

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. И. Стеценко

Воронежский государственный университет

В период глубокого реформирования высшего образования в России представляется естественным комплексное рассмотрение сущности таких явлений, как качество образования и качество подготовки современного специалиста. Сложное переплетение этих явлений в социальной практике высшей школы дополняется той проблемой, что в науке нет единого понимания категории «качество образования» [1]. Однако такое же утверждение будет верным и в отношении составной части категории «качество образования» - «качество подготовки специалиста». В свете проблемы содержания этих категорий является актуальным поиск социологических критериев и параметров, фиксирующих статику и динамику состояния самих образовательных реалий. Единственный рациональный путь здесь - измерение явлений с помощью научных инструментов, и на этой базе - определение содержания категорий анализа. С помощью такого измерения мы можем компенсировать дефицит научной информации, дать в руки управления знание социальных фактов. Поскольку речь идет о социальной сфере, то помочь в ее исследовании - прямое дело вузовской социологии. Тем более что даже в ее сегодняшнем состоянии она еще способна помочь проанализировать действительность и ответить на вопросы: «что происходит в современной вузовской системе?», «как это происходит?», а также предусмотреть тенденции. На наш взгляд, социология может стать инструментом для обнаружения «точек роста», повышения качества образовательного процесса в вузе и оптимизации качественной стороны подготовки специалистов с высшим образованием. Не случайно Н. Е. Покровский в своей статье «Социология, социологическая культура и их место в современном российском обществе» именно с социологией связывает надежду на создание подлинно научной картины трансформирующегося общества [2]. Создать такую научную картину быстро изменяющейся вузовской системы отношений, связей и структурных конфигураций вузовской социологии, как говорится, «сам Бог велел». Это интересно с нескольких точек зрения.

Во-первых, чрезвычайно интересно это с точки зрения социологического познания закономерностей и тенденций вузовских изменений; во-вторых, с точки зрения возможностей использования социологического инструментария и полученных знаний в процессе переустройства учебной и вообще вузовской системы; в-третьих, с точки зрения поиска и применения социологических критериев в оценке качества образовательного процесса, контроле качества подготовки специалистов и, в-четвертых, в деле оптимизации управления образованием, по крайней мере, на первичном уровне подготовки решений. Ка-

чественные характеристики образовательных процессов и структур могут быть познаны при помощи анализа вузовской статистики. Но только частично, так как социальная ткань богаче и шире содержания статистических рядов. Никакая статистика не в состоянии полно отразить то обстоятельство, что на пути управленческих решений в вузе лежит часто противоборствующее взаимодействие двух типов отношения к образовательному процессу: модели административно-педагогической, построенной с расчетом на реализацию идеала, и **действительного** отношения администраторов, педагогов и студентов к сущности образования, исходящего из личных, групповых потребностей деятельности. Эти две реальности конфликтуют, их смыслы не совпадают. Примером тому служит известная минимизация образовательных усилий студентов. Надо признать, что обе категории (и качества образования, и качества подготовки специалистов с высшим образованием) известны давно. Но на каждом витке общественной истории они обретают свой неповторимый ракурс. Главное - сами явления качеств развиваются по социальным законам. Поэтому и подход к ним с позиции вузовской социологии оправдан вполне.

Категория «качество образования» охватывает состояние и продуктивность всего образовательного пространства, всех структур и процессов в нем. Эта категория характеризует то, насколько эффективно или неэффективно расходуются интеллектуальные и материально-финансовые ресурсы в обществе, регионе, в системе учебных заведений, в конкретном учебном заведении, как обстоят дела с воспроизводством ресурсов. **Качество образования** включает в себя: 1) степень соответствия специальных и мировоззренческих (гуманитарно-ориентационных) знаний, умений и навыков, социально-психологических свойств обучающихся запросам практики (параметры запросов могут не совпадать с параметрами программной подготовки специалистов, не учитываться ею); 2) состояние средств и ресурсов, которыми располагает высшая школа, конкретный вуз, кафедра, лаборатория, отдельно взятый преподаватель; 3) уровень организованности вузовской системы в деле подготовки специалистов, взаимоувязанности способов подготовки, технологий; 4) характеристики социального процесса, определяющие место высшей школы и конкретного учреждения в социальном развитии, их встроенности в систему общественных институтов и связей. Вполне возможно, что этот перечень компонентов и показателей может быть дополнен в свете инноваций.

