмпирических данных, обсуждений с коллегами, изменения гипотез. Гибкость

к сбору и анализу полевых материалов, отсутствие жестких стандартов исследовательской деятельности есть основание для критики. Заранее почти невозможно знать специфику изучаемого объекта, поэтому дизайн исследования всегда гибок и непредсказуем [Atkinson, Coffey, 2001, p. 61–66; Spradley, 1979, p. 46]. Исследователи свободно переключаются с одного метода сбора данных на другой в зависимости от изменения гипотезы, ситуации исследования; так же легко претерпевают изменения и их отношения с изучаемым явлением, тактика коммуникации.

Таким образом, исследователь освобожден от приоритетной парадигмы и работает в режиме *мультипарадигмальности*. Последнее выражается в отсутствии заранее выработанной конкретной теоретической рамки, подхода, аналитической стратегии. Они могут быть как разработаны заранее, так изменены по мере развития исследования. Отсюда происходит и принцип *мультиметодичности* — применяется широкий набор исследовательских техник и источников информации (анализ документов, интервью, наблюдение и многие другие). Привычный для позитивистской традиции термин «данные» заменяется термином «эмпирические материалы». Для последних актуальна фрагментарность и разнообразие. Собранными материалами являются записи в дневниках, аудио-, фото-, кино-материалы, документальные свидетельства (письма, документы) [Романов, 1996, с. 41]. Иногда сбор материалов осуществляется в «партизанских» условиях, что делает наиболее актуальным вопрос этики исследователя. Статус эмпирических материалов можно обозначить как «многоголосье» информантов. Так, Майкл Буравой отмечает, что «задача социологии состоит в том, чтобы понять смысл <высказываний> каждого, продемонстрировать их взаимосвязь, а не играть ими как разрозненными и несвязанными. Конечно, это сложно: некоторые голоса будут заглушены, а некоторые — усилены. Нам следует позволить им выговориться, оспаривать и изменять нашу „госпожу — повествование“. И это не причина отказываться от полифонии» [Буравой, 1998, с. 171–172].

Мультиметодичность позволяет осуществить комплексный анализ объекта. Как следствие этого принципа выступает *холизм* — подход теоретического обоснования, подчеркивающий не сводимость исследуемого целого к его частям. В интерпретативной парадигме холизм понимается в положительном смысле, указывая на

ограниченность возможностей позитивистского измерения по отношению к сложным социальным феноменам и необходимость их изучения с позиции многогранности и с учетом контекста. Так, *принцип контекстуальности* предполагает, что полученные данные должны быть максимально соотнесены с тем, в каких условиях, ситуациях, на каком социальном «фоне» они были получены [Baszanger, Dodier, 1997, p. 10]. Дневниковые записи, фотографии служат основанием для воспроизведения исторического, социального, эмоционального контекста. Поэтому ценность для исследователя представляет практически каждое изменение в изучаемой среде. Предполагается, что если контекст не был им зафиксирован, возможно производство неверной интерпретации событий и действий. Иначе говоря, понять наблюдаемые события можно только при помещении их в более широкий контекст [Atkinson, Coffey, 2001, p. 61–63]. «Исследователи стараются фиксировать слова и действия таким образом, чтобы не оставалось никаких сомнений относительно того, где разворачивались события, в какое время, кто и при каких обстоятельствах в них участвовал» [Девятко, 2002, с. 24].

Case-study VS этнографический метод: стратегии, где основной метод сбора данных — включенное наблюдение

Одним из наиболее часто поднимаемых вопросов является проблема соотношения стратегий case-study и этнографического метода. Попытаемся разграничить близкие понятия. Уточним, что оба представляют разновидности полевого качественного исследования, различные стратегии, обладающие как рядом общих, так и уникальных черт.

Этнографический метод и case-study обладают общими для полевого исследования допущениями. Они связаны, в первую очередь, с особенностями доступа в поле, гибкости подхода, в некоторых случаях — с отбором объектов анализа, спецификой построения научного вывода, логикой интерпретации. Заметим лишь, что «подобные качественные исследования проводятся на одном или нескольких объектах, которыми являются некое сообщество, отдельно взятое социальное явление, класс действий или область деятельности» [Романов, 2002, с. 5].

Этнографический метод отличается более долговременным характером исследования, «оживлением» в культурный контекст, применением, прежде всего, качественных методов, но главное — особым этическим подходом к анализу данных и предмету исследования [Там же, с. 6]. Сущность же исследования в стратегии case-study заключается в том, чтобы, детально изучив один или несколько случаев, раскрыть содержание глубинных процессов [Козина, 1991, с. 6].

Таблица 1

**Соотношение понятий «этнографический метод», «case-study»,
«включенное наблюдение»**

<i>Этнографический метод</i> — стратегия полевого исследования, характеризующаяся получением данных в естественных, повседневных условиях и прямым взаимодействии с объектом исследования (социальными общностями и социальными группами, имеющими внутреннюю культуру), где данные получены преимущественно неформализованными способами (включенное наблюдение, неформализованные интервью) во время длительного нахождения исследователя в среде изучения и имеют в своей основе описательную логику	<i>Case-study</i> — стратегия исследования, направленная на последовательное и детальное изучение одного объекта с учетом различных доступных способов сбора информации
<i>Включенное наблюдение</i> — основной метод получения данных как в этнографическом методе, так и в case-study.	

Case-study часто упрекают в сингулярности, единичности наблюдаемых случаев, в субъективизме относительно их отбора. Этнографический метод страдает субъективизмом другого плана — особой ролью исследователя, необходимостью «вжиться», прочувствовать и прожить «жизнь людей как свою».

**Case-study, включенное наблюдение
и проблема междисциплинарности**

Всегда ли исследования в стратегии case-study проводятся с применением метода включенного наблюдения? Школа классического case-study (Чикагская школа), для которой метод включенного наблюдения является первостепенным, позволяет полагать значимость именно этого способа сбора данных. Однако развитие онлайн технологий, разговоры об онлайн наблюдении позволяют предвидеть появление (или уже существование) корпуса исследований, лишенных метода включенного наблюдения, но выполненных

в стратегии case-study. Более того, принципы мультиметодичности и гибкости, о которых писалось ранее, как раз позволяют произвести такого рода отказ.

Несмотря на то, что границы между научными областями — этнографией, антропологией и социологией — в поле использования метода включенного наблюдения достаточно размыты [Романов, 2002, с. 6], попытаемся определить специфику каждой из них. Таким образом, важно понять — что изучает каждая из научных дисциплин, применяя метод включенного наблюдения.

Так, описанием культур, изучением отношения «человек — культура» занимается антропология. Причем в антропологическом подходе первостепенна именно культура, ее теоретический анализ. Так, единицей анализа для антропологии будет культурное явление. Появление социальной антропологии позволяет говорить о формировании предметного поля как взаимодействия «культура — общность». Говоря об антропологических исследованиях современного общества, П. Романов называет исследования организаций, профессий, религиозных групп, местных сообществ, а в их рамках: изучение неявных социальных взаимодействий, неформальных отношений, культурных практик, скрытых от внешних наблюдателей [Там же]. Задачи исследований такого рода действительно мало отличны от задач социологии — изучения скрытых смыслов и обнаружения структур в обществе.

Таким образом, социология в рамках включенного наблюдения исходит из предположения, что «структура общества в целом закодирована в каждой его части» [Буравой, 1998, с. 157]. Мысль эта представляет формулировку одного из основных теоретических положений, касающихся исследований социума: общество производится людьми и не может продолжать существование без осмысленных действий. Таким образом, мы узнаем, как социальное действие в одном мире может быть понято (осмыслено) с точки зрения другого мира [Буравой, 2002, с. 23]. Метод включенного наблюдения дает возможность установить смыслы, скрытые за социальными и организационными порядками современных сообществ. Особенность метода включенного наблюдения заключается в специфичности выявления повторяющихся форм человеческих взаимодействий и понимания присущего им субъективнополагаемого смысла [Козлова, 2000].

Интерпретативный подход к анализу данных, согласно идеям К. Гирца, в первую очередь, ориентирует исследователя на поиск смысла социального поведения с точки зрения самих деятелей, на создание наблюдателем теории, отражающей собственные «теории» наблюдаемых. Если воспользоваться формулировкой К. Гирца, целью здесь является «не экспериментальная наука, ищущая закон, а интерпретативная наука, нацеленная на поиск смысла» [Geertz, 1973, p. 5].

Продолжим рассматривать предметную область включенного наблюдения в разных научных областях. Так, этнография представлена как дисциплина о культуре, но ее интересует акцент на обычаи и быт изучаемой общности, которую она рассматривает, скорее, как отдельную народность. Таким образом, единицей анализа для этнографии является отдельная народность и тот корпус вопросов, который интересует эту науку.

Попытаемся определить на примере феномена дачи¹ три разные предметные области научных дисциплин, которые будут изучены с помощью метода включенного наблюдения. Что будут исследовать эти науки с помощью метода включенного наблюдения?

Этнография предполагает внимание, направленное на быт дачной жизни: предметы быта (самовар, бобинный магнитофон, старые журналы), обычаи (собрания, чаепития, праздники урожая), одежду дачников, их орудия для труда. Этнография, детально описывая эти явления, «поставит точку» там, где будет указано назначение каждого предмета и его роль в нынешнем хозяйстве. Включенное наблюдение необходимо для того, чтобы зафиксировать эти обычаи, предметы и узнать их назначение. Дачников этнограф рассматривает как особый народ с его культурой и традицией.

Антропологию будет интересовать дача как культурный феномен, то есть ее взаимосвязь с человеком преимущественно в культурном ключе: существующие культурные формы, «дача» как культурное явление в пространстве и времени. С помощью включенного наблюдения антрополог будет искать новые культурные формы. Этот подход близок социологу, но здесь важен акцент именно на культурном

¹ Под дачей понимается участок с домом для проживания городской семьи преимущественно в летний период.

знании, даже, скорее, на теоретизировании о культуре дачи, именно она является пределом рассмотрения антрополога.

Социология в рамках феномена дачи может выбрать множество фокусов исследования. Используя метод включенного наблюдения, социолог задаст главный (но далеко не единственный из возможных) вопрос: какой смысл для современного общества несет в себе дача? Что представляет собой это явление для современного общества, и какие невидимые структуры (границы) есть в этом социальном феномене? Возможным фокусом социологов будут возникающие на даче отношения между людьми и те «невидимые» структуры, которые появляются в рамках данного пространства. Но важнейшее отличие социологии (в ее классическом понимании) от иных дисциплин — это ее строгость к процедурам и методам исследования, необходимость валидации полученных данных.

Таблица 2

Метод включенного наблюдения и его специфика в трех дисциплинах

Дисциплина	Этнография	Антропология	Социология
Предмет изучения — через оптику включенного наблюдения	Обычаи и быт изучаемой общности, которая рассматривается скорее как отдельная народность	Культура, ее теоретический анализ, единицей анализа является культурное явление и человек в его рамках. Социальная антропология — в фокусе исследований «культура — общность»	Социальные группы, феномены, их «скрытые» смыслы, образующие невидимые социальные структуры. В отличие от этнографии и антропологии, социологию отличает строгость инструмента и исследовательских процедур, необходимость валидации полученных данных

Постепенно метод включенного наблюдения приобретает свою специфику в рамках каждой конкретной дисциплины, появляется корпус работ, демонстрирующих его уникальность. Формируется более сложная форма включенного наблюдения — этнографический метод и case-study, где способ сбора данных — лишь часть исследовательских стратегий.

Современные исследователи ведут методологическую дискуссию относительно проблем case-study. Социальных ученых интересует: во-первых, проблема репрезентации, а именно — насколько возможно обобщение результатов исследования отдельного случая; во-вторых, проблема пространственно-временных границ — как

сделать содержание качественного материала достаточно стандартизированным, с тем, чтобы результаты были сравнимы с результатами других исследований? Ниже постараемся очертить направления для решения этих проблем.

Валидность эмпирических материалов

Вопросам валидности уделено достаточно внимания в современной литературе [Burgess, 1992, p. 28; Буравой, 1998, с. 167; Девятко, 2002, с. 23]. Р. Берджесс замечает, что для полевых исследователей вопрос валидизации имеет первостепенное значение [Burgess, 1992, p. 28]. В данном контексте принципиальными являются два аспекта: во-первых, внутренняя валидность — насколько существенно влияние исследователя на сбор полученных данных; во-вторых, внешняя валидность — могут ли данные, полученные при одной ситуации, быть обобщены до другой [Романов, 1996, с. 143]?

В итоге, есть два основных направления для обеспечения валидности: во-первых, теоретическая выборка, во-вторых, процедура триангуляции, имеющая разные формы [Denzin, Lincoln, 2005, p. 306]. Остановимся подробно на каждой из этих двух процедур.

Теоретическая выборка является важным условием валидности получаемых данных. Авторами принципа «теоретического» отбора являются А. Страус и Б. Глейзер [Страусс, Корбин, 2001]. «Теоретическая выборка — это процесс сбора данных для генерирования теории, посредством которого аналитик собирает, объединяет, кодирует, анализирует данные и решает, какие из них собирать на следующем этапе, и где искать их для того, чтобы развить теорию по мере появления. Этот процесс сбора данных контролируется появляющейся теорией» [Glaser, Strauss, 1967, p. 15].

Согласно данному подходу, исследователь последовательно изучает и анализирует ситуации одну за другой, что дает возможность максимально информативного сравнения. Иначе говоря, стратегия теоретической выборки предполагает, что выбор группы исследуемых информантов происходит в зависимости от гипотезы, которая была рождена из предыдущих материалов. Определяется переменная, которая лежит в основе подбора информантов: сравнение результатов разных групп позволит доказать или опровергнуть образованную теорию [Hammersley, Atkinson, 1995, p. 139].

Проблема числа отобранных случаев

Проблема заключается в том, что количество наблюдаемых объектов трудно спрогнозировать до момента попадания в поле. Более того, сам факт попадания в среду изучения не гарантирует возможность определить число необходимых кейсов, он только дает материал для предположений. Первые интервью позволят более точно определить число отбираемых случаев. Решение этого вопроса зависит от специфики поля, задач, позиции исследователя.

М. Пэттон сравнивает проблему числа случаев и объема студенческой работы. Он иллюстрирует сравнение следующим сюжетом:

Студент: Насколько длинной должна быть моя письменная работа?

Преподаватель: Настолько длинной, чтобы раскрыть ее содержание.

Студент: Но сколько страниц?

Преподаватель: Достаточно страниц для того, чтобы полностью вывить и описать проблему, ни больше, ни меньше [Patton, 2001, p. 120].

И. Линкольн и Дж. Губа так говорят о проблеме размера выборки: «...он определяется исходя из существующей потребности в данных. Если целью является ее максимизация, то прекращение сбора наступает, когда от исследуемых единиц более не поступает новых, ранее неизвестных данных. Так, появление избыточной информации является главным критерием» [Lincoln, Guba, 1985, p. 202].

Видится важным указать наиболее распространенные варианты, когда советуют прекратить сбор материалов: исследователь уже точно знает ответ на поставленный исследовательский вопрос: проблема «точки насыщения» [Квале, 2003, с. 106]; материалы не принесли новых результатов по сравнению с предыдущими [Lincoln, Guba, 1985, p. 202]; информанты советуют для участия в исследовании тех, кто уже в нем участвовал [Семенова, 1998, с. 157].

Процедура триангуляция

Вторым способом (помимо теоретической выборки) решения вопроса валидности является процедура «триангуляции» — использования различных методов, источников анализа одних и тех же данных. Данное понятие пришло из психологической практики,

и связано с именем Дж. Кемпбелла. Основная идея этой процедуры заключается в том, что подтверждения, полученные из нескольких независимых источников, более убедительны, чем те, которые взяты из одного источника [Романов, 1996, с. 140]. Так, Н. Дензин считает, что триангуляция должна включать множественность не только методов и данных, но также используемых теорий и самих исследователей. В своей книге он выделил следующие формы триангуляции:

1. *Триангуляция данных*, которая подразделяется на: временную триангуляцию (при проведении повторного или лонгитюдного исследования); пространственную триангуляцию (которая реализуется в сравнительных исследованиях); личностную триангуляцию (уровень исследователя и группы исследователей).

2. *Исследовательская триангуляция*, в которой похожие ситуации рассматриваются группой ученых.

3. *Методологическая триангуляция*, нацеленная на проверку метода: его применение на одном и том же объекте [Denzin, 1989, p. 306].

Использование триангуляции обеспечивает, по мнению Р. Бержесса, в первую очередь, надежность полученных данных, а также валидность метода и стратегии исследования [Романов, 1996, с. 144]. Положительной чертой многих работ является отказ от исследователя, действующего в одиночку. Так, Р. Бержесс полагает, что главный принцип полевого исследования — включение в проект нескольких специалистов. Возможно несколько вариантов работы в группе:

1. *Исследователи действуют отдельно, в едином режиме, периодически осуществляя кросс-валидацию данных*. Например, положительный опыт исследователя И. Козиной так отражен в ее статье: «Наиболее эффективным методом последующего анализа являлись еженедельные групповые обсуждения полученных материалов всем составом исследовательской группы. В ходе этого общения постоянно обсуждались неясные моменты, проводились обобщения, проверялась информация» [Козина, 1991, с. 87]. Подобную традицию применили исследователи проблем крестьянства [Ковалев, Штейнберг, 1999, с. 336]. Они назвали ее традицией «длинного стола». Согласно ее описанию, сотрудники проекта собирались раз в три месяца (всего исследование длилось 6 лет) и обсуждали результаты своих работ, «сидя за одним столом» [Там же, с. 321].

2. *Совместная полевая работа исследователей, основанная на постоянной проверке данных друг друга.* В подобных командах, как правило, работники имеют принадлежность к разным социальным классам (по возрасту, этническому составу и т. д.). Данный вид редко применим, но имеет свои успехи: например, проект М. Стаси был осуществлен именно по этой схеме [Романов, 1996, с. 144]. Так, приведенные способы триангуляции позволяют говорить о валидности как собранных данных, так и самого метода.

Майкл Буравой, основываясь на стратегии case-study и логике теоретической выборки, показывает, как принципы триангуляции реализуются на практике: «Включенные наблюдатели достигают валидности через протяжение своих наблюдений во времени и пространстве с помощью многоразового интервью одного или более случаев» [Буравой, 1998, с. 157]. Здесь говорится о временной триангуляции по Н. Дензину. «Протяжение во времени и пространстве, — продолжает рассуждать М. Буравой, — обеспечивает валидность еще одним путем, углубляя процесс наблюдения. Так, если опрос проверяет гипотезы, исходя из определенного набора данных, собранных в одной временной точке и в одной ситуации, то приверженцы полевого исследования могут вовлечь себя в продолжающийся процесс проверки и перепроверки гипотез. Так, на каждый полевой этап исследователи «приходят, вооруженные гипотезами, извлеченными из предыдущих этапов» [Там же, с. 167]. Так как гипотезы претерпевают изменения в процессе изучения объекта, то наблюдатель может руководствоваться различными утверждениями в поисках их опровержения. Совершенствование интерпретаций, их валидизация проявляется в качестве разворачивания процесса полевого исследования [Там же].

М. Буравой рассуждает о том, как исследователи обеспечивают формализованность получаемых данных. Этот подход, называемый М. Буравым «позитивистской защитой», основан на попытке сдерживать отношения между наблюдателем и наблюдаемым и, таким образом, уменьшая «искажение» или «пристрастность» [Буравой, 1998]. Итак, автор выделяет четыре основных момента.

Во-первых, *беспристрастность достигается дистанцией* [Там же]. В действительности, как мы уже отмечали, полная включенность подразумевает принятие исследователем всех нормативных ограничений, которым следуют «настоящие» участники наблюдаемого

процесса [Девятко, 2002, с. 22]. Как верно отмечает И. Ф. Девятко: «...социологу, оказавшемуся в реальном полевом контексте, приходится использовать самые разные роли в поисках компромисса между объективностью, профессиональной автономией, эмпатической вовлеченностью и интеллектуальной честностью. Достигнуть такого компромисса удастся далеко не всегда» [Там же]. Дистанция, на наш взгляд, обеспечивается отчасти наличием дневника и его систематическим ведением, где исследователь фиксирует происходящее в поле. Таким образом, с одной стороны, находясь постоянно в поле и взаимодействуя с информантами, социолог «растворяется» в их практиках, примеряет их на себя, «вживается» в ситуацию. Возвращаясь к дневнику, он, вспоминая свои ощущения, фиксирует их. В данной ситуации, находясь перед дневником, он старается быть «непредвзятым» исследователем.

Во-вторых, *чтобы обеспечить надежность, наблюдателям следует заниматься сбором и анализом данных стандартизированным способом* (возможно, используя одну из компьютерных программ, применяемых для контент-анализа) [Буравой, 1998, с. 156]. Здесь также надо отметить принципы формирования теоретической выборки, строгость отбора наблюдаемых и фиксируемых в дневник явлений, их систематизацию.

В-третьих, *чтобы достичь повторяемости и избежать отклонений* в своих исследованиях из-за уникальности рассматриваемых случаев, *наблюдателям следует точно продемонстрировать, каким образом они собирали данные* [Там же, с. 158]. Таким образом, исследование должно содержать в себе описание объекта наблюдения, обоснование его выбора, последовательность развития гипотез и обоснование выбора других случаев для анализа. Предполагается, что собранные данные должны быть систематизированы, и они будут доступны и понятны другим исследователям, которые решат повторить полученные результаты и заново произвести анализ материалов.

В-четвертых, *чтобы повысить репрезентативность* в процессе создания обобщений на основе рассматриваемых случаев, *наблюдателям следует увеличить вариативность полевых материалов путем постоянного их сравнения и теоретического отбора* [Там же, с. 157]. Имеется ввиду необходимость наблюдения различных случаев и обоснование их выбора для анализа.

Возможность генерализации

Проблема генерализации представляется наиболее дискуссионной в полемике о case-study. Возможный способ показать специфику феномена, его многогранность и схожесть с подобными объектами — это вписывание случая в более широкий историко-социальный контекст. «...case-study <...> — это всегда динамическое балансирование между детальной описательностью, фокусирующейся на особенностях той или иной социальной практики, и стремлением выйти на объяснения каких-либо более широких закономерностей... Это можно сделать разными способами, например, помещая в каждое описание элементы теоретического и исторического обзора данного типа организации, профессии, направления социальной политики. На наш взгляд, такой анализ позволяет, с одной стороны, подняться над единичным фактом и поместить его в более целостную, но не статичную, а подвижную картину постсоветской социальной реальности, а с другой стороны, продемонстрировать черты исторической преемственности, проявляющейся в самых разнообразных формах» [Романов, 2005, с. 106].

Многие западные исследователи выступают в поддержку генерализации на основе единичного случая, при этом подчеркивая «силу примера». «Часто можно обобщать на основе одного случая, и case-study может быть в центре развития науки путем обобщения, как дополнение или альтернатива другим методам. Но формальное обобщение переоценено как источник развития науки, в то время как «сила примера» недооценивается» [Фливерберг, 2005, с. 12].

Заметим, что основа обобщения, потенциальная возможность генерализации зависит, в первую очередь, от стратегии отбора кейсов. «Обобщаемость case-study повысит стратегический выбор случаев. Если цель — максимум информации по данной проблеме или феномену, репрезентативный случай или случайная выборка могут и не быть самой подходящей стратегией: типичный или усредненный случай часто не самый информативный. Нетипичные, крайние случаи часто информативнее, активируют больше акторов и глубокие механизмы изучаемой ситуации» [Там же]. Предполагаем, что наибольшая познавательная ценность содержится в сравнительных case-study.

Перспективы сравнительного case-study

Социальных исследователей интересует проблема пространственно-временных границ case-study. Как отмечалось ранее, они часто задаются вопросом: «Как сделать содержание материала достаточно стандартизированным, чтобы результаты были сравнимы с результатами других исследований?» Здесь встает вопрос о разработке единого подхода (инструментария и др.), применение которого возможно для нескольких эмпирических объектов, кейсов «...был разработан вначале для одной страны, а затем использован во многих сравнительных исследованиях» [Доган, Пеласси, 1994]. Это достаточно непростая задача с учетом специфики case-study, заключающейся в гибкости и отчасти неформализованности подхода.

Представители сравнительного направления указывают на значимость макрообъектов в сравнительных case-study: «Уделяя внимание методу „изучения отдельного случая“, мы не забыли, что сравнение по самой своей природе обычно предполагает противопоставление объектов. Минимум, это должны быть две страны, а максимум — это будут все государства земного шара, рассматриваемые в их историческом развитии» [Там же]. Вопрос о масштабах эмпирических объектов является дискуссионным. Так, например, представитель компаративистского направления, Чарлз Рэгин, утверждает, что «Границы сравнительного исследования устанавливаются его автором, они совпадают с границами произвольно определяемых (или не определяемых вообще) совокупностей обществ, исторических периодов или событий. Наконец, сравнительный метод заставляет исследователя детально ознакомиться со всеми случаями, имеющими отношение к его работе. Чтобы проводить имеющие познавательную ценность сравнения между случаями как некими целостностями, необходимо исследовать каждый из них непосредственно, а затем уже сравнивать с другими» [Ragin, 1987].

Обратим внимание, что компаративисты выделяют несколько уровней объекта исследования: единицы наблюдения (сбор и анализ данных — эмпирические данные и теоретические категории) и единицы объяснения (выявление закономерности в результатах). Для большего понимания приведем цитату Чарлза Рэгина: «Чтобы прояснить вопрос о единице анализа в компаративистике, необходимо провести различие между единицами наблюдения и объясне-

ния. Такое различие прямо вытекает из наличия двух значений единицы анализа — как категории данных и теоретической категории. Единица наблюдений используется при сборе и анализе данных; единица объяснения применяется для выявления закономерностей в полученных результатах» [Ragin, 1987, p. 1–18]. Автор приводит пример с классовым голосованием, где единицей наблюдения является индивид — отношение, фиксируемое на индивидуальном уровне, а единицей объяснения — общество.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В самом общем виде case-study — стратегия исследования, направленная на последовательное и детальное изучение одного объекта с учетом различных доступных способов сбора информации. Особенности заключаются в изначальной гибкости и неформализованности подхода, мультипарадигмальности, мультиметодичности, холизме (необходимости изучения феноменов с позиции многогранности и с учетом контекста). Включенное наблюдение — основной метод получения данных. Однако современные онлайн технологии, мультиметодичность и гибкость подхода позволяют предвидеть появление корпуса case-study исследований без участия метода включенного наблюдения.

Для данной стратегии в большей степени актуальна перекрестная проверка данных/интерпретаций через процедуру триангуляции. Основная цель исследований в стратегии case-study — выявление общих тенденции, типичных практик, а в рамках прикладных задач — постановка «социального диагноза». Предполагаем, что наибольший познавательный потенциал содержится в сравнительных case-study.

Список использованных источников

Буравой М. Развернутое монографическое исследование: между позитивизмом и постмодернизмом // Рубеж. 1998. № 10–11.

Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. М.: Книжный дом «Университет», 2002.

Доган М., Пеласси Д. Сравнительная политическая социология. М.: Экзамен, 1994.

- Квале С.* Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003.
- Ковалев Е.М., Штейнберг И.Е.* Качественные методы в полевых социологических исследованиях. М.: Логос, 1999.
- Козина И.М.* Особенности применения стратегии «исследования случая» (case study) при изучении производственных отношений на промышленном предприятии // Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological). 1995. No. 5–6.
- Козлова Н.* Опыт социологического чтения «человеческих документов», или Размышления о значимости методологической рефлексии // Социологические исследования. 2000. № 9.
- Ньюман Л.* Анализ качественных данных // Социологические исследования. 1998. № 12.
- Рождественская Е.Ю.* Биографический метод в социологии. М.: Высшая школа экономики, 2012.
- Романов П.В.* Микроуровень социальной реальности: возможности междисциплинарного подхода // Социологические исследования. 2002. № 3.
- Романов П.В.* Процедуры, стратегии, подходы «социальной этнографии» // Социологический журнал. 1996. № 3/4.
- Романов П.В.* Стратегия case-study в исследовании социальных служб // Социологические исследования. 2005. №4.
- Семенова В.В.* Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М.: Добросвет, 1998.
- Страусс А., Корбин Дж.* Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедура и техники. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
- Фливленберг Б.* Недоразумения в связи с «case-study» // Социологические исследования. 2005. № 4.
- Ковалев Е.М., Штейнберг И.Е.* Качественные методы в полевых социологических исследованиях. М. Логос, 1999.
- Atkinson P., Coffey A.* Analyzing Documentary Realities // Ethnography. Vol. III. Ed. by Bryman A. 2001.
- Baszanger I., Dodier N.* Ethnography: Relating the Part of the Whole // Qualitative Research: Theory, Method and Practice. Ed. by Silverman D. L.: Sage Publications, 1997.
- Burgess R.G.* Studies in Qualitative Methodology. Learning about Fieldwork. Jai Press INC. 1992.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S.* The sage handbook of qualitative research. Sage Publications, 2005.

Denzin N.K. The Research Act. University of Illinois. Urbana — Champaign, 1989.

Geertz C. Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. In The Interpretation of Cultures. N-Y.: Basic Books, 1973.

Glaser B.G., Strauss A.L. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. N-Y.: Aldine de Gruyter, 1967.

Hammersley M., Atkinson P. Ethnography. Principles in Practice. Second Edition. L., 1995.

Lincoln Y.S., Guba E.G. Naturalistic Inquiry. Newbury Park. CA. Sage Publications, 1985.

Spradley J. The Ethnographic Interview // Fort Worth. Harcourt Brace. 1979.

Patton M.Q. Purposeful Sampling. Ethnography. Vol. II. Ed. by Bryman A. Sage Publications, 2001.

Ragin Ch. The Comparative Method: Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies. The Regents of the University of California, 1987.

МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ СТРАТЕГИИ КЕЙС-СТАДИ В СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ТРУДОВЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВО ФРАНЦИИ

ПАНКРАТОВА Екатерина Васильевна

аспирант кафедры методов сбора и анализа социологической информации,
факультет социологии НИУ ВШЭ — Москва
e-mail: evpankratova@hse.ru

Аннотация. Статья предполагает обзор практики применения стратегии сравнительного кейс-стади в области социологии организаций во Франции. Акцент делается на анализе французской традиции использования стратегии изучения случая, как менее известной, по сравнению с широко цитируемыми англоязычными источниками. В центре внимания находятся теоретические и методологические подходы французских авторов применительно к сравнительным исследованиям организаций различных стран.

Методология и практика применения стратегии изучения случая во Франции

Для французской социологии, как и для европейской традиции в целом, характерно определение метода изучения случая в терминах «монографическое исследование» и «монографический метод» (тем не менее, существует и дословный перевод термина как «исследование случая»: «étudedecas»)¹.

Жак Амэль, квебекский исследователь, провел объемную работу по обобщению опыта применения монографического метода во французской и франкофонной традиции. Он дает следующее определение метода: «Под монографическим методом в антропологии и социологии мы понимаем такой подход к изучению определенного феномена или конкретной ситуации, который включает полевое исследование, помогающее воссоздать данный феномен или ситуацию в своей целостности» [Hamel, 1991, p. 15]. Такая трактовка кейс-стади близка к точке зрения Р. Йина — одного из видных теоретиков стратегии изучения случая среди англоязычных авторов [Yin, 1994].

¹ Далее мы будем применять оба термина в качестве синонимов.

Полевое исследование включает, прежде всего, непосредственный контакт исследователя с эмпирическим объектом посредством глубинных интервью, наблюдения, а также работу с документами (архивы, журналы и другие письменные источники, которые могут помочь провести глубинный анализ исследуемого феномена). Монографическое исследование представляет собой некую «мозаику», которая складывается из различных биографических рассказов, глубинных интервью, сбора документальных источников (возможно, на первый взгляд, не относящихся к делу, например фотографии, карты и т. п.). Нужно отметить, что монографическое исследование не ограничивается применением качественных методов, но активно использует и количественные методики, а также обращается к материалам, накопленным другими науками (в частности — историей), для того чтобы провести глубинный анализ социального контекста, в который погружен изучаемый эмпирический объект. Только при анализе совокупности всех собранных данных можно представить глубинный анализ феномена в целом.

Исследовательский случай представляет собой некий наблюдательный пункт, включающий определенные качественные характеристики [Namel, 1997]. В этом смысле трактовка кейс-стади вполне однозначна и близка к пониманию его как специфической стратегии, объединяющего начала для использования различных методов в зависимости от задач и этапов исследования.

Формирование традиции использования монографического метода во Франции восходит к исследованиям семей французских рабочих, проведенным Ф. ЛеПле в 1855—1885 годах. Главной целью этих исследований было определение основных типов воспроизводства населения и их соотношения со сферой занятости. Новаторским решением было выбрать в качестве объекта исследования некоторую малую социальную общность, на основе анализа которой можно выделить характерные черты общества той эпохи. Выбор семьи в качестве эмпирического объекта исследования был обусловлен следующими причинами: во-первых, семья объединяет в себе способы производства и воспроизводства физических условий существования общества, во-вторых, рабочие семьи образуют одну из важнейших социальных общностей в капиталистическом обществе. Изучение рабочих семей, сформировавшихся из крестьян, их сравнение позволило ЛеПле описать и проанализировать

функционирование капитализма в рамках этой социальной группы и всего общества в целом. Исследование ЛеПле показало, что состояние общества можно описывать, исходя из микросоциологического анализа малых социальных групп без применения статистических процедур — в этом было главное методологическое следствие исследования французского социолога.

Исследования в рамках методологии, разработанной ЛеПле, были продолжены его учениками: Эдмоном Демолином и Анри де Турвилем. Они проводили исследования семей рабочих, обращая внимание, прежде всего, на специфику их занятости, работы. Исследователями были разработаны параметры, определяющие место группы в обществе: место жительства и место работы, собственность, заработная плата, образование, вероисповедание, национальность и т. п. Затем опыт ЛеПле и его учеников был на время забыт. Это не являлось спецификой французской социологии, а, скорее, отражением общей тенденции развития методологической мысли. В условиях доминирования статистических подходов, метод не выдерживал критики по поводу неизбежной субъективности, обоснованности выводов, возможностей обобщения. И только во второй половине XX века, претерпев некоторые изменения, монографический метод вернулся в практики эмпирических исследований. Этому способствовало как развитие социальной теории, так и запрос со стороны общества, прежде всего, необходимость адекватных методологических подходов к изучению социальных проблем через призму «общества в индивидах».

В последние двадцать лет во Франции проводится множество исследований с применением кейс-стади (монографического метода). Наибольшее распространение он получил в области изучения организаций, где в качестве исследовательского случая берутся конкретные организации, профессиональные группы. Например, изучение феномена доверия в банковской сфере (V. Pallas); анализ стратегий предпринимательства во Франции (C. Carrier-Vachon); изучение отношений сотрудничества между малыми и средними предприятиями в сельскохозяйственном секторе (M. Rispal); формирование идентичности организаций в культурной сфере (A. Gombault); зависимость методов управления организации от национальной системы управления (P. Wirtz) и т. д. [Hadly-Rispal, 2002]. В большинстве перечисленных случаев метод определяется

как монографический, анализ строится на детальном изучении каждого эмпирического объекта с учетом социокультурного контекста, который определяет функционирование социального феномена.

Теоретико-методологические принципы сравнительного монографического исследования трудовых организаций во Франции

Одним из перспективных направлений развития метода является сравнение нескольких случаев, в том числе, в межстрановом аспекте. Во французской социологии такие исследования занимают особое место. Сравнительные исследования требуют серьезного методологического подхода для получения значимых результатов и обоснованных выводов. В современной литературе в общем виде можно выделить два основных подхода к анализу в сравнительных исследованиях, которые обозначаются как универсализм и культурализм [Maurice, 1998]. Первый подход — универсализм — направлен на выявление общих законов функционирования явления, второй — обращает особое внимание на истоки зарождения социального феномена, определяя их место в культуре, что образует национальную специфику [D'Iribarne, 1991].

Если сравнивать возможности использования этих подходов для реализации сравнительных монографических исследований, то культуралистский подход представляется в большей степени релевантным их общим методологическим принципам. В рамках этого подхода наблюдаемые процессы соотносятся с поведенческой логикой акторов, то есть главная цель — выявление причины действующих механизмов, заложенных в сфере смысла, который акторы придают своему поведению. Эти смыслы восходят к культурным традициям, которые заложены в системе действий индивида, определяют логику его поведения. При универсалистском подходе, наоборот, причинные связи сводятся к некоторым объективным, внешним по отношению к индивиду причинам, а потому и не могут позволить глубинный анализ различий стратегий поведения акторов в разном социокультурном контексте. То есть за рамками анализа остаются латентные механизмы функционирования социального феномена.

В методологическом плане универалистский анализ основывается в большей степени на количественных данных, тогда как культуралистский подход тяготеет скорее к сбору и анализу качественных материалов. Если в чистом виде универалистский подход вряд ли реализуем в сравнительном монографическом исследовании, то подход, соединяющий в себе принципы универализма и культурализма, успешно использовался в исследовательской практике.

Основные принципы, лежащие в основе подходов к сравнительному монографическому исследованию, можно рассмотреть на примере двух наиболее известных французских работ. Первая из них — исследование Филиппа Д'Ирибарна, посвященное сравнению французских, американских и голландских предприятий, представляет собой пример культуралистского подхода. Вторая работа принадлежит авторству М. Мориса, Ф. Селье и Ж-Ж. Сильвестра, она посвящена сравнению предприятий во Франции и Германии и рассматривается нами в качестве примера так называемого социального анализа, объединяющего принципы культурализма и универализма.

Культуралистский и социетальный анализ

Основные аспекты двух монографических исследований представлены в табл. 1. Оба исследования представляют сравнение нескольких кейсов, в качестве которых выступают заводы разных стран. Общая концепция исследований строится в рамках стратегии кейс-стади, однако авторы используют различные методы и подходы к анализу получаемых данных.

Таблица 1

**Методология исследований
Ф. Д'Ирибарна и М. Мориса, Ф. Селье и Ж-Ж. Сильвестра**

Признак/Исследователь	Ф. Д'Ирибарн	М. Морис, Ф. Селье и Ж-Ж. Сильвестр
География исследования	Франция, США, Нидерланды	Франция, Германия
Исследуемые кейсы	Три завода одного профиля	12 индустриальных предприятий (машиностроение и химическая промышленность)
Методы	Глубинные интервью Наблюдение Анализ документов	Анкетный опрос Общие статистические данные Глубинные интервью

Окончание табл. 1

Признак/Исследователь	Ф. Д'Ирибарн	М. Морис, Ф. Селье и Ж-Ж. Сильвестр
Анализ	Культурно-исторический анализ: выявление основных специфических культурных ценностей	Социетальный анализ: сравнение функционирования институтов социализации, прежде всего, образовательной системы
Теоретические основы	Шарль-Луи Монтескье Алексис де Токвиль Мишель Крозье	Сочетает принципы универсализма и культурно-исторического анализа

Специфика изучаемых кейсов и методология

Исследование заводов Франции, США и Нидерландов французского социолога Ф. Д'Ирибарна является одним из классических примеров применения сравнительного монографического метода [D'Iribarne, 1989]. Исследование основано на изучении трех кейсов: все три завода детально изучались, и на основе этого анализа были сделаны выводы о разных принципах управления в организациях в зависимости от культурного контекста.

Исследование проводилось в рамках культуралистской традиции, поэтому особенное внимание уделялось историко-культурному анализу социальных отношений в контексте каждой страны. Д'Ирибарн подчеркивает, что в таком исследовании, где главная цель — выявить культурологические особенности функционирования предприятий, логика количественных исследований не подходит, поэтому выбор был сделан в пользу качественных методов. Вопрос выбора предприятий для изучения рассматривается исследователем с точки зрения глубины и детальности данных, которые можно получить в ходе исследования. Поэтому своей целью Д'Ирибарн ставит не выбор предприятия с усредненными характеристиками, но предприятие, где есть характерные и одновременно присутствующие везде особенности функционирования организаций.

Обосновывая выбор малого количества случаев для исследования, Д'Ирибарн пишет, что полное изучение одного предприятия может дать гораздо больше информации об особенностях функционирования национальной системы управления на предприятиях, чем большое количество компаний с менее детальным анализом. Работа социолога основывается на углубленном полевом исследо-

вании, сопровождаемом историческим анализом социальных связей и отношений.

Эмпирические данные были собраны на трех заводах Франции, США и Голландии и представляют собой два вида данных:

— различные внутренние документы предприятия, касающиеся внутренней организации и функционирования отделов: отчеты, инструкции и т. п.;

— интервью с сотрудниками заводов различных уровней: от директора, руководителей отделов до простых рабочих. Интервью направлены на выявление различных аспектов работы на предприятии: внутреннее функционирование, отношения между работниками различных должностей, общее представление о работе и т. п.

Сравнительное исследование Мориса, Селье и Сильвестра строится в рамках иного подхода к выявлению межстрановых различий предприятий — социетального анализа. Исследователи уделяют меньше внимание историко-культурному анализу, но больше — анализу современного контекста, функционированию социальных институтов, прежде всего, института образования. Сравнение строится на данных, полученных на заводах Франции и Германии: эмпирические данные собирались в течение трех лет — с 1974 по 1976 годы.

В основе исследования Мориса и коллег лежат данные, собранные на двенадцати индустриальных предприятиях — кейсов, изученных с помощью различных методов. Количество выбранных кейсов в некоторой степени снимает критику в необоснованности обобщений на основе собранных данных (по сравнению с исследованием Д'Ирибарна), а сочетание количественных и качественных методов обеспечивает полноту и детальность получаемой информации. Изучаемые предприятия представляют следующие отрасли: химическая промышленность и машиностроение. В исследовании использовались два типа данных: во-первых, статистические данные, собранные с помощью анкеты, а во-вторых, качественные данные, полученные в ходе глубинных интервью с представителями предприятий различных иерархических уровней — от рабочих до руководителей. Анализ этих данных был дополнен статистическими и экономическими показателями каждого предприятия, а также страны в целом.

