

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МИРОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ИХ РОССИЙСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ*

В статье рассматриваются международный контекст проблемы качества высшего образования и особенности ее российской адаптации. Описываются основные причины актуализации проблемы качества (упадок государства всеобщего благосостояния, массовизация и интернационализация высшего образования), рассматривается всеобщий контроль качества как наиболее распространенное решение проблемы. Представлены результаты анализа 24 интервью с преподавателями российских вузов. Показано, что в российских условиях государственные инициативы по увеличению прозрачности и подотчетности университетов интерпретируются участниками реформ не столько как введение рыночных правил игры, сколько как очередное укрепление авторитарной власти государства, чему способствует схожесть внешних проявлений обеих интенций, выражающихся в усилении контроля над университетами.

Аннотация

Ключевые слова: *высшее образование; качество образования; управление качеством; образовательная реформа; подотчетность.*

Большинству российских преподавателей приходилось сталкиваться со словосочетанием «качество образования» — в официальных документах, в дискуссиях с коллегами, в научных публикациях. Возможно, в вузе, где они преподают, создана система менеджмента качества образования, как того требует министерство, и их в обязательном порядке информировали об университетской политике качества. Также они наверняка неоднократно слышали

* Автор благодарит Джанет Лоренс (Janet Lawrence) и Барбару Андерсон (Barbara Anderson) из Университета Мичигана (University of Michigan, Ann Arbor, USA) за помощь в разработке исследования и написании статьи, а также Rackham Graduate School и International Institute (University of Michigan) — за финансовую поддержку полевого этапа исследования.

сетования уважаемых людей о все ухудшающемся качестве российского образования и сами размышляли по этому поводу, наблюдая студентов, приходящих к ним в аудиторию.

В современной России попытки государства регулировать качество высшего образования начались с разработки государственного образовательного стандарта для вузов в конце 1980-х годов. Сейчас наряду с внедрением образовательных стандартов третьего поколения и объединением лицензирования, аттестации и аккредитации в единую процедуру комплексной оценки вузов Министерство образования стимулирует создание внутривузовских систем менеджмента качества — создание такой системы является одним из аттестационных требований. Наверняка большинство российских преподавателей почувствовали в последние годы увеличение количества разнообразной отчетности, запрашиваемой университетом в рамках вышеупомянутых процедур.

Российские публикации по этой проблеме [9; 4; 11; 3] изобилуют анализом количественных показателей, различными рекомендациями по повышению качества образования, сопоставлениями отечественной системы образования с зарубежными, описаниями принципов управления качеством и методик оценки тех или иных субъектов образовательного процесса. Все, что предлагается, имеет своей конечной целью сделать российское образование эффективнее, глубже, прозрачнее, профессиональнее. Казалось бы, благая цель, нужно только найти наиболее эффективные средства ее достижения. Однако вряд ли стоит доказывать, что в среднем российском вузе наблюдается гораздо больше скептицизма, нежели энтузиазма по поводу проводимой политики качества и министерских проверок.

Цель данной статьи — показать, как государственная политика в сфере качества высшего образования интерпретируется университетскими преподавателями и администраторами в России, используя, в частности, для выявления особенностей этой интерпретации рассмотрение российских реалий в международном контексте. Эмпирической базой исследования послужили 24 интервью с преподавателями и администраторами двух российских вузов, а также сопоставление автором собственного четырехлетнего опыта преподавания в российском вузе с опытом изучения проблем высшего образования в западной магистратуре.

В первой части статьи задается общий контекст проблемы качества высшего образования, характерный не только для России, но и для большинства других стран мира. Во второй части рассматривается анализ представлений университетских преподавателей и администраторов об этой проблеме. Наконец, в третьей части рассматривается интерпретация российскими преподавателями и администраторами вузов государственной политики в сфере качества в сопоставлении с общемировыми тенденциями.

