СЕМЕНКОВ ВАДИМ ЕВГЕНЬЕВИЧ
кандидат философских наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Semenkov1959@rambler.ru

SEMENKOV VADIM
Ph.D (philosophy), associate professor, department of theory and technology of social work, Saint-Petersburg state institute of psychology and social work

УДК 378

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ПОНЯТИЯ

ASSESSMENT OF THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION: THE MAIN APPROACHES AND CONCEPTS

Аннотация. В статье рассматривается категориально-понятийный аппарат исследования качества высшего образования. Автор различает понятия качество и превосходство, качество и эффективность, качество образования и потенциал вуза. Автор указывает на необходимость вуза выполнять обещанное. Автор рассматривает сочетание внешней оценки эксперта и представленных показателей как оптимальное сочетание в процедуре оценки качества высшего образования.

Abstract. The paper discusses categorical-conceptual apparatus for studying the quality of higher education. The author distinguishes between the concepts of quality and excellence, quality and efficiency, educational quality and a higher educational institution potential. The author substantiates the necessity for the university to keep its promise. The author considers the combination of external expert evaluation and academic achievement data presented by an educational institution as the optimal combination of quality assessment in the sphere of higher education.

Ключевые слова: качество, качество и эффективность, качество и превосходство, качество образования и потенциал вуза, уровень образования, стандарт образования и качество образования, представленные показатели.

Keywords: quality, quality and efficiency, quality and excellence, quality of education and the potential of high school, education, standard of education and the quality of education provided figures.

Представляется очевидным, что в настоящее время разговор об оценке высшего образования предполагает апелляцию к понятию «качества высшего образования». В зарубежной дискуссии по вопросам высшего образования оценки предоставляемых вузом образовательных услуг используется термин «аудит качества образования». Этот термин уже не вызывает вопросов и недоумений в отечественной аудитории. Однако вопросы вызывают концептуальные подходы к осмыслению качества высшего образования.

Понятие «качество образования» уже давно используется в отечественном дискурсе по вопросам образования. В словаре «Образование взрослых. Междисциплинарный словарь терминологии» от 1995 года под *качеством образования* понимается «интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить» [3, с. 71]. Учитывая, что в обществе по вопросу образования можно выделить различные заинтересованные группы, субъекты и акторов, то представляется возможным сказать, что в данном определении под *качеством образования* понимается характеристика образовательного процесса, выражающая меру соответствия вуза представлениям, ожиданиям и требованиям, предъявляемым к нему со стороны различных заинтересованных сторон.

Различные заинтересованные стороны и субъекты по разному могут понимать само понятие «качество образования». Поэтому возникают вопросы о том, что включать в само понятие «качества образования»? Какие позиции в нем имеет смысл выделять? Ответы на эти вопросы позволят сформулировать метод сравнительного исследования, порядок поиска причин и корреляций видов и степеней качества образования.

В литературе по этому вопросу можно встретить весьма абстрактные пояснения

к анализируемому понятию. Приведем конкретный пример такого чрезмерно объемного и абстрактного понимания качества образования: «Понятие *качества образования* может включать в себя следующие позиции:

1. Качество промежуточной аттестации на основе мониторинга (текущая успеваемость между сессиями, сессии, курсовые работы, участие в научно-исследовательских проектах, наличие печатных работ и т. д.).

2. Качество образовательного процесса (уровень организации, результативность педагогики, состояние преподавания дисциплин, эффективность обратной связи от студента, здоровье студента).

3. Соответствие программ учебных дисциплин, государственных экзаменов, выпускных квалификационных работ, преддипломной практики требованиям ГОС ВПО.

4. Соответствие качества технологий обучения и воспитания запросам студентов и их родителей.

5. Уровень подготовки профессорско-преподавательского состава (звания, степени, эффективность системы переподготовки и повышения квалификации и др.).

6. Качество выпускника (наличие знаний, умений, навыков, компетенций, профессионально-значимых и личностных качеств).