Общая стратегия исследования

Общая стратегия исследования Д'Ирибарна строится в соответствии с утверждением о том, что невозможно построить универсальные модели управления предприятием, поскольку эти методы подчинены традициям конкретной страны. Поэтому, при наличии общих характерных черт организаций разных стран, всегда будут существовать глубинные различия, касающиеся поведения акторов, их стратегий, реакции на определенные методы управления. Именно понимание того, что культурные черты наследуемы каждым поколением от предыдущего, отвечает на вопрос, почему те или иные изменения в организации этой страны имеют успех, а другие обречены на провал.

Важно подчеркнуть, что работа Д'Ирибарна представляет не поверхностный анализ культурных традиций и обычаев страны, но глубинное погружение в социокультурный контекст социальных отношений, которые существуют не только в сфере труда, но и в других сферах человеческой деятельности. Ведь поведение индивидов формировалось в течение многих веков верованиями и убеждениями, унаследованными от других верований, укорененных в сознании человека, поэтому исторический анализ здесь приобретает большее значение.

Цель культуралистского подхода Д'Ирибарна — выявить комплекс взаимосвязанных культурных характеристик, чтобы понять как работники воспринимают различные правила и обязанности, необходимые для функционирования предприятия.

Подход, предлагаемый Морисом, содержит два важных аспекта. Во-первых, он занимает промежуточное положение между универсалистским и культуралистским подходами. Если в рамках универсализма сравниваемые объекты сводятся к обобщенным аспектам для более строгого сравнения, то в рамках культурализма эти общие аспекты наоборот игнорируются, а сравниваются внутренние особенности, обусловленные национальной культурой. В социетальном анализе Мориса сравниваемые объекты рассматриваются как социальные конструкты, исследуемые в рамках процесса, который создает их социальную специфику. Исследователи сравнивают не отдельные характеристики, а комплексы таких характеристик, взаимозависимых в данном контексте, что создает определенные социальные связи и отношения, характерные для конкретной страны.

Это означает, что изучаемая авторами система образования не может быть проанализирована иначе, как через сопоставление со структурами, на которые она оказывает влияние: в данном случае это организация работы, трудовые отношения, система стратификации и мобильности. Далее, в своем анализе социологи делают акцент, прежде всего, на механизмах конструирования социальных институтов и поведения акторов, действующих в рамках этих институтов. То есть в анализ включается объяснение причинных связей на микроуровне, не ограничиваясь общими принципами. Такое сочетание анализа макро- и микрофакторов образуют общую стратегию исследования, включающую широкое использование как количественных, так и качественных методов.

Теоретические основы подходов

В своем культурологическом анализе Д'Ирибарн во многом основывается на работах Ш-Л. Монтескье и А. де Токвиля и подчеркивает, что многие традиции, укорененные в каждом обществе, формируют специфические модели управления предприятиями. У Монтескье Д'Ирибарн заимствует понятие «честь», с помощью которого описывает стратегии поведения французских рабочих: честь — это предубеждение каждого человека, связанное с традицией и гордостью своего положения в обществе и страхом ее потерять.

Во многом анализ американского общества основывается на работе Токвиля: равные условия, справедливость, священность контракта — все это было характерно для первых предпринимателей в Америке, а затем эти ценности стали определяющими для всех социальных институтов.

Общий анализ поведения индивидов в организации осуществляется в рамках теоретического подхода другого французского социолога М. Крозье [Crozier, 1977]. В своей работе «Актор и система» Крозье совместно с Фридбергом анализируют организацию как социальную систему, в которой существуют свои «правила игры», которые обязаны выполнять акторы, задействованные в этой системе. В свою очередь сама организация выступает как система, зависимая от индивидов. Индивиды могут следовать установленным правилам, но одновременно выдвигать и свои правила для достижения собственных интересов и исходя из избранной стратегии поведения.

Такой стратегический анализ, осуществляемый в рамках стратегии кейс-стади, показывает, что поведение работника в системе организации всегда имеет свой смысл, исходя из логики актора и принятых правил игры организации. Таким образом, работники становятся зависимыми от социального контекста, в котором они находятся: их действия подчиняются определенной логике, а не являются некоторыми абстрактными конструктами.

Разработкой социетального анализа занимались сами авторы исследования в рамках Лаборатории экономики и социологии труда Экс-ан-Прованс (*Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, Aix-en-Provence*). Как отмечают авторы, истоки такого подхода восходят к 70-м годам прошлого века, когда в обществе происходили существенные изменения, прежде всего, в экономической сфере [Maurice, Sellier, Silvestre, 1992]. Здесь имеется в виду тот эффект, который приносит глобализация на мировые рынки, интернационализация экономик — все это выводит на первый план сильные и слабые стороны каждой страны перед лицом новой конкуренции, где культурные факторы начинают играть меньшую роль в поведении акторов. Вместе с этим разрабатываются и новые теории, связанные с постиндустриальным обществом, соответственно анализ организации, методов управления персоналом подвергается пересмотру.

Углубленное изучение институтов социализации и эффекта, который они оказывают на функционирование экономики, противопоставляет социетальный анализ универалистскому подходу. Кроме того, Морис и коллеги не пренебрегают историческим анализом, изучая становление и развитие рабочего класса и института предпринимательства в изучаемых странах.

Категории анализа

Основная сложность исследования Д'Ирибарна заключалась как раз в выявлении культурных особенностей каждой страны, тем более что такие особенности не всегда заметны. Официальные заявления руководства предприятия не всегда означают, что работники следуют именно таким установкам, поэтому детализированность собранного материала приобретает решающее значение для проявления тех характеристик, которые изначально были скрыты от исследователя.

При этом разнообразии всех форм отношений, присутствующих на предприятии, создает определенные сложности при анализе. Отношения между различными отделами заводов, между работниками разных уровней существенно различаются, поэтому главная задача, которая стояла перед исследователем, — найти общие принципы, основания при всем многообразии наблюдаемых форм поведения. Основными параметрами наблюдения исследователя выступали: организация рабочего процесса на заводах, выстраивание отношений среди рабочих, а также между руководителями и подчиненными и т. д. Результат анализа собранных данных — выявление глубинной логики поведения акторов, действующих в одном культурном контексте.

Результаты, представленные во франко-немецком исследовании Мориса и коллег, показывают, что такие категории, как: иерархическая структура предприятия, квалификация работников, разделение труда, организация процесса работы находятся в отношениях взаимозависимости. Те связи, которые выстраиваются между этими категориями, носят специфический характер для предприятий разных стран. При этом на весь этот комплекс отношений внутри предприятия оказывают влияние социальные институты каждого общества, прежде всего, институт образования, обеспечивающий социализацию индивидов.

Морис и его коллеги рассматривают следующие три аспекта, которые определяют поведение индивидов на предприятии.

Прежде всего, это *система образования*, исходя из которой индивид выстраивает свои отношения с обществом. Образовательная система оказывает решающее влияние на социализацию в профессиональной сфере, на дальнейшую стратификацию, положение работников в обществе.

Далее, это *система организации*: индивид выстраивает свою стратегию поведения, учитывая особенности организации работы на предприятии. Здесь исследователи изучают, как, исходя из профессиональной стратификации, конструируются отношения между разными группами в организации: между рабочими и служащими, рабочими и руководителями.

Наконец, *система профессиональных отношений*: структура отношений между разными профессиями и должностями во многом определяет особенности поведения индивидов в разных странах.

Здесь имеются в виду и конфликтные отношения, возможности отстаивать свои права, и особенности вознаграждения работников.

Социетальный анализ исследователей учитывает не только традиционные параметры, напрямую связанные с предприятием: рынок, на котором функционирует компания, экономические показатели прибыли, отношения с конкурентами и т. п., но и социальные отношения, определяющие общую структуру связей между индивидами. Конструирование идентичности акторов происходит в разных социальных пространствах, поэтому важно понять, какое место в общей образовательной системе занимает обучение рабочих, что позволяет сделать выводы о различном положении рабочих и, соответственно, о различных стратегиях поведения в каждой стране.

Основные выводы

Д'Ирибарн выводит следующие принципы, формирующие стратегии действий акторов предприятий разных стран. Отношения на французском предприятии характеризуются *логикой чести* (что вошло в название опубликованной книги): отношения между классами заранее строго определены в стратифицированном французском обществе, высшие классы демонстрируют свое превосходство, а низшие, ожидая этого, подчиняются, сохраняя, однако, честь и достоинство своего класса. Само понятие «честь», используемое для объяснения поведения французских рабочих, Д'Ирибарн определяет следующим образом: «Честь не поддерживается тяжелым и слепым выполнением монотонных обязанностей. Честь всегда готова к новым вызовам, позволяющим отличиться. Честь приводит к желанию присоединиться к славному приключению, в которое втягивает уважаемый руководитель, либо группа, которая служит примером для подражания» [D'Iribarne, 1989, p. 59].

Это означает, прежде всего, приоритет ценности хорошо сделанной работы. То есть главной характерной особенностью труда французских рабочих является гордость за хорошо сделанную работу. Эта категория важна для понимания стратегий акторов, действующих в организации. Иерархические отношения между акторами выстраиваются следующим образом: каждый обладает некоторыми обязательствами, включающими решение конкретных задач. Комплекс задач одного типа образует своего рода «государство». Между

двумя такими государствами проходят строгие границы, переход из одного в другое сопровождается «ритуалами посвящения» (конкурсы и т. п.). Если права и обязанности одного «государства» не соблюдаются другими, то возможны активные действия (забастовки, митинги и т. п.). Формальный контроль не дает желаемых результатов, поэтому на первый план выходят межличностные отношения: руководство должно создавать доверительную атмосферу для более тесного контакта «государств», только в такой атмосфере можно поддерживать ценность хорошо сделанной работы, а, следовательно, и эффективность работы персонала.

В США принципы управления строятся на *контрактной основе*: именно контракт четко определяет права и обязанности сторон, которым подчиняются работники и работодатели. Анализируя американское предприятие, Филип Д'Ирибарн приходит к выводу, что главной составляющей отношений между рабочими являются рыночные отношения: работник продает свой труд за заработную плату. Здесь не стоит вопрос чести, унижения, главное, чтобы сделка состоялась. Каждый сотрудник работает на своего руководителя, что составляет непрерывную цепочку взаимоотношений в иерархической структуре организации. Каждый начальник устанавливает набор обязанностей своих рабочих, которые в свою очередь достигают поставленных задач на свое усмотрение. Такие отношения требуют четкой фиксации, что и приводит к контракту, который должны выполнять обе стороны. Честность — главное условие выполнения контракта, которое создает отношения взаимоуважения. К тому же контракт не может все предвидеть, поэтому акторы надеются на добросовестность каждого. Те санкции, которые предусмотрены при невыполнении контракта, направлены скорее на корректировку отношений между участниками, чем на наказание в чистом виде.

Таким образом, приверженность к таким моральным принципам, как честность, добросовестность, позволяет существовать контрактным отношениям, дополняя их. При этом сам контракт остается главенствующим в трудовых отношениях.

В Нидерландах главным принципом управления является *консенсус*, основанный на интересах каждой из сторон, не обусловленных контрактными или классовыми отношениями. Д'Ирибарн выделяет следующие особенности голландской модели отношений в трудовых организациях:

1. Утверждение значимости личности: каждый имеет свое определенное место в организации, которое всеми уважается.

2. Формализация обязанностей на каждом должностном уровне.

3. Уважение ко всем работникам: по отношению и к руководству, и к подчиненным.

4. Уважение личности выражается в сопротивлении всякой авторитарной власти (формальной и неформальной).

5. Отсутствие, как санкций, так и вознаграждений.

Модель управления в голландских организациях основана на соединении стремления к независимости и стремления к компромиссу. По мнению Филиппа Д'Ирибарна, организация предприятия по голландской модели, в отличие от контрактной американской или корпоративной французской, позволяет достичь наилучших результатов. Однако кооперация, основанная на взаимном консенсусе, может привести к тому, что многие проблемы остаются невысказанными, что, в свою очередь, может привести к конфликтам и снижению эффективности труда.

В исследовании Мориса и коллег сравнивались предприятия Франции и Германии. Анализировались структура рынка труда и самих организаций, система образования будущих работников, разница в заработной плате, характеристики отношений между работниками.

Выводы, к которым приходят авторы на основе своего социального анализа, свидетельствуют о следующих различиях между странами [Maurice, Sellier, Silvestre, 1979]:

Французская система характеризуется строгой иерархией в организации, четким определением обязанностей, закрепленных за должностью работника, то есть система ориентирована на строгие предписания и инструкции и оставляет мало возможностей для инициативы и демонстрации профессионализма. Рабочие специальности не имеют значимой социальной роли, поэтому продвижение по иерархической лестнице происходит в основном за счет личных отношений, а не профессиональных качеств. Таким образом, система ведет к статичной конкуренции, основанной на поиске оптимизации издержек, касающихся, прежде всего, затрат на самих работников.

Немецкая система характеризуется иерархией по принципам профессионализма, основанным на квалификации работника и его

образовании. Акцент на профессионализме каждого, сильной профессиональной идентичности работника создает возможности для разностороннего развития: у работников постоянно присутствует стимул развития своих профессиональных навыков, что благоприятно влияет на качество производимой продукции и на прибыль предприятия.

Таким образом, подход, который использовал Д'Ирибарн, во многом противоположен подходу Мориса. Он делает акцент на том, что национальная культура производит огромное количество социальных форм. И в соответствии с главным тезисом Д'Ирибарна разнообразие таких форм социальных отношений, характерных для каждой национальной культуры в отдельности, проявляет себя в том числе и во внутреннем функционировании предприятий. То есть социолог исследует причину функционирования явлений в истории, находя именно там фундаментальные принципы, которые конструируют современное состояние социального феномена в данном обществе. Именно элементы культуры помогают объяснить поведение, скрытые мотивы акторов в социальных отношениях.

В отличие от культуралистской традиции, в рамках социетального анализа конструирование идентичности акторов происходит на ином основании, не связанном с глубоким историческим прошлым: через собственно предприятие, организацию труда, системы обучения, отношения между работниками разных рангов, а также через конфликты и методы их решения. При этом процесс социализации и процесс формирования отношений в организации находятся в постоянном взаимодействии. Каждый аспект взаимоотношений между работниками приобретает свою специфику в конкретном обществе через стабильные отношения с другими аспектами. Такая позиция приводит к выводу, утверждающему силу социальных связей, благодаря которым работники образуют в каждом обществе некоторую сущность, не сводимую только к экономическим и социальным отношениям (в противовес традиции объяснения в универсализме). Исходя из этого, Морис и его коллеги объясняют особенности функционирования организации и отношений между работниками взаимодействием с системой образования.

Приведенные выше примеры исследований в стиле кейс-стади показывают, при различии теоретических рамок анализа, преимущества

такой стратегии при изучении трудовых организаций, погруженных в разный социокультурный контекст. Несмотря на длительность подобных исследований (многие длятся несколько лет), гибкость подхода позволяет достичь такой глубины анализа каждого случая, которая приводит к выводам с достаточно высокой степенью валидности. Такие исследования показывают взаимосвязь изучаемого случая с контекстом, что становится особенно важным в сравнительных социокультурных исследованиях.

Исходя из представленного анализа методологических подходов при реализации сравнительного монографического исследования организаций, мы выделяем ряд основных принципов, которые необходимо учитывать при планировании подобного рода исследований:

1. Рассмотрение случаев в их целостности, не довольствуясь упрощенным сравнением ограниченного числа переменных. Национальные системы функционирования организаций настолько разные, что их сложно сравнить на уровне строгих количественных переменных без потерь для анализа. Стратегия кейс-стади позволяет выделить существенные детали, рассматривая организацию в ее целостности.

2. Необходимо найти компромисс между макро- и микроанализом социальных фактов. Исследование в рамках стратегии кейс-стади предполагает, в основном, акцент на микроанализе, однако культурологический аспект позволяет учитывать и макро-факторы, влияющие на стратегии поведения акторов в организации.

3. Включение в анализ изучения конструирования идентичностей акторов, а не только их стратегий. Культурологический анализ позволяет понять логику поведения акторов в организации, исходя из их собственной идентификации в системе, собственного позиционирования относительно других работников. Именно в культуре можно найти базовые аспекты, характеризующие отношения между акторами в некоторой системе, при этом эти аспекты достаточно стабильны и не меняются с течением времени.

4. Наконец, нужно признать центральный характер особенностей социальных отношений, отношений сотрудничества, конкуренции и доминирования, которые конструируются различным образом в каждом обществе. Именно в этих особенностях проявляются различия между системами организаций различных стран.

Список использованных источников

- Crozier M., Friedberg E.* L'acteur et le système. Paris: Seuil, 1977.
- D'Iribarne P.* La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales. Paris: Seuil, 1989.
- D'Iribarne P.* Culture et effet sociétal // Revue française de sociologie. 1991. No. 32. P. 599–614.
- Hamel J.* L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives. Montréal: Les Editions St-Martin, 1991.
- Hamel J.* Etudes de cas et sciences sociales. Paris: L'Harmattan, 1997.
- Hadly-Rispal M.* La méthode des cas. Application à la recherche en gestion, De Boëck Université, 2002.
- Maurice M., Sellier F., Silvestre J-J.* La production de la hiérarchie dans l'entreprise: recherche d'un effet sociétal. Comparaison France-Allemagne // Revue française de sociologie. 1979. No. 20. P. 331–365.
- Maurice M., Sellier F., Silvestre J-J.* Analyse sociétale et cultures nationales. Réponse à Philippe D'Iribarne // Revue française de sociologie. 1992. No. 33. P. 75–86.
- Maurice M.* Les paradoxes de l'analyse sociétale. Retrospective et prospective // Document séminaire Maurice M., Sorge A., Sellier F., Nohara H., Verdier E. L'analyse sociétale révisitée. L.E.S.T. Septembre 1998. URL: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/73/56/PDF/lanalysesocietale.pdf>.
- Yin R.K.* Case study research: design and methods. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage, 1994.

СТРАТЕГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ОТДЕЛЬНОГО СЛУЧАЯ

ГЛАЗКОВ Константин

студент 4 курса факультета социологии НИУ ВШЭ

e-mail: glk@gorod.org.ru

Аннотация. Одной из проблем использования case-study как общей рамки исследования является возможная потеря фокуса и качества собираемых данных. Провозглашая в качестве методологического основания case-study, исследователи собирают данные совершенно разными методами, что впоследствии порой приводит не к комплексному рассмотрению случая, а к неудовлетворительным результатам по отдельным составляющим. Одной из наиболее проблемных областей, где остро ощущается нехватка единого смыслового стержня, на который бы «насаживались» пласты информации, являются городские исследования. В статье представлен обзор актуальности метода кейс-стади для городских исследований, а также дано описание примера подобного исследования.

Как междисциплинарная дисциплина городские исследования преисполнены теориями и техниками, относящимися к разным областям знания, что само по себе затрудняет их состыковку. Тем не менее, условно называемые мною гуманитарные описания города (социологические, культурологические, антропологические) так же пребывают в разрозненном положении по отношению друг к другу. Более того, исследователи настаивают на двух взаимно пересекающихся методологических принципах:

1) усиление субъектности описания [Баньковская];

2) открытость к смене «модальностей и ракурсов восприятия города, соперничающих друг с другом, привлекающих внимание перепадами своей интенсивности» [Запорожец, Лавринец].

«Нужно вжиться в рефлексирующего прохожего, во фланера, который, погружаясь в прогулку по городу через ощущения, эмоции и восприятие вступает в „двусторонний контакт между городом и сознанием“» [Амин, Трифт];

«Исследователь слушает повседневные разговоры, недоумеает непривычным уличным звукам, всматривается в здания, тротуары

и дороги, подмечает предметы и детали, его притягивает солнечный свет и изменение окружающих красок» [Запорожец, Лавринец].

Исследования, опирающиеся на эти принципы, порождают многочисленные описания, которые впоследствии становятся неразрывно связанными с самим исследователем, частью его самого, недоступной для понимания, а тем более — проверки и критики со стороны коллег.

«Прозрачность и иллюзия полного устранения границ — продукт господствующего буржуазного взгляда. В пространство Москвы эта связь вписана уже не столько отчетливо, как в Париже, где она так же естественна, как незаметна» [Бикбов, 2002].

Попытка уйти от традиционных техник исследования городов (таких как методика социального картографирования) вместо того, чтобы сосредоточиться на развитии этого инструментария, увела в сторону сугубо личных описаний, неудобным вопросом для которых становится вопрос «где?» У автора последней цитаты так и хочется спросить: «А про какую Москву вы пишете? Что вы имеете в виду? Где это происходит?» В то же время представление о городе, как о симметрично соотносящихся компонентах «люди» и «место», имеет давнюю традицию [Park; Глазычев]. Тем не менее, как справедливо отмечает Филиппов, вопрос «где?» долгое время игнорировался социологией, что было связано со спецификой становления этой дисциплины [Филиппов, 2008]. В результате социологические описания города на долгое время потеряли наиважнейший пласт пространственных описаний, что в ситуации понимания города как пространственно размещенного явления представляется критичным.

Причем проблема, как уже было сказано, кроется не только в том, что мы «недоописываем» город из-за опускания его пространственной сущности, но еще и в том, что порождаемые описания не имеют базовой плоскости, на которую их можно было бы спроецировать, как-то соотнести. Сама метафора плоскости для проекции наталкивает нас на мысль о принятии пространства в качестве таковой.

Опуская дискуссию по поводу возможности включения пространственных явлений в социологические описания [Там же], отметим, что в современной социальной географии различают понятия «пространство» и «место» [Степанцов, Безруков; Casey, 2001]. Причем первое относится, скорее, к чему-то абстрактному и гео-

графическому, в то время как место является уже социологической категорией, так как помимо идеи о его пространственной размещенности, присутствует акцент на субъективном содержании в виде отношений, воспоминаний и идентичности, лишь благодаря которому место обретает свое существование [Auge].

«Территория. Сколь угодно большой, но непременно ограниченный, отличный от прочего пространства фрагмент или участок пространства».

Место. Элементарный смысловой комплекс. Территория, воспринимаемая как неделимое целое» [Филиппов, 2008].

Таким образом, пространство перестает быть недоступной темой для социологических исследований. Видоизмененное, наполненное смысловым содержанием, трансформированное в продукт социальных отношений, оно требует способов описания, заведомо не опускающих идею ее протяженности.

Теперь перейдем к рассмотрению двух исследовательских проектов, осуществленных в период с сентября 2011 года по май 2013 года, которые объединены попыткой включения пространственной информации в социологическое описание городских явлений. В тексте опускаются содержательные проблемы и результаты исследований в пользу размышлений о методологической стороне их реализации, обобщая которые, я выделяю два этапа, условно названные, как «наивное» и «погруженное» описание.

Специфика исследований в области социологии пространства подразумевает попытку анализа изучаемых явлений и в пространственной плоскости, что, в свою очередь, заставляет исследователя включать в свой набор инструментов техники (ментальные карты, gps-треккинг, количественное наблюдение и другие), заимствованные из смежных дисциплин (урбанистики, социальной географии). Естественно, что зачастую примеры работ, использующие эти приемы в «родных» областях, в силу иных задач (порой носящих больше технический или методологический характер) не могут в полной мере удовлетворить социолога в деле более глубокого описания и объяснения социальных явлений.

Следующим шагом таких проектов становится этап «погружения» в суть самого явления, которое, в свою очередь, может осуществляться разными способами (интервью, включенное наблюдение) в зависимости от исследовательских задач и специфики кейса.

На данном этапе происходит уточнение и детализация вопросов и противоречий, полученных в процессе «наивного» описания.

Таким образом, стратегия case-study становится содержательно оправданной, так как этапы сбора данных находятся в единой логике взаимного соотнесения друг с другом, что позволяет говорить не только о комплексном описании изучаемого случая, но и о дополнительной возможности верификации и конкретизации результатов исследования.

Сейчас обратимся к самим проектам и этапам их реализации.

Таблица 1

Краткое описание исследовательских проектов

Условное название проекта	«Торговля с рук...»	«Экскурсия по городу...»
Исследуемый кейс	Рыночная площадь у метро «Выхино»	Район центрального округа Москвы «Китай-город»
Объект изучения	Участники взаимодействия в рамках торговли с рук (торговцы и представители власти, прохожие и покупатели) в пределах конкретной рыночной площади	Район «Китай-город», рассматриваемый как городская среда существования жителей и не-жителей района
Предмет изучения	Складывающиеся отношения участников взаимодействия по поводу торговли с рук и борьбы за пространство	Состав уличных практик и мест, в которых они осуществляются в пределах района «Китай-город»; ментальный образ «Китай-город» у жителей и не-жителей района
Используемые методы сбора данных на этапе:		
1. «Наивного» описания	Количественное наблюдение за пространственными перемещениями участников взаимодействия	GPS-треккинг с целью фиксации состава уличных практик и мест
2. «Погруженного» описания	Включенное наблюдение в торговлю с рук	Ментальное картографирование района с жителями и не-жителями района

Проект 1: «Торговля с рук...».

На этапе «наивного» описания феномена торговли с рук на рыночной площади была собрана информации о наполненности торговых сегментов участниками взаимодействия в разное время суток. Одним из ключевых результатов этого этапа стала диаграмма, представленная ниже (см. рис. 2). Но перед этим необходимо отметить, что возможность самого количественного описания представленности торговцев, силовых агентов и прохожих на рыночной площади обязана предварительной работе по ответу на вопрос «где?», «представлены где?». Эта задача потребовала дополнительного содержательного

обоснования принципа выделения (различия) торговых сегментов [Глазков, 2012]. Результат сегментирования представлен на рис. 1.



Рис. 1. Схема сегментирования рыночной площади



Рис. 2. Среднее число торговцев по сегментам в течение дня

На базе собранных данных были сделаны промежуточные заключения, касающиеся *наглядных* процессов взаимодействия участников на рыночной площади в зависимости от времени суток. Работа в этом направлении осуществлялась по причине уверенности, что

изучаемый феномен обладает яркими пространственными проявлениями в виде динамики перемещения его участников. Причем наглядность происходящего, конечно, не позволяла проникнуть в суть разыгрывающихся противоречий («Почему утром так много торговцев в самых „желанных“ сегментах 1–2, когда там дежурят сотрудники полиции, которые должны пресекать нелегальную торговлю? Почему вечером в схожей ситуации рыночная площадь абсолютно пустая, а редкие торговцы вытеснены в непопулярные сегменты 6–9?»), но дала возможность четко себе их сформулировать в виде гипотез, что послужило отправной точкой для последующих погружений в ситуацию. Таким образом, этап «погруженного» описания был направлен на прояснение установленных нестыковок, на получение дополнительных подробностей и деталей сложившейся механики взаимоотношений между торговцами и полицией, которые к тому времени уже обладали конкретной пространственно-временной привязкой.

Проект 2: «Экскурсия по городу...».

Данный проект направлен на развитие методик социального картографирования в деле изучения городских явлений и имеет содержательную задачу сравнения восприятия одного центрального района Москвы его жителями и москвичами, там не проживающими.



Рис. 3. Деление района «Китай-город» на три территории для проведения наблюдения

Тем не менее, перед тем как приступить к ментальному картографированию с выделенными категориями информантов, предлагается обратиться к этапу «наивного» описания изучаемого района. На этом этапе исследовательский коллектив, вооружившись gps-устройствами и разбившись по территории и времени наблюдения, старался фиксировать уличную жизнь, говоря проще, что и где происходит. Район «Китай-город» был поделен на три территории (см. рис. 3), а само наблюдение велось утром, днем и вечером. Описание проделанной работы по наблюдению представлено в табл. 2.

Таблица 2

Описание работы по наблюдению в районе «Китай-город»

Территория	Количество наблюдений	Покрытое расстояние, км	Продолжительность наблюдения
1	5	13,26	4 часа 29 минут
2	5	28,45	12 часов 45 минут
3	8	30,51	11 часов 50 минут
Итого	18	72,22	31 час 4 минуты

Ключевым результатом проделанной работы стала карта (см. рис. 4 и 5), где отмечены все 93 места, которые удалось выделить в ходе наблюдения, и прилагаемая к ней расшифровка, включающая в себя матрицу, где в строках расположены места, в столбцах — виды уличных практик, а на их пересечении либо 0 (практика не наблюдалась), либо 1 (практика представлена в данном месте).

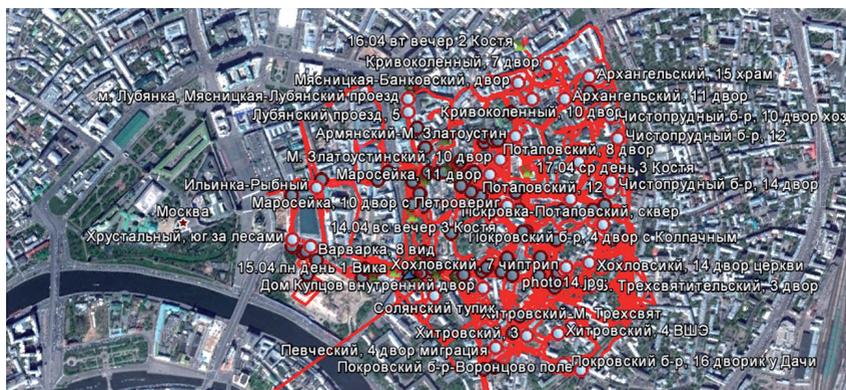


Рис. 4. Общая карта по результатам наблюдения в районе «Китай-город»



Рис. 5. Карта по результатам наблюдения на территории № 3 в районе «Китай-город»

Среди предварительных итогов «наивного» описания района можно выделить: 1) «нагруженные» места (multi-used places), в которых осуществляется в разное время большее количество практик (см. табл. 3 и 4, рис. 6); 2) «пустые» смысловые пространства; 3) общее представление о мире мест района «Китай-город».

Таблица 3

Распределение мест в районе Китай-город по количеству уличных практик

Количество уличных практик	Количество мест	Накопленная частота
1	34	34
2	25	59
3	12	71
4	13	84
5	6	90
6	2	92
7	1	93

Таблица 4

Список мест с указанием количества практик

<i>Список мест практик</i>		
Пять практик	Шесть практик	Семь практик
Ильинский сквер, средняя часть	Покровка-Потаповский, сквер	м. «Китай-город», Маросейка, 3
Ильинский сквер, нижняя часть	Забелина, 3 дворик РГГУ	
Маросейка, 9, Макдоналдс		
Морозовский сад		
м. «Китай-город», Лубянский проезд		
м. «Китай-город», Солянский проезд, 4		

Последующее ментальное картографирование с информантами разных категорий (с жителями района, с экскурсоводами и москвичами, которые не проживают в данном районе) можно рассматривать в качестве «погруженного» описания, в котором раскрываются разные способы видения одного и того же пространства. На примере ментальных карт жителей района, которые в результате топологической редукции будут анализироваться, как графы¹, мы увидим, как мир мест наивного наблюдателя переопределяется в рассказ, полный подробностей, историй и переживаний, какие места остаются уделом случайных прохожих, а какие несут на себе глубокий отпечаток воспоминаний и чувств.

В заключение позволю себе размышление по поводу целесообразности проведения «наивного» этапа описания и реализации представленной выше стратегии в целом.

Действительно, как уже можно было убедиться, этап «наивного» описания можно было назвать этапом «неоправданно затратного» описания. Исследователь продолжительное время специально занимается самообманом в том смысле, что в ходе пребывания в поле у него рождаются идеи и гипотезы, к проверке которых он и должен преступить, но вместо этого он копит формально собранные факты, которые не блещут содержательностью и ответами на поставленные вопросы («Теперь мы знаем, какая средняя наполненность

¹ Пример работы, где предпринимается топологическая редукция и сетевой анализ пространственных объектов представлен подробнее в [Omer, Jiang, 2010; Hillier, Vaughan, 2007].

Список использованных источников

Амин Э., Трифт Н. Вятность повседневного города. URL: <http://www.ruthenia.ru/logos/number/34/14.pdf>.

Баньковская С. Понятие гетеротопичной среды и экспериментирование с ней как с условием устойчивого нецеленаправленного действия. URL: http://sociologica.hse.ru/data/2011/09/06/1266960289/10_1-2_03.pdf.

Бикбов А. Москва/Париж: пространственные структуры и телесные схемы // Логос. 2002. № 3–4.

Глазков К. Феномен торговли с рук на рыночной площади: пространственный аспект // Сборник студенческих работ по результатам конкурса НИРС 2012 НИУ ВШЭ. 2012.

Глазычев В.Л. Социально-экологическая интерпретация городской среды. URL: http://www.glazychev.ru/books/soc_ecolog/soc_ecolog.htm.

Запорожец О., Лавринец Е. Потеряться, чтобы увидеть: опыты фотографического восприятия города. URL: <http://lib.znate.ru/docs/index-250078.html>.

Степанцов П., Безруков В. Проблема Места и Я (Self) в социальной географии и философии. URL: http://www.hse.ru/data/2011/03/30/1211833513/7_3_3.pdf.

Филиппов А.Ф. Социология пространства. СПб.: Владимир Даль, 2008.

Auge M. From Places to Non-Places. URL: <http://database.emre-arolat.com/wp-content/uploads/2011/07/Auge-Marc-Non-places-no-OCR.pdf>.

Casey E.S. Between Geography and Philosophy: What Does It Mean to Be in the Place-World? // Annals of the Association of American Geographers. 2001. Vol. 91. No. 4.

Hillier B., Vaughan L. The city as one thing // **Progress in Planning**. 2007. No. 67 (3).

Omer I., Jiang B. Imageability and Topological Eccentricity of Urban Streets // GeoJournal Library 99. Springer Science, Business Media B.V. 2010.

Park R.E. The City: Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the City Environment URL: <http://www.esperdy.net/wp-content/uploads/2009/09/Park-The-City.pdf>.

СПЕЦИФИКА КРАТКОСРОЧНОГО ВКЛЮЧЕННОГО НАБЛЮДЕНИЯ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ СЛУЧАЯ

ИСТОМИНА Анна Геннадьевна

преподаватель кафедры методов сбора и анализа социологической информации
факультета социологии НИУ ВШЭ — Москва
e-mail: istomina111@mail.ru

Аннотация. В статье¹ проблематизируется традиционный подход к включенному наблюдению, рассматривающий длительность полевого этапа в качестве основания для достижения ролей с высокой степенью включенности наблюдателя, а сама роль — как результат перманентных взаимодействий [negotiations] между исследователем и информантами, которые постепенно приходят к согласованному ее пониманию. В статье утверждается, что в условиях краткосрочного наблюдения наблюдатель может «получить» роли с высокой степенью включенности, при этом определенность роли достигается за счет внешних факторов (структурных и контекстуальных барьеров). Обосновывается тезис о том, что такие внешние барьеры дают возможность наблюдателю принимать наиболее близкие «природе» данной организации роли, что, в конечном итоге, позволяет наблюдать участников социальной группы/организации в обстановке, наиболее приближенной к естественной.

Типология ролей включенного наблюдателя Р. Голда (вместо введения)

Включенное наблюдение принято относить к антропологическим методам. При этом отличительной чертой метода традиционно считается его долгосрочность. Обращаясь к истории включенного (участвующего) наблюдения, Б. Кавулич со ссылкой на ДеВолта, пишет, что одним из самых первых примеров использования

¹ Статья написана по материалам проекта «„Формальное“ и „неформальное“ молодежное добровольчество в дискурсах организаторов, руководителей, активистов и рядовых участников: поиск потенциала для автономного развития, взаимного дополнения и сотрудничества» (рук. О.А. Оберемко), при реализации которого использовались средства государственной поддержки, выделенные Институтом общественного проектирования в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 2 марта 2011 года №127-рп.

метода было исследование индейцев зуни Гамильтоном Кушингом в 1879 году. Кушинг потратил около четырех с половиной лет на их изучение. Он жил в среде индейцев, выучил их язык и даже был посвящен в жрецы. Но уже через несколько лет, в 1888 году, Беатрис Вэб изучала своих соседей-бедняков. Она наблюдала за ними в течение дня, а вечером возвращалась к себе домой на ночлег. Примерно через пятьдесят лет (в 1940-х годах) включенное наблюдение использовалось как социологами, так и антропологами [Kawulich, 2005]. При этом, пишет Кавулич, если «этнографы традиционно пытались понять других, наблюдая за ними и делая подробные записи о жизни других с точки зрения аутсайдера, сравнительно недавно, социологи приняли в большей степени инсайдерскую точку зрения по изучению групп в их собственных культурах» [Kawulich, 2005].

В часто цитируемой книге Дж. Спрэдли «Включенное наблюдение» метод включенного наблюдения трактуется достаточно широко. Не давая четкого академического определения, Спрэдли раскрывает сущность включенного наблюдения через понятие *социальной ситуации*. Социальная ситуация представляет собой совокупность трех базовых элементов: *места, акторов и деятельности* (activities). Таким образом «первый шаг в проведении этнографического исследования посредством включенного наблюдения состоит в том, чтобы определить социальную ситуацию» [Spradley, 1980, p. 39]. То есть включенное наблюдение предполагает, что вы, как наблюдатель, (1) расположите себя в каком-то пространстве, (2) где сможете видеть разных акторов и общаться с ними, (3) наблюдать за теми видами деятельности, которые они осуществляют и, присоединитесь к ним в качестве участника [Там же, p. 39–40]. Причем **роль**, а говоря точнее, **степень включенности наблюдателя** в (а) общение с людьми и (б) наблюдаемые виды деятельности, будет изменяться в зависимости от ситуации [Там же, p. 58].

Проблема выделения ролей (или позиции — *stances*) наблюдателя является одной из ключевых в обсуждении методики включенного наблюдения. Под ролями наблюдателя понимаются разные степени включенности исследователя в изучаемое им сообщество. Каждая из ролей открывает определенные возможности и риски при сборе полевых данных. Наиболее известная и ранняя типология ролей полевого исследователя принадлежит Р. Голду. Голд продолжил идею

Б. Джанкера (Buford Junker) о теоретических ролях ученого, работающего в поле. В частности, к ролям полного участника и полного наблюдателя, выделенного Джанкером, Голд добавил промежуточные позиции *участника как наблюдателя* и *наблюдателя как участника*.

В роли *полного наблюдателя* истинная идентичность и цель исследователя остается неизвестной для тех, кого он наблюдает. Таким образом, взаимодействие приближено к естественному настолько, насколько это возможно. В позиции *участника как наблюдателя* члены группы знают о факте наблюдения. Между тем, исследователь больше уделяет времени участию в группе, нежели наблюдению. Одним из ограничений данных ролей считается то, что информанты часто склонны воспринимать исследователя как своего коллегу гораздо в большей степени, нежели он ощущает себя таковым [Gold, 1958, p. 221]. Для того чтобы поддерживать сложившееся у членов группы представление о нем как о коллеге, наблюдатель стремится делать вид, «что он является коллегой насколько, насколько они склонны воспринимать его как такового» [Там же]. Описанная ситуация отражает некоторую недовключенность исследователя в сообщество. Между тем, поскольку роль *участника как наблюдателя* включает риски утраты ученым профессиональной идентичности и приобретения идентичности члена группы, то такая недовключенность скорее оправдана и необходима, поскольку служит одним из гарантов объективности и неангажированности исследователя при описании наблюдаемых событий.

Роль *наблюдателя как участника*, по мнению Голда, используется в исследованиях с однократными (краткосрочными) интервью и наблюдением. В отличие от предыдущих ролей, в данной роли риск приобрести идентичность члена сообщества (*going native*) минимален. Меньшая включенность и кратковременность наблюдения значительно увеличивает риски, связанные с ошибочной или неглубокой трактовкой слов и действий информантов исследователем и неправильным пониманием исследователем информантами. «Краткие отношения с многочисленными информантами подвергают *наблюдателя как участника* многим неадекватно понимаемым мирам дискурса, с которыми он не может вовремя справиться. Эти удручающе краткие встречи с информантами также способствуют неправильному восприятию, устанавливающему

коммуникационные барьеры, которые полевой исследователь может даже не осознавать до тех пор, пока не станет слишком поздно» [Gold, 1958, p. 221]. При этом данная роль не дает возможности переопределить информантов как более близких партнеров из-за отсутствия длительных отношений. В данной роли исследователю легче (чем в двух предыдущих) просто прекратить отношения с опасными информантами и покинуть поле почти по своему желанию, чтобы восстановить баланс между ролью и идентичностью [Там же, p. 221–222].

В роли *полного наблюдателя* полевой исследователь полностью уходит от социального взаимодействия с информантами. Не зная о факте наблюдения, члены изучаемой группы не ориентируются на фигуру наблюдателя в своих действиях, и в этом смысле их «проживание» в группе наиболее приближено к «естественному». Если предыдущие роли Голд рассматривает как равнозначные, в том смысле, что каждая из этих ролей может быть выбрана в качестве стратегической/доминирующей в полевом исследовании (поскольку с ее помощью можно проникнуть в символический мир социальной группы/организации), то роль *полного наблюдателя* из этого списка исключена. Последняя служит вспомогательным инструментом для других ролей. В роли *полного наблюдателя* исследователь как бы совершает «разведку боем», готовясь к более интенсивному исследованию в какой-то из других ролей [Gold, 1958, p. 222].

Постановка проблемы

Описанная нами типология ролей наблюдателя является далеко не единственной, ряд других авторов, в частности, Дж. Спрэдли [Spradley, 1980], П. А. Адлер и П. Адлер [Adler, 1987] предлагают иные типологии. Но в целом можно сказать, что выделение теоретических ролей наблюдателя основывается на следующих базовых допущениях: 1) включенное наблюдение есть метод долгосрочный; 2) время полевого этапа (наблюдения) является основой для достижения наблюдателем включенности в изучаемую ситуацию (чем дольше исследователь живет в изучаемой группе, тем больше у него шансов достичь высокой степени включенности); 3) высокая степень включенности открывает возможности для достоверных и глубоких описаний, отражающих действительный мир изучаемой группы.