Под качеством подготовки специалиста понимается, прежде всего, уровень профессиональной

готовности обученного человека выполнять те или иные требования социальной системы, а также характеристики, компоненты, присущие или необходимые для успешного функционирования в конкретной среде в качестве гражданина (развитость патриотизма, эвристичность, способность к саморазвитию и самоконтролю, этичность и др.).

Новое - это, как известно, хорошо забытое старое. Еще в 1978 году издательством «Наука» была выпущена монография Д.И. Зюзина «Качество подготовки специалистов как социальная проблема». Ее прочтение с поправками на изменение социального бытия за последние двадцать с лишним лет и учет того, что сегодня действуют иные законы социального бытия, и они по-другому трактуются, могут помочь взобраться в принципиально различных способах достижения тогдашними и нынешними россиянами образовательных целей, в несовпадении общественных и личностных критериев качества образования и подготовленности. Особенности этих иных законов бытия в высшем образовании еще предстоит выяснить с социологическими фактами в руках. Книга Д.И. Зюзина дает возможность ознакомиться с авторским пониманием категории «качество подготовки специалиста», увидеть пути повышения качества специалистов и место вузовской социологии в этом процессе.

Существуют несколько путей повышения качества подготовки специалистов в вузах. В определенной форме они существовали и тридцать лет назад: личностный, педагогический и административно-политический (в смысле политических шагов в социально-образовательной сфере). Учет личностного фактора придает системе образования свойство быть средством удовлетворения потребностей индивидов, ради чего они и приходят в вуз. Эти потребности порой прагматичны и невелики, хотя система может об этом не подозревать, продолжая тратить свои ресурсы в соответствии со своей (идеальной) функцией. Отслеживание ценностных ориентации, установок на уровень образовательных усилий разных типов студентов, образа жизни поколений студентов убеждает в том, что в воронежских вузах учеба не составляет для четырех пятых общего числа студентов **главного** смысла их жизни [3]. Такое положение, а также раскрытие факторов, создающих критическую ситуацию, заставляют иначе смотреть на педагогический труд и административно-управленческие усилия в отношении студентов.

Социологический аспект рассмотрения качества высшего образования и качества подготовки специалиста включает следующие грани: 1) социологическое изучение зарождения, функционирования и распада социальных процессов, отношений и структур в вузовской системе; а также тех процессов, которые определяют их протекание, устройство структур, в том числе отслеживание саморефлексии высшей школы на изменения в окружающих социальной, экономиче-

ской, правовой и политико-идеологической средах; 2) изучение ориентации субъектов, взаимодействующих в области высшего образования, на цели, методы, технологии повышения качества; 3) исследование места и роли идейно - мировоззренческой, гражданской подготовки в регулировании образовательных усилий, в системе качеств специалиста; 4) применение социологических критериев (показателей, индикаторов, индексов, коэффициентов и др.) в процессе определения качества образования и подготовки специалистов, изучение их включенности в образовательный процесс; 5) обнаружение латентных факторов, искажающих качества и процессы при взаимодействии студенчества и социальной среды вуза. Данная социологическая грань важна тем, что искажение качественных параметров образовательного процесса происходит в условиях общего роста скрытости социальных процессов. Как считает С. Барсукова, растет скрытость процессов, «социальные связи и социальные процессы в России все более уходят в «тень», создавая лишь иллюзию информационной прозрачности общества» [4]; 6) определение управляемости вузовской системы, эффективности управленческий усилий, сущности факторов, ведущих к неуправляемости системы образования; 7) исследование взаимодействия систем управления вузом и самоуправления, различных инициатив и объединений. Предлагаемые здесь грани изучения качественных характеристик образования не исчерпывают возможностей социологической науки, но обеспечивают достаточную предметность разговора. В конце концов, предметом исследования может стать и совершенствование социологических способов, инструментария в процессе управления качеством образования и качеством подготовки специалистов.