7. Наличие связи с потребителями выпускников и поставщиками абитуриентов» [1, с. 74].

Очевидно, что такие развернутые объяснения в силу их громоздкости становятся не инструментальными при концептуальном разговоре на заданную тему. Поэтому анализ оценки качества образования имеет смысл начать с самого начала, с ответа на вопрос, а что такое качество?

Можно выделить два основных концептуальных подхода к определению качества:

1) Качество как соответствие целям («предмет обладает качеством, если соответствует цели производителя»);

2) Качество как удовлетворение потребителя/клиента («предмет обладает качеством, если соответствует требованию потребителя/клиента»).

Применимо к высшему образованию *с позиций социологии*, очевидно, что речь должна идти о нескольких субъектах, участвующих в поле образовательного процесса: правительство, работодатели, домохозяйства, преподаватели вуза. Справедливо отмечено, что «поскольку представление о качестве образования формируется в процессе взаимодействия заинтересованных субъектов и является результатом согласования их интересов, то исследование противоречий, возникающих в ходе оценки качества, лежит в плоскости исследования механизмов согласования этих интересов» [5, с. 43]. Ввиду того, что задачей автора является определение понятия «качества высшего образования», мы не будем касаться проблемы механизма согласования требований и ожиданий в области качества образования, а только укажем (зафиксируем) различие этих требований и ожиданий у разных субъектов.

Правительство (в лице соответствующих ведомств), рассматривая качество, акцентирует внимание на:

• количестве зачисленных и исключенных студентов;

• продолжительности учебного процесса;

• росте числа абитуриентов по той или иной специальности, в том или ином вузе, и т. д.

Наверное, позицию правительства по вопросу качества образования можно охарактеризовать следующим образом: чем больше зачисленных студентов получают образование в соответствии с образовательной программой в отведенное для ее овладения время, тем выше качество.

Работодатели, говоря о качестве образоввания, будут ссылаться на прикладные знания, навыки и умения, приобретенные студентами за период обучения.

Преподаватели определяют качество образования фактом хорошей академической подготовки студента, наличием благоприятной обучающей среды и тесной связи между обучением и выпускными квалификационными работами.

В глазах *домохозяйств* качество образования связано с:

• развитой социальной сетью (общежитие, рекреация, физкультурная инфраструктура);

• наличием сообщества студентов в желаемом модусе;

• информационной открытостью вуза.

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что качество представляет собой многогранное понятие, невозможно говорить о качестве как таковом, и уже поэтому качество является предметом дискуссий для заинтересованных сторон. Каждый субъект должен самым точным образом сформулировать свои требования. Абсолютного качества в природе не существует, поэтому целесообразнее говорить о разных аспектах качества.

Качество и эффективность. Если эффективность — категория, которая характеризует отношение достигнутых результатов к затраченным ресурсам, то вполне оправданно можно сказать, что некоторые вузы могут иметь низкую эффективность, но высокое качество (результативность) и наоборот. «Следует отметить, что эффективность в изложенном понимании должна интересовать прежде всего руководство вуза и коллектив как информация для анализа результатов и принятия управленческих решений, связанных с развитием и улучшением деятельности» [7, с. 67–68].

Итак, решение по оценке качества часто связывают с экономией денег, более рациональным использованием общественных средств, определяя вышеизложенное понятием «эффективность». При таком подходе эффективность понимается как результативность, и такой подход является хорошей отправной точкой, но проблема в том, что эффективность не всегда определяется как то, что получено «вопреки допустимым затратам», а часто определяется как — «вопреки минимальным затратам», что может представлять угрозу качеству.

Поясним вышесказанное. Очевидно, что экономически выгодно читать лекции для тысячи студентов, но вряд ли это будет эффективно. Возможно, было бы эффективным создание учебной программы с серьезной аттестацией студентов каждые

четыре недели, что заставит студентов работать весьма напряженно, но это предполагает создание потогонной системы. А пребывание в такой потогонной системе не входит в планы подавляющего числа студентов — вчерашних выпускников школ. Возможно, было бы эффективным использование тестовой компьютерной системы оценки знаний студентов, но, вряд ли это повысит их вербальные и письменные коммуникативные навыки. Поэтому качество не всегда значит эффективность.