Постулирование высокой степени включенности наблюдателя в качестве sine qua non для надежных описаний ставит под сомнение возможность получить значимые данные в краткосрочном наблюдении (1–2 дня). Теоретическое допущение об определяющем влиянии времени на степень участия не предполагает возможность достижения ролей с высокой степенью включенности в краткосрочном наблюдении.

Между тем опыт фактических полевых исследований показывает, что в течение даже одного дня, не будучи до этого знакомым с изучаемым сообществом, наблюдатель может становиться равноправным их участником, вовлекаясь в интенсивный процесс коммуникации и принимая участие в деятельности сообщества, наряду с другими членами. При этом наблюдая в роли «участника как наблюдателя», наблюдатель также сталкивается с рисками приобретения идентичности члена сообщества (going native). В том смысле, что в момент активной вовлеченности в деятельность и общения с информантами наблюдателю становится трудно удерживать свою идентичность ученого и фокусироваться на задачах исследования, в момент же такой фокусировки фиксирование отдельных фактов вызывает большую сложность, нежели запись данных из более отстраненной позиции наблюдателя.

Процесс определения роли наблюдателя

Адлер и Адлер со ссылкой на Дензина, Хаммерсли и Аткинсона и пр. отмечают, что исследовательские роли считаются чрезвычайно подвижными — вместо того чтобы придерживаться одной роли, наблюдатель в ходе полевого этапа проходит через множество ролей [Adler, 1987, p. 14]. Таким образом, процесс определения роли носит достаточно «интерактивный» и подвижный характер [Там же]. Члены сообщества могут постепенно отказаться от той роли, которую первоначально приписывали наблюдателю в пользу новой роли, возникшей в результате их взаимодействия друг с другом [Там же, p. 13]. Если первоначально члены группы приписывают исследователю профессиональный статус, то есть маргинальный с точки зрения участия в группе (пассивный или умеренный участник в терминах Дж. Спрэдди, наблюдатель как участник в терминах Р. Голда), то позднее в ходе взаимодействия и участия в общих практиках

члены группы принимают его как участника. Роль наблюдателя «выкристаллизовывается» в ходе перманентных взаимодействий [negotiations] между исследователем и информантами. Результатом такого взаимодействия становится достаточно согласованное понимание роли исследователя. Важным моментом здесь является то, что *определенность роли* достигается за счет выработки единого представления друг о друге *в процессе* взаимных (пере)согласований, обменов взаимными ожиданиями, представлениями и т. д.

В условиях одного-трех дней наблюдения наблюдатель не имеет возможности на длительные интенсивные коммуникации с информантами. Этот факт породил мнение, что в рамках краткосрочного наблюдения роль наблюдателя становится неопределенной. Так, к примеру, М. Брокман пишет, что в условиях краткосрочного наблюдения «переговоры по поводу роли» [negotiations] становятся подвижными, непредсказуемыми как для информанта, так и для исследователя.

Скептически относясь к теоретическим ролям Голда, Брокман взяла за основу типологию Адлер и Адлер, предложивших выделять «активного» и «периферийного» члена в группе. Исследование Брокман было посвящено изучению этапа перехода молодых людей от школы к работе. Наблюдение было направлено на изучение процессов конструирования образовательных культур в различных местах, «имеющих жизненно важное значение для понимания идентичности учащихся» [Brockmann, 2011, p. 230]. Исследование основывалось на индивидуальных кейс-стади. Объектом ее изучения были шестнадцать молодых людей, обучающихся по специальностям розничной торговли и техническому обслуживанию автомобилей. В целом время полевой работы составило около пятнадцати месяцев. Поскольку 16 учеников были распределены по 11 различным фирмам и 8 классам колледжа, то наблюдение на одном месте составляло в среднем 1–2 дня.

Анализируя ситуацию краткосрочного наблюдения, Брокман отмечает, что в ситуации такого наблюдения роль наблюдателя конструируется по-другому. Для роли исследователя характерна непостоянность. По результатам полевого исследования Брокман выделила три роли: «активную», «периферийную» и «двусмысленную». Роль «исследователь» зависела от тех смыслов, которые информанты вкладывали в это понятие, от понимания того, как на их

взгляд должен вести себя исследователь, особенно когда «не существует очевидных ролей, которые исследователь должен взять на себя» [Brockmann, 2011, p. 233]. В целом, по мнению Брокман, в процессе взаимодействия наблюдателя и информантов в краткосрочном наблюдении достаточно сложно добиться однозначности в отношении роли исследователя.

Между тем, на наш взгляд, *риски неопределенности/неоднозначности исследовательской роли значительно преувеличены*, по крайней мере, для всех тех сцен, которые (должны быть) открыты для посторонних *по определению*. На наш взгляд, *в краткосрочном наблюдении определенность роли достигается иным, нежели в долгосрочном наблюдении, способом*. В краткосрочном наблюдении определенность роли достигается не столько посредством длительности контакта наблюдателя и информантов, сколько влиянием на роль внешних факторов, таких как: структура и ценностно-символическое пространство изучаемой организации, контекст, место наблюдения и т. д. В дальнейшем на примере двух кейсов мы продемонстрируем, что именно такие структурные и контекстуальные барьеры не только определяют роль наблюдателя, но и позволяют исследователю принять наиболее близкие «природе» (этосу) организации роли. Принятие наиболее согласованных с этосом организации ролей открывает возможности исследователю наблюдать и общаться с участниками социальной общности/организации в обстановке, наиболее приближенной к естественной, и как следствие, фиксировать достаточно достоверные данные об иерархическом устройстве, структуре социальных взаимодействий, системе мотивации, ценностях и нормах изучаемой группы.

В следующем параграфе мы кратко опишем дизайн нашего эмпирического исследования, на материалах которого далее будут раскрыты заявленные выше теоретические положения о специфике краткосрочного наблюдения и процессе определения роли наблюдателя в рамках такого наблюдения.

Дизайн исследования

Эмпирическим объектом нашего исследования было российское добровольчество как общественное движение. В рамках исследования мы относили к добровольческому движению официально

не- и зарегистрированные объединения граждан, которые (а) определяли себя как добровольческие/волонтерские объединения или регулярно привлекали к своей деятельности волонтеров и (б) имели общественное признание как добровольческие/волонтерские объединения (представителями государственных учреждений, НПО, СМИ, экспертами по изучению гражданского общества, простыми гражданами, «объектом заботы», членами других волонтерских организаций и т. д.). Объектом изучения были 30 случаев в трех регионах России: 10 случаев приходилось на 1 регион (автор данной статьи собирал полевые данные в одном из регионов). Случаем считалась отдельная добровольческая организация.

В дизайн исследования входили три основных качественных метода: полуструктурированное интервью, нестандартизированное (включенное) наблюдение и фокус-группа. Основной массив собранных данных составляли данные глубинных интервью (всего было собрано около 150 интервью). Фокус-группы проводились на завершающем этапе и представляли сравнительно отдельную часть исследования.

Наблюдение велось в течение двух месяцев. Данные, собранные в результате включенного наблюдения служили: 1) дополнением к данным интервью; 2) выступали в качестве способа методологической триангуляции (то есть использование при изучении какого-либо социального феномена нескольких методов). Каждая организация наблюдалась в двух контекстах: офис и добровольческое мероприятие/акция. Поскольку время на сбор полевых данных было ограничено двумя-тремя месяцами, то на одно наблюдение приходилось от 1 до 5 дней, но взаимодействие (непосредственное или опосредованное, например, в онлайн переписке) с кем-то из руководителей или членов организации поддерживалось в течение всего периода исследования. Отчетными документами служили протоколы наблюдения, а также фото- и видео материалы.

Особенности определения роли наблюдателя в краткосрочном наблюдении

В условиях краткосрочного наблюдения роль исследователя в значительной степени определяет ряд внешних факторов, которые условно можно определить как структурные и контекстуаль-

ные барьеры. Данные барьеры следует рассматривать не столько как ограничения свободы действий наблюдателя и информантов, сколько как инструменты, способствующие принятию наблюдателем наиболее близкой миру социальной группы/организации роли. В конечном счете, *вписанность* ролей в структурно-ролевое и контекстуальное пространство сообщества становится основой для сбора достаточно достоверных и значимых данных о нормативно-ценностных системах, статусно-ролевых позициях, системах мотивации, типичных практиках, структуре взаимодействия и пр. изучаемой группы.

Давление структурных барьеров

Под структурными барьерами мы понимаем, прежде всего, ценностно-нормативный комплекс (этнос) изучаемой группы или организации. Под давлением структурных объектов наблюдатель может принимать роли с разной степенью включенности.

Кейсы 1 и 2: Роли с высокой степенью включенности (на примере опыта наблюдения за добровольческими организациями А и Б).

Добровольческая организация представляет собой сложившуюся и достаточно устойчивую систему статусно-ролевых позиций, сосуществующих в рамках единого ценностно-нормативного комплекса (в целом мир добровольческой организации можно описать мертоновским понятием «этнос»). У членов группы/организации есть представление о том (и, соответственно, ожидание того), каким образом и в какой форме необходимо взаимодействовать с носителями «внутренних» (руководитель, координатор проекта, активист, волонтер, волонтер-новичок и т. д.) или «внешних» ролей (спонсор, администрация и т. д.). Представление о возможных ролях также определяется этносом добровольческой организации. Такие сложившиеся представления, будучи разделяемы большинством членов добровольческой организации и заинтересованными лицами, взаимодействующими с ней, структурируют и упорядочивают деятельность добровольческой организации, позволяя ее членам ежедневно убеждаться в выполнении добровольческой функции.

В ситуации, когда социолог выходит на контакт с добровольцем (мы имеем в виду, именно обращение к *индивиду как к представителю добровольческой организации X*), первый испытывает на себе

«давление» определенного добровольческого этоса. Это давление проявляется в частности в том, как при первом контакте идентифицируется социолог, и какую роль в дальнейшем ему предлагает играть сообщество¹. Можно сказать, что каждая добровольческая организация имеет установку на принятие одних ролей и отторжение иных. Положительная установка в отношении определенной роли свидетельствует о том, что данная роль более близка «природе» данной организации.

Так, в добровольческой организации А возможность наблюдения в волонтерском лагере была предоставлена при условии участия исследователя в работах или мероприятиях лагеря:

Наблюдатель спросила о возможности у Александры поучаствовать в акции. Александра согласилась, предупредив, что единственным условием является участие наблюдателя в волонтерских мероприятиях лагеря. Позднее в один из дней наблюдатель позвонила Александре, предупредив, что приедет завтра утром. Александра сказала, что приехать можно, и порекомендовала взять наблюдателю с собой самую грязную одежду. (ПН 03-4).

Еще в одной из первых встреч координатор Александра сказала, что просто ходить по лагерю и смотреть «не принято», так как «ребята не поймут». Поэтому в течение одного дня работы в волонтерском лагере исследователь приняла на себя роль полного участника. Также как и остальные добровольцы, наблюдатель чистила шпателем стены от старой краски и обоев, участвовала в остальных совместных мероприятиях: отдых, перерывы на обед, обсуждение и знакомство друг с другом, поход в баню после «рабочего дня». Принятие роли, предложенной Александрой, было конструктивным шагом с точки зрения сбора данных, поскольку именно такая роль была наиболее приближена к естественному порядку вещей в рамках данной организации. Позднее данное наблюдение подтвердили, что в лагере не предусматривались преференции/поощрения для более высо-

¹ Для того чтобы снизить риски неудачного вхождения в поле, социолог может познакомиться с отзывами и рассказами о деятельности данной организации у экспертов, а также познакомиться с сайтом организации (или группой организации в социальной сети). Сайт представляет собой способ самопрезентации добровольческой организации в интернет-пространстве; информация, представленная на сайте, являет собой набор смыслов и символов, правильная интерпретация которых возможна благодаря типизации наших опытов.

ких в иерархии статусов. Скорее более высокий статус (бригадир, руководитель лагеря) представлял собой кумуляту. К примеру, роль бригадира включала в себя все обязанности рядовых волонтеров (ремонтные работы в доме), и также налагала дополнительные организационные обязанности (покупка инструментов, отчет по финансам, координация действий бригады после рабочего дня и т. д.).

Другая ситуация наблюдалась в волонтерском лагере добровольческой организации *Б*, где, наоборот, наблюдалась четко выраженная иерархическая структура, причем иерархически более высокие позиции подтверждались сформированной системой привилегий, поощрений.

Все садятся за столы в 3 ряда. На столах стоят маленькие вазочки со свежими цветами. Соль, приборы, хлеб. Все рассаживаются. Руководителя нигде нет.

Девушка с большой кастрюлей подходит к столу и начинает всем разливать суп. Наблюдатель спрашивает, ест ли это руководитель. Она отвечает, что он это не ест, ему отдельно готовят. (ПН 15–16).

Большинство волонтеров жили по расписанию лагеря и осуществляли физическую работу, но руководители, координаторы и гости лагеря были освобождены от нее. Наблюдатель приехала на автобусе вместе со всеми волонтерами и была зачислена в число волонтеров: ее фамилия была в общем списке фамилий и автоматически попала в базу волонтеров, из которой происходило формирование рабочих бригад на следующий день. Наблюдателя включили в список тех, кто должен был идти на следующий день в трапезную, находящуюся вне пределов лагеря. Вечером руководитель лагеря, узнав о таком распределении наблюдателя, попросил своего помощника поменять наблюдателя с каким-то другим волонтером, а наблюдателя оставить в лагере для возможности проведения интервью. Таким образом, наблюдатель была оставлена на работах в лагере, которые, как считалось, требовали большей ответственности и опыта, также они давали доступ к такой запретной зоне как кухня. После того, как руководитель лагеря «легитимировал» особую роль наблюдателя, исследователь начала пользоваться своей привилегией: больше спрашивать помощника руководителя о деятельности лагеря, «отлынивать» от работы на время проведения интервью, фотографировать, участвовать в мероприятиях по своему желанию. Таким

образом, структура добровольческой организации дала возможность наблюдателю собирать данные, будучи включенной в добровольческую деятельность, но при этом сохраняя особый статус наблюдателя, социолога.

Давление контекстуальных барьеров

Контекстуальные барьеры, также как и структурные барьеры, в значительной мере определяют роль исследователя. В своей практике наблюдатель может сталкиваться с разными контекстами, и каждый из них будет тем или иным образом располагать к принятию определенных ролей. В своей статье мы рассмотрим лишь один пример контекста, оговариваясь при этом, что таких контекстов может быть множество. Разные контексты могут обуславливать разную степень включенности наблюдателя.

Контекст «совещание»

Кейс 3: Роль с низкой степенью включенности (на примере опыта наблюдения за добровольческой организацией В).

На определение роли наблюдателя значительно влияет контекст наблюдения. Так, к примеру, контекст «планерки», «работы в офисе» не мог предполагать активных ролей наблюдателя («полный участник» или «участник как наблюдатель»). Сама планерка (совещание) как социальное событие представляло собой организацию в пространстве людей, составляющих иерархическую верхушку добровольческого объединения, собравшихся с целью обсуждения внутренних вопросов группы, как правило, организационных, стратегических или финансовых.

Между тем «пассивная» роль наблюдателя («наблюдатель как участник») была в данном контексте уместна. Наблюдателю разрешалось сидеть в офисе с блокнотом и ручкой и что-то записывать: этот факт не смущал участников совещания.

Так, к примеру, на совещании добровольческой организации В члены группы при присутствии наблюдателя стали обсуждать достаточно острые вопросы, касающиеся функционирования самой организации. Двое активистов, Сергей и Нина¹, подняв вопрос

¹ Здесь и далее имена информантов изменены в целях сохранения анонимности.

о продуктивности осуществляемой волонтерской деятельности, пришли в итоге к идее фиктивности данной организации как таковой. В процессе разговора ее члены иногда повышали голос, бросали взгляд на наблюдателя, однако общего тона беседы это не изменило.

Волонтеры ДО-7 были объединены в организацию по инициативе местного комитета по делам молодежи и свои собрания проводили в одном из его кабинетов. В кабинете иногда присутствовали работники отдела, одна из которых, Ольга, раньше состояла в ДО-7. Отчасти она задавала тон беседе:

Сергей: Мы взрослеем, хочется серьезных мероприятий, а когда нам говорят «Давайте шарики¹ раздавать», взрослые люди, зачем это...

Ольга: Предлагайте. Я уже не член ДО-7, это ребята от вас должно выйти... Напишите проект, приди и скажи, что хочешь.

Ольга с Сергеем спорят. Иногда смеются. Сергей говорит, что должен подключиться начальник отдела по делам молодежи.

Ольга: Давай займись этим...

Сергей: А мне это надо? *(подсмеивается)*

Нина: Нет желания, честно....

Говорят о том, что всегда на втором плане тот, кто «землю роет». Что не мотивируют, не поощряют. Каждый высказывается о себе. Сергей говорит, что у них на предприятии его все устраивает, есть дело, а тут приходят, общаются сначала три человека, вторая половина не приходит, потом приходят еще три человека... сроки мероприятий просто передвигаются.

Нина: По мне, мы вообще ничего не делаем.

Ольга: Я могу показать пресс-релизы. Я не могу вас заставить, потому что по идее вы — инициативная группа. А я — сотрудник, получаю зарплату, должна выполнить план. Понимаешь, ты же на предприятии, ты же тоже не можешь не провести мероприятие.

Сергей что-то говорит.

Ольга: Сереженька, мне тоже также. Начальник спустил — сказал «делать». Не спустил — сказал «не делать». Ты думаешь, от меня чего-то тут, я такая же пешка ниже плинтуса». (ПН 07).

¹ Слово заменено в целях сохранения анонимности.

Перед наблюдением исследователь провел несколько интервью с сотрудниками комитета, каждый из которых презентовал ДО-7 как одну из наиболее продуктивных добровольческих организаций. При этом совещание членов организации дало наблюдателю новые и значимые данные о внутренних конфликтах и проблемах организации, позволило понять проблемы системы мотивации, особенности структуры социальных отношений, прояснило факт аффилированности ДО с органом местной власти.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одним из вопросов методологии включенного наблюдения является вопрос определения и выбора ролей наблюдателя. С помощью теоретического выделения ролей ученые пытаются очертить возможности и риски сбора данных при разной степени включенности наблюдателя в изучаемое сообщество. Наиболее ранней и известной считается типология ролей наблюдателя Р. Голда. Голд выделил четыре теоретические роли: «полный участник», «участник как наблюдатель», «наблюдатель как участник», «полный наблюдатель». Традиционное представление о теоретических ролях и методике включенного наблюдения в целом основывается на следующих теоретических допущениях: 1) длительность полевого этапа (наблюдения) является основанием для достижения наблюдателем высокой степени включенности в изучаемую группу; 2) высокая степень включенности открывает возможность для фиксации глубоких и достоверных данных, действительно отражающих мир социальной общности; 3) роль наблюдателя определяется в течение перманентных взаимодействий [negotiations] между исследователем и информантами, становясь достаточно согласованной и ожидаемой для обеих сторон. Логическим следствием данных теоретических допущений становится то, что сама возможность краткосрочного включенного наблюдения и значимости собираемых в ходе такого наблюдения данных ставится под сомнение. Для краткосрочного, то есть наблюдения в течение двух-трех дней допускаются (в частности, Голдом) лишь роли с низкой степенью включенности, априори (согласно традиционному пониманию включенного наблюдения)

не позволяющие получать глубокие, насыщенные описания. При этом процесс определения роли наблюдателя, даже по мнению защитников краткосрочного наблюдения (М. Брокман), представляется неопределенным, несогласованным и, подчас, неожиданным для обеих сторон.

Наш взгляд, несогласованность роли наблюдателя в условиях краткосрочного наблюдения несколько преувеличена. Вовлекаясь на краткий промежуток наблюдения в тот или иной символический мир группы, наблюдатель подвергается «давлению» структурных элементов, таких как ценности, нормы, структура социальных отношений, иерархическое устройство, идеология и т. д. Это давление с одной стороны ограничивает исследователя в выборе роли, с другой стороны, позволяет принять и актуализировать наиболее подходящую ценностно-символическому пространству группы/организации роль. Таким образом, в краткосрочном наблюдении согласованность роли наблюдателя достигается не посредством взаимных «переговоров» [negotiations] между исследователем и информантами, а за счет принятия (поиска) позиции, наибольшим образом вписывающейся в статусно-ролевую структуру социальной группы/организации. Принятие «знакомой» для организации роли позволяет осуществлять сбор социологических данных с наименьшими потерями, то есть в обстановке, наиболее приближенной к естественной. Это, в свою очередь, открывает возможности наблюдателю к получению широких и достоверных описаний об иерархическом устройстве, структуре социальных взаимодействий, системе мотиваций, ценностях, нормах социальной группы или организации. При этом даже в течение короткого промежутка времени наблюдатель может играть роли с высокой степенью включенности. Включенность в этом случае достигается за счет возможностей контекста, расположения членов организации к быстрому принятию других в свое сообщество (в частности, некоторые добровольческие организации расположены к привлечению новых добровольцев и «оперативному» их вовлечению в ряды постоянных членов), активности наблюдателя, общности культурных и символических полей личности наблюдателя и группы и т. д.

Список использованных источников

Adler P.A., Adler P. Membership roles in field research. USA: Sage Publications, 1987.

Brockmann M. Problematizing short-term participant observation and multi-method ethnographic studies // *Ethnography and Education*. 2011. Vol. 6. No. 2.

Gold R.L. Roles in sociological field observations // *Social Forces*. 1958. Vol. 36.

Kawulich B.B. Participant observation as a data collection method // *Forum: qualitative Social Research*. 2005. Vol. 6. No. 2. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/996>Volume.

Spradley G.P. Participant observation. N-Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

СОЦИАЛЬНОЕ ИСКЛЮЧЕНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ СТРАТЕГИИ КЕЙС-СТАДИ

ШПАКОВСКАЯ Лариса Леонидовна

к. с. н., доцент кафедры социологии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург

e-mail: lara@eu.spb.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу эвристических возможностей метода кейс-стади в социологическом исследовании социального исключения. В статье использованы материалы исследовательского проекта «Социальное исключение и стратегии его преодоления на пересечении этничности, класса и гендера», проведенного автором в 2012–2013 годах. Проект носил разведывательный характер. Предполагалось, что в рамках него будут собраны материалы, которые позволят по-новому взглянуть на сложные взаимоотношения этничности, гендера и классовой принадлежности в работе механизмов включения/исключения. В фокусе исследования находились практики обращения женщин — мигранток из Армении, проживающих на территории Российской Федерации, к медицинским сервисам и услугам дошкольных образовательных учреждений. Целью выступало выявление институциональных и культурных барьеров доступа к этим услугам, а также стратегий их переопределения. В качестве исследовательской стратегии был выбран метод кейс-стади. В начале данной статьи обсуждаются общие принципы и эвристические возможности стратегии кейс-стади, далее затрагивается проблематика использования кейс-стади в исследовании социального исключения, приведены примеры анализа собранных в рамках проекта кейсов, в заключении обсуждаются познавательные возможности метода кейс-стади в исследовании проблематики социального исключения. В статье использованы материалы исследований в рамках проектов Центра социальной политики и гендерных исследований «Сравнительный анализ процессов социальной политики на пост-советском пространстве» при поддержке фонда Джона Д. и Кэтрин Т. Макартуров и «Revision of social policy in post-soviet space: ideologies, actors and cultures» в рамках программы поддержки высшего образования Института «Открытое общество» ReSET HESP.

Кейс-стади в социологии. Когда и зачем?

Методология кейс-стади занимает неоднозначную позицию в социальных науках. Многие исследователи рассматривают данный метод с большим подозрением, высказывая сомнения в возможностях генерализации данных, полученных с его помощью [Gerring, 2004]. Несмотря на это, социальные ученые снова и снова обращаются

к нему, и количество публикуемых статей, написанных с использованием данной методологии, остается практически неизменным за последние десятилетия. Анализ западных и российских публикаций показывает, что данная методология используется в таких предметных социологических областях, как социология рынков, медицины, девиантного поведения, образования, организаций, в гендерных исследованиях и пр. С чем связан интерес к данной методологии? Как, когда и в каких случаях может быть использована эта исследовательская стратегия и какие эвристические возможности она нам предоставляет?

Социальные ученые обычно дают два ответа на данный вопрос. Во-первых, методология кейс-стади помогает обнаружить причинно-следственные связи. Во-вторых, помогает лучше понять жизненный мир и культуру других людей и сообществ [Thacher, 2006, p. 1631–1632] Первый подход ассоциируется со сравнительными исследованиями [King, Keohane, Verba, 1994; Ragin, 1987], а также исследованиями, стоящих на позитивистских позициях и обращающихся к методу кейс-стади с целью детальной реконструкции контекста (социального, политического, экономического, культурного, исторического и т. п.) изучаемого явления [Burawoy, 1998]. Кроме того, к этому подходу могут быть отнесены исследования, использующие метод кейс-стади с целью поиска социальных механизмов функционирования анализируемого явления [Lin, 1998; Mohr, 1997]. Второй подход ассоциируется с герменевтическим пониманием социальной жизни. Исследования в этом ключе имеют целью раскрыть субъективные смыслы человеческого действия [Гирц, 2004]. И в том и в другом случае кейс-стади выступает инструментом социологического исследования, который подобен увеличительной лупе или микроскопу в руках социального ученого, при помощи которых он или она пытается разглядеть в деталях единичные явления или события. При этом исследователь может обращаться к целому ряду методов сбора информации — от интервью и наблюдения до анализа документов и статистических данных. Исследовательская стратегия кейс-стади ассоциируется с качественной методологией, и ведущее место в ней традиционно отводится этнографическим методам [Романов, 2005].

Отдельную проблему представляет вопрос о возможности обобщения на основании результатов исследования, использующего ме-

год кейс-стади. Обычно предполагается, что исследование методом кейс-стади исходит из предпосылки о том, что каждый выбранный для анализа случай является в той или иной степени типичным для целого ряда событий или явлений. Анализируя собранные данные относительно этого случая, социальный ученый должен исходить из того, что единичный случай выступает проявлением «общего» [Берто, Берто-Вьям, 1992, с. 107]. Задача исследователя состоит в том, чтобы выбрать, изучить и обосновать выборку анализируемых случаев [Gerring, 2004]. Однако при этом каждый выбранный случай остается в той же мере уникальным, как и типичным. Определение того, что именно рассматривается как типичное или общее, представляет собой сложность, поскольку мера сравнения «вариации переменных» отсутствует [Берто, Берто-Вьям, 1992, с. 107]. Выделение такой меры сравнения основывается на общих теоретико-методологических предпосылках, которые разделяет исследователь. Например, методология исследования семьи, предложенная французским социологом Даниэлем Берто, исходит из того, что каждая история семьи дает доступ к данным о механизмах формирования социальных траекторий и процессов социальной мобильности. Анализируя интервью и различные биографические данные представителей разных поколений одной семьи, можно выявить общие механизмы трансляции поведенческих моделей и ресурсов, которые являются общими для данной социальной группы и определяющими «поле возможностей» социальной биографии для представителей этой группы [Берто, Берто-Вьям, 1992].

Другой подход к проблеме обобщения и экстраполяции предлагает сценарный подход. Он связан с идеей о том, что любая культура содержит определенный ограниченный набор моделей поведения и возможных их смыслов. Каждый компетентный социальный деятель имеет доступ к этим моделям и эксплицирует их в своем нарративе, интерпретируя события собственной биографии и поведение других людей. В связи с этим выбор, и глубинный анализ нескольких случаев, является единственно возможной стратегией анализа сценариев. Представители гендерных исследований, разделяющие данную методологическую установку, полагают, что гендерный порядок может быть проанализирован путем реконструкции «парадигмального сценария». Под парадигмальный сценарием понимаются «правила, регулирующие гендерные и сексуальные практики мужчин и женщин

на протяжении всего жизненного цикла» [Темкина, 2010, с. 130]. Парадигмальные сценарии могут актуализироваться при стечении определенных жизненных обстоятельств и представлять как типичное поведение в тех или иных ситуациях [Здравомыслова, 2002, с. 318]. Культурная парадигма определяет границы нормального и допустимого поведения [Kandiyoti, 1998]. Даже если исследователь выбирает для анализа случай нетипичного и отклоняющегося поведения, сопровождающий его нарратив будет содержать отсылки к парадигмальному сценарию, определяя нетипичное поведение как ненормальное, или осуждая его. Изменения парадигмального сценария гендерных отношений свидетельствует о трансформации гендерного порядка, а вариации и различные интерпретации этого сценария в интервью с разными респондентами могут говорить о классовых и культурных различиях информантов. Данная статья демонстрирует возможности сценарного подхода в интерпретации результатов изучения кейсов в исследовании, посвященном анализу механизмов социального исключения. В частности, предполагается, что парадигмальный сценарий гендерных отношений задает репертуар возможных биографических событий в ситуации социального исключения и стратегий их преодоления.

Социальное исключение: аналитическая перспектива

Понятие социального исключения было введено в научный оборот для объяснения механизмов (вос)производства социального неравенства взамен таких классических терминов, как социальный класс и социальный статус. Авторы, предлагающие использовать это понятие, обращают внимание на то, что «классы» и «статусные группы» оказываются неэффективными терминами для анализа неравенств в современных обществах, поскольку не позволяют объяснить механизмы воспроизводства позиций, находящихся внизу социальной иерархии [Anthias, 2005; Fainstein, 1987; Murray, 1990].

Понятие социального исключения предполагает рассмотрение барьеров и границ, которые препятствуют доступу к социальным благам и сервисам (образованию, здравоохранению, социальной помощи), а также экономическому благополучию [Ярошенко, 2006, с. 14–16]. С этой точки зрения — быть исключенным, значит не иметь доступа к получению работы, жилья или гражданства [Anthias, 2005, p. 26].

В общем и целом, индивид считается социально исключенным, если: он или она постоянно проживает в данном обществе, но не может участвовать и пользоваться гражданскими правами данного общества, хочет ими воспользоваться, но не имеет возможности в связи с факторами, которые неподконтрольны данному индивиду [Burchardt et al, 1999, p. 229. Цит. по: Crompton, 2010, p. 143–144].

Все исследования причин социального исключения можно разделить на два больших подхода: структурный и культурный. Структурный обращает внимание на специфику социального устройства, наличие возможностей в структуре рынка труда, образовании, социальных сервисах для включения представителей разных социальных групп. В рамках этого подхода особое внимание уделяется социальной политике, как механизму сглаживания или (вос)производства социальных неравенств. Культурный подход делает акцент на ценностях и паттернах организации повседневных практик, а также повседневного знания как механизмах социального исключения. Иначе говоря, если в рамках первого подхода индивиды и группы оказываются социально исключенными в связи с тем, что им не предоставлены соответствующие структурные и институциональные возможности, во втором случае обращается внимание на барьеры другого рода. Даже если структурные возможности предоставлены, представители социально исключенных групп не могут ими воспользоваться в связи с наличием у них определенных знаний, культурных и поведенческих паттернов, ценностей [Морис, 2000]. В проведенном автором исследовании социального исключения анализировались как институциональные барьеры, так и культурные барьеры доступа к услугам медицинских учреждений и детским дошкольным образовательным учреждениям. В данной статье представлен анализ практики обращения к детским дошкольным образовательным учреждениям женщин-мигранток.

Исследование социального исключения: три жизненные истории

Для анализа было выбрано три кейса женщин-армянок, проживающих на территории России: Егине (27 лет, замужем, сын 5 лет), Зара (37 лет, замужем, два сына — 4 года и 2 года), Амалия (36 лет, две дочери — 9 лет и 5 лет). Каждый из кейсов был выбран по принципу

максимальных различий с точки зрения места проживания респонденток, образовательного уровня и дохода. У каждой из участниц исследования было взято биографическое интервью, во время которого обсуждались различные аспекты истории жизни респонденток: опыт миграции, учебы и работы, материнство, взаимоотношения в семье, воспитание и образование детей. Все три участницы исследования имеют опыт миграции, связанный с замужеством, а также опыт обращения к медицинским и образовательным учреждениям на территории РФ. Использование методологии кейс-стади дает возможность глубинного изучения механизмов социального исключения и стратегий его преодоления сквозь призму личного опыта мигранток, в контексте их биографических историй. Однако данная методология накладывает существенные ограничения на возможности обобщения полученных результатов. Эти ограничения частично компенсируются путем сравнения полученных результатов с аналогичными исследованиями, посвященными женской миграции, а также трансформациям гендерного порядка армянского общества. Вместе с тем, мы будем анализировать, скорее, культурные коды и смысловые парадигмы, порождающие способы восприятия и объяснительные модели событий, а не «факты», излагаемые в интервью. Иначе говоря, предполагается, что респондентки, будучи носителями культуры, разделяют ряд смысловых конвенций, типичных для ее представителей, относительно брака, семьи, гендерного разделения труда, допустимых способов решения тех или иных проблем.

Все три участницы исследования мигрировали в Россию, и на момент интервью (2012 год) проживали в Санкт-Петербурге и Саратове. У них разный уровень образования: Егине — неоконченное специальное, Зара — общее среднее, Амалия — высшее. Егине, Зара и Амалия являются выходцами из семей рабочих. У родителей всех трех участниц исследования не было высшего образования, они были заняты ручным трудом на различных советских предприятиях. Их родительские семьи проживали в городах, не отличались высоким уровнем дохода, не имели какого-либо значимого имущества. Информантки происходят из многодетных по российским меркам семей. В родительских семьях Егине и Амалии было трое детей, в родительской семье Зары — шестеро. В интервью информантки также упоминают большое число других родственников: дядей и тетей, двоюродных братьев и сестер.

Все три участницы исследования родились за пределами России. Они считают себя армянками, и армянский язык является для них родным. Егине и Амалия родились в Армении, в небольших провинциальных городах. Зара родилась в армянской семье в Азербайджане, однако ее семья вскоре вынуждена была вернуться в Армению. Таким образом, участницы исследования осуществляют миграцию в Россию из Армении. Егине и Амалия мигрируют в результате замужества. Опыт миграции Зары оказывается более сложным, так как изначально она переезжает в Россию с целью поиска работы, при этом каналом мобильности выступают семейные связи. Однако опыт пространственной миграции в результате замужества также можно обнаружить в ее биографии.

Егине закончила десятилетнюю школу в небольшом городе в Армении, где проживала ее семья, после чего поступила в педагогический колледж. Трехлетнюю программу колледжа ей не удалось закончить: через два года после поступления она познакомилась со своим будущим мужем и уехала в Россию. В своем интервью Егине довольно мало внимания уделяет периоду учебы в колледже, а также своим профессиональным и жизненным планам в тот период. Можно предположить, что данный биографический этап, связанный с учебой и получением профессии, для нее не является значимым с точки зрения традиционных гендерных норм, предполагающих приоритет брака по отношению к профессиональным планам. Егине не проблематизирует необходимость оставить учебу в связи с браком, последовательность биографических событий в данном случае представлена не просто как естественная, но и как вполне желательная для молодой женщины.

Амалия после окончания школы в провинциальном городе в Армении, где она родилась и где проживала ее семья, поступила в престижный институт в Ереване на отделение романо-германской филологии. Она была единственной из своих сестер, кому удалось поступить в вуз и получить высшее образование. Амалия описывает себя как прилежную ученицу, которая хорошо училась в школе и увлекалась французским языком. Для того, чтобы поступить в вуз, ей пришлось много заниматься самостоятельно, поскольку ее родители не имели ни денег, чтобы оплатить репетитора или подготовительные курсы, ни необходимых связей, чтобы способствовать поступлению дочери. Тем не менее, Амалия успешно сдала

вступительные экзамены и поступила, несмотря на высокий конкурс и коррупцию:

«Я своими знаниями поступила (...) Хотя мне все говорили, что смысла нет, потому что в нашем вузе поступали за деньги, за большие деньги, за слишком большие деньги, потому что это был очень престижный вуз».

Во время учебы в Ереване Амалия жила интенсивной культурной жизнью: ходила в театры, читала, увлекалась поэзией, общалась с подругами. После окончания вуза ей пришлось вернуться в родной город, поскольку ее родители полагали, что она должна воссоединиться с семьей. После возвращения, в своем городе Амалия устроилась работать учителем в средней общеобразовательной школе. Одновременно она строила далеко идущие карьерные планы: подала заявление на работу во французском посольстве в Ереване и успешно прошла два первых этапа собеседования, ожидала третьего этапа и устройства на престижную и интересную работу в столице:

«Я знала, что у меня получится насчет посольства, потому что были знакомые там. И уже они были в курсе, что я прошла конкурс, и я должна там работать».

Этот период своей жизни Амалия описывает как имеющий двойное значение. Она помещает рассказ о нем в смысловые рамки патриархальных норм поведения для молодой женщины, связанных с подчинением старшим родственникам и с браком, а также в рамки современных норм, допускающих ориентацию на карьеру и выстраивание индивидуальной жизненной траектории. Возвращение в родной город рассматривается ею как временное событие, которое является уступкой требованию воссоединения с родительской семьей. Амалия полагает, что вернувшись ненадолго в семью, она сможет в дальнейшем реализовать свои профессиональные планы. Ее манит жизнь большого города. Именно городская среда в Армении выступала пространством модернизации гендерных отношений в позднесоветском обществе. Повседневные практики образованных горожанок сильно отличались от традиционных. Для данного социального слоя было характерно селективное выполнение правил. В частности, замужество считалось обязательным для женщин, однако допускалось также ориентация на профессию и карьеру [Темкина, 2008, с. 150].

Честолюбивым профессиональным планам Амалии не суждено было сбыться. В период своего пребывания городе, где живет ее семья, Амалия знакомится со своим будущим мужем и переезжает жить в Россию, таким образом реализуя традиционный гендерный сценарий. Анна Темкина называет его парадигмальным для армянских женщин, то есть лежащим в основе культурного кода, который задает конфигурацию гендерных практик. В основе этого сценария находятся патриархальные нормы, предполагающие жесткое разделение поло-возрастных ролей и иерархию власти, включающую подчинение женщин мужчинам и младших родственников старшим в рамках расширенной многопоколенной семьи [Там же]. Вместе с тем, здесь можно обнаружить и противоречие классовых гендерных норм поведения. Самостоятельно поступив в престижный столичный вуз, Амалия осуществляет вертикальную мобильность и попадает в социальную среду образованных горожан, для которой характерны тенденции модернизации гендерных отношений. Мы можем предположить, что социальная среда рабочих небольшого провинциального города, к которой принадлежит родительская семья Амалии, является менее модернизированной и предъявляет (в явной или неявной форме) к молодой женщине требования, связанные с реализацией парадигмального гендерного сценария.

Зара родилась в Баку, куда в свое время приехали ее родители из отдаленного армянского села. В Баку прошло ее детство. Семья была вынуждена бежать в Армению в 1988 году в связи с армяно-азербайджанским конфликтом, начавшимся с погрома армянского населения в азербайджанском городе Сумгаите и впоследствии переросшего в масштабные военные действия в Нагорном Карабахе. Зара окончила общеобразовательную школу в Армении. Вынужденный переезд в Армению семьи Зары стал катализатором дальнейшей миграции и распада привычного уклада совместного проживания и образа жизни семьи. Старшие сестры покинули семью. Замужество стало для них каналом пространственной и социальной мобильности. Две сестры уехали в Россию, одна в Белоруссию. После окончания школы Зара столкнулась с невозможностью продолжить учебу или найти работу. Зара решила отправиться к старшей сестре, живущей со своим мужем и семьей в Санкт-Петербурге. В России она устроилась на работу, стала продавщицей в видеосалоне. Вскоре двоюродная сестра, проживающая в Саратове, пригласила Зару в гости:

«Мне старшая говорит, да возьми ты на две недели хотя бы отпуск и езжай, мы уже лет 20 не виделись. Я помню ее, когда была маленькая (...). Она говорит: „Погостишь, помотришь, Саратов узнаешь, какой город. Ты уже в Питере была“. Ну я и говорю: „Давай!“ Она купила мне билеты. „Чего же ты обратно мне не взяла?“ Она говорит: „Ну, мало ли тебе Саратов понравится, а если что, оттуда уже возьмешь и приедешь».

В Саратове Зара встречает своего будущего мужа и переезжает в этот город на постоянное жительство. Таким образом, история жизни Зары до момента замужества связана с распадом привычного уклада жизни семьи, попытками справиться с материальными и жилищными трудностями. Зара оказалась в ситуации, не позволившей ей реализовать традиционный гендерный сценарий, связанный с браком (далее мы рассмотрим причины). Не найдя возможностей для учебы и трудоустройства, она решает мигрировать в Россию. В России, несмотря на появившиеся у нее возможности независимой жизни и работы, она реализует парадигмальный традиционный гендерный сценарий.

Итак, миграция для всех трех респонденток была связана с изменением maritalного статуса. Все три женщины выходят замуж за армян, мигрировавших в Россию. Замужество представлено в рассказах участниц исследования как необходимый и чрезвычайно значимый этап жизненного цикла. В рассказах всех трех информанток статус замужней женщины имеет самостоятельную и безусловную ценность, гораздо большую, нежели карьера и профессиональные амбиции. Егине без колебаний оставляет учебу в колледже, Амалия отказывается от престижной работы в Ереване, а Зара — от работы, гарантирующей доход и финансовую независимость в Санкт-Петербурге.