В социологическом плане учебный процесс в вузе (взаимодействие преподавателей и студентов в информационной, технической, интеллектуальной, творческой и др. среде) есть, прежде всего, процесс удовлетворения потребности молодежи в высшем образовании, развития этой потребности в ходе активной, целенаправленной деятельности по использованию взаимодействующими сторонами внутренних и внешних ресурсов, возможностей. Последние должны быть благоприятными. Вместе с тем, учебный процесс направлен на удовлетворение потребностей самой образовательной системы в поведении и состоянии умов студентов, их наставников, качественно адекватных существующим правилам и требованиям. Другими словами, удовлетворение должно быть взаимным.

Пожалуй, сегодня никто и не спорит с тем, что специалист должен обладать системой профессиональных знаний. Правда, потихоньку, из-за идеологической стыдливости, некоторые авторы критериев качеств выпускника не включают в их перечень мировоззренчески - гражданские свойства. Болезнь «деидеологизации» по понятным причинам

расцветала в России в начале 90-х годов прошлого столетия. Благополучно прошел процесс «деполитизации» вузовского пространства, и его достижения даже закреплены в основном законе страны. Но никуда мы не денемся от идеологичности высшего образования, от идей, являющихся ведущими для России и, так или иначе, живущих в курсах истории России, в краеведении, в информационном насыщении политологии и социологии новостными фактами, пробуждающими гражданское самосознание молодых россиян, их патриотические наклонности, их сознательное и ответственное отношение к соблюдению российских законов, границ, уважение к ценностям исторических достижений и завоеваний. Все эти факты глубоко идеологичны. Даже если это будет факт награждения российского физика или математика за вклад в мировую науку. Такие факты будят национальную, российскую гордость. Равно, как и поражения российских спортсменов, финансовая слабость или технические неудачи России заставляют ощущать горечь. Так работает гражданское самосознание, имеющее специфическую идеологию, опирающееся на идейное обоснование собственного российского развития, способствующее гражданской самоидентификации человека. В это сознание включены: гуманизм, понимание и признание специалистом своего долга перед Россией и ответственности за результаты своего труда, умение адекватно ориентироваться в нравственной ситуации, способность занять жизненную позицию, нацеленную на оптимизацию отношений с трудовым окружением, с обществом, а не на их разрушение.

Немаловажным качеством надо считать способность специалиста к совершенствованию имеющихся средств и способов деятельности, к репродукции знаний и созданию нового. Еще одно важнейшее качество дипломированного работника - способность всесторонне и глубоко, на основе научных фактов, знания социальных закономерностей и с помощью разнообразных научных средств анализировать социально-экономическую, социально-политическую обстановку, что дает возможность чувствовать конъюнктуру развития, предугадывать движения социальной материи, реагирующей на политические решения, оказываться и быть в русле прогресса. Эти важнейшие качества специалиста одними статистическими данными не уловишь и тестами не зафиксируешь. Нужны качественные социологические методы.

Все перечисленные свойства специалиста являются синергетическим результатом комплексного взаимодействия многих составляющих: 1) требований заказчика к подготовке специалиста, которые транслируются информационными потоками, по-своему изменяются ими, облекаются в содержание учебных программ и планов, в традиции, прямые договоры, связи с потребителями специалистов, доходят до студентов через качество деятельности педагогов, начиная от работы с абитуриентами, школьниками

и заканчивая дипломной «огранкой» качеств готовых выпускников: 2) усилий и способностей педагогического персонала, библиотечных работников, методистов, оснащенных (или слабооснащенных) знаниями, навыками, методиками, техникой, программами, нормативами и др., объединенных в творческие сообщества или разъединенных рынком, а поэтому конкурирующих с применением различных средств противодействия; 3) усилий и способностей управления (ученого совета, ректората, факультетов, кафедр и др.), конкретизирующего образовательную политику и, в соответствии со своими способностями, талантами адаптирующего требования этой политики к объекту, оформляющего основные идеи развития образования в местные модернизационные сдвиги, инновации, документы и т. д.; 4) качества абитуриентов, их разных поколенческих слоев, тенденций; 5) степени и культуры участия общественности в образовательном процессе (попечительских советов, родителей, депутатов, общественных объединений и др.); 6) характера материально-технической, финансовой базы вузов и подразделений, культуры их использования на отдельных факультетах, качества учебников, пособий, программ, лекций, семинарских занятий; 7) скорости и масштабов протекания процесса коммерциализации сознания студентов и педагогов, отношений и факторов, препятствующих или способствующих качественному усвоению учебных программ и занятию научными изысканиями.