Качество и превосходство. В какой степени понятие «качественный» можно рассматривать, уподоблять понятиям «превосходный», «отличный»? В обыденных разговорах люди часто говорят о повышении качества, подразумевая под этим стремление быть отличным, превосходным. Однако нельзя сказать, что раз одни предметы лучше других, то значит они качественнее. Справедливо отмечено, «мы можем говорить о хороших, лучших и превосходных университетах, но мы не можем охарактеризовать качество как хорошее качество, лучшее качество и превосходное качество» [2, с. 31].

Качество образования и потенциал вуза. Также спорным является жесткая связь понятий «качество образования» и «потенциал вуза». Отечественными социологами уже давно отмечено, что «при построении показателей государственной аккредитации реализована следующая идея: чем выше потенциал вуза, тем лучше качество подготовки его выпускников… Трудно возразить против того, что большое число профессоров, хорошая оснащенность техническими средствами, обширная библиотека и т. п. определяют потенциал вуза, который сказывается на качестве его работы. При сравнении вузов эта схема оказывается вполне работоспособной. Однако опыт подсказывает, что потенциал не всегда реализуется на практике. Например, если после третьего курса студенты посещают лишь часть учебных занятий, то даже самый высокий потенциал оказывается востребованным лишь частично… Таким образом, гипотеза о том, что потенциал вуза непосредственно гарантирует качество обучения, еще требует особого рассмотрения, а, возможно, и доказательств» [7, с. 10–11].

Качество как выполнение обещанного. Очень точным представляется замечание европейского исследователя А. И. Вроейнстийн (Vroeynstiyn) о важности для вуза выполнять обещанное. «Борясь за качество, акторы рынка утверждают: «Мы выполняем то, что обещаем». «Макдональдс», например, стремится обеспечить качество, но никто не ожидает от обеда в этом ресторане уровня французской кухни. Если мы выбираем обед в ресторане быстрого обслуживания, вероятно, мы получаем ожидаемый уровень качества. И вполне очевидно — это не тот уровень качества, что предоставит ресторан высокой кухни. Таким образом, нельзя оценивать качество в «Макдональдс» и в высокоразрядном ресторане по одним и тем же критериям. Каждый уровень качества имеет свою цену. Единственной общей чертой будет вопрос: «Получим ли мы то, что ожидаем?» [2, с. 31].

Вуз должен выполнять то, что обещает, а вуз обещает оказать услугу своему потребителю. Ректор Московского гуманитарного университета Игорь Ильинский подчеркивает, что «вуз продает не выпускников, не людей в буквальном смысле, а образовательные услуги, которые отчуждаются от вуза в тот момент, когда обучаемый усвоил объем знаний, навыков и умений, предлагаемых вузом. С этого момента полученная образовательная услуга в полном объеме становится собственностью — «частным благом», «индивидуальным благом» человека-специалиста. Не вуз, а сам специалист выставляет свои знания, навыки и умения на торги на рынке труда, сам назначает себе цену («цена продавца»), по которой он хотел бы быть проданным, но может быть и не куплен. Вуз имеет от этого лишь косвенную выгоду: чем дороже стоят на рынке труда его выпускники, тем выше его престиж, тем выше может быть стоимость обучения. Все остальные выгоды присваивает себе носитель и владелец знаний, навыков и умений» [4, с. 220].