Хотя некоторые авторы полагают, что университеты и академии во все времена стремились к самым высоким стандартам и поэтому проблема качества высшего образования существовала всегда [25], до последних десятилетий XX в. не наблюдалось каких-либо организованных инициатив, тем более международных, направленных на решение данной проблемы. Именно во второй половине XX в. в мире сложилась ситуация, актуализировавшая проблему качества высшего образования. Эта ситуация, однако, не определяется каким-то одним обстоятельством, а проистекает из сочетания факторов. Главными из них, по нашему мнению, являются сокращение финансирования высшего образования в связи с упадком государства всеобщего благосостояния (welfare state), массовизация и интернационализация высшего образования, а также расцвет менеджериальной культуры, выразившийся, в частности, в создании концепции всеобщего управления качеством в индустрии. Влияние этих факторов можно наблюдать во многих странах, включая Россию.

Понятие государства всеобщего благосостояния (welfare state) подразумевает, что государство берет на себя ответственность за минимальный уровень благосостояния своих граждан и обеспечивает, например, пособия для нетрудоспособного и безработного населения, бесплатный минимум медицинской помощи и образования [18]. Такие обязательства государство может на себя взять только при определенном уровне экономического процветания, когда налогов, собираемых с работающего населения, хватает на социальное обеспечение и работающих, и неработающих граждан.

Не секрет, что демографическая ситуация в развитых странах, и не только в них, изменяется в неблагоприятном для государства всеобщего благосостояния направлении. Рождаемость падает, продолжительность жизни увеличивается, создавая дисбаланс между числом работающих и иждивенцев. Социальные обязательства государства растут, а налоговая база уменьшается [28]. Финансирование высшего образования в таких условиях не является приоритетом для государства по той простой причине, что в получении высшего образования заинтересована преимущественно молодая, трудоспособная часть населения. В ситуации, когда увеличивается доля пожилых людей, растут расходы на медицинское обслуживание, когда материнство и детство, а также средняя школа остаются проблемной сферой по многим параметрам, финансирование высшего образования все чаще отдается на откуп семьи, работодателя, частных пожертвований и т.п. Те же ограниченные деньги, которые все же выделяются государством для университетов, начинают подвергаться все более жесткому контролю, так как неэффективное их расходование является слишком большой роскошью.

В западной литературе это требование государства (и других агентов, осуществляющих финансирование высшего образова-

1. Качество высшего образования: причины актуальности

1.1. Упадок государства всеобщего благосостояния

ния) называется accountability — подотчетность [30]. Университетам приходится объяснять государству, что конкретно было сделано на выделенные средства. Государство при этом является внешним агентом по отношению к академии, и демонстрация эффективности для государства отличается от демонстрации эффективности для коллег-ученых. Это является серьезным вызовом автономности профессионала — университетского преподавателя [27]. Далее мы увидим, что государство — не единственный внешний агент, начинающий вмешиваться в сферу высшего образования в конкретной стране.

1.2. Массовизация высшего образования

Западное общество в XX в. приобрело массовый характер [8; 6]. Высшее образование также не избежало массовизации [33], что создало целый ряд трудностей по сравнению с ситуацией, когда высшее образование было прерогативой элиты.

Если университеты воспроизводят лишь элиту общества — интеллектуальную элиту, часто совпадающую с социальной, — вопроса о качестве образования не возникает. Университеты обслуживают один социальный слой, помогают поддерживать его статус и передавать его из поколения в поколение. Ценность знаний и умений, которые аккумулирует и передает университет, определяется элитой, интересам которой служит университет, и эта ценность достаточно стабильна.

Когда высшее образование становится массовым, разрушается его прежняя социальная база, а с ней и однозначность определения целей и содержания высшего образования. Появляются студенты — выходцы из разных социальных слоев, с разными запросами и разными перспективами использования приобретенного интеллектуального и культурного капитала. Высшее образование должно в ответ диверсифицироваться, что является болезненным процессом, так как ставит под угрозу сразу и традиционные границы высшего образования, и его традиционные стандарты.