Возвращаясь к упомянутым ранее материалам майской (2002 года) конференции в г. Воронеже «Системы управления качеством высшего образования», отметим, что авторы выступления «Системы управления качеством образования и классическое университетское образование» выделяют принципы, лежащие в основании новых стандартов качества образования в вузе. О некоторых из них следует сказать особо. Например, один из принципов звучит так: «ориентация организации на заказчика». Начнем с вопроса: «Существует ли сегодня цельный пакет заказов на конкретных специалистов в вузах?» Судя по наличию договоров вузов с организациями на обучение, ответим положительно. Но с выполнением заказов связан другой вопрос. Измерение удовлетворенности получателями образовательной продукции качеством подготовки специалистов лежит как бы за пределами вузовской финансовой системы. Кто на самом деле должен оплачивать измерение качества образовательной продукции и давать объективную оценку уровня подготовки, степени соответствия («сертификат соответствия») как независимый эксперт? Еще одна проблема - пока специалист не поработает и не покажет степень соответствия своей подготовки требованиям производства, до той поры вердикт о качестве подготовки условен. По истечении определенного срока практической работы выпускника (своего рода гарантийный срок) удовлетворенность заказчика и получателя образовательного продукта

может быть измерена. Но тонкости соответствия качеств готового специалиста условиям и характеру работы не могут быть отданы на откуп только мнению заказчика. Высшая школа должна иметь свои представления о качестве своей конечной продукции и, в соответствии с динамикой ухудшения качественных параметров своей работы, их несовпадения с динамикой требований производства, вовремя перестраиваться, вносить коррективы в образовательный процесс. С позиций эмпирической социологии на это работает другой принцип новых стандартов качества образования - «ведущая роль руководства».

Да, в организации контроля соответствия и качества продукции требованиям производства (практики) ведущая роль принадлежит руководству. Но качество образовательных услуг и продуктивность образовательного цикла зависят не только от руководства. Более того, проблема отладки процесса качественных изменений образования - это проблема соотношения гражданской (педагогической) демократии, автономии в вузе и необходимого централизма. Данное соотношение формирует характер процедур социальных экспертиз качества, гражданского контроля образовательного процесса, состояние доверия партнеров. Привлечение возможностей социологического изучения процессов (что гораздо шире процедур простого изучения мнений) может, на наш взгляд, упрочить доверительные отношения партнеров по образовательному процессу.

Здесь, пожалуй, впервые за долгую историю высшей школы мы с трепетом и опаской предлагаем направления социологического изучения, например, в университете, важнейших сторон качества подготовки специалистов: исследование качества работы ректора и ректората; изучение качественных характеристик различных составов ученого совета; оценка качества работы учебного управления; изучение состояния университетской (вузовской) науки; исследование качественных аспектов работы деканатов и кафедр, учебно-вспомогательного персонала (глазами студентов и преподавателей) и др., а главное, - анализ отношений и связей между компонентами вузовской системы, которые определяют общий уровень работы системы. Естественно, при всем демократизме науки в вузе, здесь необходимо нормативно-уставное право социологов на такие исследования. И, это очень важно, - убеждение вузовского сообщества в необходимости социологической саморефлексии в отношении качества своей работы.

Другой принцип, упоминаемый в докладе на конференции по качеству образования, - «вовлечение сотрудников». Без всякого сомнения, система качества образовательных процессов и продукции должны побуждать сотрудников проявлять инициативу в постоянном улучшении качества деятельности организаций, брать на себя ответственность в решении проблем качества подготовки специалистов,

представляя свою организацию потребителям и всем заинтересованным сторонам в лучшем виде. Это прямо относится к деятельности лаборатории социологических исследований, к проявлению ею инициативы в предложении помощи руководству вуза в борьбе за качество образования и подготовки специалистов.