Остановимся более подробно на этапе заключения брака как биографическом событии, имеющем поворотное значение для биографий трех информанток. В обществе с патриархатным гендерным порядком, к которому в той или иной степени относят и Армению [Темкина, 2010], роль супруги и матери является статусным ресурсом для женщины. Статус незамужней девушки в родительской семье достаточно низкий. После замужества женщина переходит в семью мужа, внутри которой статус женщины растет с количеством рожденных ею детей и по мере уменьшения числа старших

родственников [Лыткина, 2010, с. 99]. Для «классического патриархата» характерно подчинение женщин мужчинам и младших старшим. Основными чертами патриархата являются: зависимость статуса женщины от статуса мужа и старших родственников, значимое влияние родителей на заключение браков, главенство мужа над женой, контроль женской сексуальности [Здравомыслова, Темкина, 2009, с. 31]. При этом жизненный путь женщины до замужества определяется ее родителями, а после — мужем и его родственниками [Лыткина, 2010, с. 102]. Брак является важным институтом, поскольку он выступает средством обмена статусов и средством поддержания солидарности сообщества [Темкина, 2008, с. 157]. Патриархат в чистом виде практически не встречается на постсоветском пространстве, поскольку патриархальные гендерные отношения здесь подвергаются существенной модернизации в советский период. В современной Армении патриархат функционирует как культурный код, который в тоже время подвергается довольно широкой интерпретации, границы гендерных норм сильно размыты и могут существенно различаться в зависимости от социальной среды [Там же, с. 151].

Хотя истории жизни участниц данного исследования не вписываются в рамки патриархатного сценария в чистом виде, очевидно, что гендерные отношения патриархатного типа выступают для них точкой референции в рассказе и интерпретации собственной жизни. Это объясняет тот факт, что история заключения брака занимает существенное место в рассказах информанток. Формой референции в отношении парадигмального патриархатного сценария выступает рассказ Зары о необходимости замужества в связи с ее возрастом. На момент знакомства с будущим мужем Заре исполнилось 33 года. С ее точки зрения, это критический возраст, в котором она должна выйти за первого подходящего кандидата. В основе такого объяснения лежит представление о норме замужества для женщины. Другая отсылка к патриархату, как культурному коду, связана с рассказом о решающей роли старших родственников в заключении брака. Упоминание договоренностей и переговоров между представителями семей молодоженов в принятии решении о свадьбе упоминается во всех интервью. Амалия рассказывает о том, что ее мать предлагает «присмотреться» к будущему мужу, уговаривает ее не отвергать его кандидатуру и даже передает его родителям просьбу, чтобы жених

«*проявил большую настойчивость*». Свадьба Зары оказывается фактически устроенной старшей двоюродной сестрой. Приезд в Саратов устроен как «свидание вслепую»:

«Приехала я [в Саратов], встретили меня. Оказывается, уже будущий муж встречает, а я и не знала. Он тогда водителем на такси был. Он такой спрашивает: „Вам такси не нужно?“ А я говорю: „Нет, конечно, не нужно! Зачем нам такси, у нас своя машина!“ Потом сестра говорит, что это свой. Ну, свой так свой, сели, приехали. Так у нас завязались отношения. Потом он стал к сестре моей приходить в гости в дом. Вот так познакомились, он приходил, то гуляли вместе, то в кафе он отводил меня».

Жених Егине, заручившись предварительным согласием будущей супруги, просит разрешения на свадьбу у ее родителей: «*Он пришел к нам домой, там с папой, с мамой разговаривал*».

В смысловую рамку патриархата вписываются также и другие факты, связанные с процессом заключения брака, упоминаемые в интервью. Во всех трех случаях знакомство с будущим мужем происходит именно в контексте потенциального брака, и после того, как согласие невесты получено, церемония бракосочетания совершается незамедлительно. Между первой встречей, знакомством будущих супругов и свадьбой проходит не больше двух месяцев. За свадьбой следует изменение социального статуса и образа жизни респонденток. В течение первого года после свадьбы у всех троих рождается первый ребенок.

Вместе с тем, истории брака в рассказах троих женщин выглядят достаточно модернизированными, поскольку браки, несмотря на участие родственников, представляют собой результат личного выбора и симпатий супругов. Например, Амалия говорит о «*взаимопонимании*», возникшем между ней и будущим мужем. Егине утверждает, что они с женихом «*понравились друг другу*». А Зара использует выражение «*завязались отношения*», что подразумевает наличие взаимных личных привязанностей и допущение автономии пары. В связи с выходом замуж участницы исследования приобретают чрезвычайно значимый для них статус замужней женщины. Их дальнейшие биографии во многом определяются теми жизненными возможностями, которые предоставляет муж и его семья. Супруг Амалии имеет высшее образование и работает инженером на заводе в Саратове. Его обширная семья обладает значительным социаль-

ным капиталом, поскольку включает родственников, способных «решать проблемы». Семья Егине наиболее обеспеченная, так как имеет небольшой обувной бизнес в Санкт-Петербурге. Новая семья Зары имеет наименьший объем ресурсов из трех анализируемых случаев. На момент исследования у Амалии и Зары по двое детей. Егине беременна вторым ребенком. Амалия и Зара являются домохозяйками. Егине имеет непродолжительный опыт работы в сфере оплачиваемой занятости, но будучи беременной, находится в декретном отпуске.

Детский сад: культурные барьеры и переопределение гендерного неравенства

Если получение медицинской помощи является насущной необходимостью, то обращение к детским дошкольным образовательным учреждениям (ДДОУ) предстает в рассказах информанток скорее как дополнительный сервис. Использование этих услуг связано с представлением о том, что ДДОУ обеспечивают получение детьми ряда желательных навыков (языковая и культурная интеграция, а также приобретение социальных навыков общения, коммуникации, поведения в коллективе). Обращению к услугам ДДОУ, в отличие от услуг медицинских учреждений, препятствуют не столько институциональные, сколько культурные барьеры. Если в первом случае институциональным барьером выступало отсутствие гражданства, то в случае с ДДОУ гражданство не является барьером доступа. Дети информанток рождены на территории России и имеют российское гражданство. В интервью участницы обсуждают, прежде всего, барьеры, связанные с патриархатными установками, как самих информанток, так и их мужей.

Все три семьи имеют гендерно сегрегированное разделение ролей, при котором мужчины являются добытчиками, а женщины — ответственными за выполнение всей домашней работы, а также за заботу и воспитание детей. Например, Егине говорит о том, что в расширенной семье мужа все обязанности по дому лежат на ней: *«Я все там, убираюсь, готовлю, стираю. Все что надо там»*. Иногда эти обязанности с ней делит свекровь, однако *«они поздно вечером, с мужем вместе работают, возвращаются»*, поэтому основной объем работ выполняет сама Егине. Мужчины при этом (муж и свекр)

«с работы пришли, телевизор смотрят, с ребенком общаются. (...) Они работают [в сфере оплачиваемой занятости], а дома только отдыхают».

В семье Зары муж не только выполняет функции кормильца, но и как глава семьи единолично принимает любые ответственные решения. Зара говорит, что участие мужчины в работах по дому является жестко табуированным. Считается, что выполнение мужчиной любых работ в приватной сфере постыдно и унизительно, поскольку эти работы однозначно маркированы как женские. Аналогично осуждается включение женщины в оплачиваемый труд: женщина ни в коем случае не должна работать, даже если семья нуждается в дополнительных материальных средствах.

Семья Амалии также имеет традиционное разделение ролей. Однако Амалия свидетельствует о наибольшей степени участия мужа в домашней работе. Возможно, это обусловлено также и образовательным уровнем супруга. Как уже отмечалось выше, именно образованный класс в армянском обществе выступает той средой, в которой парадигмальный патриархатный гендерный порядок подвергается наиболее радикальному пересмотру, и где возможны более существенные отклонения от нормы.

При традиционном способе гендерного разделения родительских ролей вопрос о помещении ребенка в детское дошкольное образовательное учреждение является спорным, поскольку забота о детях и воспитание являются важной составляющей традиционного материнства. Как правило, противниками детского сада выступают отцы, поскольку передача ребенка в учреждение институционализированной заботы потенциально угрожает нарушить традиционный баланс гендерных ролей в семье. Иначе говоря, внешний присмотр за ребенком лишает легитимности женское полное включение в приватную сферу, а, следовательно, потенциально может способствовать вовлечению женщин в оплачиваемую занятость, что в свою очередь потенциально угрожает патриархатной власти мужчины. Зара описывает позицию своего мужа в отношении детского сада следующим образом: *«Он раньше сопротивлялся. Нет и все. Ты для чего: сидишь дома, ты ж не работаешь, сидишь дома, вот и держи детей своих».*

Детский сад рассматривается женщинами прагматически. Он предоставляет им дополнительные возможности для участия в эко-

номике семьи, а также частично упрощает выполнение работ по дому. Детский сад помогает Амалии высвободить время, чтобы успешно совмещать заботу и воспитание двоих детей:

«Старшая уже в школу ходила, и я была занята ей. Мы год или полгода, мы с младшей ходили, провожали старшую. Младшую не с кем оставить. Ей три годика, не оставишь дома одну. Значит, я ее с собой беру, зима, ветер, не ветер, охота или неохота, я ее возьму с собой, мы провожаем старшую в школу, встречаем со школы. Потом целый день сидим, уроки делаем. А ею мне некогда заниматься. Она сидит или нам мешает, естественно, внимания требует уже. В общем, решила я, что лучше она пойдет в детский сад».

Егине детский сад дает возможность выйти на работу, чтобы обеспечить дополнительный доход семье:

«Сыну было 2,7, когда я вышла на работу. Я увидела объявление, что требуется помощник воспитателя, пошла с заведующей поговорила, так устроилась. Нам деньги нужны дополнительные, так мы решили».

Зара ценит детский сад, поскольку он упрощает поддержание режима дня ребенка (ребенок лучше ест и спит в детском саду), частично освобождает от рутинной домашней работы:

«Мне кажется, садик — это большой плюс, я отдала в садик, я думаю: „Господи, хорошо, что садик есть!“ Вот еще бы забирали у нас в субботу, было бы вообще замечательно».

Женщины приводят аргументы в пользу детского сада, которые не несут потенциальной угрозы дестабилизации патриархатного гендерного уклада семьи. Информантки говорят о пользе детского сада с точки зрения социальных навыков, которые дети в нем приобретают благодаря общению в коллективе. Амалия подчеркивает навыки дисциплины и самоорганизации, которые получают дети в детском саду:

«Много дает детский сад. Не просто так пишут, если ребенок, кто не ходит в детский сад, не организованный, а кто ходит — организованный. Вот так и в документах пишут. И этим, мне кажется, все сказано. Уже дисциплина, да, формируется с малых лет».

С точки зрения Амалии, детский сад обеспечивает получение навыков общения и коммуникации со сверстниками, которые необходимы в дальнейшей школьной жизни:

«Старшая [дочь] ходила, почему именно я решила, чтобы она ходила. Может, я бы и не отдала, но я решила, что она пойдет в детский сад только для того, чтобы побольше общаться перед школой. Я хотела именно для того, чтобы побольше общаться».

Детский сад способствует языковой и культурной социализации. Для всех трех респонденток армянский язык является родным, в их семьях говорят по-армянски. Участницы исследования придают важность языковой социализации. Егине видит детский сад как основной институт обучения русскому языку:

«Когда сын родился, нам посоветовали, чтоб даже не пробовать двум языкам [учить]. Нарушается. Решайте, выбирайте один язык: армянский или на русском будете разговаривать. Мы решили: сначала пусть на армянском, а в садик пойдет и научится».

Амалия также полагает, что детский сад является основным институтом языковой социализации для ее дочерей:

«Мы дома так много не общались [по-русски], и она не очень хорошо разговаривала по-русски, понимала, но разговаривать не могла». Кроме того, Амалия подчеркивает культурную социализацию, которую осуществляет детский сад, транслируя базовые знания о русской культуре: *«Старшая дочка много училась. Все сказки, про русский народ, русские сказки она знала, все с садика. Вот что дал, садик ей».*

Егине ценит занятия в детском саду и их роль в развитии ребенка:

«У них рисование там, и английский, математикой там занимаются, труд у них там. С пластилином что-то лепят, писать там учат. Это нужно для развития ребенка, потом на следующий год он в подготовительную группу пойдет, уже к школе готовиться будет».

Все участницы исследования придают высокую значимость будущему образованию своих детей. Хотя только Амалия имеет высшее образование, все они согласны с тем, что высшее образование необходимо. Они рассматривают образование не просто как канал социальной мобильности, но как гарантию социальной интеграции, наличия востребованной и хорошо оплачиваемой работы для своих детей в будущем. В этом контексте детский сад представляется участницам исследования как первая ступень будущей образовательной карьеры детей: приобретение языковых навыков, а также первичных навыков чтения, математики, русской культуры, с точки зрения респонденток, должно обеспечить поступление в школу.

Успешная школьная карьера является второй ступенью перед поступлением в вуз.

Итак, по мнению информанток, детский сад выполняет ряд важных функций с точки зрения социализации детей и их последующей образовательной траектории. Как было отмечено выше, роль детского сада как институциональной формы заботы потенциально связана с переопределением традиционного способа разделения гендерных ролей в семье. Чтобы отдать ребенка в детский сад, респонденткам приходится преодолеть патриархатные установки, которые разделяют их мужа. Например, Зара идет на хитрость, чтобы получить у мужа согласие отдать в детский сад старшего сына: она просит дядю мужа поговорить с ним, поскольку ее мнение, как женщины, не имеет веса в глазах ее мужа.

Использование услуг детского сада не приводит к переопределению гендерного уклада семьи. Благодаря институциональной поддержке в уходе за детьми, выполнение домашнего труда становится проще. Женщинам оказывается легче совмещать заботу и выполнение других работ по дому. Благодаря делегированию заботы внешнему субъекту, одной из участниц исследования даже удается начать работать в сфере оплачиваемой занятости. Однако возможность обращения к услугам ДДОУ и частичная модернизация гендерного уклада семей не изменяет вторичного статуса женщин. В этом смысле достаточно архетипично выглядят рассказы Зары и Амалии про приобретение их семьями холодильника. Несмотря на то, что женщины принадлежат к разным образовательным классам и не знакомы друг с другом, их истории почти слово в слово повторяют друг друга:

«Он [муж] купил холодильник без морозильника. Ты видела, чтобы был холодильник без морозильника? Зачем тогда холодильник, если нет морозильника? (...) Я всегда ему говорю: „Как без жены можно покупать?“ Мне не нравится, я не такой хотела. А ему все равно, лишь бы прийти и сказать: „Я купил“. Я ему намекаю. Но он привык, что у них дома тоже отец, что купит, значит, то и есть». (Зара)

«Он [муж] может купить без меня. Например, холодильник он пошел, сам купил. Мы знали, что должны купить холодильник, нам надо. И вот я ему все время говорю, месяц-два, наверное, мы уже решаем-решаем какой. Я говорю: „Без меня даже не смей купить холодильник,

*я должна посмотреть, там морозильное отделение, какое, я начита-
лась». А ему-то все равно». (Амалия)*

Эти истории не только иллюстрируют способ разделения гендерного труда в семье, но они также выражают сожаление по этому поводу и неудовлетворенность женщин. Женщины стремятся к большей автономии, требуют признания своего авторитета, а также хотели бы иметь больше возможностей для переговоров и обсуждения различных аспектов семейной жизни и содержания гендерных ролей.

Ощущение несправедливости гендерного разделения ролей в семье, о котором говорят участницы исследования, таким образом, связано с тем, что баланс гендерных ролей, характерный для классического патриархата, нарушен. Брак больше не гарантирует женщине уважения и социальной защищенности. Даже наличие институциональной поддержки в виде ДДОУ, потенциально предоставляющей дополнительные жизненные возможности для женщин, фактически не улучшает их положения. В некотором смысле, создается ситуация «блокированной гендерной революции» [Hochschild 2003], при которой расширение возможностей жизненных выборов для женщин не сопровождается соответствующими изменениями маскулинности.

Таким образом, методология кейс-стади, связанная с выделением, анализом, сравнением отдельных случаев тех или иных социальных явлений, а также реконструкцией их социального, исторического и культурного контекста, в данном случае позволяет обнаружить специфику функционирования культуры, которая работает как барьер социальной инклюзии мигрантов. Подробный анализ жизненных историй трех женщин позволяет сделать выводы о том, с какими барьерами они сталкиваются и благодаря каким ресурсам и стратегиям им удастся преодолеть. Основными исключаящими институциональными механизмами являются языковые и культурные барьеры, а также принципы предоставления социальных сервисов и поддержки, связанные с гражданством. Таким барьером доступа выступает патриархатная гендерная культура, предполагающая жесткое разделение ролей между супругами. Гендерные нормы препятствуют получению женщинами гражданства, а также выступают барьером при обращении к услугам детских дошкольных образова-

тельных учреждений. Тем не менее, женщины имеют возможности преодоления отмеченных выше барьеров в связи с наличием материальных или социальных ресурсов семьи.

С нашей точки зрения, данное исследование, построенное на трех случаях, должно носить разведывательный характер, то есть быть направлено на формулировку гипотез и определения специфики механизмов социального исключения мигрантов, позволять описать исследовательскую проблемную область. Для более содержательного анализа необходимо расширить их число и включить случаи разнообразные случаи, например, карьерно успешных женщин-мигранток, женщин из состоятельных и бедных семей и т. п. Исследование социального исключения женщин-мигранток на территории России также может включать мигрантов из разных стран бывшего СССР. Таким образом, увеличение числа анализируемых и сравниваемых случаев позволит сделать более универсальные обобщения относительно гендерной, классовой и этнической специфики механизмов социального исключения.

Список использованных источников

Берто Д., Берто-Вьям И. Наследство и род: трансляция и социальная мобильность на протяжении пяти поколений // Вопросы социологии. 1992. № 2. С.106–122.

Гири К. Интерпретация культур / пер. с англ. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004.

Здравомыслова Е. Сексуальное насилие: реконструкция женского опыта (эссе) // В поисках сексуальности: сб. статей. СПб.: Дмитрий Буланин, 2002. С. 316–338.

Здравомыслова Е., Темкина А. Ушел ли в прошлое патриархат? Специфическая власть слабого пола // Гендер для чайников-2 / науч ред. И. Тартаковская. М.: Звенья, 2009, с. 25–41.

Лыткина Т. Трансформация гендерного порядка: от традиции к современности. Опыт этносоциологического анализа Северного Кавказа // Laboratorium. 2010. № 3. С. 96–125.

Морис Л. Понятие underclass'a // Экономическая социология. 2000. Т. 1. № 1. С. 67–92.

Романов П.В. Стратегия кейс-стади в исследовании социальных служб // Социологические исследования. 2005. № 4. С. 101–110.

Темкина А. Сексуальная жизнь женщины: между подчинением и свободой. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2008.

Темкина А. Добрачная девственность: культурный код гендерного порядка в современной Армении (на примере Еревана) // *Laboratorium. Журнал социальных исследований*. 2010. № 1. С. 129–159.

Ярошенко С. Четыре социологических объяснения бедности (опыт анализа зарубежной литературы) // *Социологические исследования*. 2006. № 7. С. 34–42.

Anthias F. Social stratification and social inequality: models of intersectionality and identity / *Rethinking class. Culture, identities and lifestyle*. Ed. by F. Devine, M. Savage, J. Scott, R. Crompton. Palgrave Macmillan, 2005, p. 24–45.

Burawoy M. The Extended Case Method // *Sociological Theory*. 1998. No. 16. P. 4–33.

Crompton R. Class and stratification. Polity Press, 2010.

Fainstein N. The underclass mismatch hypothesis as an explanation for black economy deprivation // *Politics and Society*. 1987. No. 15. P. 403–451.

Hochschild A. The Commercialization of Intimate Life: Notes From Home And Work. San Francisco and Los Angeles: University of California Press, 2003.

Gerring J. What is case study and what is good for? // *The American political science review*. 2004. Vol. 98. No. 2. P. 341–354.

Kandiyoti D. Bargaining with Patriarchy // *Gender and Society*. 1998. Vol. 2. No. 3. С. 274–290.

King G., Keohane R., Verba S. Designing Social Inquiry. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1994.

Lin A. Bridging Positivist and Interpretivist Approaches to Qualitative Methods // *Policy Studies Journal*. 1998. No. 26. P. 162–80.

Mohr L. The Causes of Human Behavior. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1997.

Murray C. The emerging underclass. L.: Institute of Economic Affairs, 1990.

Ragin Ch. The Comparative Method. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1987.

Tacher D. The normative case study // *American Journal of Sociology*. 2006. Vol. 111. No. 6. P. 1631–1676.

ДАЧНОЕ ТОВАРИЩЕСТВО¹ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ КЕЙС: ОТВЕЧАЯ НА НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ

ПОЛУХИНА Елизавета Валерьевна

к. с. н., MA in Sociology, преподаватель факультета социологии, НИУ ВШЭ — Москва

e-mail: epolukhina@hse.ru

Если Бог, грехи прощая, в Рай решит нас пригласить,
я скажу: «Не надо Рая, мы на даче будем жить!»²

Аннотация. Статья основана на результатах эмпирического исследования, посвященного изучению феномена современной дачи³. В работе уделяется внимание методическим вопросам, а именно: выбору фокуса исследования, отбору случая, доступу в поле, аналитическим процедурам.

Дача: история вопроса, определение, типология

Происхождение слова «дача» указывает на связь с глаголом «давать», близость по значению к подарку [Lovell, 2002, p. 225]. Этимология слова относит нас к истории вопроса, показывая нам «дарительный» способ получения земли/дома для владения. Изначально дачи, появившись еще в XVII веке, «выдавались» лишь аристократической, высокопочитаемой, элитарной части общества [Чеховских, 2001, с. 25].

Несколькими веками позже дачи «выдавались» уже номенклатурным работникам. Дача представляла собой стиль жизни, непозволительный для рядовых горожан. В позднесоветский период (начиная с 50-х годов) явление приобрело массовый характер: владельцами

¹ Термин «дачное товарищество» взят из лексикона информантов. Фактическое название формы собственности изучаемого объекта — садовое товарищество (далее — СТ).

² Цитата одного из членов диссертационного совета, где были представлены результаты данного исследования.

³ Исследование было выполнено в рамках диссертационной работы автора под руководством Е.Ю. Рождественской. Основная задача исследования — апробация методологического инструментария. Однако содержательные и методические результаты, по мнению автора, представляют не меньшую ценность, поэтому публикуются на страницах данного сборника.

дач стали обычные работники (инженеры, строители, врачи). Государство выделяло земли (в среднем по 6 соток) для самообеспечения. В этот период дача, в массовом понимании, вместо функции элитного места отдыха (загородной жизни) получила роль огорода. Возможности для строительства скромны, разрешается возводить домики-бытовки 2 × 2 метра: не место для комфортной жизни, а лишь площадка для ночевки в выходные или просто укрытие от дождя в непогоду. Дача, как символ элитарного образа жизни, под воздействием макроэкономических факторов изменяется в форме и предназначении и становится массовым явлением.

С 90-х годов XX века меняется форма собственности дачных участков. И если ранее дача рассматривалась как ресурс для семейного самообеспечения, где главным элементом была земля и ее экономическая функция, то постепенно она вновь становится предметом частной собственности с возможностью строительства полноценного дома на летний период. Типичной дачей того времени считается деревянный двухэтажный дом с мансардной крышей.

Тенденции последнего времени показывают, что дача урбанизируется, постепенно превращается в загородный дом, предназначенный для круглогодичного проживания. Границы города становятся тесными, происходит размежевание жителей, часть из них остаются в дачных стенах даже в холодные периоды. Это происходит благодаря официальной возможности получить регистрацию (прописку) в поселении такого типа, появлению инфраструктуры, позволяющей жить на даче круглогодично (проведение газа, утепление домов, улучшение транспортной связи с городом).

Несмотря на то, что дача как феномен видоизменялась по способу получения, назначения и, соответственно, по смыслам, которыми наделяли ее горожане в разные периоды, она сохранила свое прежнее наименование в сознании людей.

Попробуем определить рамки: что мы изначально называем «дачей»?

В традиционном понимании, современная дача — загородный дом для летнего проживания [Ожегов, 1992, с. 1029]. В общедоступной онлайн-энциклопедии отмечается такое ее свойство как «дом для городской семьи, как правило, не используемый его владельцами для постоянного проживания». Иное определение общего харак-

тера: дача — это «загородный дом, заимка, хутор, мыза, отдельная усадьба, жилье вне города».

Таким образом, мы имеем несколько базовых признаков, определяющих этот термин. Обозначим общие рамки того, что мы понимаем под «дачей». Итак, признаки дачи: 1) физический — наличие участка с домом 2) территориальный — это пространство вне города, но предназначенное для горожан 3) сезонный — предназначена преимущественно для летнего проживания. Таким образом, в самом общем и классическом понимании, современная *дача* — это участок с домом для проживания городской семьи преимущественно в летний период.

Мы понимаем, что представленное определение не описывает всю совокупность признаков и современных интерпретаций феномена дачного пространства, но на данном этапе оно позволяет нам ограничить набор переменных для того, чтобы очертить предметное поле исследования. Мы предполагаем, что в итоге будет получено понятие, которое позволит определить объект с учетом его нынешней специфики. Отметим, что разные исследователи особым способом расставляют акценты в процессе изучения этого явления. Подходам к изучению «дачного вопроса» мы уделим внимание позже.

В рамках определенного базового понятия «дача» существует множество ее подразделений. Так, И. Чеховских в своей работе отмечает различные типы: «...по правовому признаку, по типу дачного поселения, по размеру земельного участка» [Чеховских, 2001, с. 15]. Исследователь приходит к выводу — в повседневном сознании горожан подробной типологии дач не существует: какой бы характер не носили загородные владения, все равно люди называют их «дачей» (будь то дом в деревне, участок в садоводстве или дача в дачном поселке) [Там же, с. 73–82]. Последнее время актуально в рамках Московской области выделять ближние дачи (50–80 км удаленности от города) и дальние дачи — 80 км и далее. Современные исследования ФОМ¹ также демонстрируют (см. табл. 1), что горожане игнорируют такую типологию дач, сводя ее к общему понятию. Однако для нас, как социологов, важно среди имеющихся видов дач выявить наиболее типичные.

¹ Опрос населения в 100 населенных пунктах 46 областей, краев и республик России. Интервью по месту жительства 5–6 апреля 2008 г. 1500 респондентов. Статистическая погрешность не превышает 3,6 %.

Итак, нами получено общее определение дачи — это участок с домом для проживания городской семьи преимущественно в летний период. Посмотрим на социологическую информацию для того, чтобы определить черты наиболее типичного дачного объекта, на примере которого целесообразно проводить исследование.

Типичные характеристики современной дачи, выбор объекта исследования

Обратимся к социологическим данным, чтобы понять, насколько распространен дачный образ жизни для горожан, и какие дачные участки наиболее типичны.

Как видно из социологических опросов, понятие «дача» варьируется от простого наличия участка до понятия «загородный дом». В рамках сформулированного выше определения нам важно обратить внимание на разницу коннотаций. Постараемся понять, насколько распространены дачи в обозначенном понимании.

Итак, дачные участки, по данным ФОМ за 2011 год¹, имеются у 44 % жителей городов, из них лишь 5 % не имеет жилищных построек, на 22 % участков находится дом для круглогодичного проживания, дом для летнего проживания — у 15 % владельцев дач.

Таблица 1

**Ответы на вопрос: «Скажите, пожалуйста,
на вашем участке есть жилые постройки или жилых построек нет?
И если есть, то — какие именно?»**

Выбранный ответ	Процент ответа
Дом для круглогодичного проживания	22 %
Дом для летнего проживания	15 %
Бытовка, вагончик	4 %
Баня	8 %
Жилых построек нет	5 %
Затрудняюсь ответить	0 %
Нет ответа	56 %

¹ Источник: проект «Доминанты опрос „ФОМнимбус“, 12 июня 2011 г. Режим обращения: www.fom.ru.

Более ранние исследования показывают, что дача (загородный дом) имеется у 22 % от 75 % городских жителей, то есть это около 29 %, если мы берем за основу 100 % городского населения.

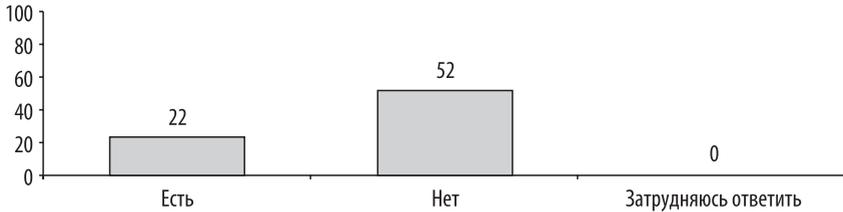


Рис. 1. Есть ли у вас, вашей семьи дача (загородный дом)?
(Ответы городских жителей — 75 % от всех опрошенных, 2008 год.)¹

Данные исследований, в том числе и сами формулировки социологов, демонстрируют постепенное отождествление понятий «дача» и «загородный дом». Это подтверждает ранее обозначенную нами тенденцию к урбанизации дачи в целом, постепенному превращению ее в место для отдыха за городом.

Мы видим, что наиболее типичным для различных видов дачного поселения является садовое товарищество, которыми из 22 % жителей РФ, обладающих дачами, владеет примерно половина (11 %).

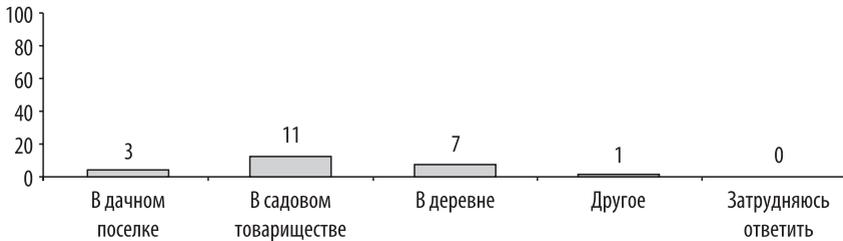


Рис. 2. Ваша дача (загородный дом) находится в дачном поселке, в садовом товариществе или в деревне? (Ответы городских жителей, заявивших, что у них есть дача, загородный дом, — 22 % от всех опрошенных.)

¹ Опрос населения в 100 населенных пунктах 46 областей, краев и республик России. Интервью по месту жительства 5–6 апреля 2008 г. 1500 респондентов. Статистическая погрешность не превышает 3,6 %.

Более половины владельцев посещают дачу в теплое время (15 % от 22 % — см. рис. 3). С учетом того, что эти данные 2008 года, а последние цифры 2011 года говорят о том, что уже 15 % от 44 % имеют дома для круглогодичного проживания, можем предположить, что доля проживающих весь год незначительна, но повысилась (с сохранением преимущественного проживания в теплый сезон).

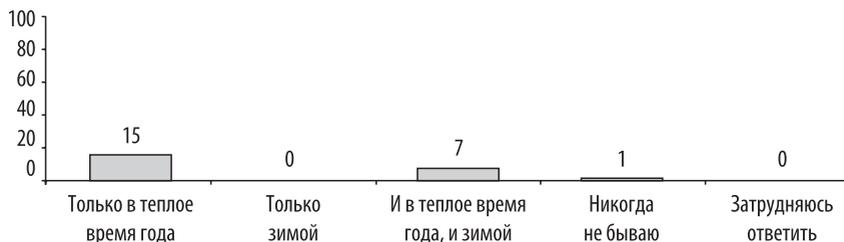


Рис. 3. Вы бываете на вашей даче, в загородном доме только в теплое время года, только зимой или и в теплое время года, и зимой? Или вы никогда не бываете на вашей даче? (Ответы городских жителей, заявивших, что у них есть дача, загородный дом, — 22 % от всех опрошенных.)

Исторически сложилось, что традиционные 5–6 соток, выдаваемых ранее государством, являются и в наше время типичным размером дачного участка.

Таблица 2¹

**Размеры используемых домохозяйствами земельных участков
(N = 2107)**

Размер участка	1–4 соток	5–6 соток	7–10 соток	11–12 соток	Более 20 соток
Процент владельцев участка	23 %	40 %	21 %	12 %	4 %

Давайте обратимся к данным, показывающим сравнение характера использования дач их владельцами в различных регионах России.

¹ Статистическая таблица заимствована из работы И. Чеховских. Трансформация экономического поведения в неформальной экономике: садоводческий участок (дача): сборник 2-го семинара преподавателей социологии труда. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998.

Таблица 3¹

**Ответы на вопрос: «Если у вас есть дача или земельный участок, то как вы чаще всего их используете?»
(Закрытый вопрос, любое число ответов, в % от тех, кто имеет загородный дом, дачу или земельный участок.)**

	Все опрошенные	Москва и Санкт-Петербург	Города с населением более 500 тыс.	Города с населением 100–500 тыс.	Города с населением менее 100 тыс.
Произвожу сельхозпродукты для семейного потребления	81	54	78	75	81
Сажая цветы, разбиваю клумбы и газоны, делаю пруды и другие декоративные сооружения	30	46	44	32	35
Преимущественно для развлечений и отдыха	23	61	30	29	20
Специально участком никак не занимаюсь	7	6	7	8	8
Произвожу сельхозпродукты для продажи	6	3	4	4	5
Затрудняюсь ответить	1	1	3	1	2

Мы видим значительную разницу в отношении к даче между жителями столиц и маленькими городами. Столицы — Москва и Санкт-Петербург — в наибольшей степени демонстрируют тенденцию последних лет — превращение дачи из места «особого» труда в место отдыха. Так, в Москве и Санкт-Петербурге, как городах, демонстрирующих тенденции развития явлений в целом, дача воспринимается скорее как место для развлечений и отдыха (61 % в столицах против 32 % в среднем по выборке). Эта тенденция также подтверждается данными в табл. 4.

¹ Инициативный всероссийский опрос ВЦИОМ проведен 28–29 мая 2011 г. Опрошено 1600 человек в 138 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышает 3,4 %. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111663>.

Таблица 4¹

Ответы на вопрос: «Если у вас есть дача или земельный участок, то как вы чаще всего их используете?»

(Закрытый вопрос, любое число ответов, в % от тех, кто имеет загородный дом, дачу или земельный участок.)

Ответ	Год		
	2005	2009	2011
Произвожу сельхозпродукты для семейного потребления	72	81	81
Сажаю цветы, разбиваю клумбы и газоны, делаю пруды и другие декоративные сооружения	21	24	30
Преимущественно для развлечений и отдыха	18	21	23
Специально участком никак не занимаюсь	9	9	7
Произвожу сельхозпродукты для продажи	4	2	6
Затрудняюсь ответить	4	2	1

Итак, несмотря на сложность фиксирования точного количества дач в обозначенном понимании, а именно — «участка с домом для проживания городской семьи преимущественно в летний период», обладатели такой дачи, по нашим подсчетам, составляют не менее 30 % населения РФ. То есть этот формат дачи является наиболее типичным для нашей страны.

Напомним, что по данным ФОМ, в 2008 году насчитывается 29 % владельцев дачи (загородного дома) и в 2011 году — 44 % владельцев дачного участка (из них 15 % имеют дом для летнего проживания, против 22 % — на круглый год). Половина владельцев дач (см. рис. 2) обладает дачными участками именно в садовом товариществе, сравнительно меньше — в дачном поселке и в деревне. Большая часть дачников проводит время в этом пространстве именно в теплый период (см. рис 3). Типичным размером для дачного участка являются «канонические» 5–6 соток — 40 % всех дачных участков (см. табл. 2). Существенную разницу мы обнаруживаем в отношении к даче в зависимости от типа населенного пункта и численности жителей. Так, последние данные ВЦИОМ (см. табл. 3, 4) свидетельствуют об

¹ Инициативный всероссийский опрос ВЦИОМ проведен 28–29 мая 2011 г. Опрошено 1600 человек в 138 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышает 3,4 %. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111663>.

усилении значения дачи как места отдыха — в столицах, в то время как в более мелких городах и поселениях сохраняется, в основном, «трудовая» роль дачи.

Таким образом, наиболее типичным объектом для исследования является садовое товарищество (по типу дачи), где участки распределены преимущественно по 5–6 соток (по размеру). В ситуации, если нам необходимо уловить новейшие изменения, целесообразно для исследования выбрать столичный регион — Москву или Санкт-Петербург.

Проблема и фокус исследования

Результаты опросов показывают, что современная российская дача превращается из места труда в универсальное место отдыха. Поэтому особенно важно изучать дачу в контексте связей социальных групп — семьи, соседей, друзей. Так как последние изменения роли дачи касаются преимущественно столичных регионов, то и для выбора объекта исследования целесообразно определить столичный регион.

Дача как явление возможна лишь в противопоставлении с городом. Так, в концепции Э. Амана и И. Трифта, она, скорее, представляется пространством попыток бегства от города (*escape attempts*), где горожанин ощущает иной ритм и порядок жизни. Именно это желание бегства от города является для некоторых причиной для пребывания в пространстве дачи.

Именно сейчас некоторые эксперты отмечают начало «возрождения» общинных отношений [Климова, 2007, с. 47]. Помимо «традиционных» дач и вслед за ними, появилась более радикальная форма загородной жизни — «экопоселения» современной молодежи. В основе их создания лежит идея «побега» от большого города и формирование нового общества в рамках самостоятельно созданной общины. Это своеобразный эксперимент, акт самоорганизации, получивший распространение ранее на Западе, а теперь и в России. На 2010 год в России насчитывалось 80 поселений, где проживает 441 семья. Появление такого рода сообществ усиливает актуальность основного конфликта современности — противоречия глобального и локального, городского — сельского, индустриального — традиционного.

Возвращаясь к вопросу дач, заметим, что в этом пространстве мы наблюдаем городских жителей, проживающих максимально компактно и, соответственно, более комфортно для исследований и наблюдений. Если в рамках города каждый житель изолирован квартирой, то в дачном пространстве легко достигается обозримость проживания. Здесь пространство «публичного» значительно шире, что способствует частоте коммуникаций и формирует, как мы полагаем, отличный от городского характер отношений. «Дача, в первую очередь, — это феномен общения, неформального общения, которое сложилось уже веками. Не случайно мы говорим о дачных сообществах», — пишет публицист, автор книги «На даче» Марина Румянцева [Rumjanzewa, 2009, s. 234]. «А сколько свобод связано с дачей! Она уже изначально предполагает некую свободу от города, от рутины, освобождение от этикета, условностей, жестко регламентированных вещей, с которыми человек так или иначе связан в городе», — продолжает автор [Там же].

Исследовательские вопросы, которые нас интересуют в пространстве дачи, можно обозначить так: что она дает современному горожанину? Как это особое пространство объединяет горожан? Какие отношения складываются у жителей, помещенных в рамки дачного товарищества?

Итак, «дачная платформа», на которой целесообразно проводить исследование, должна обладать следующими чертами: во-первых, располагаться в столичном регионе — Москве или Санкт-Петербурге, где в наибольшей степени выражены последние тенденции превращения дачи в пространство досуга; во-вторых, она должна обладать (согласно данным Фонда «Общественное Мнение»), набором типичных признаков — это должно быть садовое товарищество с участками размером в 5–6 соток.

Таким характеристикам соответствует Садовое товарищество «Х», на базе которого проведено исследование. Товарищество располагается под городом Пушкино, ориентировочно в 30 км от г. Москва по направлению Ярославского шоссе. Товарищество «Х» начитывает около 175 участков, часть из которых находятся в ведомственном распределении с 1957 года. Поначалу дачи выдавались для сотрудников строительного государственного сектора г. Москва, позже дачи выдавались жителям г. Пушкино. На данный момент в товариществе возможна самостоятельная покупка дачного участка. Проследим поэтапно, как был организован исследовательский процесс.

Доступ в исследовательское поле как специфическая тактика

В полевом исследовании ключевой проблемой является тема доступа социального ученого в поле. В этой части статьи будут рассмотрены главные вопросы, встающие перед исследователем относительно вхождения в среду изучаемого объекта.

Ситуация доступа к полю распределяется среди трех равноправных полей:

- исследователя;
- темы исследования;
- информантов.

С другой стороны, с точки зрения физической организации пространства поля — оно представлено местом обитания, повседневным местонахождением интересующей социальной группы. «Полями» выступают дома информантов и прочие места их повседневной активности (парки, школы, аэропорты, магазины и т. п.).

Важно обозначить несколько последовательных этапов доступа в поле¹.

Первый — доступ в **физическое поле**, проникновение в среду обитания интересующего сообщества.

Второй — согласие **на участие** (или просто факт участия) в исследовании².

Третий — доступ **к теме** интервью (открытое, естественное повествование информантов в кругу сообщников). Рассмотрим каждый этап изучаемой методической проблемы более детально.

Доступ в физическое поле: ориентация на местности, серия неформализованных интервью

Обсуждаемым в литературе является вопрос доступа в физическое поле информантов. Физический доступ в поле осуществляется единожды. Но и для его обеспечения необходимо вступать в многочисленные переговоры. Руководителей, владельцев и иных

¹ Трудно установить рамки и последовательность этапов доступа. Представленная иерархия имеет скорее условный вид.

² Зависит от выбора исследовательской стратегии: оповещение об исследовательских целях присутствия в поле или действие в «партизанских» условиях.

лиц, обладающих властным ресурсом, способным как ограничить, так и открыть исследователю «поле действия», называют «привратниками» [Burgess, 1992, p. 48]. Главная задача исследователя в отношении «привратников» заключается в необходимости убедить их в двух вещах:

- отсутствие вреда от исследования;
- польза исследователя для участников среды изучения. Эта задача, как правило, достигается при оглашении возможности получения итоговых отчетов, данных о сотрудниках, повышении престижа организации от участия в проектах, объяснением в конечном, социально значимом результате и другое [Ковалев, 1999, с. 82].

Наиболее сложным представляется выполнение первой задачи — показать, что социолог не несет опасности для сообщества. Для успешности ее достижения важным является момент выбора позиции исследователя. Можно сказать, что качество собираемой информации во многом зависит именно от нее [Caugney, 1982]. «Полевая роль» сопровождает ученого в течение всего времени в изучаемой среде. Однако, по мере того как он вступает в контакты, некоторые характеристики этой роли могут изменяться. Так, например, для более «удачных» отношений с информантами, исследователь может предстать перед индивидами в разных социальных ролях¹.