Границы высшего образования начинают изменяться с возникновением потребности в высококвалифицированных специалистах в разных сферах. Высшее техническое образование, появившееся в XIX в., расширило традиционный дисциплинарный репертуар университетов, ограничивавшихся до этого фундаментальными естественными и гуманитарными науками (liberal arts) и традиционными профессиями (юрист, врач). До конца XX в. политехнические высшие учебные заведения не имели статуса университетов [34], что отражает естественный консерватизм академии. Сейчас техническое образование уже признается полноценным, но история повторяется при открытии любой новой специальности, когда у многих возникает вопрос: а каково будет качество образования на этой новоявленной образовательной программе?

Это ставит вопрос уже не о горизонтальной диверсификации образования, а о девальвации стандартов. Массовое высшее образование ассоциируется с более низким его качеством. Однако абсолютное качество образования трудно оценить и сравнить, так

как массовизация высшего образования идет параллельно с изменением социальных, технологических и информационных условий. Что, однако, очевидно изменилось, так это ценность высшего образования для индивида и статусные привилегии, которые оно приносит. Университет больше не вызывает былого пиетета и все чаще вынужден доказывать (государству, абитуриентам, работодателям, профессиональному сообществу) свое право на существование среди множества таких же институций.

Высшее образование пересекло не только социальные, но и национальные границы. В общем контексте глобализационных процессов университеты начинают все больше взаимодействовать со своими зарубежными коллегами, посылать студентов поучиться за рубеж, создавать совместные образовательные программы, обучать иностранных студентов. В современном мире коммуникационная и информационная изоляция существенно ограничивает возможности развития институции и в перспективе ведет к ее вырождению. Интернационализация же дает конкурентные преимущества в выживании и достижении успеха [22].

Для университетов стремление к интернационализации в определенном смысле естественно, так как идеальное сообщество ученых не должно знать пространственных границ и интернационализация — это шаг в направлении более открытой и объективной науки. Однако наука и образование в университетах связаны с конкретными организационными структурами, людьми, источниками финансирования, и интернационализация ставит вопрос о совместимости, сравнимости организационных рамок и традиций высшего образования в разных странах.

Вопрос о качестве образования в этом контексте выступает в первую очередь как вопрос о прозрачности этого качества. Прежде чем судить о достоинствах и недостатках какой-либо системы образования, необходимо понимать ее суть и соотношение с собственной системой. Высшее образование в разных странах структурировано по-разному: различаются продолжительность обучения, состав и содержание курсов, количество самостоятельной работы, интенсивность обучения на разных этапах, система отчетности и т.п. И для того чтобы понять, какого рода подготовку получил человек, недостаточно лишь посмотреть в его диплом, нужно знать специфику той системы образования, в которой он был выдан.

Болонский процесс — яркий пример попытки выработать общие рамки, которые обеспечивали бы такое понимание, в данном случае между европейскими странами [12; 2]. В Европе проблема интернационализации образования и создания единого образовательного пространства встала очень остро, так как множество разнообразных образовательных систем, сконцентрированных на сравнительно небольшой территории континента, существенно препятствовало развитию единого рынка труда. Степени, присуждаемые в одной стране, были не совсем понятны работодателям

1.3. Интернационализация высшего образования

(и университетам) в другой стране, что существенно ограничивало мобильность рабочей силы и общее экономическое развитие региона. Болонская система делает степени разных стран гораздо более прозрачными для университетов и работодателей вне конкретной страны.