Реализация названного принципа новых стандартов качества зависит от степени единства усилий кафедр, занятых в процессе формирования специалистов. Само это единство может быть построено только на профессиональном взаимодействии и доверии к партнерам. Доверие - признак качества единой работы. С его становлением связаны проблемы: организации преемственности в деятельности кафедр, занятых в цикле подготовки специалистов; вопросы скоординированности средств и усилий, в том числе кафедр, формирующих гражданское сознание специалистов; взаимодействия со всеми звеньями руководства вуза и др. Степень межкафедрального, межфакультетского доверия, скоординированности отношений и интересов, другие вопросы партнерства могут быть представлены более рельефно и точно при помощи социологического изучения проблемы. Главными направлениями работы на этом пути представляются: а) изучение степени ориентированности факультетов, специальностей в своей деятельности на требования заказчика, стремление к совершенствованию форм, методов и содержания своей образовательной деятельности; б) выяснение возможностей корректировки программ подготовки с точки зрения различных участников процесса и др.

Обращает на себя внимание еще один принцип организации качества образования - процессориентированный подход, в частности его алгоритмическая составляющая. Система социальных операций, направленная на достижение определенного качества конечного продукта - специалиста, не подчиняется математической строгости, не может быть абсолютно формализована. Во-первых, по своей социальной, свободной природе. Во-вторых, ввиду условности формализации оцениваемых качеств, подвижность которых и невидимые границы зачастую оставляют объект вне досягаемости управленческих усилий. Нарушения жестких правил в ходе образовательного процесса существенно искажают математические идеалы «модели» специалиста. Это относится, прежде всего, к щадящему режиму отношения педагогов к характеру знаний студентов, к их образу жизни, построенному на принципе выживания в условиях вхождения в «рынок», а не на максимальной образовательной самоотдаче и др. С появлением в вузе студентов, оплачивающих свое образование, преподаватели столкнулись с моральной и финансовой проблемой: «не рубить сук», относиться к уровню знаний этих студентов - «платников» не так, как к уровню знаний бюджетников.

В процессе достижения определенного качества специалистов «входы» и результаты образовательного процесса чисто математически и статистически определяются и измеряются, изучаются требования и управленческие пути удовлетворения перспективных или актуальных заказчиков вузовской деятельности, досконально учитывается ресурсное обеспечение проектирования социального процесса постоянного воспроизводства качества специалистов. Однако, думается, что без закладки в долгосрочную политику образовательного проектирования возможностей социологических инструментов и программ не обойтись, как не обойтись, разумеется, без педагогической (и управленческой) интуиции, без опыта, без учета традиций. Воздействие скрытых или внезапно возникающих (не учтенных) факторов может сводить усилия организаторов образования «на нет». Например, есть особый смысл в выяснении того обстоятельства, как сильно влияет на качество образовательной деятельности работа студентов дневного отделения на полную или долю ставки. Или того, как педагогическая усталость преподавателей, работающих на нескольких работах, при определенной нагрузке, необходимой дополнительной работе «на стороне» формирует качественные параметры деятельности на основной работе.

Не все благополучно с внедрением новых стандартов качества образования. Сами же авторы доклада (в частности, докладчик В.П. Трофимов) фиксировали несогласие преподавателей вуза с реализацией стандартов качества. Наверное, для несогласия существуют причины, лежащие как в основе содержания стандартов, так и в социальной сфере (хотя бы в силу опасения административного контроля качества педагогической деятельности). Для получения полноты представления о силе «оппозиции» опять же можно было бы привлечь социологов. Отметим, что стандартизация социальных процессов всегда конфликтна. Правда, в разных системах власти эти конфликты могут быть скрытыми или развернутыми, решаться административным или гражданским способом и т. п. Однако требует обстоятельного изучения система аналитически выверенных отказов от внедрения стандартов или их признания. Нужна система мер по модификации (конкретизации) положений, их адаптации к местным условиям, «очеловечиванию», необходимы их «социализация», а также разработка профилактических действий в отношении противников стандартов, поскольку эти стандарты являются документом «сверху» и требуют исполнения. Думается, что вузовская социология должна найти свое место и в системном подходе к проблемам оценки стандартов качества теми, кто призван работать с ними, участвовать в механизме постоянного улучшения положений, их социальной адаптации и оптимизации.