Выделяют следующие наиболее распространенные полевые роли исследователей [Ковалев, 1999, с. 82–83]:

- «наивный студент», которого вынудили преподаватели выполнить данное исследование. Считается, что такой образ способствует доступу не только в физическое поле, а также к важным документам и свидетельствам. В дополнение, привратники могут быть польщены тем, что предоставляют студенту возможность чему-либо научиться у знающих опытных людей;
- «историк», занимающийся написанием летописи о том, как устроены трудовые коллективы, культурные общности и т. д.;

¹ Имеется в виду наличие разных личностных качеств, иной личностный образ, необходимые для налаживания отношений с отдельными видами информантов.

- «представитель власти», который предъявляет соответствующее разрешение. Для входа в бюрократические заведения данная роль представляется почти единственной из всех возможных.

Иногда физический доступ в поле достигается без участия привратников. К данным ситуациям можно отнести следующие:

- помощь оказывают знакомые исследователя, которые сами вступают в контакт с привратниками, либо сами ими являются;
- поле представлено местом открытого публичного доступа (например: кафе, магазин, кино).

В целом, доступ, а особенно в физическое пространство информантов, является достаточно творческой процедурой. Так, среди нетрадиционных форм вхождения в физическое поле можно отметить варианты:

- предварительная «выпивка» с привратником: он становится больше, чем просто знакомый [Борисов, 1996, с. 197–221];
- «симуляция» знакомства: «...для приличия по-свойски кивнул в толпу. Эффект забавный — никто из заседавших не спросил, кто я, зачем пришел, так как каждый подумал, что другие меня знают» [Там же, с. 202];
- ожидание в специальных местах, с целью «спонтанного» знакомства. Например: стоять у колонки с водой до тех пор, пока подойдет информант. Задача ожидания — познакомиться и «разговориться» с жительницей, донести ведра до дома [Ковалев, 1999, с. 204];
- «квази-участие» в деятельности группы: выступление на митинге с трибуны, что облегчило принятие и признание в коллективе [Там же, с. 200].

Немногие авторы указывают на свои «провалы» вхождения в поле. Так В. Борисов отмечал, что в случае «неудачного» доступа в поле, надо понять, что туда «не входят дважды». Самый рациональный выход из этой ситуации — попытка найти «недоступному» полю адекватный эквивалент [Там же, с. 203–205]. Свои неудачи В. Борисов, как правило, объясняет ошибками в переговорах с официальными лицами. Исследователям известны примеры многолетних, но не приведших к успеху переговоров [Hammersley, 1992, p. 55–56].

Исследование, организованное на «дачной» платформе, отличается простотой попадания в физическое пространство: въезд в него возможен для каждого, даже не живущего в садовом товариществе. Это место открытого, публичного доступа. Попадание в поле было облегчено вторым исследователем, который являлся «проводником» в садовое товарищество, где он проживает в летний сезон¹. Мы полагаем, что наилучшим способом «вписаться» в контекст изучаемого сообщества является проникновение в него посредством «проводника», который не только способствует физическому доступу, но и обеспечивает информацией, контактами.

По результатам первого визита (условно который можно обозначить как первый, разведывательный этап) была разработана стратегия исследования. Напомним, что по результатам проведенного обзора, объект нашего исследования — современная дача (участок с домом для проживания городской семьи преимущественно в летний период), рассматриваемая на примере садового товарищества «Х». Предмет исследования — практики жителей, объединенных пространством такого типа. Исследовательский вопрос, который нас интересует в пространстве: что дача дает современному горожанину? Как это особое пространство объединяет горожан? Какие отношения складываются у жителей, помещенных в рамки дачного товарищества?

Разведывательный этап сопровождался серией неформализованных интервью. Это позволило собрать первичные сведения о дачном сообществе: *Сколько жителей живет в садовом товариществе? В какие периоды на даче сосредоточено максимальное количество жителей? Как организовано пространство дачного товарищества? Каковы основные, знаковые места в дачном товариществе? Какие наиболее типичные формы общения между жителями?*

Были получены первичные договоренности с потенциальными информантами, собрана информация об их семьях, записи внесены в дневник исследователя.

Изначально мы сформулировали гипотезу относительно организации дачного пространства: базовой формой организации про-

¹ Автор глубоко благодарна коллеге и единомышленнику Павлу Лебеву за неоценимую помощь в полевой работе. Важную поддержку также оказала бабушка Павла, без помощи и понимания которой, это исследование бы не состоялось.

странства выступает семья. Исходя из наблюдений, семья — базовая единица дачного товарищества и типичная форма расселения, поэтому мы обозначили ее как главный фокус нашего исследования, единицу анализа через призму которого мы рассматриваем другие категории. Данный подход близок исследованию по изучению крестьянства, где центральной категорией также была семья [Виноградский, 1998, с. 134].

Для изучения обозначенного исследовательского вопроса был разработан гайд интервью (последовательный список вопросов), где предлагались следующие темы для обсуждения:

1. Значение современной и советской дачи для горожанина.
2. Практики дачной жизни: сравнение прошлого и настоящего.
3. Дача как место семьи: роль и вклад каждого из поколений.
4. Взаимоотношения людей в дачном пространстве (соседи, родственники).

Нами рассматривалась возможность организации видеосъемки, что позволило бы получать наиболее валидные («наблюдаемые») данные. Но, во-первых, камера — это предмет, который не является привычным в обиходе дачного пространства, и его появление может в целом негативно сказаться на коммуникации. Во-вторых, использование видео предполагает обращение к видеографии, как методу анализа поведения людей, собственно, перед камерой [Клобнаух, 2009, с. 20–21], что, прежде всего, преследует задачу анализа визуального поведения (жестов, мимики). Визуальное поведение не является предметом нашего исследования, поэтому способом фиксации данных была выбрана аудиозапись, ведение дневника с регулярными записями (содержательными и методическими) и фотографирование (как способ иллюстрации).

Из теоретического обзора известно, что базовыми переменными, влияющими на отношение к даче, являются образование, возраст, доход, наличие детей [Clarke, 2000, p. 484]. Соответственно, условием было участие в исследовании максимального количества членов семьи разных поколений, что позволило нам получить данные о возрастных отличиях. Нам было важно изучить опыт различных семей по критериям дохода, образования и прочим «базовым переменным». Для максимального охвата возможных случаев необходимо было, чтобы каждая из переменных присутствовала в обследуемых семьях. Для наглядности обозначим «квотное задание» в виде таблицы.

Таблица 5

**Распределение значимых переменных
среди исследуемых дачных домохозяйств**

Доход*	Наличие детей	Образование**
Средневысокий (домохозяйство снабжено газом)	Есть — до 7 лет (дошкольный)	Степень кандидата наук
Средний (домохозяйство осуществляет регулярные выплаты, имеют автомобиль (или несколько), но не смогли себе позволить установку газа)	Есть от 8 до 18 лет (школьный)	Высшее
Средненизкий — домохозяйство отличается нерегулярностью выплат (из-за финансовых трудностей).	Нет	Среднее, средне специальное

* По результатам данных ФОМ и ВЦИОМ, обладателями дач являются горожане, обладающие средними доходами («средний класс»). Однако в рамках среднего дохода мы предполагаем некую вариацию: от среднего низкого до среднего высокого.

** За основу бралось образование отца (мужчины в семье). В случае, если в семье не было мужчины — наиболее старшей из женщин.

Процесс получения физического доступа в поле для исследователя обычно означает и ориентацию на местности. Если исследователю удалось органично проникнуть в физическое пространство, он переходит на более «глубокий» уровень — к непосредственному контакту с информантами.

Доступ к интервью: согласие на участие в исследовании

Этап согласия на участие в интервью можно сравнить с физическим «выходом в поле». В этом есть следующие сходства:

- в большинстве случаев согласие на интервью и «вход в поле» осуществляются единожды, в отличие от других: оба эти этапа сопровождают почти формальные разрешения;
- информанты могут быть не оповещены как об исследовательском характере появившегося гостя, так и о факте интервью.

Роль исследователя должна быть консистентной для всех участников исследования и должна сохраняться во всем: от «легенды» попадания в поле до продуманного личностного образа.

Для приглашения участников (рекрутмента) в дачное исследование были выбраны две стратегии.

Пассивная стратегия — информирование участников об исследовании с помощью письма, которое было размещено в «ключевых точках» садового товарищества (доска объявлений, въезд в товари-

щество, вход в магазин, водоем). Впрочем, среди участников исследования только один отметил, что обратил внимание и прочел это объявление. Кроме информирования письмо содержало приглашение на участие, с этой целью был указан контактный телефон, что позволило договориться о встрече. Ни одного телефонного звонка от потенциальных информантов не последовало. Соответственно, пассивная стратегия, информирование участников исследования посредством письма, оказалась малоэффективной.

Активная стратегия — рекрутмент информантов на дачной улице и вручение им пригласительного письма — была основной и позволила достичь результата. Личностное приветствие информанта (первичный контакт), вручение пригласительного письма (официальность и серьезность исследования) позволили оперативно договариваться с людьми о повторной встрече. Так, за 2 часа были получены договоренности с более чем десятью информантами. Мы договаривались о визите в удобное для информантов время. Мы заранее подготавливали участников, что беседа будет неформальная, где важно, чтобы все члены семьи участвовали — *«посидим вместе, попьем чай»*.

Доступ к теме как способность информантов к содействию

Доступ к теме определяется как стремление информантов к содействию, готовность искренне делиться информацией о своих практиках, ритуалах, мнениях. Так, Э. Сатер предварительно общалась с информантами индивидуально, а лишь потом объединила их для групповой дискуссии. К моменту первых интервью она уже имела необходимый раппортивный настрой, на основе которого формировалась ситуация группового интервью. Просьба Элизабет Сатер к каждой из участниц рассказать об истории своей семьи, создала в группе необходимую доверительную атмосферу на основе равенства и открытости [Suter, 2000].

В вопросах дачной жизни доступ к теме не был проблематичен. Тема дачи не является табуированной, приватной, она легко обсуждается в кругу семьи и в окружении других (это одна из причин выбора дачи как объекта исследования). Ограничением был следующий момент: дача является объектом собственности, на котором люди выращивают продукцию. То есть, в определенном смысле, дача есть платформа для заработка, соответственно, дачная жизнь

может считаться налогооблагаемой деятельностью. В нашей практике лишь одна из семей предположила «скрытый» (налоговый) характер нашего исследования: *«Вы сейчас у нас все расспросите, а потом налоги введут»*. Информантов убедили подробные объяснения, что мы не интересуемся «дачной экономикой», а также отсутствие вопросов на «неудобную» тему.

Вопрос вознаграждения всегда спорен при проведении качественного исследования. В данном случае, вознаграждением были разнообразные сладости «к чаю». Они позволили участникам исследования сменить акценты взаимодействия: была создана ситуация общения не «исследователь — информант», а скорее «гость — хозяин». Угощения были способом отблагодарить за прием и методом создания приятной атмосферы.

Проблема доступа в поле представляет не только методическую сторону исследования. Так, за вопросом доступа и описанием его процедуры стоит содержательный материал о характеристиках объекта и данные о его участниках.

Подробно рассмотрев вопрос доступа, обратимся к проблеме отбора информантов внутри изучаемого сообщества.

Отбор информантов: следуя принципу теоретической выборки

В этом параграфе будут рассмотрены наиболее часто используемые стратегии отбора информантов.

Теоретическая выборка является важным условием валидности получаемых данных. Авторами принципа «теоретического» отбора являются А. Страус и Б. Глейзер [Страусс, Корбин, 2001, с. 151–162]. Согласно данному подходу, исследователь последовательно изучает и анализирует ситуации одну за другой, что дает возможность максимально информативного сравнения материала. Иначе говоря, стратегия теоретической выборки предполагает, что выбор группы исследуемых информантов происходит в зависимости от гипотезы, которая была рождена из предыдущих материалов исследования. Определяется переменная, которая лежит в основе подбора информантов: сравнение результатов разных групп позволит доказать или опровергнуть образованную теорию.

«Теоретическая выборка — это процесс сбора данных для генерирования теории, посредством которого аналитик собирает, объеди-

няет, кодирует, анализирует данные и решает, какие из них собирать на следующем этапе, и где искать их для того, чтобы развить теорию по мере появления. Этот процесс сбора данных контролируется появляющейся теорией» [Glaser, 1967, p. 15].

Так, Дж. Дин [Dean, 1977, p. 285] помимо теоретической выборки выделяет следующие.

Информанты, которые напрямую связаны со сферой исследования.

Такие люди принадлежат к определенным социальным группам, культурам, общностям. Они могут отличаться по степени включенности в обследуемую группу. Это могут быть как «новички» в группе (только вошедшие в новый коллектив), так и сменившие статус информанты (например, вышедшие из исследуемой группы, но готовые повествовать о своем опыте), а так же информанты, являющиеся «своиками» в исследуемой группе [Kemmis, 2003, p. 137]. Среди описанных групп интервьюируемых («новичков», «своичков», бывших членов) можно выделить 2 стратегии в организации выборки: во-первых, провести общее обсуждение независимо от степени включенности в изучаемую среду; во-вторых, разделить информантов на отдельные группы.

Этот пример иллюстрирует возможность регулирования состава участников: от полного набора потенциальных ролей в коллективе, до гомогенности (однородности по изучаемым признакам).

Наиболее склонные к общению информанты. По причине социального статуса и опыта, некоторые информанты в большей степени расположены к общению. К ним можно отнести:

- простодушных информантов, которым свойственна общительность как личное качество;
- участников какого-либо события¹; например, некогда состоявших в коллективе, но покинувших его, сохранив много сведений о его внутреннем устройстве [Kemmis, 2003, p. 138].

Наиболее удачным исследовательским ходом является сочетание двух указанных стратегий. В таком случае, мы получим не только богатый опыт информанта о жизни в определенной среде, но и его рефлексивность по поводу произошедшего, что в большей степени характерно для людей, склонных к общению.

¹ В данном случае рассматриваются ситуации участия в каком-либо историческом или политическом событии, однако подобные рекомендации применимы и к другим сферам исследования (социальным проблемам, малым группам и др.).

Снежный ком. Иными стратегиями в подборе собеседников является метод снежного кома (snowball sampling). Он, как правило, применим, когда речь идет о труднодоступных единицах. В рамках заданной тактики алгоритм таков: информанты приглашены одним или несколькими знакомыми людьми; пришедшие на дальнейшее интервью рекомендуют уже своих приятелей. В этой ситуации особо важно уделить внимание выбору «ключевых» информантов (то есть тех, кто приглашает первым). Важно, чтобы их окружение отражало реальную картину изучаемой среды: информанты не должны обладать специфическими характеристиками, не представляющими фокус исследовательского интереса. В случае участия в обсуждении «нетипичных» информантов, может произойти смещение в выводах исследования [Patton, 2001, p. 111].

Случайные выборки. В редких случаях в полевом исследовании применяют случайные выборки (probability sampling, stratified random sampling) [Burgess, 1992, p. 79–91]. Перечисленные варианты организации выборки представляют далеко не исчерпывающий перечень возможных стратегий, а только лишь их малую часть.

Отметим, что во многих случаях применяется сочетание нескольких способов отбора информантов. В основе нашего исследования лежал принцип теоретической выборки, но перечисленные тактики отбора (снежный ком, выбор наиболее склонных к общению информантов и др.) также имели место.

Проблема числа отобранных случаев (информантов). Проблема заключается в том, что размер, количество наблюдаемых групп трудно спрогнозировать до момента попадания в поле. Более того, сам факт попадания в среду изучения не гарантирует возможность определить число необходимых фокус-групп, он только дает материал для предположений. Первые интервью позволят более точно определить размер выборки. Решение этого вопроса зависит от специфики поля, задач, позиции исследователя.

М. Пэттон сравнивает проблему размера выборки и объема студенческой работы. Он иллюстрирует сравнение следующим сюжетом:

Студент: Насколько длинной должна быть моя письменная работа?

Преподаватель: Настолько длинной, чтобы раскрыть ее содержание.

Студент: Но сколько страниц?

Преподаватель: Достаточно страниц для того, чтобы полностью выявить и описать проблему, ни больше, ни меньше [Patton, 2001, p. 120].

И. Линкольн и Дж. Губа так говорят о проблеме размера выборки: «...он определяется исходя из существующей потребности в данных. Если целью является ее максимизация, то прекращение сбора наступает, когда от исследуемых единиц более не поступает новых, ранее неизвестных данных. Так, появление избыточной информации является главным критерием» [Lincoln, 1985, p. 202].

Видится важным указать наиболее распространенные варианты, когда советуют прекратить сбор материалов:

- исследователь уже точно знает ответ на поставленный исследовательский вопрос: проблема «точки насыщения» [Квале, 2003, с. 106];
- материалы интервью не принесли новых результатов по сравнению с предыдущими [Lincoln, 1985, с. 202];
- информанты советуют для участия в исследовании тех, кто уже в нем участвовали [Семенова, 1998, с. 157].

В исследовании «дачного вопроса» число наблюдаемых случаев определялось исходя из получения ответа на поставленный вопрос, а именно, подтверждение или опровержение гипотезы из исследуемых случаев (групп информантов).

Особенности сбора эмпирических материалов: баланс между структурированностью и разнообразием

Материалы накапливаются на протяжении всей работы в «поле», частично и до момента физического попадания в него. Эмпирические материалы отличаются фрагментарностью и разнообразием [Романов, 1996, с. 141]. В целях прояснения ситуации перечислим возможные формы собираемых данных и дадим им краткую характеристику.

Аудиозаписи групповых обсуждений, неформализованных интервью. Запись интервью трансформируется в письменную форму (транскрипт) [Квале, 2003, с. 92]. Существует несколько видов транскрибирования, которые отличаются степенью детализации. При выборе способа перевода устной речи в письменную, решается вопрос о его

принципах. Что будет содержать расшифровка текста? Будут ли внесены пометки об эмоциональном состоянии респондентов, паузах, невербальном поведении участников? — эти вопросы решают исследователи, исходя из задач. Чем важнее характер коммуникации, тем более формализованным и детальным будет транскрибирование.

В процессе нашего исследования мы получали записи из двух основных источников. Во-первых, неформализованные интервью, которые предшествовали групповому обсуждению и далее (в некоторых случаях), завершали их, во-вторых, фокус-группы, которые составили основную часть материала.

Видеозаписи. Они фиксируют визуальные аспекты интервью: мимику, позы, жесты [Квале, 2003, с. 160]. Как правило, проблема натурализации видеозаписи решается следующим образом: воссоздается аналогия любительской видеосъемки, характерная для домашних праздников, сборов. Это позволяет минимизировать влияние камеры. В данном виде съемки присутствует «оператор». Важно, чтобы оператор был в достаточно близких отношениях с информантами. Как отмечалось выше, в исследовании «дачного вопроса» отказались от видеосъемки: во-первых, для нас не была приоритетной задача анализа визуального поведения людей, а во-вторых, видеосъемка не является актуальным ритуалом дачного образа жизни и с большой вероятностью могла помешать открытой коммуникации информантов (особенно в рамках семейных интервью).

Фотографии. К использованию фотографий чаще всего прибегают при изучении культур, исторических событий, семейных отношений, вопросов конструирования гендера, телесности и т. д. Возможно не только фотографировать наблюдаемую действительность, но и изучать уже сделанные фотоснимки. Они служат не только иллюстрацией к исследованию, а часто представляют отдельный предмет изучения. Примером может послужить организация американскими социологами еще в 70-х годах прошлого века выставка «Визуальная социология», которая демонстрировала методическую самостоятельность фотодокументов [Plummer, 1990, с. 28]. По ним возможно воспроизвести контекст ситуации, настроение информантов, мелочи быта, одежду и многое другое. В изучении вопросов дачной жизни фотографирование происходило в рамках четырех основных сюжетов, они являются иллюстрациями к основным материалам:

— быт и организация пространства дачного товарищества;

- важные моменты для исследователя;
- важные моменты для информанта;
- момент интервью (группа во время обсуждения).

Документы (письма, дневники, записки информантов). К. Пламер [Plummer, 1990, с. 13] называет такого рода свидетельства «документами жизни». По его словам, документы, которыми переполнен мир, представляют интереснейшие с научной точки зрения формы отражения и самовыражения миллионов людей. Документы были главным эмпирическим материалом для многих исследований, начиная со времен Чикагской школы. В исследовании дачного вопроса такими документами могли быть книги домовладельцев, протоколы собраний дачников и т. д. Они не представляли для нас интереса, поэтому остались за рамками исследования.

Дневник наблюдений представляет последовательное, каждодневное описание ситуаций «здесь и сейчас». Автором дневника является исследователь, где он отражает свои впечатления, описания изучаемой среды. В некоторых случаях дневники ведут сами информанты по просьбе исследователя. Как в случае авторства исследователя, так и в варианте «авторов-информантов», заполнение дневника имеет свои правила и заранее оговоренные задачи. Главными требованиями к их ведению является систематичность записей и должное их оформление (например: дата, время). Так, например, Г. Берджесс [Burgess, 1991, р. 192–193] выделяет несколько видов записей в дневниках исследователя:

- общие, где, как правило, описывают действия информантов, их внешность, краткое содержание разговоров, место обитания;
- методологические, содержащие обстоятельства получения данных, описания социальной роли, выбора информантов для беседы, отношений с обитателями сообщества, рефлексии, заметки относительно содержания, хода проведения интервью и др.;
- аналитические, где формулируются исследовательские вопросы, гипотезы, теоретические предположения относительно наблюдаемых взаимодействий.

Дневник дачного исследования был создан по этой схеме и содержал в себе эти три ключевых момента (общие, методологические и аналитические записи).

Эмпирические данные необходимо структурировать. Возникает необходимость разработки универсального документа, позволяющего эксплицировать визуальное и вербальное в изучаемой группе, при этом минимизировав влияние самого исследователя. Важно определить: каким должен первичный документ исследователя, чтобы сохранить натуральность фиксируемого контекста и одновременно элиминировать влияние исследователя?

Одним из способов формализации данного метода предполагается создание документа, объединяющего разнообразие данных. Видится возможным в качестве первичного документа для анализа создать «транскрипт-протокол», который будет интегрировать материалы проведенных интервью, а именно: а) текстовый транскрипт б) фотографии и другие визуальные данные в) записи в дневнике.

Документ данного формата позволяет, во-первых, систематизировать собранную информацию (решая проблему разнообразности и разобщенности данных); во-вторых, делает ее доступной для третьих лиц (решение проблемы закрытости информации и отчасти «преувеличенной» роли исследователя); в-третьих, создает определенный стандарт работы с материалами.

Проблема анализа материалов: от первичных данных к концепции

Анализ материалов начинается в момент инициации исследования. Качественные тактики работы с категориями заимствуют принципы аналитической индукции и обоснованной теории [Страусс, Корбин, 2001, с. 21]. Так, выделяются принципы открытого, затем осевого и, далее, выборочного кодирования, на каждой стадии которого происходит сужение фокуса, и в результате вырабатывается концепция. Исследователи, переходя от одного уровня кодирования к другому, постоянно ищут связи между явлениями и объяснения этим связям. «Они ставят целью не только обнаружить „что происходит“, но и „почему это происходит“» [Tedlock, 2000, p. 54]. Описанный поиск объяснений представляет своего рода теоретизирование: оно начинается с попытки установить связи между элементами, которые исследователь идентифицировал и классифицировал.

Так, в изучении дачного вопроса в результате проведенных фокус-групп были получены следующие категории (см. рис. 4). Последние

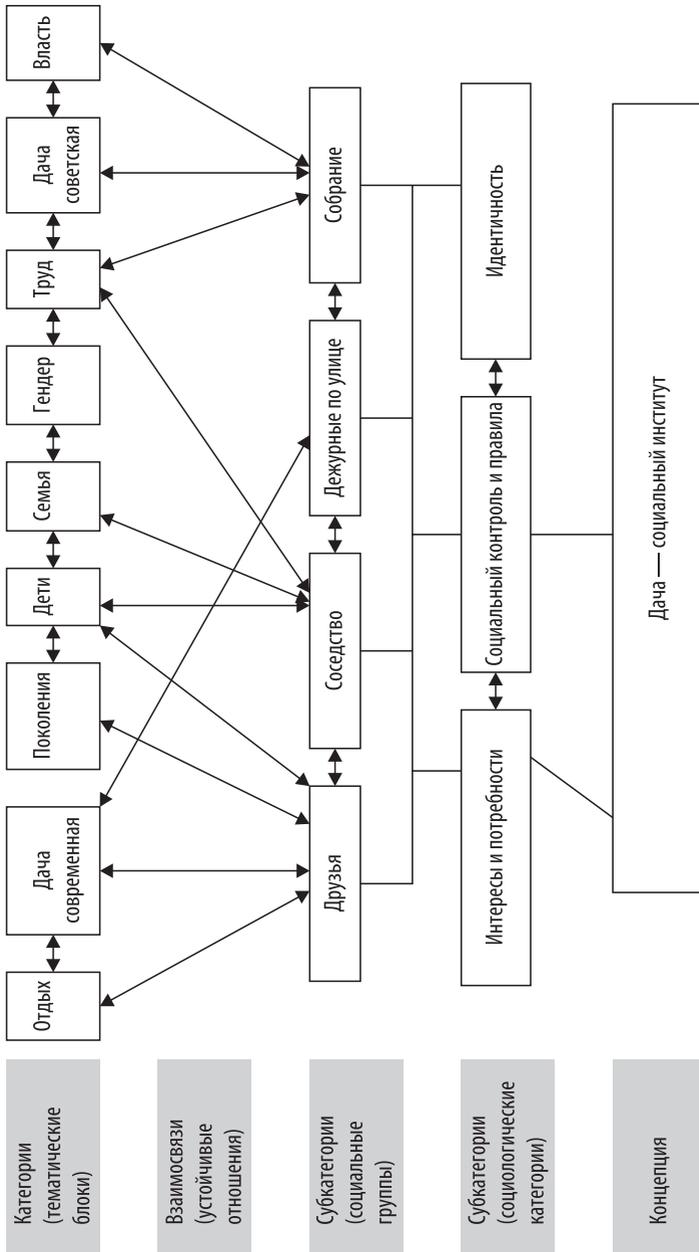


Рис. 4. Аналитическая схема концептуализации феномена дачи

являются произвольными от семьи как базовой социальной группы, проживающей на даче. Вот эти категории: отдых, дача современная, поколения, дети, гендер, труд, дача советская, власть.

Процесс выделения категорий условно можно назвать «открытым кодированием». На заключительном этапе исследования (второй (Б) этап), выдвинутые гипотезы позволили сконцентрировать внимание на социальных группах людей (уровень акторов), объединенных соседскими отношениями (ближние и дальние соседи). В результате были обнаружены устойчивые отношения между жителями дачного товарищества. Эти социальные группы можно условно обозначить как друзья, соседи (ближние), дежурные по улице, собрание (соседи дальние).

В итоге, все выделенные социальные группы действуют в рамках определенных интересов и потребностей, установленных правил и существующего социального контроля, который поддерживается жителями дачного товарищества и членами семей. Последнее позволяет называть дачу социальным институтом.

Список использованных источников

Борисов В. Социология для самых маленьких // Рубеж. 1996. № 8—9.
Виноградский В.Г. Крестьянские семейные хроники // Социологический журнал. 1998. № 1/2.

Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003.

Климова С. Сельские кредитные общины: между общиной и корпорацией // Социальная реальность. 2007. № 7.

Клобнаух Х. Видеография. Фокусированная этнография и видеоанализ // Визуальная антропология: настройка оптики / под ред. Е. Ярской—Смирновой, П. Романова. М., 2009.

Ковалев Е.М., Штейнберг И.Е. Качественные методы в полевых социологических исследованиях. М.: Логос, 1999.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Изд-во «Язь», 1992.

Романов П.В. Процедуры, стратегии, подходы «социальной этнографии» // Социологический журнал. 1996, № 3/4.

Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М.: Добросвет, 1998.

Траусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедура и техники. М.: Эдиториал УРСС, 2001.

Чеховских И. Российская дача — субурбанизация или рурализация? Невидимые грани социальной реальности: сб. статей по материалам полевых исследований. СПб., 2001.

Чеховских И. Трансформация экономического поведения в неформальной экономике: садоводческий участок (дача): сборник 2-го семинара преподавателей социологии труда. СПб., Изд-во СПбГУ, 1998.

Burgess R.G. Studies in Qualitative Methodology. Learning about Fieldwork. Jai Press INC, 1992.

Caughey J.L. The ethnography of everyday life: theories and methods for American culture studies. American quarterly. Vol. 34. 1982. No. 3. P. 232.

Clarke S., Varshavskaya L, Alashev S., eds. The Myth of the Urban Peasant // Work, Employment and Society. 2000. No. 14.

Dean J.P., Eichorn R.L., Dean L.R. Observation and Interviewing. In Introduction to Social Research, 1977.

Glaser B.G., Strauss A.L. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. N-Y.: Aldine de Gruyter, 1967.

Hammersley M. What's Wrong with Ethnography? Routledge. L.—N-Y., 1992.

Kemmis S., McTaggart R. Participatory action research. Strategies of qualitative inquiry. Second edition. Ed. by N. Denzin & Y. Lincoln. Thousand Oaks et al.: Sage Publication, 2003.

Lincoln Y.S., Guba E.G. Naturalistic Inquiry. Newbury Park. CA. Sage Publications, 1985, p. 202.

Lovell S. The Making of the Stalin Era Dacha // The Journal of Modern History. Vol. 74. 2002. No. 2.

Patton M.Q. Purposeful Sampling. Ethnography. Vol. II. Ed. by Bryman A. Sage Publications. 2001, p. 120.

Plummer K. Understanding Childhood Sexualities // Journal of Homosexuality. 1990. Vol. 20. No. 1/2, p. 231—249.

Rumjanzewa M. Auf der Datscha. Dörlemann. Zürich, 2009.

Suter A. Focus Groups in Ethnography of Communication: Expanding Topics of Inquiry Beyond Participant Observation // The Qualitative Report. Volume 5, Numbers 1 & 2, May, 2000.

Tedlock B. Ethnography and Ethnography Representation. Hand Book of Qualitative Research. Second edition. Ed. Denzin N.. Lincoln Y. Sage Publications. 2000. P. 54.

The Qualitative Report. Vol. 5. 2000. No. 1, 2. May.

Часть II

CASE-STUDY В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ

УЧЕБНЫЕ КЕЙСЫ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТРАТЕГИЧЕСКОМУ МЕНЕДЖМЕНТУ

СТРЕКАЛОВА Наталья Дмитриевна

Д. э. н., профессор НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург

e-mail: strekalova_spb@mail.ru

Аннотация. Цель этой статьи состоит в том, чтобы показать роль и значение учебных кейсов в формировании профессиональных компетенций современных менеджеров в области стратегического менеджмента. Представлена типовая структура учебных кейсов и предъявляемые к ним требования. Рассматриваются особенности кейсов по стратегическому менеджменту, раскрываются проблемы их разработки и даются рекомендации по обучению на основе кейс-метода.

В современных условиях глобализации экономики одна из ключевых задач высшего профессионального образования в России состоит в том, чтобы обеспечить конкурентоспособность российских вузов на мировом рынке образовательных услуг, а их выпускников — на мировом рынке труда. Для решения этих задач были подготовлены и приняты стандарты третьего поколения (ФГОС ВПО) по всему спектру направлений подготовки специалистов.

Эволюция теории и практики управления за последние полвека в условиях происходящих динамичных изменений внешней среды бизнеса привела к возникновению и развитию теории стратегического менеджмента, а само стратегическое управление стало акцентироваться на разработке стратегии.

Одна из основных задач обучения стратегическому менеджменту — развить мыслительную деятельность, научить людей мыслить. Для этого требуется создание соответствующей атмосферы в ауди-

тории, способствующей мыслительному процессу, позволяющей заряжаться новыми идеями, концепциями и подходами.

Менеджерам важно научиться стратегически мыслить. Они должны уметь думать системно и действовать в зависимости от обстоятельств. Менеджеры должны быть практичными, ведь им важен результат. Их компетенции должны быть полезны и значимы не только для профессиональной, но и для повседневной жизни.

Качество обучения во многом зависит от выбора соответствующих методов. В сравнении с пассивностью обучаемых в лекционно-семинарской модели, использование метода кейсов, обучение на основе ситуационного подхода, применение интерактивных методов убедительно демонстрируют свою эффективность. В их основе лежит концепция, что только *действия и их рефлексия* заставляют человека размышлять над результатом и формируют запрос на получение соответствующих знаний, развитие навыков и способностей к решению проблемы.

Наиболее эффективным способом, позволяющим развивать стратегическое мышление менеджеров, является метод case-study. Он играет важную роль в активизации процесса обучения студентов, сближении с реальной практикой, повышении эффективности профессиональной подготовки, развитии навыков командной работы и лидерских качеств менеджеров. Метод case-study может быть использован как для проведения исследований, так и для обучения стратегическому менеджменту.

Что представляет собой кейс?

Кейс представляет собой подробное описание *реальных* событий, которые имели место быть *в прошлом*, и сложившейся *ситуации*, исследованной со всех сторон. Кейсы особенно популярны и хороши для анализа и исследования тех ситуаций, которые отличаются сложностью.

Сущность метода case-study

Метод *case-study* (в дальнейшем — *кейс-метод*), опирающийся на применение ситуационного подхода, предполагает проведение детального, глубокого анализа одной конкретной ситуации (кейса).

В начале XX века он был впервые предложен Гарвардской школой бизнеса для обучения менеджеров. С тех пор вот уже более ста лет кейс-метод широко используется в обучении преподавателями университетов многих стран мира.

В 1911 году профессора Гарвардской школы бизнеса разработали и предложили для обучения студентов новый учебный курс, который назывался «политика бизнеса». По сути, этот курс стал прообразом нынешней дисциплины «стратегический менеджмент». Задача этого курса состояла в том, чтобы интегрировать знания, полученные студентами в рамках различных функциональных дисциплин: управления производством, управления продажами, управления человеческими ресурсами, эккаунтинга и др. По традиции, сложившейся в Гарвардской школе бизнеса, акцент в обучении менеджеров в рамках этого курса был сделан на *кейс-метод*, что позволяло приблизить обучение к практике бизнеса и освобождало профессоров от необходимости разьяснять механизм достижения интеграции.

Заметим, что в начале XIX века метод кейсов в качестве педагогического инструмента был успешно использован в медицине, психологии, социологии и в правовых дисциплинах. Сегодня Гарвардская школа бизнеса по праву является лидером в разработке и использовании кейсов в бизнес-образовании. В настоящее время кейс-метод достаточно широко представлен и в других областях, включая сельское хозяйство, образование, химию, политологию, инжиниринг, управление проектами и др.

Два основных вида кейсов: учебные и исследовательские

Кейсы разрабатываются для достижения определенных целей. В зависимости от целей различают **два основных вида кейсов**: учебные и исследовательские.

Учебные. Учебный кейс представляет собой детальное описание *реальных событий*, которые имели место быть *в прошлом*. Он и используется *для достижения обучающих целей* в ходе изучения студентами определенной дисциплины. Кейс содержит необходимое и достаточное количество информации, что обеспечивает достижение целей обучения. Поскольку учебный кейс ориентирован на достижение целей обучения, то его разработка сопровождается подготовкой *рекомендаций для преподавателя* (Teaching Notes).

Исследовательские. Исследовательский кейс разрабатывается с целью изучения определенного явления (*процесса*) и представляет собой *дескриптивный анализ реальной ситуации*, которая характеризует определенную теоретическую концепцию. Исследовательский кейс разрабатывается либо для подтверждения новой гипотезы, либо для того, чтобы предложить альтернативную концепцию существующей гипотезе.

Подготовка исследовательского кейса — это своего рода способ изучения определенного явления (*процесса*). Иногда несколько исследовательских кейсов, подготовленных в разные периоды времени на основе анализа одного и того же объекта, агрегируются, что позволяет объяснить выявленные социальные явления, экономические процессы или финансовые тенденции.

В дальнейшем речь будет идти исключительно об учебных кейсах.

Кейс как таковой должен содержать достаточное количество данных, информации и другого эмпирического материала, которые описывают *реальную ситуацию*, что позволяет достичь обучающих целей. В отличие от кейсов, повествующих о *реальных событиях*, придуманные автором истории лишены того интеллектуального потенциала, который есть в кейсах, описывающих реальные события. И хотя придуманные автором истории в ряде дисциплин в принципе могли бы быть использованы для достижения определенных педагогических целей, однако их обучающая ценность существенно ниже, а возможности использования ограничены.

Классификация учебных кейсов

Существует много разных классификаций учебных кейсов. Одна из них представлена в табл. 1. В качестве классификационных признаков в этой классификации были выбраны показатели, определяющие количественные характеристики кейса. Согласно рассматриваемой классификации выделяются три типа учебных кейсов: мини-кейсы, средние «европейские», «полноформатные» (по типу гарвардских кейсов).

Мини-кейсы носят описательный, иллюстративный характер и представляют собой простой «снимок» какой-либо интересной проблемы. Их академическая ценность ограничена. Средние «европейские» кейсы занимают промежуточное положение как с точки

зрения объемов, так и затрат на их разработку. Наибольшую академическую ценность в обучении представляют собой «полноформатные» кейсы, а их разработка связана и с наибольшими затратами.

Таблица 1

Сравнительная характеристика учебных кейсов

Характеристики учебных кейсов	Типы учебных кейсов		
	Мини-кейсы	Средние, «европейские» кейсы	«Полноформатные» кейсы (Гарвард)
Количество страниц	1–3	8–12	20 +
Количество таблиц, рисунков	Нет	2–5	6–10 +
Количество интервью	0–1	1–2	Много
Методические рекомендации преподавателю	Min	В общем виде	Подробная методика
Затраты на разработку	Min	7–8 тыс. долл.	20 тыс. долл. +

Кейсы могут использоваться в разных управленческих дисциплинах, но в обучении стратегическому менеджменту они просто незаменимы.

Почему мы используем кейсы в обучении стратегическому менеджменту?

Самый эффективный путь обучения состоит в том, чтобы учиться на собственном опыте: фактически находиться в реальной ситуации, почувствовать на себе тяжесть реальных проблем и груз ответственности за принятие решений, проводить анализ влияющих факторов, вырабатывать и принимать решения, сталкиваться с последствиями этих решений, анализировать их и учиться на собственных ошибках. Ничто и никогда не заменит обучение на собственном опыте.

Учебные кейсы позволяют нам «окунуться» в проблему и «прожить» с ней некоторое время. Они представляют собой описание конкретных ситуаций, взятых из реальной жизни и отражающих происходившие там ранее события. Учебные кейсы позволяют нам «моделировать» реальные жизненные ситуации, когда у нас нет возможности нарабатывать собственный многолетний практический опыт.

Поэтому применение учебных кейсов в процессе обучения стратегическому менеджменту является одним из эффективных способов обучения студентов тому, как современный менеджмент компаний выявляет проблемы, проводит стратегический анализ бизнеса, разрабатывает и принимает стратегические решения.

Цели и задачи использования кейсов в обучении стратегическому менеджменту

Одна из ключевых задач, которая должна быть реализована в обучении стратегическому менеджменту, состоит в том, чтобы развить стратегическое мышление, навыки стратегического и системного анализа, умения разрабатывать стратегии и принимать стратегические решения, анализировать и оценивать альтернативы, планировать мероприятия по реализации решений.

В настоящее время происходит смена основной парадигмы содержания и методов обучения в высшей школе. Заметим, что технологическая платформа прежней парадигмы опиралась в основном на лекционно-семинарскую модель обучения. Она формировалась достаточно долго и практически не менялась на протяжении более чем 250 лет, со времен появления гумбольдовской модели университета. Прежняя парадигма, построенная на идеологии «передачи готовых знаний», постепенно сменяется новой, опирающейся на идеологию формирования компетенций.

В соответствии с новыми стандартами высшего профессионального образования в России была введена двухуровневая система подготовки специалистов (бакалавр, магистр) и осуществлен переход к оценке степени профессиональной подготовленности по сформированным компетенциям, а не по «прослушанным» курсам.

Так, если образовательные задачи первой ступени высшего профессионального образования (бакалавриата) по направлению «менеджмент» связаны с формированием у специалистов базовых основ общекультурных и профессиональных компетенций, то обучение в магистратуре направлено на подготовку специалистов, способных к решению более сложных и разнообразных профессиональных задач, что предполагает создание и развитие компетенций, обеспечивающих способность к выполнению

научно-исследовательской, организационно-управленческой, предпринимательской, консультационной и преподавательской деятельности.

Переход *от оценки знаний к оценке компетенций* предполагает выбор и использование преподавателями таких методов обучения, которые способны *формировать необходимые компетенции* выпускников (их способности применять знания, умения, навыки и личностные качества для осуществления успешной профессиональной деятельности в определенных областях).

Реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке современных менеджеров, принятая за основу в государственных стандартах третьего поколения (ФГОС ВПО), предполагает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм и методов обучения (анализа кейсов, групповых дискуссий, деловых и ролевых игр, компьютерных моделей и аналитических систем, тренингов и др.), эффективных образовательных технологий. Их выбор должен быть адекватен осваиваемым навыкам деятельности и в сочетании с внеаудиторной работой студентов призван обеспечить достижение цели — формирование и развитие у обучающихся определенных компетенций.

Согласно ФГОС ВПО по направлению 080200 «менеджмент» (квалификация «магистр») современный менеджер должен обладать следующими профессиональными компетенциями¹:

- способен выявлять данные, необходимые для решения поставленных задач; осуществлять сбор данных и их обработку (ПК17);
- владеть методами стратегического анализа;
- способен разрабатывать корпоративную, деловую и функциональную стратегии развития организации (ПК12);
- способен находить и оценивать рыночные возможности, оценивать бизнес-идеи, разрабатывать бизнес-планы создания нового бизнеса (ПК16);
- способен планировать и осуществлять проекты и мероприятия, направленные на реализацию стратегий организации (ПК13).