В целом три описанных фактора (упадок государства всеобщего благосостояния, массовизация и интернационализация образования) обуславливают изменение среды существования для университетов и обострение проблемы качества образования. Университеты теперь вынуждены постоянно объяснять внешним по отношению к традиционной академической среде агентам (государству, разным группам студентов, работодателям и коллегам из других стран) суть происходящего в стенах высшего учебного заведения. Эта необходимость прозрачности и подотчетности, потребность в рефлексии собственных целей и путей их достижения создают качественно новую ситуацию в развитии вузов. История знает университеты, служившие интересам церкви или государства, и как раз в таких случаях не возникало никаких вопросов по поводу того, что такое хорошее образование, так как его цели недвусмысленно задавались соответственно церковью или государством. Современный же университет стоит перед проблемой самоопределения на фоне всех описанных внешних влияний. Не столько государство, потребители, работодатели или международное сообщество диктуют университету, каким он должен быть и какое образование давать, сколько университет должен определить это сам, а затем объяснить свои цели и методы внешним агентам — так, чтобы они признали это объяснение убедительным. Это оказывается гораздо сложнее и ответственнее, нежели просто следовать политическому или экономическому давлению.

1.4. Всеобщее управление качеством и высшее образование

Любую проблему, в том числе и проблему повышения качества образования, можно решать разными способами — выбор зависит как от личных предпочтений, так и от того, какие средства решения проблемы доступны в данный момент. Мы полагаем, что совпадение во времени обострения проблемы качества образования и расцвета всеобщего управления качеством в индустрии привело к трансляции этого менеджерского подхода в сферу образования.

Всеобщее управление качеством в индустрии основано на систематическом контроле процессов производства с целью максимизации качества конечного продукта. Это достигается за счет систематического улучшения процессов производства, работы с персоналом и усиления ответственности руководства [15; 5]. Существуют международные организации, занимающиеся сертификацией систем менеджмента качества на предприятиях и в организациях (например, International Standard Organization или National Quality Assurance, представительство которой существует в России), международные стандарты систем менеджмента качества (например, ISO 9001-2000) и даже национальные стандарты, раз-

работанные на основе международных (например, российский ГОСТ Р ИСО 9001-2001).

В сферу высшего образования всеобщее управление качеством пришло через технические вузы¹, которые имеют наиболее тесные контакты с индустрией и лучше всего знакомы с используемыми там управленческими подходами. В России наличие в вузе системы менеджмента качества является сейчас министерским аттестационным требованием.

Применение всеобщего управления качеством в сфере образования вызывает немало критики [29; 19; 20; 24]. Существует даже убедительная аргументация теоретиков организаций о том, что управление качеством есть лишь очередная менеджерская причуда, мигрировавшая из индустрии в высшее образование и обреченная на исчезновение [14; 31]. С этой точки зрения всеобщее управление качеством не столько отвечает существующим потребностям высшего образования, сколько создает формулировку проблемы под уже воплощенное в этом менеджерском подходе решение.

Трудно согласиться с тем, что проблема качества высшего образования целиком и полностью навеяна трансляцией всеобщего управления качеством из индустрии, хотя, безусловно, широкое распространение этого подхода влияет на представления людей о сути проблемы. Три причины актуальности вопроса о качестве образования, описанные выше, создают в сфере высшего образования объективные вызовы, для которых всеобщее управление качеством явилось удобным и доступным решением в данное время и в данном месте.

Главный недостаток любого менеджерского подхода, направленного на решение проблемы качества высшего образования, заключается в том, что, обеспечивая прозрачность, он не способствует переосмыслению миссии, целей и приоритетов высшего образования в новых условиях. Прежде чем убеждать внешних агентов в целесообразности своего существования, университету необходимо определиться с собственными ответами на вызовы социальной ситуации. Каковы должны быть обязательства университета по отношению к обществу и общества — по отношению к университету? Возможен ли компромисс между количеством и качеством, между массовым высшим образованием и высокими академическими стандартами? Как возможно продуктивное сотрудничество с образовательными институтами из другой системы? Все эти вопросы не являются абстрактными, и ответы на них имплицитно содержатся в существующих правилах приема в университет, формирования университетского бюджета, приоритетов расходования денег, системы найма и вознаграждения сотрудников. Более того, не существует универсально правильных ответов на эти вопросы,

¹ В России тремя лидирующими вузами в области разработки и применения систем менеджмента качества являются Московский институт стали и сплавов, Томский политехнический университет и Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет (ЛЭТИ).