Учет рассмотренных и других принципов организации процесса повышения качества образования,

подготовки специалистов нацелен также на борьбу с педагогической «кустарщиной», которая процветает под видом «демократизации» учебного процесса и «свободы педагогического творчества». Особенно это относится к педагогической деятельности молодых преподавателей (нет взаимных посещений занятий, открытых лекций и семинаров, культурной взаимоидентификации представителей педагогического творчества, неясны механизмы становления педагогических школ, равно как и школ научных, неизвестна сущность отношений между ними, причинность кризисного состояния и др.). На этом фоне появляется необходимость привлечения социологических методик изучения состояния адаптации молодежи из числа вчерашних аспирантов в рядах вузовских преподавателей, исследования отношения вузовского сообщества к данным проблемам.

Авторы выступления на конференции по качеству образовательного процесса упоминают также о необходимости социального мониторинга образовательной сферы. «Социальный мониторинг» - широкое понятие. Оно включает, прежде всего, отслеживание с помощью научных инструментов статистики и динамики качественных характеристик, факторов и процессов взаимодействия, взаимообусловленности компонентов системы. Это - и социологический мониторинг, с применением соответствующих технологий изучения социальных отношений в **образовательном пространстве**. В нем, особенно в период основательных преобразований, могут протекать опасные для всей системы, а порой и разрушительные процессы (типа бесконтрольной и бескрайней коммерциализации сознания и отношений вузовского сообщества). В понятие «образовательное пространство» мы включаем не только то «пространство, где педагоги, образовательные учреждения связаны с объектами и субъектами окружающей действительности определенными отношениями», как пишет в своем автореферате кандидатской диссертации на соискание кандидатской степени по педагогике В.Ф.Трещалин (этого, на наш взгляд, слишком общего определения, мало для характеристики содержания понятия). К образовательному пространству мы вправе отнести: процессы производства знаний, их накопления, обмена (они составляют «ткань» пространства); самих деятельных личностей, без которых пространство распадается, и не складываются ни педагогическое, ни учащееся сообщество. К образовательному пространству относятся также: образовательные институты (вузы, школы, курсы, лицеи и т. п.) с работающими там людьми; общественные объединения, связанные идеями образовательного плана; нормативно-правовая база, организующая учреждения и сообщества, легализующая их; администрация системы образования, органы социальной власти; образовательная техника образовательные технологии и т. д. А если включить в это образовательное пространство и студентов,

то сюда же относятся: уровень знания студентами фактов, связей, закономерностей, принципов и тенденций развития различных сфер и областей жизни. То есть качественными характеристиками обладает и само образовательное пространство.

В этом ракурсе социологическое отслеживание качества образования должно охватывать состояние названных компонентов образовательного производства, прежде всего типичного (нетипичного) поведения участников, их реакции на те или иные социально-педагогические ситуации, а также их отношения к различным аспектам образовательной деятельности, характеристик образовательных и информационных технологий в действии. Ясно, что такой объем работы при помощи одной статистики не выполнишь. Правдой является и то, что возможности эмпирической социологии в вузе тоже не беспредельны. Во-первых, специфика объектов и предметов исследования, тонкости взаимных отношений между структурами и процессами, коммерческая закрытость или производственная «замкнутость» учреждений или подразделений, - все это диктует свои подходы, свои сочетания методов. Применение этих подходов и методов ограничивается административно-правовым или статусным «бесправием» социологов, финансовыми, организационными ресурсами, степенью профессионализма исследователей, уровнем социологической культуры вузовского сообщества, вниманием управленческих структур к научным методам исследования вузовского механизма, готовностью их воспринимать и, наконец, адекватностью управленческого заказа сложности процесса и т. п. Во-вторых, сама социологическая эмпирия и даже «умные» выводы и рекомендации - не панацея от комплекса бед негативных процессов в вузе, хотя ее вклад в исследование проблемной ситуации, в обнаружение такой ситуации, в подготовку управленческого решения часто бывает незаменимым. Мониторинг социальных процессов может помочь в обеспечении управления информацией, но для управленческой «отдачи», эффективности его необходимы определенные **масштабы** исследований, нацеленность социолога на «узел» проблемы, а также периодичность, позволяющая циклично и планомерно отслеживать происходящее в вузе. Нужно, чтобы уверенность в адекватности социологических фактов происходящему шла не от зазнайства исследователя, не от субъективизма, и тем более, не от желания угодить начальству, а от комплексного и объективно-научного познания явления.