¹ Под компетенцией понимается способность и готовность обучающегося применять знания, умения и личностные качества для его успешной деятельности в определенной области.

Интерес студентов к российским кейсам и проблемы их разработки

Использование кейс-метода в обучении стратегическому менеджменту в России требует разработки российских кейсов — ситуаций, заимствованных из практики бизнеса, анализа реальных проблем, с которыми сталкиваются менеджеры в повседневной жизни, осмысления и учета специфики российского рынка, условий бизнеса, российской ментальности в поведении и обучении менеджеров.

Сегодня ни один серьезный учебник по стратегическому менеджменту не обходится без рассмотрения определенного набора кейсов. Несмотря на многообразие кейсов, представленных в зарубежных учебниках по стратегическому менеджменту и разработанных иностранными авторами (преподавателями/исследователями), российские кейсы неизменно привлекают внимание и вызывают живой интерес у российских студентов. Это вполне объяснимо, ведь они отражают реальные ситуации, заимствованные из практики российского бизнеса. Будучи подготовленными на местном материале, кейсы приковывают внимание читателей к анализу реальных проблем предпринимателей своего региона/страны, с которыми они сталкиваются в повседневной практике. В кейсах отражены особенности российского рынка, фактические региональные/национальные условия бизнеса (влияние, которое оказывают на бизнес экономические, политические и культурные факторы), так или иначе проявляющиеся в российской ментальности, мышлении и поведении действующих лиц кейса.

Студенты, которые слышали рекламу или, возможно, сами пользовались продукцией фирмы, представленной в кейсе, получают возможность составить более полное представление о компании и истории ее развития, ее менеджерах и проблемах управления, а при случае — возможно, и встретиться, познакомиться с ними поближе.

Хороший фактологический материал кейса позволяет студентам ярко и образно представить себя на месте героев кейса, почувствовать их проблемы, «примерить» на себе роли и функции менеджмента компании, применить методы и инструменты менеджмента в принятии решений, сформировать и развить необходимые компетенции.

Однако для поддержания интереса российских студентов в вузе должен быть непрерывный источник новых исследований. Оснащение учебного процесса собственными учебными кейсами может быть очень полезно для преподавателя и его студентов. Кейсы обеспечивают рост ценности обучения. Идеи для разработки кейсов и примеров могут поступать из самых разных источников. Как бы то ни было, кейс-метод — это не просто средство (инструмент) для обучения. Опираясь на примеры реальных событий из практики бизнеса в виде кейса, преподаватель может показать связь между теорией и реальной практикой, что обеспечивает рост ценности самого процесса обучения. Обеспечение и использование своих кейсов в учебном процессе в рамках своего курса несомненно полезно. Это позволяет студентам увидеть неподдельный интерес преподавателя к своему предмету и теме и воочию убедиться в этом.

Один из движущих мотивов, побуждающих преподавателей проводить научные исследования, — это любопытство. Мы хотим больше знать о той или иной проблеме или о том, как та или иная организация ее решала, как в действительности реализовывала свои решения.

Учебные кейсы предоставляют студентам информацию для проведения анализа, всестороннего традиционного исследования. Они особенно полезны для выявления причинно-следственных связей.

Все это — причины, побуждающие преподавателей к проведению исследований, разработке и написанию учебных кейсов.

Однако применение в учебном процессе зарубежных кейсов и проведение исследований на основе кейс-метода в России вызывает определенные **трудности**:

- 1) языковые различия, трудности с переводом зарубежных кейсов;
- 2) специфические особенности внешней среды бизнеса в России (нормативно-правовые, особенности налогового законодательства, национального и культурного контекста);
- 3) получение финансирования на разработку кейсов, эффективное управление выделенными средствами;
- 4) получение доступа к социальному контексту; «закрытость» российского менеджмента и организаций для исследований на основе case-study;
- 5) отсутствие кодекса по этике, что создает почву для обмана при проведении исследований;

- 6) обеспечение требований конфиденциальности и анонимности;
- 7) слабая законодательная база по защите информации.

Типовая структура учебных кейсов и предъявляемые к ним требования

Типовая структура учебного кейса в самом общем виде включает в себя следующие составляющие:

1. Краткая аннотация (резюме).
2. Список ключевых слов (для поиска в электронных базах данных).
3. Введение.
4. Предыстория.
5. Развитие событий.
6. Итоговая ситуация.
7. Приложения.
8. Методические рекомендации для преподавателя (Teaching Notes).

Основное содержание кейса включает в себя пп. 3–7. Для опубликования и поиска кейса особенно важны пп. 1–2. Чтобы облегчить работу с кейсом других преподавателей, необходима разработка п. 8.

Требования, предъявляемые к учебным кейсам, можно представить в виде цепочки следующих ключевых слов: *реальная история, факты, прошедшее время, проблема, анализ, принятие решений*. Независимо от того, какой учебный кейс разрабатывается, каждое из этих требований должно быть соблюдено.

1. *Реальная история*. Кейс представляет собой историю, в основу которой заложены реальная ситуация, события, имевшие место в прошлом, и реальная проблема, с которой столкнулся менеджмент.

2. *Факты*. В качестве исходного материала в кейсе используются факты, характеристики событий, первичные данные компании, результаты исследований автора, достоверная информация о внешней среде бизнеса. Если используется вторичная информация, то только из достоверных источников.

3. *Прошедшее время*. Кейс всегда описывает ситуацию и события, имевшие место в прошлом. Кейс не должен описывать события настоящего периода времени, и уж тем более — будущего.

Если в кейсе описываются события, которые произойдут в будущем, то это просто фикция. Если кейс отражает события настоящего периода, то студенты не смогут его анализировать, поскольку отсутствует информация о событиях и результатах, которые еще не завершены.

4. *Проблема.* Кейс всегда описывает проблему, требующую своего решения. Выбранная для обсуждения проблема должна быть типичной. Описание проблемы может быть завуалировано, а сама проблема — неясна, не всегда очевидна читателю. Она, как правило, достаточно сложна и затрагивает межфункциональные аспекты деятельности.

5. *Анализ.* Конечная цель обучения на основе кейсов должна поощрять в студентах развитие аналитических навыков, критического мышления — решающий шаг к разработке и принятию обоснованных решений. В кейсе требуется, чтобы студенты провели анализ ситуации, оценили возможные альтернативные варианты действий.

6. *Принятие решения.* Кейс часто содержит дилемму и требует принятия решений. Читатель должен представить себя на месте главного героя, чтобы выработать решение и дать рекомендации по его реализации. Или же полагая, что действия уже предприняты, читатель должен оценить перспективы в будущем, опираясь на знание соответствующей теории. Мнения и интуиция, несомненно, полезны и играют важную роль в принятии решений, но нас интересует разработка обоснованного решения. Речь идет о принятии решений, обучающее преимущество которых состоит в поддержке их результатами анализа.

Хороший кейс, как правило, содержит в себе следующие **признаки**:

1) *ориентированность* — ориентация кейса на конкретную целевую аудиторию и потребности ее обучения;

2) *предметность* — означает увязку кейса с конкретной учебной дисциплиной(-ам);

3) *персонализация* — предполагает описание в кейсе главных героев и действующих лиц;

4) *незавершенность* — означает, что кейс «живой», что предполагает возможность проведения на его основе анализа, оценки, осмысления проблемы и принятия решений;

5) *нейтральность* — исключает прямую авторскую оценку, личные комментарии автора.

Особенности кейсов по стратегическому менеджменту

Особенность кейсов по стратегическому менеджменту состоит в том, что они, как правило, включают подробную информацию о фактическом состоянии бизнеса, что предполагает проведение стратегического анализа внешней и внутренней среды организации. Они описывают характер конкурентной ситуации и конкурентов, предпринимаемые ими действия, возникающие в этой связи проблемы, что предполагает необходимость выработки решений и принятия активных действий.

Цель таких кейсов состоит в том, чтобы подвергнуть студентов воздействию большого разнообразия организационных и управленческих ситуаций, факторов, дать возможность им «окунуться» в проблемы, с которыми сталкивается сегодня современный менеджер и ощутить на себе брошенный ими вызов. Помещая себя на место лица, принимающего решение, студент сможет лучше понять и ощутить все сложности и проблемы, с которыми в реальности сталкивается менеджер, отработать навыки ситуационного анализа, разработки и принятия решений.

Поскольку кейс-метод предполагает детальное рассмотрение одной конкретной ситуации, важно, чтобы были описаны ее контекстуальные характеристики, что дает более полное представление о ситуации.

Контекстуальные характеристики могут включать:

- 1) историю и местоположение организации (как шло развитие в течение определенного времени и до настоящего момента);
- 2) подробные данные любого другого подобного исследования, что может помочь с идеями и теорией;
- 3) учет национальных и международных особенностей ведения бизнеса, что позволяет опираться на соответствующий справочный материал;
- 4) сложившаяся структура управления изучаемой организации, способы ее функционирования, методы ведения текущей деятельности;
- 5) роль и влияние правительства и других учреждений (на местном, региональном, федеральном уровнях); изменения трудового,

налогового законодательства и др., которые оказывают влияние на бизнес и должны быть учтены в рассматриваемом кейсе;

б) роль концепции или теории, воспринимаемой в настоящее время; например, если рассматриваются вопросы разработки стратегии в компании, то исследователь должен будет рассмотреть существующие концепции стратегического управления, подходы и методы к разработке стратегий в сравнении с тем, что фактически происходило в компании.

Рекомендации по обучению стратегическому менеджменту на основе кейсов

Практический опыт автора по разработке и применению в течение многих лет кейсов в процессе обучения стратегическому менеджменту позволяет нам высказать ряд соображений и рекомендаций.

Во-первых, несмотря на свою эффективность, кейс-метод не должен полностью заменять другие традиционные формы и методы обучения (лекции, семинарские и практические занятия), а, скорее, дополнять их. Желательно, чтобы осваиваемые в кейсе концепции и теоретические вопросы были проработаны студентами заранее. Вопрос о соотношении метода кейсов и других методов обучения должен решать сам преподаватель, поскольку это зависит от многих факторов, в том числе, и от наличия у преподавателя интересных кейсов по темам курса.

Для каждой темы преподаватель сам должен решить, какой кейс(-ы) лучше подходит для того или иного занятия или темы: мини-кейс, средний по размеру (европейский) или полноформатный (по типу американских, гарвардских кейсов). Все зависит от целей занятия, требуемых навыков, которые необходимо развить в процессе обучения. В этой связи разработка преподавателем плана занятий и проекта процесса обучения по каждой теме дисциплины становится важной составляющей в достижении успеха.

Во-вторых, для получения ощутимого эффекта от использования кейс-метода предполагается проведение самостоятельной предварительной индивидуальной (или групповой, в малых группах) работы студентов по подготовке к предстоящему обсуждению кейса в аудитории. В ходе предварительной проработки своих суждений в малых группах студенты могут апробировать свои аргументы и со-

ображения до того, как они вынесут их на обсуждение в общегрупповой дискуссии.

Опыт показывает, что зачастую трудно добиться 100 % готовности российских студентов в силу разных причин, в т. ч. российского менталитета, различных жизненных обстоятельств. Однако массовая неподготовленность студентов к обсуждению в учебной аудитории приводит к снижению эффективности обучения и значимости и самого занятия, его ценности для обучения студентов.

В-третьих, от преподавателя требуется формулирование целей, задач и составление подробного календарного плана каждого занятия, четкое планирование и отслеживание временных затрат (по минутам) в ходе обучения. Следствием недостаточного контроля за временными затратами является затягивание процесса дискуссии и, как следствие, невыполнение поставленных целей.

В-четвертых, если лекционное занятие позволяет студентам четко осознать, какие темы и вопросы они разобрали, что нового они вынесли для себя из лекции преподавателя, то анализ кейса может привести их в состояние некоторого замешательства и фрустрации. Многие полноформатные кейсы по стратегическому менеджменту охватывают несколько проблем, требующих использования теоретических концепций, моделей и понятий из различных дисциплин, сопровождаются многообразными выводами и заключениями. Все это может привести студентов к непониманию, что же они в итоге изучили и какова польза от этого занятия. Поэтому преподавателю важно в конце занятия внести ясность, подвести итоги и сделать заключительные выводы.

В-пятых, недостаточная оснащенность аудиторий техническими средствами обучения, мультимедийной техникой может не позволить студентам сделать презентацию своих предложений.

Общие выводы и результаты

Итак, кейс-метод является одним из эффективных способов обучения студентов стратегическому менеджменту, способствует приближению обучения к практике бизнеса: к тому, как менеджмент компаний анализирует проблемы, принимает и реализует решения.

Рассмотрена классификация учебных кейсов, определены особенности кейсов по стратегическому менеджменту. Показан интерес

студентов к российским кейсам и проблемы их разработки. Дана типовая структура учебных кейсов и предъявляемые к ним требования. Определены признаки хороших кейсов. Даны основные рекомендации по обучению студентов стратегическому менеджменту на основе кейс-метода.

Список использованных источников

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) — «магистр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 18.11.2009, № 639.

Мицберг Г. Требуется управленцы, а не выпускники MBA. Жесткий взгляд на мягкую практику управления и систему подготовки менеджеров / пер. с англ. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2008.

Стрекалова Н.Д. Профессиональная подготовка современных менеджеров в условиях стандартов третьего поколения: проблемы и пути их решения // Проблемы современной экономики. 2001. № 4. С. 412–416.

Erskine J., Leenders M., Mauffette-Leenders L. Teaching with Cases. L.—Canada: Richard Ivey School of Business. The University of Western Ontario, 2003 (3rd ed.), p. 262.

Hardwick S.W. Case Study Approach. University of Oregon, 2009, p. 441–445.

Herreid C. Case Study Teaching // New Directions For Teaching and Learning 2011. No. 128. P. 31–40.

Popil I. Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method // Nurse Education Today 2011. No. 31. P. 204–207.

Smith R. Professors' use of case discussion leadership at Harvard and Darden MBA programs: characteristics of a successful case discussion // Academy of Educational Leadership Journal. 2010. No. 2 (14). P. 13–32.

АНАЛИЗ УЧЕБНОГО БИЗНЕС-КЕЙСА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

БЕЛЯКОВ Владимир Григорьевич

к. ю. н, доцент кафедры менеджмента НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург
e-mail: belyakov_vg@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена методике работы с бизнес-кейсом. Главное внимание уделено таким теоретическим сторонам темы, как приемы и методы анализа кейса, сущность аналитических процедур, специфика текстологического анализа кейса. Значительное место в статье отводится практическим аспектам работы с кейсом, даны рекомендации как преподавателям, так и студентам по организации данной работы¹.

Кейс-метод в последнее время все чаще привлекает внимание ученых разных специальностей и направлений. В широком смысле кейс-стади (case-study) — исследование случая (для исследовательских кейсов) или метод анализа конкретной ситуации (для учебного кейса). Предметом настоящего исследования являются теоретические и практические аспекты работы с учебным кейсом, прежде всего, при подготовке управленцев и экономистов, поскольку, на наш взгляд, этому вопросу уделяется недостаточно внимания в современной литературе.

Существует множество видов классификаций кейсов, чаще всего пишут о научно-исследовательских и учебных кейсах. Не останавливаясь подробно на этой проблеме, стоит лишь отметить, что, на наш взгляд, серьезный учебный кейс всегда должен иметь достаточно высокую научно-исследовательскую составляющую, что, в свою очередь, предопределяет возможность использования элементов методологии научного анализа при анализе и работе с учебными кейсами.

Следует констатировать недостаток литературы по разработке и использованию кейс-метода в исследованиях и в обучении. Сре-

¹ Статья подготовлена в рамках исследовательского проекта НУГ №13-05-0050 «Разработка и применение учебных кейсов в исследованиях и менеджмент-образовании», 2013.

ди наиболее значимых работ отечественных авторов стоит указать работы: [Гладких, 2006; Масалков, Семина, 2011; Багиев, Наумов] а также фундаментальное исследование, подготовленное под руководством Ю. Сурмина [Ситуационный анализ..., 2002]. Среди зарубежных авторов можно выделить Р. Йена [Yin, 1994], Р. Стейка [Stake, 1995].

Специалисты Гарвардской школы бизнеса (там зародился и впервые стал применяться данный метод обучения) определяют метод кейсов как «метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Эти кейсы, обычно подготовленные в письменной форме и составленные исходя из опыта реальных людей, работающих в сфере предпринимательства, читаются, изучаются и обсуждаются студентами. Эти кейсы составляют основы беседы класса под руководством преподавателя. Поэтому метод кейсов включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе» [Багиев, Наумов].

Суть этого метода — проанализировать конкретную ситуацию и выработать оптимальное решение по проблемам (проблеме), описанной в кейсе. Отсюда — некоторые требования как к методике проведения занятий, так и к исходному материалу — тексту конкретного кейса (с учетом всех приложений, таблиц и дополнительных материалов).

Педагогический потенциал метода кейс-стади, по мнению ряда ученых, гораздо выше, чем у традиционных методов обучения. Так, Ю. Сурмин, один из крупнейших специалистов в области теории кейс-метода, отмечает среди отличительных характеристик этого метода возможность переносить акцент преподавания не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студентов и преподавателей. Кроме того, результатом применения кейс-метода в обучении являются не только знания, но и приобретаемые профессиональные навыки [Ситуационный анализ..., 2002]. Учебные (обучающие) кейсы все шире применяются в преподавании социологических, исторических, правовых дисциплин, но наиболее важную роль они играют прежде всего в бизнес-образовании, в преподавании дисциплин экономического и управленческого профиля.

Не останавливаясь подробно на процессе и методологии создания бизнес-кейса, отметим только важнейшие, имеющие значение для его анализа, базовые характеристики такого кейса как учебно-методического материала.

По мнению И.В. Гладких, к числу таких требований можно отнести следующие:

1. Ориентация на конкретную ситуацию.
2. Понятное выражение того, зачем написан кейс. Для тех, кто будет работать с кейсом, он должен иметь конкретный смысл.
3. Достоверность фактов (информации, изложенной в кейсе).
4. Проблемный характер ситуации.
5. Приближенность к реальной работе менеджера.
6. Увлекательность изложения.
7. Недопустимость прямого авторского комментария.
8. Учет межфункциональных аспектов деятельности организации.
9. Временной аспект описания ситуации.
10. Необходимое количество информации [Гладких, 2006].

Главные задачи учебных кейсов принято делить на специальные и общие. Среди наиболее значимых из первых, на наш взгляд, следует выделить развитие аналитических способностей менеджеров; развитие навыков принятия управленческих решений; выработка отдельных навыков неформализованного характера (например, навыков работы с текстовым материалом с целью получения необходимой информации). Кроме того, по нашему мнению, с помощью учебного кейса можно преодолеть «разрыв» между теорией и практикой.

Обобщая характеристики бизнес-кейса, которые существуют в нашей литературе можно выделить следующие его отличительные черты.

Во-первых, представленные для анализа случаи должны отражать реальную и (желательно) типичную жизненную ситуацию.

Во-вторых, в кейсе должна присутствовать проблема или ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения исследователем. Проблема не должна быть слишком «мелкой», а решение — очевидным.

В-третьих, требуется наличие определенных теоретических знаний (необходимых и достаточных), на основании которых можно решить проблему, поставленную в кейсе.

При рассмотрении указанных характеристик учебных кейсов можно установить определенные отличия их от задач, казусов (в юридических дисциплинах), описательных (иллюстративных) кейсов. В свое время И. В. Гладких писал, что «иллюстративный (описательный) кейс напоминает профессионально изложенный (часто с подробными комментариями), хорошо подобранный практический пример, иллюстрацию отдельных положений теории, удачных или ошибочных решений». Традиционный учебный кейс разрабатывается для проведения обсуждений, самостоятельного анализа и поиска, а не для готовой иллюстрации того, как надо или не надо было поступать, или как работает теоретическое положение на практике [Гладких, 2006]. Следовательно, главная отличительная черта учебных кейсов — их аналитическая направленность.

Основными понятиями, используемыми в кейс-методе, являются понятия «ситуация» и «анализ», а также производное от них — «анализ ситуации». Сами по себе эти понятия очень неоднозначно понимаются разными специалистами. Так, термин «ситуация» понимается чаще всего как некое состояние, которое содержит в себе определенные противоречия и характеризуется высокой степенью нестабильности. Ситуация, как правило, имеет определенный потенциал к изменению, и эти изменения зависят от деятельности людей, участников (субъектов) ситуации, а действия людей связаны с реализацией их целей и интересов в этой ситуации.

Применительно к обучающим кейсам существует проблема допустимости условности ситуации, при этом вполне можно согласиться с Ю. Сурминым, который считает, что в таких кейсах допускается значительный элемент такой условности (симулирования). Проблема и сюжет могут отличаться искусственностью, «сконструированностью» из наиболее важных жизненных деталей. Такой кейс позволяет видеть в ситуациях и специфичное, и типичное и развивает способность анализировать ситуации посредством применения аналогии [Ситуационный анализ..., 2002]. Кроме того, на наш взгляд, определенная «искусственность» характерна для любого, самого «реалистичного» кейса: любое описание ситуации или событий есть лишь отражение фактов и реалий, но не полное воспроизведение реальной жизни.

Второе важное понятие, используемое в кейс-методе — понятие «анализ». Анализ — понятие многозначное. В общефилософском

плане анализ есть процедура мысленного, а часто также и реально-го расчленения предмета (явления, процесса), свойства предмета (предметов) или отношения между предметами на части (признаки, свойства, отношения); процедурой, обратной анализу является синтез. Процедуры анализа входят органической составной частью во всякое научное исследование и обычно образуют его первую стадию, когда исследователь переходит от нерасчлененного описания изучаемого предмета к выявлению его строения, состава, а также его свойств и признаков [Философский энциклопедический словарь, с. 23]. Необходимо подчеркнуть, что в процессе исследования (в том числе и в ходе работы над кейсом) аналитические процедуры важны не только сами по себе, но и как необходимая ступень для перехода к синтезу.

Рассмотрим характеристики некоторых общенаучных видов анализа, которые, став классическими, могут быть использованы при работе с бизнес-кейсом. Особо следует подчеркнуть, что навыки всех видов анализа вырабатываются у студентов в процессе работы над кейсом не как разовой процедуры, а на протяжении длительного времени, что, в свою очередь, предопределяет необходимость каждому преподавателю иметь целый «набор» или коллекцию кейсов.

Во-первых, это проблемный анализ, который предполагает осознание сущности, специфики проблемы и путей ее разрешения. Как правило, говорят об определенной последовательности действий в условиях проблемной ситуации — от восприятия проблемной ситуации и осмысления проблемы к поиску способов решения проблемы и окончательному ее решению [Масалков, Семина, 2011, с. 137].

Проблемный анализ при работе с учебным бизнес-кейсом достаточно часто выступает в качестве своеобразного «магистрального направления» движения к окончательной цели, закономерному результату — нахождению и обоснованию оптимального решения выявленной проблемы.

Во-вторых, это системный анализ, который основывается на представлениях о системной целостности объекта. Применение системного анализа при работе с кейсом вызвано тем, что в процессе принятия решения по проблеме приходится осуществлять выбор в условиях неопределенности, которая, в свою очередь, обусловлена наличием факторов, не подлежащих строгой количественной оценке. Процедуры системного анализа направлены именно на

выдвижение альтернативных вариантов решения проблемы, выявление масштабов неопределенности по каждому из вариантов и сопоставление вариантов по тем или иным критериям эффективности.

В-третьих, это причинно-следственный анализ. Его основными понятиями выступают «причина» и «следствие», которые описывают связь между явлениями. При наличии определенных условий одно явление (причина) вызывает к жизни другое явление, событие (следствие).

В-четвертых, ситуационный анализ. Он основывается на совокупности приемов и методов осмысления ситуации, ее структуры, определяющих ее факторов, тенденций развития. При событийном подходе к ситуации последняя рассматривается как некоторая совокупность событий, связанных в целостность проблемой [Масалков, Семина, 2011, с. 138].

В-пятых, текстологический анализ. Поскольку любой кейс представляет собой особым образом организованный и структурированный текстовый материал (могут быть исключения), постольку навыки работы с текстом кейса в виде навыков текстологического анализа являются одними из важнейших по нескольким причинам.

Прежде всего, навыки текстологического анализа — один из видов неформализованного знания, которые могут быть получены при работе с кейсом в силу того, что здесь очень активная роль в передаче таких навыков принадлежит преподавателю, и они зачастую могут вырабатываться лишь непосредственно в аудитории. Одна из проблем, существующих в высшей школе — отсутствие у студентов умения внимательно и тщательно работать с источниками информации, прежде всего, с текстами. Студенты (слушатели) часто «видя не видят, и слыша не слышат, и не понимают» (Мтф., 13;13).

Кроме того, текстологический анализ является определяющим для других видов анализа; не понимая текста, нельзя проводить аналитические процедуры, указанные выше.

Особое значение имеет текстологический анализ при работе с кейсами, включающими нормативный материал (естественно, в виде фрагментов) самого разного уровня — от законов до корпоративных актов.

Необходимо различать текстологические методы (способы) анализа (получения знания) от методов текстологии как особой науки, которая родилась в недрах филологии с целью критического про-

чтения литературных текстов, хотя, безусловно, определенная связь здесь существует. Главная задача, которая решается при текстологическом анализе кейса, — задача понимания и выделения смысла текста.

Центральное звено процедуры и цель текстологического анализа — понимание. Существует солидная текстологическая литература по этой тематике, прежде всего, посвященная проблеме понимания текста на иностранном языке. Не останавливаясь подробно, укажем лишь основные моменты. Во-первых, понимание есть установление первоначального смысла текста, того смысла, который был вложен в текст автором. Во-вторых, следует отметить наличие как дедуктивной (от целого к частям) так и индуктивной (от частей к целому) составляющей процесса понимания. Такой двуединый подход позволяет охватывать текст как смысловое единство особого рода, наделенное такими признаками, как связанность, цельность, законченность и др. В-третьих, анализ текста с позиций понимания включает процедуру разбивки текста на части (смысловые группы), а затем сгущение, сжатие содержимого каждого смыслового куска в «смысловую вежу», что является, видимо, основой для любого индивидуального процесса понимания [Гаврилова, Муромцев, 2007, с. 165].

Следует обратить внимание еще на один важный момент. В процессе анализа текста существенное значение для понимания смысла текста имеет контекст.

Если микроконтекст — это ближайшее окружение текста, применительно к кейсу — это приложения, пояснительные записки, методические указания по работе с кейсом. Макроконтекст — это вся система знаний, связанных с предметной областью, к которой можно отнести кейс, поскольку любое знание обретает смысл в контексте некоторого метазнания [Там же, с. 161–162].

Несмотря на значительное количество учебных кейсов, применяющихся в различных российских бизнес-школах, следует констатировать в целом слабую насыщенность ими учебного процесса и относительно низкий уровень этого материала. Многие кейсы скорее выглядят как иллюстрации, примеры из жизни, задачи или казусы. Исключение составляет солидная коллекция кейсов ВШМ СПбГУ [Стратегическое управление..., 2004; Маркетинг..., 2008; Управление развитием..., 2010].

Как отмечалось выше, кейс-метод включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе. При этом, на наш взгляд, нет и не может быть единой методологии по работе и анализу кейсов. Однако несколько общеметодологических рекомендаций по практической организации работы с кейсами мы можем предложить, при этом следует отметить, что фактически успех работы над кейсом зависит от трех субъектов этого процесса: автора кейса, преподавателя, студента. Задача автора — создать материал, отвечающий требованиям, о которых говорилось выше. Процесс для преподавателя облегчается, если он же является автором кейса (несмотря на то, что крупноформатный учебный кейс, как правило, сопровождается пояснительной запиской для преподавателя).

Если говорить кратко, задача преподавателя состоит в подборе (или разработке) соответствующего материала, организации работы над кейсом, задача студентов — разрешить поставленную проблему, при этом возможны альтернативные варианты решения проблемы. Преподаватель должен помочь студентам рассуждать, спорить, а не навязывать им свое решение. Фактически преподаватель выступает модератором работы группы студентов. Процесс решения кейса должен быть направлен не на поиск конкретного решения, а на выработку навыков поиска решения в условиях неопределенности.

По мнению некоторых западных специалистов (Varach), можно говорить о семи целях формирования навыков в процессе обучения с помощью кейсов:

1. Студент должен уметь принять нужное решение по кейсу. Решение должно быть максимально конкретным и опираться на полученные в курсе знания.
2. Студент должен показать способность мыслить логически, ясно и последовательно. Студент должен показать знание, что представляют собой соответствующие данные и предположения.
3. Студент должен уметь представить анализ в убедительной и обоснованной форме.
4. Студент должен обладать здравым смыслом, определяемый как способность видеть очевидное и уместное. Студент должен уметь выделять и оценивать основные вопросы, относящиеся к кейсу.
5. Студент должен показать готовность и способность применить аналитическое мышление и количественный анализ, когда необходимо.

6. Студент должен уметь выходить за рамки конкретной ситуации, рассматривая перспективы и показывая свою компетентность. Этот критерий в большей степени для работ с оценкой «отлично».

7. Студент должен быть способен использовать имеющиеся в его распоряжении данные, чтобы разработать подробный и обоснованный план действий или провести анализ ситуации [Багиев, Наумов].

Примерный сценарий организации занятий для преподавателя может быть условно разбит на несколько этапов (подготовительный, непосредственно анализ, обсуждение; заключительный и подведение итогов) и выглядеть следующим образом.

Первый этап — подготовительный, включает несколько элементов или действий, которые организует преподаватель:

1. Работа над кейсом начинается со знакомства с ситуацией, с содержанием кейса.

2. Предварительное обсуждение кейса. Студенты дают краткую, предварительную оценку ситуации, преподаватель уточняет отдельные детали, устраняет неясности и подводит некоторые предварительные итоги.

3. Формирование рабочих групп или команд (3–5 человек). Выборы модераторов (руководителей) групп.

4. Непосредственную работу с кейсом можно организовать двумя способами:

А. Каждая подгруппа выполняет только одно задание.

Б. Все подгруппы работают одновременно над одной и той же проблемой, конкурируя между собой в поиске наиболее оптимального решения.

Второй этап — анализ кейса. Если кейс объемный, то желательно в качестве домашнего задания предоставить студентам возможность ознакомиться с кейсом и проработать его дома. Обязательное условие — определение, привязка кейса к разделу курса или теме теоретического (лекционного) занятия. Решение кейса, как и его анализ, должны опираться на теоретические знания, быть обоснованными и аргументированными. Анализ и обсуждение кейса происходит в рамках конкретной группы, результатом такой работы будет определенное решение проблемы. Координация работы групп осуществляется преподавателем, внутри группы — модератором.

Третий этап работы над кейсом включает несколько действий.

Наиболее важные из них:

I. Выступление модераторов.

II. Участие в обсуждении студентов других подгрупп и преподавателя.

III. Подведение итогов. Выводы студентов. Выводы преподавателя. Комментарий преподавателя.

IV. Оценка преподавателем работы каждой из подгрупп. Для подведения итогов каждая из подгрупп предоставляет краткий отчет, фиксируя достигнутые результаты и определяя степень участия каждого студента (по 10-балльной шкале). Преподаватель, в свою очередь, оценивает наиболее отличившихся студентов каждой группы, при этом можно использовать систему разноцветных карточек. Оцениваются студенты, работающие на «отлично» и «хорошо». Общая итоговая оценка складывается из оценки, выставленной в отчете и оценки, выставленной преподавателем.

Преподаватель перед началом работы студентов над кейсом может им рекомендовать следующий план анализа ситуации:

1. Во-первых, начинать необходимо с краткой характеристики ситуации, что невозможно без внимательного прочтения и осмысления материала. Желательно выделить 5–7 ключевых предложений (или терминов), с помощью которых можно дать сущностную характеристику ситуации. При этом необходимо учитывать два момента. Во-первых, если кейс является ситуацией «из жизни», следует абстрагироваться от материала, который служит лишь определенным «фоном» и придает правдоподобие ситуации, но не имеет значения для поиска решения. Именно на этом этапе работы с кейсом необходимо использовать навыки отбора необходимой и достаточной для выработки решения информации. Однако, если кейс используется в разных дисциплинах, то акценты и оценка материала (информации) могут меняться; то, что не имеет значения для маркетологов (например, оценка личности руководителя), возможно, будет иметь первостепенное значение при анализе кейса с позиций управления персоналом. Во-вторых, следует помнить об основах текстологического анализа, о котором говорилось выше, который также связан с поиском необходимой информации.

2. Во-вторых, необходимо сформулировать (найти) проблему, описанную в ситуации. По мнению некоторых ученых, проблема обычно представляет собой различие между тем, что **хотели** сделать, но не **смогли**: проблемы лежат в действиях/поведении людей. Одна-

ко, по нашему мнению, в широком смысле проблема может быть представлена и в ином виде; очень часто это конфликт, противоречие, спор или неадекватная реакция.

3. Следующий вопрос, на который необходимо ответить при анализе ситуации, — что можно сказать об организации или организациях, о которых идет речь в кейсе. При этом главное внимание нужно уделить тем аспектам организационной среды, которые могут помочь решению проблемы.

4. Четвертый шаг при анализе кейса студентом — характеристика персонажей. Суть этого этапа состоит в том, что по каждому персонажу, в особенности в отношении героя, отмечаются те **личностные и поведенческие аспекты**, которые помогут выработать решение.

5. Пятый шаг — анализ событий. Анализ событий делается в **обратном (от настоящего к прошлому) порядке** для выявления причинно-следственных связей. Преподавателю следует особо подчеркнуть, что изложение ситуации (событий) в кейсе не есть сами события, это всего лишь одна из возможных интерпретаций событий, о чем говорилось выше.

6. Шестой шаг по работе студента с кейсом — какие теории и концепции уместно рассмотреть и применить для поиска (принятия) решения по конкретной ситуации. Из теории или концепции берется то, что поможет **выработать** решение и **обосновать** его.

7. Седьмой шаг — возможные варианты решения проблемы. На этом этапе решения кейса рекомендуется предложить и обосновать (прокомментировать) несколько вариантов решения проблемы. Из множества представленных вариантов решения выбираются несколько, наиболее оптимальных; существуют кейсы, для которых возможно лишь одно решение. На наш взгляд, «количество решений» зависит от объема теоретических знаний, усвоенных студентом, от аналитических способностей студента, от тщательности подготовки к работе с кейсом, а также от цели и задач, которые изначально ставил автор кейса.

8. Последний шаг по работе с кейсом — как реализовать принятое решение. Решение (решения) должны быть не только обоснованными, но и реалистичными, то есть выполнимыми в конкретных рыночных условиях работниками конкретной организации.

В заключении хотелось бы отметить, что применение кейс-метода в бизнес-образовании (как и в других областях) имеет достаточно

широкие перспективы, но требует солидной методологической и теоретической базы, которую еще предстоит создать российским ученым. Для преподавателей здесь открываются широкие возможности для самореализации, адаптации своего теоретического багажа к практическим потребностям и вызовам современности.

Список использованных источников

Багиев Г.Л., Наумов В.Н. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода. Энциклопедия маркетинга. URL: <http://www.marketing.spb.ru/read/m21/>.

Гаврилова Т.А., Муромцев Д.И. Интеллектуальные технологии в менеджменте. СПб., 2007.

Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов. СПб., 2006.

Горылев А.И., Грудзинская Е.Ю. Организационно-управленческая деятельность преподавателя при проведении занятий в технологии «кейс-стади» при изучении юридических тем // *Alma Mater*. 2012. Август. № 8. С. 54–58.

Козина И.М. Case study: некоторые методические проблемы // *Рубеж: Альманах социальных исследований*. 1997. № 10–11. С. 177–190.

Маркетинг: кейсы из коллекции ВШМ СПбГУ / под ред. И.В. Гладких. Высшая школа менеджмента СПбГУ. СПб., 2008.

Масалков И.К., Семина М.В. Стратегия кейс-стади: методология исследования и преподавания: учебник для вузов. М., 2011.

Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. д. соц. наук, проф. Ю.П. Сурмина. Киев: Центр инноваций и развития, 2002.

Стратегическое управление российскими компаниями: сборник учебных кейсов / под ред. И.В. Гладких, В.С. Катькало, С.П. Куца. СПб.: Изд. дом СПбГУ, 2004.

Управление развитием организации: кейсы из коллекции ВШМ СПбГУ / под ред. И.В. Гладких. 2-е изд. СПб., 2010.

Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.

Stake R. The art of case research. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 1995.

Yin R.K. Case study research: Design and methods. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1994.

ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

МКРТЧЯН Тамара Рубеновна

к. э. н., доцент кафедры менеджмента НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург
e-mail: mkrtyan75@mail.ru

Аннотация. Современные образовательные учреждения уделяют оценке эффективности образовательного процесса серьезное внимание, так как это опосредует весь смысл их функционирования на рынке образовательных услуг. При разработке инновационных методик обучения, призванных стимулировать уровень образования, важно оценить количественно эффект влияния того или иного образовательного инструмента, в частности, кейс-метода, на конечный результат обучения. В этой связи, в работе обоснован процесс построения математической модели влияния применения методики кейс-стади на эффективность образовательного процесса.

Для разработки комплексной модели качества метода case-study были определены основные факторы, формирующие качество кейс-метода, и определена система причинно-следственных связей этих факторов с искомым результатом (см. рис. 1).

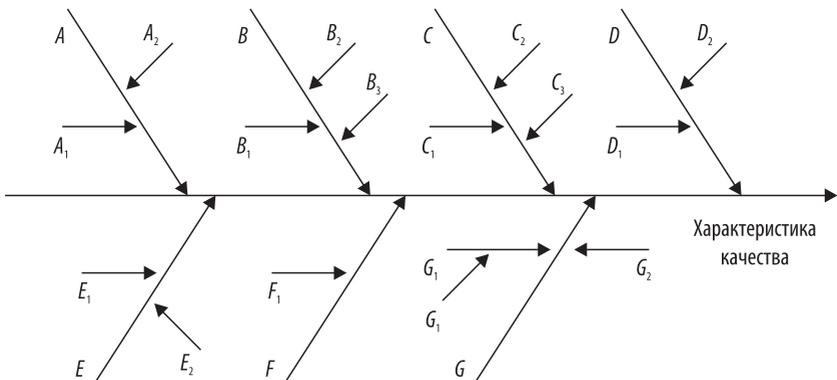


Рис. 1. Причинно-следственная диаграмма Исикавы

В результате проведенного анализа предпосылок формирования качества кейс-метода были установлены основные качествообразующие направления, такие как:

- соответствие поставленной цели создания;
- способствование развитию аналитического мышления;
- актуальность;
- практическая ценность;
- наглядность.

В рамках обозначенных направлений повышения качества кейса требуется разработать классификацию отдельных показателей, путем воздействия на которые стимулируется сначала качество кейс-метода и, как следствие, общая эффективность образовательного процесса.

Для реализации поставленных в работе задач была разработана классификация показателей качества кейс-метода в перечисленных выше направлениях. Далее была произведена экспертная оценка данных показателей специалистами ряда образовательных учреждений. Была разработана анкета, где было предложено поставить от 1 до 5 каждому предложенному фактору, выраженному количественно, с точки зрения его влияния на качество кейса. Оценка «1» соответствовала «не имеет особого значения», оценка «5» — «очень важный фактор». Полученные результаты были перенесены в программу SPSS для их дальнейшей обработки. В первую очередь, необходимо было удостовериться в том, что полученные оценки пригодны для дальнейшего использования, лежат в разумных и логичных пределах. Для этого необходимо было рассчитать коэффициент α , коэффициент Кронбаха, для каждого фактора по формуле (1). Коэффициент α является мерой внутренней согласованности, или однородности измеряемой шкалы. Как правило, он лежит в границах от 0 до 1, однако может иметь и отрицательные значения. Чем ближе коэффициент к 1, тем согласованнее система показателей в данном случае. Коэффициент Кронбаха можно рассматривать как показатель корреляции измеряемыми признаками:

$$\alpha = \frac{kr}{1 + (k - 1)r}, \quad (1)$$

где k — число факторов;

r — средний коэффициент корреляции между парами пунктов.

Далее была проведена оценка надежности результатов исследования, показывающая значение коэффициента α , корреляционный анализ элемента и суммы.

Таблица 1

Надежность результатов

Факторы	Среднее шкалы при удалении пункта	Дисперсия шкалы при удалении пункта	Скорректированная корреляция элемента и суммы	Альфа Кронбаха при удалении пункта
1	2	3	4	5
Краткость изложения	43,04	6,121	0,307	0,738
Доступность терминологии	42,80	6,286	0,421	0,701
Четкость структуры изложения	43,36	5,296	0,301	0,777
Соответствие уровню сложности	43,22	5,889	0,396	0,779
Способность иллюстрирования типичных ситуаций	43,36	5,011	0,243	0,712
Провоцирование дискуссии	43,18	6,518	0,227	0,691
Иллюстрирование нескольких аспектов экономической ситуации	43,20	6,245	0,198	0,698
Использование экономической статистики	43,28	5,879	0,381	0,712
Использование графических моделей	43,60	5,224	0,211	0,732

Полученные значения показателей свидетельствует о надежности полученных результатов.

Следующим шагом было проведение описательной статистики факторов, для чего были применены следующие характеристики: среднее значение, стандартное отклонение, ранг. Среднее значение рассчитывается по формуле среднеарифметического (2):

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}, \quad (2)$$

где \bar{x} — среднее значение i -го фактора;

X_i — оценка j -го эксперта i -го фактора;

n — количество экспертов.

Стандартное отклонение является результатом квадратного корня из дисперсии, формула (3):

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n-1}}, \quad (3)$$

где S — стандартное отклонение;

X_i — i -ый фактор;

\bar{X} — среднее значение факторов;

n — количество факторов.

Итак, рассмотрев все описательные характеристики, можно построить таблицу с их участием для наглядного представления результатов исследования и дальнейшего их анализа (см. табл. 2).