Ввиду этого, оправданно рассматривать образование не только как благо, сколько и прежде всего как услугу. Услуги, предоставляемые вузом, связаны с тем, что ожидают основные платящие субъекты — домохозяйства. Эти ожидания связаны с институциональными, профессиональными и рыночными стратегиями как платящих субъектов, так и вуза. Нелепо ожидать от вуза, ориентированного сугубо на подготовку членов конкретного профессионального сообщества, выдачи диплома, наделяющего выпускника статусом, равным статусу Гарварда или МГИМО. (Особенно, если брать МГИМО советского периода.) Равно нелепо ожидать от вуза, ориентированного, и на словах и на деле, на подготовку сугубо рыночно востребованных выпускников, объемного предоставления его учащимся академичных фундаментальных знаний.

В рамках разговора о качестве должны быть проведены четкие границы между понятиями *уровень образования, стандарт образования* и *качество образования.* Очень часто эти три понятия смешиваются, что влияет на дискурс о качестве образования. Вот пример такого смешения: «Критерием качества является соответствие процесса и результата определенным стандартам и нормативам.… Легитимная модель образования — присвоение некоторого стандартного набора знаний и умений» [5, с. 44].

Уровень образования — формальный статистический показатель, характеризующий отдельное лицо, группу или население в целом по числу лет, проведенных в стенах учебного заведения регулярного образования. Показателем уровня является ступень, на которой лицо остановилось к моменту опроса. К примеру, уровень образовательной программы, ориентированной на ученую степень магистра, выше, чем на степень бакалавра, но это не означает, что качество этой программы выше. По крайней мере, на сегодняшний день о заведомом превосходстве программ магистров над программами бакалавров в нашей стране говорить не приходиться.

Образовательные стандарты — уровень изложения общих и специальных знаний, навыков,

умений, мотивации, которые должны быть продемонстрированы выпускником. Для каждой образовательной программы можно установить стандарты или минимальные требования для выпускников. Возникает закономерный вопрос — является ли качественной образовательная программа, предполагающая высокие стандарты и малое количество выпускников? Автору данной работы такая связь представляется не очевидной. Исследователями данного вопроса отмечено, что «существующая система оценки качества, подчиненная жестко заданным стандартам, представляется неким суженным руслом, которое затрудняет движение инноваций, делает процесс слишком длительным и не обеспечивает нужной оперативности» [7, с. 13].

Автору данной статьи согласен с позицией А. И. Вроейнстийна: последний указывает, что понятие «качество образования» гораздо шире, и включает как стандарты, так и сам образовательный процесс на предмет его соответствия целям и компетентности выпускников [2, с. 32].

Возможно ли измерить качество образования? По этому вопросу специалистами уже высказан следующий тезис: «…То, что составляет суть качественного образования (обучения и воспитания), т. е. его основные свойства, невозможно измерить, сосчитать, проранжировать, ибо самое главное в качественном образовании XXI века — это творческий потенциал и творческая самоотдача, с одной стороны, учителя, преподавателя, а с другой — ученика, студента» [6, с. 384].

Государственный образовательный стандарт на сегодняшний день не является квалиметрированным. Призывы к квалиметрии ГОСа идут неустанно, но квалиметрия как наука до конца еще не оформилась, а язык математики явно недостаточен для описания динамично меняющихся характеристик образовательного процесса и его участников.

Автору данной статьи представляется спорными утверждения о возможности определения (создания) специального инструмента для измерения качества образования. Такие утверждения выглядят спорными уже потому, что стандарты и критерии качества образования являются, как уже было сказано выше, предметом переговоров и соглашений заинтересованных сторон. Не существует абсолютного эквивалента академического уровня или качества выпускников, и то, что признается качеством, есть вопрос мнений и соглашений.

Отечественный исследователь проблем качества высшего образования С. И. Плаксий указывает, что на практике в создании внутривузовских систем качества образования наблюдаются две крайности. «Первая связана с административным подходом, когда открывается структурное подразделение и подбираются кадры, занимающиеся проблемами качества, разрабатывается соответствующий план и проводится мониторинг, анализ результатов сессий (а иногда и тестирования). В этом случае все сводится к краткосрочным и локальным успехам. Вторая крайность проявляется в конструировании огромного количества показателей качества, работа с которыми требует много людей и времени, но все они условны и труднопроверяемы. В этом случае все сводится к манипулированию цифрами и другими данными, так как на большее сил уже, как правило, не хватает» [5, с. 452].