Существенным подспорьем социологическим методам изучения системы качества образования, подготовки специалистов, определенным дополнением к сказанному выше может послужить предлагаемое проф. М.П. Карпенко количественное измерение знаний [6]. Применение к каждой дисциплине методик подсчета единиц измерения знаний или связей между понятиями («линк»), а также «степов» (числа

умений) весьма интересно, но требует, очевидно, гигантской методической работы, большого штатного аппарата для нее. Усложняет работу и необходимость кропотливого, «подушного» подсчета. Вероятно, что к математической формализации уровня знаний и умений (с последним дела обстоят неважно, в основном из-за теоретической неясности объемов и содержания понятия «умение») тоже нельзя относиться как к единственному способу решения проблемы определения качественных характеристик образованности.

Собственно и тестовая методика имеет свои ограничения. Индивидуальности, нетипичные студенты могут не «уложиться» в тестовую методику определения знаний. Богатство мышления в основном явно шире самых изоциренных тестов, которые развивают «кроссвордное мышление», интуицию. Логика мышления, движения личности к верным выводам и точным знаниям от интуитивной стези и догадки, скорее всего, отличается. Социология здесь может помочь «взвесить» отношение различных слоев вузовской общественности, направлений, специальностей к проблеме измерения знаний. Соблюдая святой принцип анонимности отвечающих, наша наука оставляет за собой право на обнаружение всего проблемного пространства в связи с внедрением новых методик обучения и замеров уровня знаний и умений студентов. У нее есть возможности для обнаружения конфликтных моментов с обеих сторон в их взаимодействии: со стороны педагогов, администрации (если администрация нуждается в таком обнаружении), и со стороны объекта экспериментирования - студентов.

Особая «зона» высокого напряжения отношений - этическая сторона, поскольку качество студенческих знаний на какой-то процент - продукт деятельности конкретных педагогов. Ведь в свое время явно «заглохла» перестроечная демократическая инициатива конца 80-х годов по изучению и учету мнения студентов о конкретных преподавателях. Этот период, пробуждающий подозрения к социологам в их «некомпетентности» и «необъективности» получаемых данных, был достаточно труден для социологов в основном из-за несовершенства методик и явного массового нежелания преподавателей оказываться под прицелом студенческих оценок. Система отношений не выдержала социологического «контроля». Может быть, сегодня найдется немало защитников общих оценок, взвешенных на социологической шкале, не по конкретным учебным дисциплинам, а по их группировкам. Среди таких защитников могут оказаться и дилетанты-новички, и преподаватели с устаревшим багажом знаний, и отличные научные работники, лишённые педагогического дара. И в случае работы по методике упомянутого проф. М.П. Карпенко такие же этические переживания и простые преподавательские опасения вдруг обнаружить при замерах знаний студентов

свою некомпетентность могут быть препятствием на пути внедрения методик. С другой стороны, средневзвешенная оценка в ее массовидном варианте дает администрации возможность получить полные представления о том, как деятельность педагога отражается в сознании студентов, сделать административные (организационные) выводы. Один же из принципов социологии - не служить фискальным органам и целям.