Таблица 2

Ранжирование факторов качества кейс-метода

Фактор	Наименование фактора	Ранг	Среднее	Стд. отклонение
X_1	Краткость изложения	1	4,80	0,404
X_2	Доступность терминологии	2	4,56	0,501
X_3	Четкость структуры изложения	3	4,42	0,642
X_4	Соответствие уровню сложности	4	4,40	0,639
X_5	Способность иллюстрирования типичных ситуаций	5	4,38	0,635
X_6	Провоцирование дискуссии	6	4,32	0,683
X_7	Иллюстрирования нескольких аспектов экономической ситуации	7	4,24	0,771
X_8	Использование экономической статистики	8	4,24	0,822
X_9	Использование графических моделей	9	4,18	0,748

Показательно, что факторы получили высокие средние оценки: самая низкая «4» из пяти возможных. Это означает то, что предложенные факторы для анкетирования были выбраны неслучайно. Также это подтверждается высоким коэффициентом Кронбаха. Анкетирование показало, что все факторы были высоко оценены, следовательно, данные факторы действительно влияют на качество метода case-study.

Следующей задачей исследования было построение на базе выделенных показателей качества интегрального показателя качества

кейс-метода, позволяющего оценить совокупный эффект от влияния комплекса отдельных показателей качества, учитывающих все аспекты его разработки на общий уровень эффективности образовательного процесса.

Для определения общего уровня качества метода case-study в целом и степени его влияния на результирующий показатель — эффективность образовательного процесса и, соответственно, на уровень удовлетворения потребительского спроса социума на образовательные услуги, было решено вывести интегральный показатель качества кейса на базе отдельных показателей качества, выделенных в ходе корреляционно-регрессионного анализа, в мультикативном виде:

$$K_{\text{инт}} = \prod_{i=1}^n K_i, \quad (4)$$

где K_i — частный показатель качества кейс-метода.

Система построения интегральных показателей рассматривается в рамках квалиметрических моделей, позволяющих привести входящие в систему разнородные показатели к единой размерности. Для того чтобы включить различные по своему содержанию и размерности частные показатели качества в состав интегрального показателя качества процесса, необходимо их привести к единой системе измерения, то есть, сделать безразмерными. При этом следует иметь в виду, что для одних благоприятным является изменение в сторону повышения, для других — в сторону понижения.

Для факторов, значение которых целесообразно повышать, использовалась следующая формула:

$$q(K_i) = \frac{K_i}{K_{ij \max}}, \quad (5)$$

где $q(K_i)$ — значение нормированного фактора, оказывающего влияние на результирующую функцию;

K_i — значение натурального показателя;

$K_{ij \max}$ — максимальное значение натурального показателя в выборке.

Для факторов, значение которых целесообразно понижать, использовалась следующая формула (6):

$$q(K_i) = \frac{K_{ij} \min}{K_i}, \quad (6)$$

где $K_{ij} \min$ — минимальное значение натурального показателя в выборке.

Далее на основе полученных значений нормированных факторов определяется интегральный показатель качества процесса:

$$K_{\text{инт}} = \prod_{i=1}^n q(K_i), \quad (7)$$

где $q(K_i)$ — безразмерный (нормированный) показатель качества.

Отметим, что при таком подходе улучшение качества процесса по какому-то отдельному показателю K_i всегда приводит к увеличению безразмерного показателя $q(K_i)$ и интегрального показателя $K_{\text{инт}}$.

В результате разработки количественной системы оценки критериев качества метода кейс-стади были рассчитаны их абсолютные значения за предыдущие периоды и сформирована их статистическая база. Подставив полученные значения частных критериев за предыдущие 5 лет в образовательном учреждении X в формулу (7), получим значения интегральный показатель качества образовательного процесса за указанный период:

$$\begin{aligned} K_{\text{инт}}(2008) &= 0,349, \\ K_{\text{инт}}(2009) &= 0,135, \\ K_{\text{инт}}(2010) &= 0,089, \\ K_{\text{инт}}(2011) &= 0,864, \\ K_{\text{инт}}(2012) &= 0,735. \end{aligned}$$

Результирующую функцию эффективности образовательного процесса можно задать количеством учащихся с высоким показателем рейтинга успеваемости, в соответствии с принятой в данной системе обучения шкалой.

Следующей задачей исследования было построение модели регрессионной зависимости функции эффективности образовательного процесса от интегрального показателя качества кейс-метода, позволяющей оценить совокупный эффект от влияния комплекса

отдельных показателей качества кейса, учитывающих все аспекты его разработки, на общий уровень эффективности образовательного процесса.

Нашей целью было получение зависимости Y от определенных нами значений Кинт, для чего была проведена обработка данных методом корреляционно-регрессионного анализа. Задачами корреляционного анализа является измерение тесноты связи между варьирующими признаками, определение неизвестных причинных связей и оценка факторов, оказывающих наибольшее влияние на результирующий признак. Регрессионный анализ заключается в установлении формы зависимости, определении функции регрессии, использовании уравнения регрессии для оценки неизвестных значений зависимой переменной.

Многофакторный корреляционно-регрессионный анализ позволяет оценить меру влияния на исследуемый результирующий показатель Y каждого из включенных в модель (уравнение) факторов X , с определенной степенью точности найти теоретическое значение результирующего показателя.

Таким образом, задача исследования состоит в том, чтобы найти аналитическое выражение, наилучшим образом отражающее связь факторных признаков с результирующим, то есть найти функцию и раскрыть характер и степень влияния каждого из аргументов на функцию $Y = f(X_1, X_2, \dots, X_n)$.

Для решения сформулированной в исследовании задачи в образовательном учреждении X за предыдущие 5 лет были собраны данные о количестве учащихся, показавших высокий рейтинг успеваемости за указанный период ($Y_{\text{факт}}$).

Данные для построения в программе Excel математической модели зависимости эффективности образовательного процесса от интегрального показателя качества метода кейс-стади в виде уравнения линейной регрессии, следующие:

$$\begin{aligned} K_{\text{инт}}(2008) &= 0,349 \text{ при } Y_{\text{факт}}(2008) = 3357, \\ K_{\text{инт}}(2009) &= 0,135 \text{ при } Y_{\text{факт}}(2009) = 3169, \\ K_{\text{инт}}(2010) &= 0,089 \text{ при } Y_{\text{факт}}(2010) = 2998, \\ K_{\text{инт}}(2011) &= 0,864 \text{ при } Y_{\text{факт}}(2011) = 3948, \\ K_{\text{инт}}(2012) &= 0,735 \text{ при } Y_{\text{факт}}(2012) = 3226. \end{aligned}$$

Полученная однофакторная регрессионная модель зависимости $Y_{\text{факт}}$ от $K_{\text{инт}}$ имеет следующий вид:

$$Y = 29904,58 + 8055,856 \cdot K_{\text{инт}}$$

Полученные значения среднего квадратического отклонения для оценок коэффициентов регрессии следующие:

$$(a_0) = 3821,$$

$$(a_1) = 2042.$$

Статистическая значимость полученных коэффициентов регрессии определяется при выполнении условия $t \geq t_a$,

$$t = \frac{|\alpha_1|}{\sigma(\alpha_1)}, \quad t = \frac{|\hat{\alpha}_1|}{\sigma(\hat{\alpha}_1)},$$

где $\hat{\alpha}_1$ — значение коэффициента регрессии;

$\sigma(\hat{\alpha}_1)$ — среднее квадратическое отклонение для оценки коэффициентов регрессии;

t_a — табличное значение критерия Стьюдента ($t_a = 3,18$).

1. При $t = \frac{\hat{\alpha}_1}{\sigma(\hat{\alpha}_0)}$, $t = \frac{29904}{3821} = 7$, что свидетельствует о статистической значимости a_0 .

2. При $\sigma(\hat{\alpha}_1)$, $t = \frac{8056}{2042} = 3,9 \rightarrow a$ — статистически значим.

Аналогичная процедура производится и в отношении a_1 —

$$t = \frac{\hat{\alpha}_1}{\sigma(\hat{\alpha}_1)} = \frac{8056}{2042} = 3,9 \rightarrow a_1$$
 — статистически значим.

Множественный коэффициент детерминации $R^2 = 0,597 \rightarrow R = 0,75$ — статистически значим, из чего следует, что модель адекватна. На базе уравнения найдем теоретические значения Y за 5 лет:

$$Y_{\text{теор.}}(2000) = 29904,58 + 8055,856 \cdot 0,346 = 3271,073,$$

$$Y_{\text{теор.}}(2001) = 29904,58 + 8055,856 \cdot 0,135 = 3099,12,$$

$$Y_{\text{теор.}}(2002) = 29904,58 + 8055,856 \cdot 0,089 = 3062,551,$$

$$Y_{\text{теор.}}(2003) = 29904,58 + 8055,856 \cdot 0,864 = 3686,839,$$

$$Y_{\text{теор.}}(2004) = 29904,58 + 8055,856 \cdot 0,735 = 3582,634.$$

Проверка качества построенной регрессии может осуществляться с помощью следующих показателей:

1. Среднее абсолютное отклонение:

$$\bar{O}_{\text{абс.откл.}} = \frac{\sum_{i=1}^n |\Phi_i - T_i|}{n},$$

$$\bar{O}_{\text{абс.откл.}} = (|3357 - 3271| + |3169 - 3099| + |2996 - 3062| + |3948 - 3686| + |3226 - 3582|) / 5 = 167.$$

где T_i — теоретическое значение Y (по модели) на i -ый период;
 Φ_i — фактический объем закупки в i -том периоде;
 n — количество периодов.

2. Среднеквадратичная ошибка:

$$\bar{O}_{\text{абс.откл.}} = \frac{\sum_{i=1}^n (\Phi_i - T_i)^2}{n},$$

$$\bar{O}_{\text{абс.откл.}} = ((3357 - 3271)^2 + (3169 - 3099)^2 + (2996 - 3062)^2 + (3948 - 3686)^2 + (3226 - 3582)^2) / 5 = 409897.$$

3. Средняя относительная ошибка:

$$\bar{O}_{\text{абс.откл.}} = \frac{\sum_{i=1}^n |\Phi_i - T_i| / \Phi_i}{n},$$

$$\bar{O}_{\text{абс.откл.}} = (|3357 - 3271| + |3169 - 3099| + |2996 - 3062| + |3948 - 3686| + |3226 - 3582|) / 5 = 0,049.$$

Проведенная оценка по показателям, рассчитанным выше, свидетельствует в пользу использования данного метода, так как обеспечивает достаточную близость фактических и прогнозных значений функции.

Итак, определяя ориентировочные значений интегрального показателя качества метода кейсов, можно прогнозировать уровень

эффективности образования, конкурентоспособность образовательного учреждения X в целом.

Последовательно задавая с помощью $K_{\text{инт}}$ прогнозируемый уровень качества кейсов (высокий, средний, низкий), на основе полученной модели сможем найти соответствующие значения спроса на образовательные услуги.

Оценка дисперсии ошибки прогноза показателя Y по однофакторной регрессионной модели определяется по формуле:

$$\hat{D}\{Y_L + \hat{Y}_L\} = S^2 \cdot \left(1 + X_L (X^T X)^{-1} X_L^T\right),$$

где X_L — вектор значений факторных переменных, для которых осуществляется прогноз значения Y .

1. При высоком уровне качества применения кейсов:

$$\hat{K}_{\text{инт}}(\text{след. год}) = 0,95.$$

Прогноз спроса:

$$\hat{Y} = 29904,58 + 8055,856 \cdot 0,95 = 3755,643.$$

Полученное значение $\hat{D}\{Y_L - \hat{Y}_L\}$ составило 1621367.

Коэффициент вариации $V_{yi} = \sqrt{\frac{\hat{D}\{Y_L - \hat{Y}_L\}}{\hat{Y}}} = \frac{\sqrt{1621367}}{37557,643} \cdot 100 = 10,72\%$ — прогноз достаточно точный.

2. При среднем уровне качества применяемых кейсов:

$$\hat{K}_{\text{инт}}(\text{след. год}) = 0,65.$$

Прогноз спроса:

$$Y = 29904,58 + 8055,856 \cdot 0,65 = 3514,886.$$

Полученное значение $\hat{D}\{Y_L - \hat{Y}_L\}$ составило 1821067.

Коэффициент вариации $V_{yi} = \sqrt{\frac{\hat{D}\{Y_L - \hat{Y}_L\}}{\hat{Y}}} = \frac{\sqrt{1821067}}{35140,886} \cdot 100 = 12,14\%$ — точность вполне приемлемая.

3. При низком качестве кейсов:

$$\hat{K}_{\text{инт}}(\text{след. год}) = 0,45.$$

Прогноз спроса:

$$\hat{Y} = 29904,58 + 8055,856 \cdot 0,45 = 3395,643.$$

Полученное значение $\hat{D}\{Y_L - \hat{Y}_L\}$ составило 1687262.

$$\text{Коэффициент вариации } V_{yi} = \sqrt{\frac{\hat{D}\{Y_L - \hat{Y}_L\}}{\hat{Y}}} = \frac{\sqrt{16972621}}{33950,643} \cdot 100 = 11,05 \%$$

Итак:

При $K_{\text{инт}} = 0,95(0,8 \div 1,0)$ — уровень эффективности образования растёт. При наилучшем значении $K_{\text{инт}}$, $Y_{\text{max}} = 3755,643$ человек с высоким рейтингом успеваемости.

При $K_{\text{инт}} = 0,065(0,6 \div 0,8)$ — предприятию удастся держаться на оптимальном уровне. При среднем значении $K_{\text{инт}}$, $Y_{\text{ср}} = 3514,886$ человек с высоким рейтингом успеваемости.

При $K_{\text{инт}} = 0,045(0,4 \div 0,6)$ — функционирование образовательного процесса малоэффективно.

При худшем значении $K_{\text{инт}}$, $Y_{\text{min}} = 3395,643$ человек.

Практическая ценность разработанной методики заключается в ожидаемом повышении эффективности образовательного процесса и спроса на образовательные услуги.

Применение результатов работы позволяет повысить экономический эффект функционирования образовательных институтов в целом и разработать комплекс мер по повышению качества обучения, что становится возможным в силу четкой направленности осуществляемых воздействий в наиболее приоритетных направлениях стимулирования системы образования.

Список использованных источников

Мацуура К. Глобализация и ключевые проблемы высшего образования // Высшее образование сегодня. 2008. № 4.

Шоптенко В. Инновации в бизнес-образовании // Менеджер по персоналу. 2008. № 2. С. 24–29

Marketing — Fallstudien für Klein- und Mittelbetriebe // Walter Aigner. Wien: Wirtschaftsverlag. Uebereuter. 1993. S.196.

The challenge of establishing world-class universities // Jamil Salmi. The World Bank. 2009. 136 p.

УЧЕБНЫЙ КУРС КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ: ОПЫТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО CASE-STUDY

ПОЛУХИНА Елизавета Валерьевна
к. с. н, MA in Sociology, преподаватель кафедры методов сбора
и анализа социологической информации, факультет социологии
e-mail: epolukhina@hse.ru

ПРОСЯНИЮК Дарья Вячеславовна
научный сотрудник НУГ «Сетевые методы и модели в анализе текстовой информации»,
ассистент и аспирант кафедры методов сбора и анализа социологической информации,
факультет социологии
e-mail: dprosyanyuk@hse.ru

Можно много выиграть, заменив формат лекций,
господствующий в большинстве университетов, на
изучение случаев.

[Christensen, 1987].

Аннотация. В статье освещен опыт преподавательской деятельности, полученный в ходе подготовки и проведения нескольких курсов, посвященных методам социологии¹. Существует мнение, что «методные»² курсы, с одной стороны, наиболее релевантны для студентов, так как представляют возможность получения базовых принципов социологического «ремесла», однако, с другой стороны, сложны для восприятия и избыточно теоретизированы.

Авторы предлагают традицию эмпирического обучения, когда знание создается в процессе деятельности с конкретными исследовательскими проектами (кейсами). В результате появляется знание, основанное на эмпирическом опыте. Данный подход поддержива-

¹ Все курсы преподаются в НИУ ВШЭ, г. Москва. «Общие методы в социологии» (одна из 3-х частей в курсе «Социология», 1 курс бакалавриата, факультет менеджмента), «Методология и методы социологии» (3 курс бакалавриата, факультет социологии), «Фокус-группы: методология, методика, практика» (1 курс магистратуры, факультет социологии).

² В основе «методных» курсов предполагается получение знаний и выработка навыков по определенному методу. Например, в социологии — метод опроса, наблюдение и др.

ется многими западными исследователями ведущих вузов [Cragg, 1940, p. 1–6]. Цель статьи — продемонстрировать, каким образом изменяется формат традиционного обучения при переходе к курсам — исследовательским проектам, и какие преимущества и ограничения имеют подобные курсы.

Курс как исследовательский проект: баланс «зеленых» и «красных» зон¹

Процесс разработки курса в формате исследовательского проекта можно сравнить с работой ювелира, где требуется, с одной стороны, утонченность и аккуратность, а с другой стороны, сила и мужество, чтобы работать с «твердыми телами». В целом, курс в формате исследовательского проекта представляет баланс некоторых важных частей:

— *свободы выбора со стороны студента* (условно «зеленые» зоны, они мотивируют студента и позволяют ему реализовать свой потенциал) и *предписанных правил со стороны преподавателя* (условно «красные зоны», они позволяют структурировать работу по курсу);

— *теории* (лекционные и учебные материалы) и *практики* (самостоятельная деятельность студента в рамках проекта);

— *групповой* (работа в команде, где студенты нацелены на общий результат) и *индивидуальной работы* (промежуточный контроль по курсу на знание теории, подготовка работы по проекту, где предполагается индивидуальная ответственность и, в некоторых случаях, оценка).

На наш взгляд, соотношение элементов, их сбалансированность, зависят от возраста студентов, состава, числа учебных групп, профиля получаемой специальности и других факторов. Так, например, студенты первого или второго курсов нуждаются в большей представленности теоретического материала, поскольку не обладают необходимыми знаниями для самостоятельной работы. Как справедливо отмечает Б. Фливберг: «Знание начинающего состоит как раз из редуцированных формул, характерных для теории».

¹ Под метафорой «красных» и «зеленых» зон авторы предполагают, во-первых, свободу выбора со стороны студента (зеленая зона) и, во-вторых, предписанные правила со стороны преподавателя (условно «красные зоны»).

В то же время истинное мастерство основано на интимном опыте, на тысячах индивидуальных случаев и на способности различать ситуации со всеми их нюансами, различиями, не отфильтровывая их до состояния формул или стандартных образцов» [Фливерг, 2005, с. 10]. Автор проясняет свою позицию: «...речь не об отказе от правил. Они важны для начинающих. Но знание, основанное на правилах, как цель обучения, — шаг назад. Нужны оба подхода. Высшие уровни виртуозности и экспертности — достижимы лишь через опыт и определенные навыки. Поэтому в подготовке студентов, изучив кейс-стади и другие экспериментальные методы, преподавателю лучше всего дать студентам настоящий практический опыт...» [Там же, с. 11].

Исследователь удачно описывает состояние экспертности, основанной исключительно на детальной работе над собственными уникальными случаями. С этой точки зрения, преобразование из «новичка» в «эксперта» — это рефлексивный анализ наблюдаемых эмпирических кейсов, «...эксперты не используют правила, а действуют на базе опыта детальных случаев. Это — настоящая экспертность. Правила же для экспертных систем формулируются лишь потому, что системам нужны правила; правила — это характеристика экспертных систем, но не реальных живых экспертов» [Фливерг, 2004, с. 17].

Постараемся обозначить общие принципы, на которых основан курс — исследовательский проект. Эти принципы составляют основу эмпирически ориентированного обучения. По мнению авторов, соблюдение обозначенных принципов дает возможность максимизировать практическую полезность от взаимодействия «преподаватель — студенты» в рамках «методных» курсов. Итак, курс — исследовательский проект основан на следующих принципах:

Во-первых, *обучение максимально приближено к ситуации «реального» исследовательского проекта*. Студенты во время обучения «играют» в исследование, при этом:

— *реализуют полный цикл* (от формулировки темы, проблемы исследования до презентации результатов);

— *самостоятельно осуществляют сбор данных* (студенты вступают в коммуникацию с изучаемой действительностью, общаются с респондентами, проводят наблюдения и др.);

— осуществляют командную работу (группа студентов делится на малые группы, в среднем по 3–5 человек, и каждая из команд реализует свое исследование, либо выполняет свою исследовательскую роль: «заказчик исследования», «исследовательская компания» и др.).

В-вторых, студенты на протяжении всего курса интенсивно выполняют работу и получают «обратную связь» от преподавателя. Этот принцип реализуется посредством следующих действий:

1. *Работа по курсу происходит вне аудиторных занятий: акцент на самостоятельную/коллективную работу.* Семинарские занятия носят характер промежуточной отчетности по сделанной проектной работе. Так, студенты изначально представляют последовательность всех заданий, распределяют их внутри членов команды, на каждом семинаре отчитываются и получают следующее задание.

2. *Усвоение теоретического материала* — набора правил и инструкций о том, как провести исследование с использованием изучаемого в курсе метода. Лекции организованы по принципу от общего к частному: преподаватель демонстрирует изучаемый исследовательский метод в контексте социального знания и социологического исследования в частности. Теоретические материалы доступны для использования студентами в электронном виде. В курсе предусмотрена отдельная индивидуальная работа, оценивающая качество усвоения теоретического материала. Обычно это формат контрольной работы, она проходит в первой половине курса и предполагает письменный ответ студента на несколько ключевых вопросов по теоретической части курса.

3. *Оценки за курс совмещают как индивидуальную оценку, так и коллективную.* Коллективная работа имеет множество преимуществ, но одновременно с этим обладает значимым недостатком — сложностью адекватно оценить труд и вклад каждого участника команды. Обычно работа в команде оценивается в общем виде: все члены коллектива получают единую оценку, что не всегда является справедливым. Для того чтобы каждый участник команды имел возможность «проявить себя», в том числе и вне коллектива, оценка за курс складывается из нескольких составляющих, где почти половина — результат индивидуальной успеваемости студента (контрольная работа, посещаемость, активность на семинарских занятиях, эссе, реферат статьи, перевод и др.). Мы полагаем, что

студент должен иметь возможность повысить свой балл за курс, если по какой-либо причине работа его команды была малоэффективной и нерезультативной.

4. *Постоянная «обратная связь»*. Консультации во время курса и интенсивное общение по электронной почте являются залогом качественной работы студентов, решения возникающих проблем. Отметим важность финального анкетирования по результатам курса, получение обратной связи о курсе в целом, — положительные, отрицательные моменты и рекомендации на будущее (см. Приложение 1).

Исследовательский проект: три примера учебных курсов

Авторы, будучи сотрудниками кафедры методов сбора и анализа социологической информации (факультет социологии, НИУ ВШЭ, г. Москва), предлагают к рассмотрению набор исключительно «методных» курсов. Они преподаются на разных факультетах и предметом изучения являются различные социологические методы, каждый из которых обладает спецификой.

1 курс: «Общие методы социологии» (одна из 3-х частей курса «Социология», 1 курс бакалавриата, факультет менеджмента). Курс является обязательным для всех первокурсников факультета менеджмента общей численностью 120–140 студентов. Первокурсники отличаются готовностью к работе в команде, повышенным интересом к полевым работам, оптимистическим подходом к учебе и одновременно избыточной активностью, с одной стороны, и некоторым «страхом» первокурсника¹, с другой.

Основная задача курса — знакомство студентов с базовыми социологическими методами и отчасти воспитание исследовательской грамотности. Класс менеджеров, как правило, является заказчиком (пользователем) исследований, поэтому для нас важно на раннем этапе заложить основы грамотного использования методического

¹ «Страх» первокурсника — это некоторое состояние студента, когда он, обучаясь первый год в вузе, внимательно и последовательно относится к учебе, опасаясь быть отчисленным или выбиться из общей «стаи» группы. По мнению преподавателей, «страх» проходит по мере взросления и адаптации студента, перехода на старшие курсы.

арсенала. На протяжении учебного модуля студенты выполняют исследовательские проекты в командах по 3–5 человек: разрабатывают программу исследования, инструментарий (анкету), проводят интервью по разработанной анкете, производят первичный анализ полученных данных, оформляют результаты в виде research papers и презентуют результаты на зачете перед слушателями курса. Во время курса студенты также выполняют серию индивидуальных работ (написание контрольной, выступления на семинарах, подготовка эссе по статье), что позволяет им отличиться как в лучшую, так и худшую сторону, по сравнению с исследовательской командой.

Типичные темы работ исследовательских коллективов посвящены современному студенчеству: его адаптации, образу жизни, проблемам, отношению к Интернету, политике, будущей работе, миграционным настроениям и др. Наиболее характерными темами являются следующие: «Влияние социальных сетей на образовательный процесс студентов», «Академическая мобильность студентов факультета менеджмента», «Курение и его роль в жизни студентов». Существует и ряд специфичных проектов, которые позволяют студентам получать нетривиальные результаты: «Роль суеверий в жизни студентов», «Гражданское оружие — угроза или необходимость?», «Влияние места жительства студента на его успеваемость».

Наиболее интересен для студентов опыт работы в полевых условиях, а именно самостоятельное проведение интервью. Важно отметить, что необходимость проведения интервью является обязательным для каждого слушателем курса (то есть является «красной зоной»), студенты сдают аудио-, видео записи. На лекции студентам дается детальный инструктаж того, как следуют проводить интервью, вступать в контакт с информантом, сохранять уважение, его права, этику исследователя и много другое. Любопытно отметить, что некоторые студенты были настолько вдохновлены возможностью проведения интервью и видеозаписи, что подготовили по завершению отдельные фильмы, другие — организовали аналог своего канала, где регулярно приглашали гостей (респондентов) и брали у них интервью. Видеозаписи всех интервью сдаются преподавателю во время консультаций или выкладываются в сеть (с предоставлением ссылки). На факультете менеджмента встречаются студенты, обладающие специфическими паттернами взаимодействия. Один

из студентов невольно продемонстрировал забавный опыт несостоявшегося интервью.

Студент-исследователь: Здравствуйте, приглашаем вас принять участие в нашем исследовании и ответить на несколько вопросов!

Студент-респондент: Я не хочу, мне это неинтересно....

Студент-исследователь: Как не хочешь? (*Камера работает неустойчиво, исследователь надвигается ближе к респонденту и существенно повышает голос.*) Ты чеее(!)...., правда, не хочешь принять участие в нашем исследовании?! Ты хорошо подумал?! (*Запись обрывается.*)

Несмотря на длительный предварительный инструктаж об этике исследователя, правилах взаимодействия с респондентами, идентичность студента оказалась первичной формируемой идентичности исследователя.

В целом, по результатам обратной связи со студентами, наиболее ценным для них оказался процесс работы над своим исследовательским проектом, сбор данных (интервью), возможность регулярных выступлений и обсуждений полученного опыта.

2 курс: *«Методология и методы социологии»* (ранее этот курс назывался *«Качественные методы в социологии»*, теперь название изменилось, но содержание курса осталось прежним, 3 курс бакалавриата, факультет социологии). Курс является обязательным для всех первокурсников факультета общей численностью 80 студентов и был разработан профессором, заведующей кафедрой МСиАСИ и одним из авторов статьи. Студенты 3-го года обучения отличаются повышенным интересом к качественным методам, предыдущим опытом исследований в количественной традиции. Основная задача курса — знакомство студентов с качественными методами (преимущественно наблюдение, интервью) и развитие навыков для проведения самостоятельного исследования с использованием этих методов.

В этом курсе, как и других, исследователи выполняют проекты полного цикла, применяют метод интервью и наблюдения на практике. Тематика проектов посвящена городским сообществам, субкультурам, образовательным проблемам, вопросам экономической социологии, социальным сетям и др.

Наиболее интересен этот курс тем, что здесь студенты реализуют метод наблюдения и описывают публичные пространства. Так,

например, один из торговых центров, расположенных рядом с корпусом факультета социологии, является объектом для наблюдения многих студентов. Студентам был предложен вариант дневника наблюдения, разработанный Дж. Спрэдди [Spradley, 1980, p. 208]. Представим фрагменты из исследовательских дневников нескольких студентов из одной достаточно популярной в Москве кофейни. Полагаем, что читатель догадается, о какой кофейне идет речь, но мы, все-таки обозначим ее как кофейня *N*.

Жизненный мир кофейни *N*. *«Расположение заведения позволяет сохранять тишину и уединенность посетителей. Создана комфортная обстановка как для отдыхающих, так и для решающих деловые вопросы».*

Пространство кофейни *N*. *«Пространство условно разделено на две зоны. Зона „express“: люди редко задерживаются дольше, чем необходимо, чтобы выпить кофе; пришедшие в одиночестве чаще всего садятся именно здесь, в зоне всеобщего обозрения. Зона „chill out“ привлекает компании людей, которые проводят в кофейне больше времени, нередко заказывающие дополнительные порции кофе или десертов».*

Актеры взаимодействия: гармония персонала и посетителей. *«Персонал ведет себя бодро и активно, посетители более расслаблены. Можно отметить: зашедшие с нейтральным или даже хмурым лицом начинали улыбаться после доброжелательной и вежливой реакции персонала...», «...большая часть решает деловые вопросы, сидя в кофейне за чашечкой кофе. Наиболее типичное число посетителей за столиком — по двое. Кофейню принято считать одним из наиболее „интеллигентных“ мест проведения досуга, поэтому большими компаниями люди предпочитают собираться в других местах».*

Западные ценности кофейни. *«Посетители кофейни *N* объединены схожими ценностями, активным образом жизни, культурой. Они олицетворяют современных, интересующихся новинками и находящихся в центре молодежной культуры граждан, воспринимающих кофейню *N* символически, а именно, как часть западной культуры. Таким образом, это пространство воспринимается посетителями символически и приближает их к тому, внутри чего, возможно, они бы хотели оказаться, а именно, к западной культуре».*

Анкетирование студентов показало значимость курса, многие применяли полученные знания для подготовки к дипломной работе (ВКР). Среди пожеланий к будущему курсам — увеличение

продолжительности и более подробная работа с методами анализа данных.

3 курс: «Фокус-группы: методология, методика, практика» (1 курс магистратуры, факультет социологии). Курс относится к «выборным» и главной задачей имеет развитие навыков проведения самостоятельного исследования методом фокус-групп. «Выборность» курса накладывает свои ограничения: численность участников варьируется от 15 до 30 человек. Изначально курс был разработан на 15–20 человек. Так, в один из годов, когда студентов было около 30, он оказался менее эффективным, так как группы были достаточно большие — около 10 человек. Об этом свидетельствовали результаты анкетирования студентов *«Группу из десяти человек очень сложно организовать для совместной работы, это было малоэффективным»*. (Текст из анкеты студента, форму см. в Приложении 1.)

В этом курсе, как и в других, исследователи выполняют проекты полного цикла. Отличие состоит в том, что студенты делятся на 2 группы: «исследователи» и «заказчики» исследования. В предыдущих курсах групповая работа проходит только в исследовательских коллективах, без команды заказчиков-клиентов. Студенты самостоятельно разрабатывают бриф на исследование, гайд фокус-группы, приглашают респондентов, проводят фокус-группы, согласовывают все важные моменты с командой клиентов, обрабатывают результаты в программе Atlas-ti и др. Тематика проектов обычно посвящена социально значимым темам — «Проблема попрошайничества», «Социальная реклама о домашних животных» и др.

Работу этого курса отличает «зрелость» студентов (магистратура, наличие опыта работы в проектах), их готовность и заинтересованность в самостоятельной работе. Именно этот курс (по составу участников и предмету изучения) может быть применен преподавателем не только для учебных целей, когда тематику проекта выбирают сами студенты, но и для прикладных работ, имеющих «реального» заказчика [George, 2012].

Подводя итог, для большего понимания отличия трех описанных курсов — исследовательских проектов, опишем их специфику в таблице.

Таблица 1

**Исследовательский проект: три примера учебных курсов НИУ ВШЭ.
г. Москва**

Название курса	Факультет и курс	Количество студентов в потоке и в учебной группе	Особенность организации исследовательских команд
<i>Общие методы социологии</i> (одна из 3-х частей в курсе «Социология»)	1 курс бакалавриата, факультет менеджмента	120–140 студентов на потоке, группы по 25–30 человек	Разделение студентами на команды по 3–5 человек внутри каждой учебной группы, итого около 6–7 коллективов в одной группе
<i>Методология и методы социологии</i> (ранее — «Качественные методы в социологии»)	3 курс бакалавриата, факультет социологии	80 студентов на потоке, группы по 25–30 человек	
<i>Фокус-группы: методология, методика, практика</i>	1 курс магистратуры, факультет социологии	20–30 (курс по выбору)	Разделение студентами на 2 команды: «исследователи» VS «заказчики исследования»

Одним из оснований организации исследовательских коллективов в учебной группе могут быть данные социометрического опроса. Более того, участие в социометрическом опросе есть возможность практического знакомства с одним из методов сбора данных о малой группе. Опыт проведения подобного опроса и рекомендации на основе полученных результатов представлены ниже.

Возможности социометрического опроса в группе студентов

Проведение социометрического опроса в студенческой группе является частью многих учебных курсов гуманитарной направленности: социологии, психологии, социальной психологии и пр. В общем виде социометрические методы предоставляют возможность для изучения структуры межличностных отношений в малой группе, их использование позволяет получать информацию о динамике развития отношений и многое другое [Марковская, 1999, с. 46].

На наш взгляд, проведение социометрических опросов в студенческих группах имеет несколько преимуществ как для учебного процесса в целом (получение предметных знаний из опыта), так и для благоприятного «образовательного» климата внутри группы. Оба момента предельно важны для курсов формата исследовательских проектов.

С точки зрения учебного процесса, проведение социометрического опроса имеет ряд возможностей.

Во-первых, получение первичных навыков работы с методом социометрического опроса. Предполагается знакомство студентов с основным теоретическим материалом (история метода, сферы применения, основные понятия и процедура применения), а также непосредственное участие в опросе.

Во-вторых, знакомство с некоторыми понятиями и возможностями сетевого анализа. В ходе представления результатов опроса студентам дается краткая справка об инструментах и сферах применения сетевого анализа (теория графов, основные характеристики сети (размер, плотность, центральность и пр.).

В-третьих, демонстрация результатов социометрического опроса «здесь и сейчас». Благодаря концентрации во времени (опрос проводится за 15–20 минут, представление результатов занимает 20–30 минут), метод социометрического опроса позволяет наглядно продемонстрировать студентам возможности изучения взаимоотношений и структуры малой группы, связь теории и окружающей реальности.

Метод применим и в целях улучшения образовательного климата внутри учебной группы. Он *дает возможность рефлексии о структуре групповых отношений.* Социометрический опрос позволяет студентам взглянуть на взаимоотношения в группе «извне», понять структуру взаимных связей, оценить собственное положение в группе. Отметим и некий развлекательный момент опроса данного вида: он *дает возможность некой релаксации, переключения студента на «игровую» деятельность.* Опрос проводился авторами на инициативной основе, его результаты не оценивались и не влияли на итоговые баллы студентов. Такой подход позволяет студентам отвлечься от линейной учебной деятельности, «переключиться» на другой тип работы.

Более того, подготовка, организация и проведение социометрического опроса, будучи трудозатратной и требующей от преподавателя предельной внимательности, может быть гармонично вписана в одно-два занятия. Ниже мы поделимся опытом и некоторыми результатами проведения социометрического опроса студентов I курса бакалавриата факультета менеджмента.

Опыт проведения социометрического опроса среди студентов

Социометрический опрос студентов 1 курса бакалавриата факультета менеджмента проводился на одном из последних занятий курса «Общие методы социологии». Критерии опроса представлены в табл. 2.

Дадим несколько пояснений относительно выбранных критериев. Для оценки были выбраны три типа отношений, которые условно можно обозначить как «эмоциональные», «учебные» и «профессиональные». В результате были выявлены три вида структуры группы (структуры не совпадают между собой, как будет показано ниже). Представляется, что на первом курсе наиболее «сильными» являются эмоциональные взаимоотношения. Из этических соображений, а также на основе того, что опрос носил, скорее, познавательно-развлекательный, а не научно-исследовательский характер, вопросы предъявлялись только в положительной форме. Каждый из критериев подразумевал возможность взаимного выбора. Наконец, для проведения опроса была выбрана параметрическая процедура (лимит выборов был равен 5 (см. Приложение 2). Образец вопросов для социометрического опроса).

Перед тем, как перейти к результатам опроса, отметим одну особенность. Вопрос «Скажите, пожалуйста, у кого из своих одноклассников вы бы взяли переписать конспект лекций?» у студентов всех групп вызывал неожиданное оживление и смех. Авторы заключили, что причиной является отсутствие у современных студентов практик написания конспектов и записи лекций. Большинство современных учебных курсов имеют мультимедийный характер: лекции представлены в виде электронных презентаций, учебные материалы и пособия доступны в электронном виде, оценки выставляются в электронные ведомости и зачетки. Лекции фиксируются студентами на ноутбуки. Возможность записи лекций в тетрадь вызывает у современных студентов усмешки и недопонимание. Тем не менее, смысл и цель вопроса, призванного измерить «учебные» взаимоотношения, были поняты студентами. В дальнейшем вопрос был адаптирован и получил следующую формулировку: «Скажите, пожалуйста, у кого из своих одноклассников вы бы взяли переписать / *скопировать на цифровой носитель* конспект лекций?»

Таблица 2

Критерии социометрического опроса

Тип измеряемых отношений	«Сила»	Форма предъявления	Возможность выбора	Процедура выбора	Вопрос
Непроизводственные (эмоциональные)	Сильный	Положительный	Двойной	Параметрический	Скажите, пожалуйста, кого из своих одноклассников вы бы пригласили на вечеринку в честь своего дня рождения?
Производственные (учебные)	Слабый				Скажите, пожалуйста, у кого из своих одноклассников вы бы взяли переписать / скопировать на цифровой носитель конспект лекций?
Непроизводственные («профессиональные»)	Слабый				Скажите, пожалуйста, с кем из своих одноклассников вы бы организовали фирму?

Для обработки и анализа результатов использовались табличные, графические и индексологические способы: результаты опроса кодировались в социометрические матрицы, затем строились социограммы и рассчитывались социометрические индексы и показатели [Марковская, 1999, с. 46]. Были рассчитаны плотность и реципрокность полученных сетей.

Перейдем к непосредственным результатам опроса. Оговоримся, что полученные выводы и обобщения справедливы исключительно для участвующих в опросе групп студентов и не претендуют на репрезентативность. Тем не менее, они помогают сформулировать некоторые предположения и рекомендации относительно организации курса в форме исследовательского проекта.

Граф эмоциональных отношений группы (см. рис. 1) построен на основе ответов участников опроса на вопрос «Скажите, пожалуйста, кого из своих одноклассников вы бы пригласили на вечеринку в честь своего дня рождения?».

Скорее всего, на день рождения пригласят веселого, общительного человека, входящего в круг общения (с которым лично общаются достаточно близко, имеют общие интересы). Вершины графа — участники опроса, ребра (направленные) — выбор.

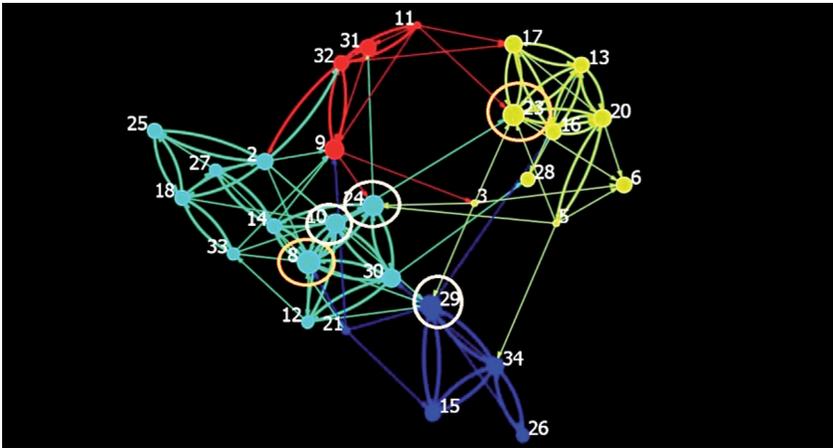


Рис. 1. Типичная структура эмоциональных отношений группы студентов 1 курса

Как правило, в группе выделяется одна-две эмоциональных «звезды» и несколько «предпочитаемых» студентов. Группа разделена на несколько эмоционально сплоченных кластеров (иными словами — дружеских компаний, в группе из 25–30 человек их, как правило, 4–5). «Звезды», скорее всего, принадлежат к разным кластерам. Плотность и реципрокность сетей, построенных на основе эмоциональных выборов, достаточно высоки для того, чтобы говорить о *сформированной эмоциональной структуре групп*. Граф учебных отношений группы построен на основе ответов участников опроса на вопрос «Скажите, пожалуйста, у кого из своих одногруппников вы бы взяли переписать / скопировать на цифровой носитель конспект лекций?». Скорее всего, конспект возьмут переписать у надежного студента, имеющего высокие оценки и прилежно посещающего занятия. Также он должен обладать высоким доверием и располагать к тому, чтобы обратиться к нему с просьбой. Но общаться с ним близко не обязательно.