Перспективным представляется подход А. И. Вроейнстийна, предлагающий сочетание экспертного (субъективного) суждения и объективных, формализованных показателей работы вуза. Эти объективные показатели А. И. Вроейнстийн определяет как «представленные показатели».

Представленные показатели вуза — это объективно фиксируемые и исчисляемые данные о производственной деятельности вуза. Можно ли составить впечатление о деятельности факультета, опираясь исключительно на представленные показатели? Для внешних инстанций (правительства) очевидна важность использования представленных показателей. Правительство часто рассматривает представленные показатели как основу для распределения средств. В некоторых странах наблюдаются попытки установить прямую связь между объемами финансирования и результатами представленных показателей. Что же касается администрации вузов и социологов-аналитиков, то они обычно настроены сдержанно и скептически относительно использования представленных показателей. Очевидно, что представленные показатели должны считаться верифицируемыми статистическими данными, но вместе с тем они не всегда точно характеризуют деятельность вуза. Вопрос стоит следующим образом: можно ли полагаться больше на представленные показатели, чем на субъективные суждения экспертов?

Информационная функция представленных показателей по деятельности вуза столь же ограничена, что и в представленных показателях по конкретному вину. Данные о винограде, сахаре, спирте, танинах, конечно, значимы, но только эксперты могут оценить вкус и аромат вина и, тем самым, отличить хорошее вино от плохого вина.

Использование представленных показателей (по работе вуза) очень привлекательно, потому что мы можем получить отчетливую картину сильных и слабых сторон, но анализ полученных результатов нужно осуществлять только с учетом обоснованного мнения экспертов. А эти мнения — результат интерпретации данных, в том числе неподдающихся исчислению. Вывод прост: представленные показатели (перечень количественных показателей) о работе вуза играют определенную роль в оценке качества, но лишь второстепенную.

Абсолютно ясно, что можно говорить о вузах с большим и малым количеством студентов и можем количественно определить студенческий контингент, но предварительно мы определяем (не можем не определять) значимые для нас качественные различия. Предварительно мы должны определиться в том, что именно (какие качества) мы будем учитывать, а это предполагает предварительную аналитическую процедуру и подбор соответствующих экспертов. Поэтому представленные показатели никогда не смогут говорить сами за себя, а должны быть истолкованы (проинтерпретированы) экспертами.

1. *Васенев Ю.Б., Дементьева И.А., Колесников А.Я.* Методика оценки качества образования в вузе // Оценка качества образования в российских вузах. Опыт и проблемы: Материалы межвузовского семинара. Санкт-Петербург. 28 октября 2003 г. — СПб., 2004. — С. 73–85.
2. *Вроейнстийн А.И.* Оценка качества высшего образования. Рекомендация по внешней оценке качества в вузах. — М.: МНЭПУ, 2000. — 231 с.
3. *Онушкин В.Г., Огарев Е.И.* Образование взрослых. Междисциплинарный словарь терминологии. — Санкт-Петербург, Воронеж, 1995. — 230 с.
4. *Павленко К.В.* Оценка качества образования в вузе: институциональный подход // Социология образования. — 2009. — №12. — С. 43–48.
5. *Плаксий С.И.* Качество высшего образования. — М.: Национальный институт бизнеса. — М., 2003. — 509 с.
6. *Смирнова Е.Э.* Оценка качества образования: подходы и практики // Оценка качества образования в российских вузах. Опыт и проблемы: Материалы межвузовского семинара. Санкт-Петербург. 28 октября 2003 г. — СПб., 2004. — С. 7–15.
7. *Тимченко В.В.* Основные подходы к формированию критериев и показателей качества образования // Оценка качества образования в российских вузах. Опыт и проблемы: Материалы межвузовского семинара. Санкт-Петербург. 28 октября 2003 г. — СПб., 2004. — С. 66–72.