В социологический аспект исследования качества высшего образования и подготовки специалиста высшей квалификации нельзя не включить вопрос существования разных педагогических и научных школ, целенаправленно занимающихся формированием специалистов определенного типа деятельности. Существование таких школ связано с необходимостью обобщения опыта их работы, его передачи. Оно также связано с именами ведущих специалистов, ведущих педагогов и ученых. В каждой из таких школ складывается неповторимый рисунок работы с предметом изучения, с субъектами, система подходов к их изучению. Это, собственно, и определяет сущность конкретной школы. Обязательный атрибут такой школы - нравственная атмосфера сотворчества, связи коллективного поиска истины, своеобразия отношения к передаче секретов мастерства ученикам. Ценность социальных отношений такого сотворчества, особенно между учителем и учеником, построенная на доверии и взаимоуважении, очень часто выходит за формальные границы учебного подразделения или учреждения в целом. Она дает возможность усвоить научный и педагогический опыт, даже если человек не может стать членом сообщества. Опыт таких отношений сотворчества принадлежит не только данной научной школе, он должен стать достоянием других школ. Поэтому тема изучения сущности, функций видных научно-педагогических школ и личностей выдающихся ученых чрезвычайно интересна для социологов и тех, кто занимается организацией науки в вузе. Обобщение такого опыта при помощи определенной системы показателей, составление подвижной социальной модели успешного функционирования той или иной школы - все это может и должно составить предмет деятельности вузовского социолога. Особенно, если учитывать потребность вуза в воспроизводстве научных и педагогических кадров высокого класса элитности. Для этого в социологии известен биографический метод, метод истории жизни, сопряженный с интервью «лицом к лицу». Делу может помочь и метод контент - анализа организованных в печати самоотчетов - воспоминаний ведущих деятелей науки и лучших педагогов. Жизнедеятельность научно-педагогических школ вуза протекает в тех или иных условиях социального бытия. Поэтому важно знать, какой отзвук находит

деятельность той или иной специальной научной школы (направлений) в сознании соответствующего (понимающего) интеллектуального окружения. С целью определения «веса» научной или педагогической деятельности сообществ в вузе, получения субъектной оценки качества такой деятельности могут быть организованы исследования отношения окружения к существующим научным группам

Немаловажный вопрос организации удовлетворяющего государство качества образовательного процесса в высшей школе - характер повышения квалификации педагогического персонала. Полнота личной реализации преподавателем обновленных во время повышения квалификации знаний вряд ли поддается контролю. Хотя полезность того или иного цикла обучения для его деятельности может быть измерена по какой-либо шкале и может служить эталоном (образцом) качества повышения квалификации преподавателя.

Еще раз надо повторить: возможности эмпирической социологии ограничены многими факторами. Но, как говорится: «игра стоит сожженных свеч». Возможности приобщения вузовских социологов к увеличению потенциала повышения качества образовательного процесса и качества подготовки специалистов грех не использовать.

Литература.

1. Борисов И.И., Запрягаев С.А., Трофимов В.П., Карелина И.Г. Системы управления качеством образования и классическое университетское образование // Выступление на международной научно-методической конференции «Системы управления качеством высшего образования». 15-16 мая 2002, г. Воронеж.
2. Покровский Н.Е. Социология, социологическая культура и их место в современном российском обществе // Общественные науки и современность. 2002. № 2. С. 42.
3. Рахманин В.С., Верецкая А.И., Довейко А.Б., Дьяков А.П., Красова Е.Ю., Стеценко А.И. Образ жизни студентов воронежских вузов в конце 90-х годов: особенности и тенденции изменения (по материалам социологических исследований). - Воронеж, ВГУ, 1999 // Архивные материалы лаборатории социологических исследований.
4. Барсукова С.Ю. Болезни роста российской социологии // Н.Е. Покровский. Указ. соч. С. 44.
5. См.: Трещалин В.Ф. Социально - проективный подход к оценке образовательных систем: Автореф. дис. ...канд.пед.наук. - Воронеж, 2001. С.11.
6. Карпенко М.П. Проблема измерения знаний и образовательные технологии // Социально-политический журнал (социально-гуманитарные знания). 1998. №6. С. 207-212.