Как правило, в группе выделяется два-три учебных лидера и несколько «предпочитаемых» участников (см. рис. 2). Эти студенты имеют высокий уровень профессионального (в данном случае — учебного) доверия и авторитета. Примечательно, что в большинстве случаев *эмоциональные и учебные звезды не совпадают*. Реципрокность сетей, построенных на основе учебных выборов, достаточно низкая,

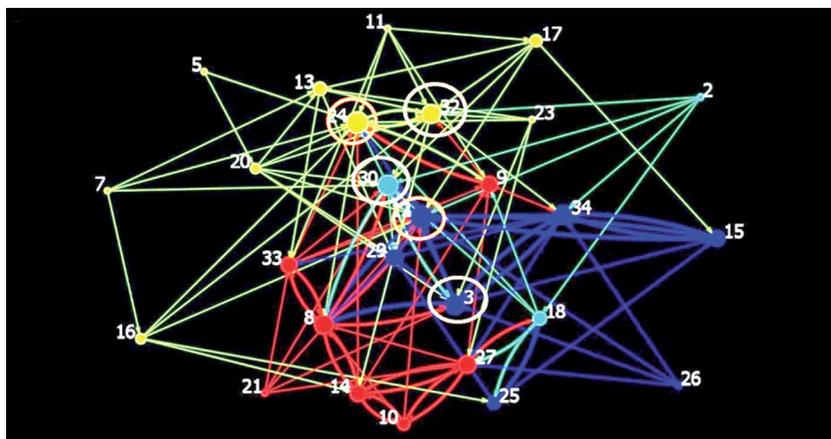


Рис. 2. Типичная структура учебных отношений группы студентов 1 курса

что свидетельствует о том, что большинство группы по учебным вопросам предпочитает обращаться к узкому кругу определенных людей, которые, в свою очередь, предпочитают обращаться друг к другу.

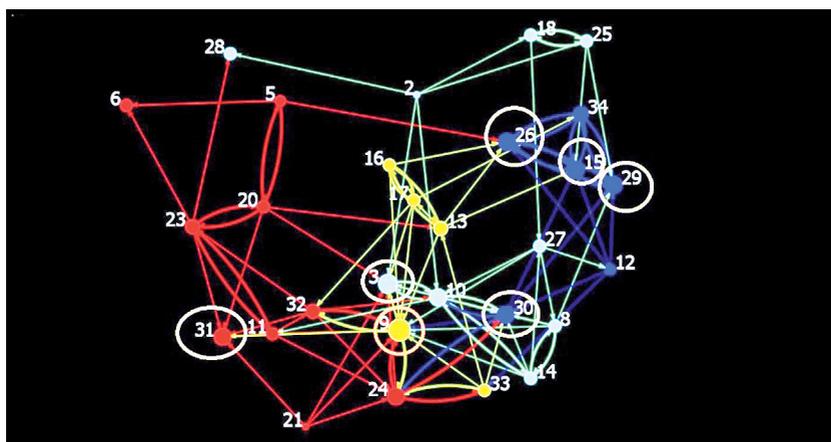


Рис. 3. Типичная структура профессиональных отношений группы студентов 1 курса

Граф профессиональных отношений построен на основе ответов студентов на вопрос «Скажите, пожалуйста, с кем из своих одно-

группников вы бы организовали фирму?». Скорее всего, фирму предпочтут организовывать с человеком, обладающим в глазах выбирающего определенными качествами, важными для этой деятельности: надежность, прозорливость, «предпринимательская жилка», «связи», «обеспеченность». Здесь не обязательно близко общаться с этим человеком, не обязательно иметь общие интересы. Возможно, наоборот — по принципу «не организуй бизнес с другом».

Как правило, в группе выделяется два-три профессиональных лидера и несколько «предпочитаемых» участников (см. рис. 3). Это студенты, которые, в глазах других студентов, наиболее авторитетны в реальной, внеучебной жизни. Примечательно, что случай попадания участника в «ТОП» по трем критериям был зафиксирован только в одной из пяти учебных групп. Чаше «профессиональные» лидеры не обладают выдающимися позициями по другим критериям. Это говорит о том, что *выбор наиболее подходящих напарников в бизнесе происходит не по «эмоциональным» и «учебным» критериям, а на основе авторитета, заработанного в глазах одногруппников в других сферах.*

Как упоминалось выше, одной из функций социометрического опроса в студенческой группе может быть определение уровня групповой саморефлексии. Как известно, чаще всего результаты социометрического опроса представляются участникам в обобщенном, обезличенном виде. Причинами тому являются этические соображения и сосредоточение фокуса интереса на обобщенной структуре группы. Опыт презентации результатов социометрического опроса студентам 1 курса позволяет говорить о *низком уровне групповой саморефлексии* студентов на данном этапе обучения. При понятной степени любопытства и мотивации к идентификации структуры группы и собственного положения в ней, участникам опроса с трудом удалось идентифицировать «звезд» и «предпочитаемых» и собственное положение.

Резюмируя, постараемся сформулировать рекомендации по организации курса в форме исследовательского проекта. Согласно результатам опроса, во втором полугодии обучения на 1 курсе у студентов уже сформирована эмоциональная структура группы, определены эмоциональные подгруппы. Поэтому разделение на коллективы для работы над исследовательским проектом рекомендуется проводить *на добровольной основе* (студенты сами выбирают,

с кем из группы реализовывать исследовательский проект — одна из «зеленых» зон курса). Опыт такого разделения показывает, что образованные исследовательские коллективы зачастую совпадают с эмоциональными подгруппами, то есть дружескими группировками. Авторы предполагают, что подобное разделение позволит увеличить заинтересованность и мотивацию студентов, а также повысит ответственность за качество работы, так как обязательства перед студентом-коллегой дополнятся обязательствами перед студентом-другом.

Ниже мы дадим рефлексивную оценку курсам в формате исследовательского проекта с точки зрения преимуществ, ограничений, как для студентов, так и преподавателей.

Преимущества, недостатки и ограничения организации учебного курса как исследовательского проекта

Курс — исследовательский проект подразумевает разбиение учебной группы на подгруппы — исследовательские коллективы, каждый из которых осуществляет собственную деятельность. Как уже упоминалось выше, размер и тип деятельности подгруппы зависит, в основном, от содержания учебного курса. В общем виде возможны два варианта: 1) подгруппы осуществляют собственные исследования параллельно и независимо друг от друга, у каждой подгруппы есть собственная тема (такой подход использовался в курсах «Общие методы социологии» и «Методология и методы социологии»); 2) подгруппы являются частями единой «системы», выполняют разные роли, каждая подгруппа имеет собственные задачи, тема, как правило, одна (такой подход использовался в курсе «Фокус-группы: методология, методика, практика»).

Очевидно, что разбиение на группы может осуществляться двумя способами: «самостоятельно» (выбор студента) и «принудительно» (выбор преподавателя).

Самостоятельное разбиение подразумевает свободный выбор студентами коллег для проведения исследования в рамках исследовательского коллектива. Преимуществом такого способа организации деятельности является его основа на эмоциональном критерии (который сформирован уже во втором полугодии обучения на I курсе, о чем говорилось выше), что позволяет повысить мотивацию и

степень ответственности. Другим преимуществом является простота организации (точнее, самоорганизации) студентов. Самостоятельное разбиение позволяет минимизировать организационные и коммуникационные издержки (справедливости ради следует отметить, что обратной стороной такого способа организации работы может стать «выпадение» студентов, не имеющих, или имеющих слабые эмоциональные связи в коллективе).

Принудительное разбиение подразумевает распределение по группам студентов (и их ролей) преподавателем. Преимуществами является возможность избежать «выпадения» некоторых студентов из исследовательских коллективов. Также данный способ организации работы помогает максимизировать гетерогенность состава исследовательской группы, распределить более способных студентов по группам. Однако на практике преподаватель чаще всего знакомится со студентами только в начале курса, что ведет к невозможности оценить уровень знаний и способностей студентов, а, следовательно, и разделить их на равносильные группы. Единственным источником информации в этом случае является рейтинг¹.

Далее рассмотрим преимущества участия в курсе — исследовательском проекте для студентов.

Развитие профессиональных компетенций:

— *получение практических навыков*. Участие в курсе — исследовательском проекте позволяет студенту получить опыт проведения эмпирического исследования, начиная от формулировки проблемы и постановки задачи до получения и презентации конечных результатов исследования;

— *углубление академического опыта*. Курс — исследовательский проект дает возможность углубить и закрепить как теоретические знания, полученные в рамках лекционных занятий, так и предыдущий академический опыт, полученный в других курсах;

— *преемственность, возможность использования результатов в других курсах (в т. ч. в ходе подготовки курсовых и дипломных работ), подготовки статей и докладов на конференциях*. Результаты, полученные в ходе проведения исследования, могут стать основой будущих учебных и научных работ и интересов.

¹ Рейтинг — числовой и/или порядковый показатель, отображающий учебные достижения студента по результатам контроля знаний. В НИУ ВШЭ рейтинг студентов находится в открытом доступе на сайте www.hse.ru.

Развитие организационных компетенций:

— *взаимная подотчетность*. Ответственность не только перед преподавателем и самим собой, но и перед коллегами по исследовательскому коллективу, помогает студенту добиться лучшего качества работы. Также взаимная подотчетность способствует минимизации диффузии ответственности и социальной ленности [George, 2012];

— *получение навыков работы в команде*. Участие в курсе — исследовательском проекте позволяет студенту получить опыт работы в коллективе, распределения функций и ролей, коммуникации, разрешения конфликтных ситуаций, подготовки совместного, группового продукта и пр.;

— *получение навыков самодисциплины*. Участие в курсе — исследовательском проекте подразумевает наличие и развитие навыков самодисциплины, планирования времени, распределение нагрузки, соблюдение крайних сроков предоставления промежуточных и окончательных результатов, установленных «правил игры» и пр.;

— *получение навыков постановки задачи*. Исключительно важными являются навыки постановки четкой содержательной задачи каждому участнику исследовательского коллектива, а также грамотное временное планирование исследования;

— *социализация*. Участие в курсе — исследовательском проекте позволяет студентам социализироваться в учебном коллективе, укрепить или завести новые дружеские и профессиональные связи, выступить и оценить коллег в новых ролях;

— *повышение значимости исследовательской этики, получение навыков коммуникации с реальными респондентами*. В ходе проведения полевых работ студенты получают навыки коммуникации с реальными респондентами, они перестают быть для студентов абстрактным понятием;

— *получение навыков публичных выступлений, подготовки презентаций, написания текстов*. Благодаря регулярной отчетности (устные выступления на семинарах и подготовка промежуточных работ) участие в курсе — исследовательском проекте позволяет студенту получить практический опыт публичных выступлений и подготовки текстов.

Преимуществ организации курса — исследовательского проекта для преподавателей несколько меньше, чем для студентов, но они весьма значительны. Среди них можно выделить следующие.

Организационно-методические преимущества:

— *исследовательский проект как способ объяснения теоретических вопросов.* Каждое исследование представляет собой конкретный эмпирический пример, на котором можно объяснять и иллюстрировать сложные теоретические вопросы;

— *исследовательский проект как возможность оценки как групповой, так и индивидуальной работы.* Организация курса в виде исследовательского проекта дает возможность сочетания как групповой, так и индивидуальной работы каждого студента, что позволяет добиться более объективной и обоснованной оценки знаний.

Научно-исследовательские преимущества:

— *исследовательский проект как дополнительные возможности для исследований.* Для преподавателей-исследователей такой способ организации учебного курса дает возможности для совмещения учебной и исследовательской деятельности;

— *возможность использования полученных результатов.* Полученные в итоге проведенных исследований результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях. Также (что продемонстрировано в данной статье) фокусом интереса могут быть не только и не столько содержательные результаты курса, сколько сам факт и основы его существования, а также способы организации.

Однако курс — исследовательский проект не лишен и недостатков, среди которых выделим следующие:

Организационно-методические недостатки:

— *перманентная нагрузка, эмоциональная сложность.* Промежуточная отчетность подразумевает постоянную необходимость «быть на связи» для преподавателя и необходимость регулярной подготовки промежуточных результатов к семинару для студентов;

— *сложное планирование и организация исследования.* Курс — исследовательский проект предполагает серьезную подготовку и планирование курса преподавателем. Необходимо заранее сформулировать тему исследования (в случае, когда курс подразумевает изначально заданную тему), промежуточные и итоговые формы контроля, возможные виды обязательной и дополнительной деятельности и пр.;

— *значительная внеаудиторная нагрузка.* Необходимо понимать, что основная нагрузка ложится на студента во внеаудиторное время — проведение исследования, подготовка итоговых материалов

и пр. Работа в аудитории фактически представляет собой отчетность по результатам выполненной деятельности;

— *ограничения для некоторых студентов (застенчивость, личные проблемы, проблемы со здоровьем и пр.)*. Накопительная система оценивания может стать ограничением полноценной деятельности некоторых студентов: так, студенты могут оказаться чрезмерно застенчивыми, иметь личные проблемы, проблемы со здоровьем или другие проблемы, связанные с обучением и пр.;

— *отсутствие финансирования, ограничения материально-технических ресурсов*. Описанные выше курсы — исследовательские проекты проводились при отсутствии финансирования и минимальных материально-технических ресурсах. Так, отсутствовали средства мотивации и поощрения респондентов, студенты использовали собственные средства для записи интервью и пр.

Научно-исследовательские недостатки:

— *непонимание студентами связи теории и практики*. Одной из самых серьезных проблем является отсутствие у некоторых студентов понимания взаимосвязи между теорией, получаемой на лекционных занятиях, и практикой проведения исследования. Ситуация усугубляется электронизацией современного образования (выше было описано влияние данного процесса на процедуру проведения социометрического опроса), которая не способствует усвоению теоретического материала;

— *низкая валидность и надежность данных*. Для большинства студентов подобный опыт является дебютом в проведении эмпирических работ. Таким образом, валидность и надежность полученных данных сравнительно низки из-за отсутствия у студентов профессиональных навыков по сбору и анализу данных и недостатка глубокого понимания релевантной литературы, погружения в проблемную ситуацию.

Заключение

В настоящей статье представлен взгляд на трансформацию формата традиционного обучения при переходе к курсам — исследовательским проектам. В статье также освещен практический опыт, полученный авторами в ходе подготовки и проведения нескольких

курсов, посвященных методам социологии, предложены методические подходы к организации исследовательских коллективов, описаны основные преимущества и недостатки подобного способа организации учебной деятельности.

На наш взгляд, подготовка и проведение учебных курсов в формате исследовательских проектов позволит развить у студентов практические навыки, востребованные в будущей профессии, а также, в перспективе, заложить основы исследовательского мышления и картины мира.

Список использованных источников

Марковская И.М. Социологические методы в психологии: учеб. пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999, с. 46.

Фливерг Б. Недоразумения в связи с «кейс-стади» // Социологические исследования. 2005. № 4. С. 10.

Фливерг Б. Кейс-стади в контексте качественно-количественной проблематики // Социологические исследования. 2004. № 9. С. 17.

Christensen C.R., Hansen A.J. (eds). Teaching and the Case Method. Boston, 1987.

Cragg C. Because Wisdom Can't be Told. Harvard Alumni Bulletin. Harvard Business School Reprint 451–005. 1940. P. 1–6.

George M. Teaching Focus Groups: Challenges and Benefits // Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association Annual Meeting, Colorado Convention Center and Hyatt Regency, Denver. 2012-08-16. CO Online <APPLICATION/PDF>. URL: http://citation.allacademic.com/meta/p563898_index.html.

Spradley J.P. Participant observation. N-Y., 1980, p. 208. Здесь предполагается детальное описание следующих элементов объекта: пространство, люди — участники ситуации, действия людей, цель действий, время, чувства.

**Анкета студентов курса «Метод фокус-групп»
(1 курс магистратуры, факультет социологии)**

Опрос проводится с целью дальнейшего усовершенствования курса. Отвечайте, пожалуйста, искренне, все ваши ответы анонимны.

1. Как вы оцениваете, насколько курс был полезен для вас?

- Очень полезен
- Достаточно полезен
- Совсем бесполезен
- Другое

2. Насколько курс был интересен для вас?

- Очень интересен
- Достаточно интересен
- Совсем неинтересен
- Другое

3. Напишите, что вам больше всего понравилось в курсе?

4. Напишите, что вам меньше всего понравилось в курсе?

5. Какие изменения, на ваш взгляд, нужно сделать в курсе?

6. Будете ли вы рекомендовать этот курс вашим коллегам, обучающимся на год младше?

- Однозначно буду рекомендовать
- Скорее буду рекомендовать
- Скорее не буду рекомендовать
- Однозначно не буду рекомендовать
- Другое

Благодарим за участие!

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Образец вопросов для социометрического опроса

Анкета курса «Общие методы социологии» (1 курс, факультет менеджмента)

Уважаемый студент!

Опрос проводится с целью выявить структуру вашей учебной группы. Отвечайте, пожалуйста, искренне, полученные данные будут использованы только в зашифрованном обобщенном виде. Каждой фамилии в вашей группе случайным образом будет присвоен индивидуальный номер.

Отвечайте на вопросы самостоятельно, не советуясь с другими студентами. Нас интересует ваш личный выбор.

1. Укажите ваше имя и фамилию _____

2. Скажите, пожалуйста, кого из своих одногруппников вы бы пригласили на вечеринку в честь своего дня рождения?

(Напишите 5 фамилий. Порядок следования не имеет значения.)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

3. Скажите, пожалуйста, у кого из своих одногруппников вы бы взяли переписать / скопировать на цифровой носитель конспект лекций?

(Напишите 5 фамилий. Порядок следования не имеет значения.)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

4. Скажите, пожалуйста, с кем из своих одноклассников вы бы организовали фирму?

(Напишите 5 фамилий. Порядок следования не имеет значения.)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Благодарим вас за участие!

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЕРМАКОВА Елена Александровна

к. э. н., преподаватель кафедры венчурного менеджмента
НИУ ВШЭ — Нижний Новгород
e-mail: eermakova@hse.ru

Аннотация. Проблемно-ориентированное обучение (Problem based learning — PBL), возможно, наиболее инновационный метод обучения, применяемый в истории образования. Вместо изучения теории и ее применения для решения абстрактных проблем, метод PBL встраивает процессы обучения студентов в реальные проблемы. После успешной реализации метода в сфере медицинского образования, PBL на сегодняшний день применяется в различных направлениях подготовки высшего образования. Целью данной статьи является информирование исследователей и практиков об особенностях метода, проведенных исследованиях и еще неразрешенных вопросах PBL, которые могут быть полезными при дальнейшем изучении методики преподавания. В статье приведены основные моменты истории развития и применения метода в различных учебных заведениях, определены основные характеристики PBL, а также рассмотрены исследования PB, проведенные за последние 30 лет.

Проблемно-ориентированное обучение — личностно ориентированная методика преподавания, где студенты познают область знания посредством решения существующих проблем. Работая в малых группах из 6–10 человек, студенты определяют, что они уже знают о выявленной проблеме, какие гипотезы могут предложить, что им необходимо узнать, где получить информацию, которая может помочь в решении проблемы.

Первоначально метод PBL был разработан в ответ на критику, что традиционные методы преподавания и обучения не в состоянии подготовить студентов медицинских специальностей к эффективному решению ситуаций, возникающих в клинических условиях. Впервые метод был применен на практике в 50-х годах прошлого века. Распространение и развитие данного метода исследователи относят к заслугам преподавателей университета McMaster в Канаде в 70-х годах. Приблизительно в то же время другие медицинские школы в разных странах, в том числе университет штата Мичиган

в США, Маастрихтский университет в Голландии и университет Ньюкасла в Австралии, также развивают учебные программы, основанные на проблемном методе обучения [Baggows, 1996, p. 3–12]. В 1980-х распространение метода в США было ускорено в результате доклада Группы по профессиональному образованию врачей и колледжей медицинской подготовки, разработанного под эгидой Ассоциации американских медицинских колледжей. Доклад был сконцентрирован на необходимости изменений в медицинском образовании, таких как: содействие самостоятельному обучению и решению проблем, сокращение лекционных часов, оценка способностей обучаться самостоятельно. Обозначенные рекомендации поддержали реализацию метода PBL в медицинском образовании. В течение данного периода многие медицинские школы начинают развивать и внедрять альтернативные проблемно-ориентированные учебные программы для определенных студенческих подгрупп [Aspy, 1993, p. 22–24]. Позже ряд медицинских школ, таких как Гарвардский Университет и Университет Шербрук в Канаде, предприняли кардинальные преобразования в учебном плане с целью использования PBL. В 1990-е годы многие медицинские учебные заведения приняли метод PBL в качестве основного в учебной программе. Несколько десятилетий назад метод PBL стал признанным педагогическим методом в медицинских школах и научных медицинских программах по всему миру, включая Северную Америку, Голландию, Англию, Германию, Австралию, Новую Зеландию и Индию.

Распространение PBL в высшем образовании за пределами области медицины постепенно происходило на протяжении 1990-х годов. PBL был применен во всем мире в различных школах высшего профессионального образования: бизнес-администрирование [Gijsselaers, 1995], химические технологии, проектно-конструкторские разработки, юриспруденция, социальная работа и педагогическое образование. Кроме того, инструменты PBL интегрированы в более широкий круг дисциплин, таких как: биология, биохимия, химия, экономика, психология, физика, история искусства, педагогическая психология и другие области знания [Savin-Baden, 2004].

Первичная предпосылка PBL заключается в том, что когда мы решаем многие проблемы, с которыми сталкиваемся каждый день, происходит обучение. Хотя данное утверждение может показаться довольно очевидным, оно противоречит общепризнанному предпо-

ложению, что обучение возможно только в условиях формального образования, поэтому, как только мы покидаем образовательное учреждение, мы перестаем учиться. Сторонники PBL, такие как Карл Поппер, верят, что «вся жизнь — решение проблем». Если в течение всей жизни человек находится в процессе решения проблем, тогда вся жизнь полна возможностей для обучения. Как будет объяснено позже, наиболее последовательный вывод из проведенных исследований — это превосходство PBL-подготовленных студентов в их стремлении к обучению на протяжении всей жизни.

В дополнение к важности обучения на протяжении всей жизни сторонники PBL отмечают значимость первостепенности проблемы в процессе обучения, поскольку последнее инициируется аутентичными, плохо структурированными проблемами. При использовании подхода PBL студенты сталкиваются с проблемой перед обучением, что противоречит вековой практике образования, где студенты изначально изучают теорию и затем пытаются применить ее для решения возникшей проблемы. Обучение с помощью механизмов PBL ограничено набором проблем, для которых необходимо найти решение.

Проблемно-ориентированное обучение основано на таких предпосылках, как: существование нескольких точек зрения, связанных с определенным явлением; формирование мышления под влиянием общества и культуры, в которых существует человек; закрепление знаний под воздействием определенных условий. Одновременно, PBL поддерживается теориями ситуативного обучения, которые предполагают, что обучение является наиболее эффективным, когда оно встроено в аутентичные задачи, происходящие в повседневных условиях. В повседневной и профессиональной жизни люди постоянно решают плохо структурированные задачи, которые имеют множественные или неопределенные цели, критерии, а также методы для их решения. Поскольку результаты решения проблем получаются обучающимися посредством взаимодействия с различными условиями, в которых они работают или учатся, идеи, отделенные от контекста или представленные как теории, имеют малое (если вообще имеют) значение для обучающихся. Знания же, которые подкреплены конкретными условиями, более значимы, интегрируемы, лучше сохраняются и транслируются. Кроме того, привязка обучения к подлинным проблемам

способствует способности к формированию целей посредством анализа представленной проблемы.

Как уже упоминалось ранее, проблемно-ориентированное обучение — это учебная методология, заключающаяся в решении проблемы, которая сопровождается обучением. Основной целью PBL является повышение качества процесса обучения посредством приобретения навыков и знаний, требуемых для решения соответствующих проблем. Эта методология отличается следующими характеристиками:

1. Проблемно-ориентированность. Знания и навыки, которые можно получить, сфокусированы вокруг проблем, а не в виде иерархического списка тем, поэтому существует двусторонняя связь между знанием и проблемой. Получаемые знания основаны на проблеме и применяются к ее решению.

2. Самостоятельность, поскольку студенты самостоятельно (индивидуально или совместно с группой) несут ответственность за генерацию учебных вопросов и процессы взаимной оценки, а также доступ к учебным материалам.

3. Саморефлексия, поскольку обучающие контролируют собственное понимание проблемы и учатся корректировать стратегию обучения.

4. Преподаватели — посредники, а не распространители знаний, которые поддерживают и моделируют процессы рассуждений, воздействуют групповым процессам и межличностной динамике, способствуют более глубокому исследованию проблемы студентами и никогда не вставляют замечания и не обеспечивают прямые ответы на вопросы.

Процесс обучения PBL обычно включает следующие шаги:

1. Студенты в группах по 5–8 человек сталкиваются с проблемой и вместе рассуждают над ней. Они пытаются определить и ограничить проблему, установить цели обучения посредством определения, что они уже знают о проблеме, какие гипотезы или домыслы могут предположить, что они должны изучить, чтобы лучше понять масштабы проблемы, какие учебные мероприятия необходимы, кто будет за них ответственен.

2. Во время самостоятельного обучения студенты выполняют свои индивидуальные задания. Они собирают и изучают необходимые источники, готовят доклады для группы.

3. Студенты делятся своими результатами с группой и вновь обращаются к проблеме, создавая дополнительные гипотезы и отвергая другие, основанные на их обучении.

4. В заключении студенты обобщают и интегрируют результаты их обучения.

PBL стимулирует способность выявления пробелов в нужной информации, поскольку приводит к необходимости искать и структурировать новую информацию в связи с описанной проблемой для ее конкретного применения. Кроме того, методика способствует автономности обучения и личной ответственности. Совместная работа развивает навыки социального поведения и конструктивных коммуникаций. Контекстное обучение, обучение, основанное на проблемах, кейсах и задачах, положительно влияет на формирование долгосрочной памяти и развивает компетенции в области применения и передачи знаний.

На протяжении последних нескольких лет огромное количество исследований по аспектам PBL внесли свой вклад в распространения знаний о PBL. Во-первых, исследователи рассматривали эффективность метода с точки зрения результатов обучения студентов, включая основные знания в предметной области и их применение, способность запоминания и навыков решения проблем, способность самостоятельного обучения / обучения на протяжении всей жизни, самовосприятие. Во-вторых, поднимались вопросы, связанные с применением метода PBL: тьюторство, разработка учебных программ и использование новых технологий.

По сравнению с исследованиями метода PBL, проведенных в медицинской сфере, эмпирических исследований для немедицинских дисциплин относительно мало. В 2004 году были проведены исследования о влиянии метода PBL на успеваемость студентов технического университета [Polanco, 2004, p. 145–155]. Было обнаружено, что по сравнению с другими, учебные программы, основанные на PBL, значительно повышают качество выполнения студентами технических специальностей контрольных тестов, в которых основное внимание сфокусировано на понимании и применении знаний, а не на способности вспомнить конкретные понятия. Кроме того, чтобы оценить справедливость критики метода PBL в части недостатка теоретических знаний, С. Галлахер и В. Степиэн провели исследование, в котором разработали тест с 65 закрытыми вопросами,

имитирующими вопросы выпускных экзаменов в системе образования США. Результаты показали, что существенных различий в результатах студентов, обучающихся на программах PBL, и студентов, которые не обучались на учебных программах, использующих PBL, нет, наоборот средний показатель студентов курсов PBL был выше студентов, обучающихся на традиционных программах [Gallagher, 1996, p. 257–275].

Исследования, проведенные в сфере медицинского образования, содержат значительный объем эмпирических данных для оценки эффективности PBL. Р. Блэйк и соавторы сообщили об успешном применении метода в учебной программе университета Миссури — Колумбия [Blake, 2000, p. 66–70]. Они сравнивали результаты экзамена на получение медицинской лицензии шести групп студентов-медиков с 1995 по 2000 годы, обнаружив, что слушатели программы PBL выполняют задания качественнее и по фундаментальным наукам, и по клинической практике, чем студенты традиционных классов.

Хотя существует мнение, что результаты программы PBL лучше в применении знаний на практике, но менее эффективны нежели традиционные методы обучения в освоении основной теоретической программы, М. Мак Парланд показал, что студенты бакалавриата, обучающиеся на специализации «психиатрия» методом PBL, значительно опережают своих коллег по результатам экзаменов, состоящих из вопросов с множественным выбором. Аналогичные результаты были получены еще в нескольких исследованиях [McParland, 2004] (Т. Аллейн, К. Принс, Р. Томзак, Б. Верхоэвен).

Что касается результатов усвоения и сохранения знаний в памяти студентов, исследования метода PBL показали интересную тенденцию. С точки зрения краткосрочного запоминания, не было найдено различий между результатами традиционных методов и метода PBL (или студенты, обучающиеся с помощью метода PBL, помнили немного меньше); однако, что касается оценки удержания знаний на длительную перспективу, студенты PBL превзошли студентов, обучаемых традиционными методами. При рассмотрении исследований, изучающих эффекты PBL с течением времени, в ряде исследований были обнаружены интересные результаты. О. Тэн отметил, что спустя 6 месяцев после завершения того или иного курса остаточные знания студентов PBL были выше в 5 раз, чем у других сту-

дентов. Было доказано, что не существует различий в краткосрочном запоминании информации, но долгосрочная память студентов PBL на 60 % выше (25 баллов из 40), чем у студентов традиционных курсов (16 баллов из 40), — от 2 до 4,5 лет после курса. Кроме того, студенты PBL, как правило, больше помнят принципы того или иного знания, в то время как другие студенты запоминают информацию механически. Аналогично, Г. Норман и Х. Смиidt пришли к выводу, что изначально PBL не повышает содержания знаний у студентов, однако более глубокий процесс проработки информации в классах PBL способствует сохранению знаний в течение более длительного периода времени [Norman, 1992, p. 557–565].

Результаты проведенных исследований также подтвердили предположение о влиянии метода PBL на развитие навыков решения проблем. Кроме того, PBL показывает положительное влияние на способность студентов применять базовые научные теории и транслировать их на процессы решения проблем в реальных профессиональных или личных ситуациях. Несколько исследований показали, что PBL имеет положительный эффект в части развития навыков решения проблем на рабочем месте. Например, Д. Вудс сообщил, что работодатели оценили навыки выпускников факультета химической инженерии Университета МакМастера решать возникающие проблемы и эффективность их работы. По сравнению с другими новыми сотрудниками, которым обычно необходимо от 1 до 1,5 лет практики, чтобы иметь возможность решать проблемы самостоятельно, выпускники, практикующие PBL, самостоятельно решают проблемы сразу после окончания университета [Woods, 1996].

Конечной целью метода PBL является воспитание в студентах самостоятельности, независимости и стремления обучаться на протяжении всей жизни. Посредством активного процесса решения проблем, наблюдения моделирования тьюторами данного процесса, рассуждения, студенты учатся тому, как размышлять и обучаться самостоятельно. Доказательства обозначенного факта приводятся такими исследователями, как Р. Коулсон, К. Осборн, Д. Долманс, Х. Шмидт.

Кроме того, исследования показали, что выпускники PBL оценивают себя лучше подготовленными в профессиональном плане, чем их коллеги, с точки зрения навыков межличностного взаимодействия, навыков сотрудничества, навыков решения проблем,

самостоятельного обучения, сбора информации, профессиональных навыков, а также способности работать и планировать самостоятельно и независимо. Проведенные исследования убедительно показали положительное долгосрочное влияние метода PBL на эффективность самостоятельного обучения студентов и их способность обучения на протяжении всей жизни.

Рефлексия является еще одним важным элементом, требуемым для самостоятельного обучения в PBL. Данный инструмент помогает студентам стать эффективными в процессе решения задач в результате применения навыков мышления более высокого порядка для определения личностных и организационных факторов, составляющих административные проблемы, с которыми они сталкиваются на рабочих местах.

Многочисленные исследования показали, что студенты находят PBL эффективным в практике своего обучения в отношении решения сложных проблем, повышении их уверенности в оценке возникающих альтернатив для решения проблем, обогащении знаниями, основными научными методами и информацией, развитии мышления и навыков решения проблем, улучшении межличностных и профессиональных навыков, а также совершенствовании навыков управления информацией.

Таким образом, результаты исследований PBL наглядно продемонстрировали преимущества данного метода для подготовки студентов к реальным вызовам. Акцент учебных программ на применении знаний в предметной области, решении проблем, навыках самостоятельного обучения вооружает студентов привычкой постоянного профессионального совершенствования и обучения, что является необходимым качеством успешного человека.

При организации обучения методом PBL студенты являются инициаторами своего обучения, они выступают в роли дознавателей и решают проблему в процессе обучения, они больше не являются пассивными получателями информации. От студентов не только требуется пересмотреть свою роль в процессе обучения — они также должны перестроить собственные привычки обучения.

Х. Шмидт сообщил, что необходимо не менее 6 месяцев, чтобы студенты смогли адаптироваться к новому методу обучения. Беспокойство студентов главным образом связано с неопределенностью в отношении их роли и обязанностей в процессе, и каким образом их

будут оценивать. Тем не менее, после того как студенты понимают достоинства PBL, уровень комфортности повышается.

Кроме того, эффективность преподавателей также имеет важное значение в успехе метода PBL. PBL дает возможность преподавателям по-новому определить характер обучения и, в свою очередь, изменить собственную роль от «передатчика» знаний/информации к посреднику в процессе обучения/размышления. Этот сдвиг требует от тьюторов переосмысления их роли в образовательном процессе. Тьютор должен сбалансировать степень участия в процессе обучения и воздерживаться от соблазна лекции. Можно выделить пять основных ролей, которые для себя видят преподаватели в PBL: содействие работе группы; моделирование ролей; обеспечение обратной связи; распространение информации; поддержка профессионального развития студентов. Кроме того, стоит отметить сложность множественности ролей, которые выполняют тьюторы в PBL: распространитель информации, оценщик, профессиональный консультант, доверенное лицо, посредник.

Результаты исследования, проведенного Дж. Дональдсом и Д. Капловым, определили, что эффективные преподаватели разделяются на три категории следующего содержания: содействие экспертизе, оценка знаний, экспертиза рассуждений. Обеспечение самоконтроля в процессе обучения имеет важное значение для развития у студентов способности к самостоятельному обучению.

Совместное обучение является еще одним важным элементом PBL. Однако совместное обучение не так просто организовать на практике, поскольку возникают определенные трудности работы в группах. Поэтому тьютору необходимы следующие навыки: во-первых, помогать группе понимать, насколько эффективно она работает, во-вторых, поощрять обратную связь внутри группы, в-третьих, направлять группу к установке соответствующих вопросов, в-четвертых, оказывать помощь при интеграции изученных вопросов. Интересной находкой стал факт, что использование метода PBL не дает положительного результата, когда его применяют в индивидуальном обучении, однако, метод оказался более эффективным, когда использовался для обучения в группах.

Отличительной характеристикой PBL является то, что обучение начинается с представления проблемы, нежели с преподавания содержания. Стержнем учебной программы PBL является набор

проблем в том или ином курсе, каждая из которых направлена на стимулирование обучения в области, соответствующей учебной программе. Этот набор проблем предназначен для выполнения четырех учебных целей PBL:

1. Структурирование знаний для использования их при решении практических задач.

2. Развитие эффективного процесса рассуждения.

3. Развитие навыков самостоятельного обучения.

4. Повышение мотивации к обучению.

На основе обозначенных целей Х. Барроуз разработал систему классификации учебных программ PBL, разбив их на шесть категорий, используя две переменные, каждая из которых имеет три значения. Две переменные — это степень самостоятельности в обучении и структурированность проблемы. Кроме того, он определил три уровня переменной самостоятельности обучения — руководство преподавателя, руководство студента, совместное руководство преподавателя и студента. Три уровня структурированности проблемы были определены как кейс, частичное моделирование проблемы, полное моделирование проблемы. Комбинация двух переменных и трех уровней создает категоризацию структуры учебного плана PBL, который включает в себя кейсы, основанные на лекциях, лекции, основанные на кейсах, кейс-метод, занятия, основанные на проблеме. Решение о том, какая категория учебной программы PBL используется, зависит от того, какие цели должны быть достигнуты в образовательном процессе, какие компетенции должны получить учащиеся [Barrows, p. 119–122].

Учитывая, что программа обучения состоит из набора проблем, несомненно, что сами эти проблемы имеют решающее значение для успеха метода PBL. Выбор и описание соответствующих проблем PBL очень сложная задача, однако вопросы эффективности и вопросы проектирования проблемы PBL не изучены соответствующим образом. Согласно мнению многих исследователей, эффективность проблемы определяется как степень соответствия между вопросами, сформулированными студентами, и целями преподавателя.

Многие исследователи рассмотрели и предложили руководящие принципы для проектирования PBL-проблемы, среди них 5 этапов написания проблемы: выбор центральной идеи, изучение реальных условий для концепции, постановка проблемы для студентов, раз-

работка руководства для преподавателей, определение ресурсов для студентов. Дж. Ли предложил модель решения для выбора проблемы, где выбор проблемы PBL является функцией целей обучения, предварительных знаний, знаний предметной области, структурированности и сложности проблемы. Проблема должна быть целостной, плохо структурированной, современной, должна отражать профессиональную практику. Были предложены также восемь этапов процесса проектирования:

1. Обозначить желаемые результаты обучения.
2. Определить содержание.
3. Выбрать приоритетные вопросы и обозначить направления развития проблемы.
4. Разработать дополнительные материалы.
5. Рассмотреть обратную связь.
6. Провести пилотный процесс решения проблемы.
7. Пересмотреть проблему по результатам.
8. Интегрировать проблему в процесс обучения.

Для обеспечения преподавателей, практикующих метод PBL, В. Хунг предложил 3С3R модель как концептуальную основу для систематического проектирования оптимальных PBL-проблем. Данная модель позволяет разрабатывать эффективные PBL-проблемы для всех уровней и дисциплин. 3С3R модель имеет два класса компонент: основные компоненты и компоненты процесса. Основные компоненты — содержание, контекст и взаимосвязи — в первую очередь, связанные с вопросами целесообразности и достаточности содержания для решения, контекстуализации знаний и интеграции знаний. Процессные компоненты — исследование, рассуждение, рефлексия, связанные с процессом приобретения студентами знаний и развития навыков решения проблем и самостоятельного обучения.

После создания модель 3С3R была дополнена девятью шагами процесса проектирования проблемы:

1. Постановка целей и задач.
2. Проведение анализа содержания/задачи.
3. Анализ специфики контекстных условий.
4. Выбор/генерация PBL проблемы.
5. Проведение анализа проблемы.
6. Проведение анализа соответствий.

7. Стандартизация процессов.

8. Рефлексия.

9. Проверка взаимосвязей внутренних компонентов модели 3С3R.

Хотя выше было показано, что применение PBL имеет успешную практику в развитии глубокого уровня понимания проблемы, навыков решения проблем и непрерывного обучения, исследования PBL должны уделять больше внимания сущности решаемых задач. Вероятно, самым важным вопросом исследования метода является следующий — проблемы какого характера поддаются решению с помощью PBL? Предполагая, что PBL является эффективным методом для целого ряда проблем, появляется связанный с этим вопрос — подходит ли установленная PBL методология в равной степени для всех видов проблем или необходимо адаптировать метод для решения различных видов проблем? Только продолжение исследований будет обеспечивать интеллектуальную и научную поддержку для информирования и улучшения практики PBL, а также образования в целом.

Список использованных источников

Aspy D.N., Aspy C.B., Quinby P.M. What doctors can teach teachers about problem-based learning // *Educ. Leadership*. 1993. No. 50(7). P. 22–24.

Barrows H.S. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. In *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*, ed. by L. Wilkerson, W. H. Gijsselaers. San Francisco, CA: Jossey-Bass., 1996, p. 3–12.

Barrows H.S. Is it truly possible to have such a thing as dPBL? // *Dist. Educ.* 1996. No. 23(1). P. 119–122.

Blake R.L., Hosokawa M.C., Riley S.L. Student performances on step 1 and step 2 of the United States Medical Licensing Examination following implementation of a problem-based learning curriculum // *Acad. Med.* 2000. No. 75. P. 66–70.

Gallagher S.A., Stepien W.J. Content acquisition in problem-based learning: depth versus breadth in American studies // *J. Educ. Gifted*. 1996. No. 19(3). P. 257–275.

Gijsselaers W.H., Tempelaar D.T., Keizer P.K., eds. The 3C3R model: a conceptual framework for designing problems in PBL // *Interdiscip. J. Problem-Based Learn.* 2006. No. 1(1). P. 55–77.

Kasper H., eds. Educational Innovation in Economics and Business Administration: The Case of Problem-Based Learning. Norwell, MA: Kluwer, 1995.

McParland M., Noble L., Livingston G. The effectiveness of problem-based learning compared to traditional teaching in undergraduate psychiatry // *Med. Educ.* 2004. No. 38(8). P. 859–867.

Norman G.R., Schmidt H.G. The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence // *Acad. Med.* 1992. No. 67(9). P. 557–565.

Oberlander J., Talbert-Johnson C. Using technology to support problem-based learning // *Action Teacher Educ.* 2004. No. 25(4). P. 48–57.

Polanco R., Calderon P., Delgado F. Effects of a problem-based learning program on engineering students' academic achievements in a Mexican university // *Innov. Educ. Teaching Int.*, 2004. No. 41(2). P. 145–155.

Savin-Baden M., Wilkie K. Challenging Research in Problem-Based Learning. N-Y.: Open University Press, 2004.

Woods D.R. Problem-based learning for large classes in chemical engineering. In *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*, ed. by L. Wilkerson, H. Gijsselaers. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1996, p. 91–99.

Учебное издание

**CASE-STUDY — ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ
В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ КОНТЕКСТЕ**

Сборник научных статей по итогам междисциплинарного
научного семинара кадрового резерва
«Проблемы и перспективы использования метода case-study:
междисциплинарный опыт»
30—31 мая 2013 года

Ответственный за выпуск *О. Александрова*
Редактор, корректор *С. Апроцкая*
Верстка *И. Третьяковой*

Подписано в печать 00.00.2014. Формат 60×90 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура NewtonС.
Усл. печ. л. 00,00. Тираж 000 экз. Заказ № 000.
Подготовлено к печати Отделом оперативной полиграфии
НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург
198099, Санкт-Петербург, ул. Промышленная, д. 17а
Тел./факс: (812) 786-58-95