и прежде чем применять хорошие или плохие менеджерские подходы, каждый университет должен определить свои приоритеты в этих важных областях и свое место среди себе подобных.

Описанные причины возникновения проблемы качества образования и всеобщее управление качеством как наиболее популярный подход к ее решению дают общее представление о вызовах, с которыми в той или иной степени сталкиваются учреждения высшего образования во всем мире. В следующей части статьи речь пойдет о представлениях российских преподавателей о качестве высшего образования и об их отношении к существующей политике качества.

2. Качество высшего образования и политика качества глазами российских преподавателей

Важность изучения представлений преподавателей о проблемах высшего образования и их учета при проведении реформ проистекает из ключевой роли преподавателей в образовательном процессе [7. С. 65]. Преподавание, особенно в вузе, требует максимальной личной заинтересованности работника, и преобразования идут с большим трудом, если они не пользуются поддержкой преподавателей. Главный вопрос этой части статьи заключается в том, каковы представления университетских преподавателей о составляющих качества высшего образования и каково их отношение к соответствующей политике университета и министерства¹.

Эмпирической базой статьи служат материалы исследовательского проекта, в котором использовался метод кейс-стади [35]. В качестве кейсов были выбраны два факультета, по одному в классическом и политехническом университетах, находящихся в одном из областных центров России. Помимо доступности исследователю критериями отбора факультетов служили включенность факультета в университетскую систему менеджмента качества и прохождение в недавнем прошлом процедуры комплексной оценки со стороны Министерства образования. Основную часть эмпирического материала составляют тексты 24 полуструктурированных интервью с преподавателями и администраторами университетов. В каждом из двух вузов были опрошены 9–11 преподавателей с выбранного факультета и 2–3 администратора, имеющих непосредственное отношение к управлению качеством образования в университете (некоторые респонденты совмещали роли преподавателя и администратора). Помимо интервью собирались доступные документы, имеющие отношение к системе менеджмента качества в исследуемых университетах, однако в данной статье они анализироваться не будут. Сбор данных осуществлялся в мае 2007 г.

Сразу оговоримся, что между классическим и политехническим университетом наблюдались различия в определении понятия качества образования и в отношении к политике качества, но они не

¹ В данном анализе не проводится различие между политикой качества университета и мероприятиями по комплексной оценке вузов, проводимыми Федеральной службой по надзору Министерства образования и науки РФ, так как большинство преподавателей воспринимает их если не как тождественные, то по крайней мере как очень связанные явления.

являются предметом рассмотрения в данной статье. Кроме того, анализ ограничен учебными заведениями университетского типа и не охватывает другие возможные формы высшего образования.

Общее представление преподавателей о качественном образовании достаточно устойчиво, и его разделяет большинство опрошенных респондентов. В ответах на прямой вопрос о том, что такое хорошее университетское образование, доминирующей темой является умение учиться всю жизнь, усваивать новую информацию, решать новые проблемы.

2.1. Общая риторика: хорошее образование учит учиться

Но вот самое главное: если мы научим человека самообучаться, то не страшно его выпускать в жизнь. Не страшно за него, потому что он уже будет уметь работать с тем, что его окружает (преподаватель, политехнический университет).

Единственная сегодня компетентность, которая нужна и не устаревает, — это компетентность изменять себя в изменяющемся мире (декан, классический университет).

Я считаю, что университетское образование прежде всего отличает именно разносторонность, именно правильный методический общий взгляд на вещи. Университетское образование — это прежде всего то, что когда человеку ставится какая-то конкретная задача — возможно, даже эта задача далека от его области исследования, — он может в целом в ней сориентироваться. То есть увидеть направления, как нужно решать эти проблемы (преподаватель, политехнический университет).

Ряд преподавателей артикулируют важность социальных качеств, воспитываемых университетским образованием, умения найти свое место в обществе, умения самореализоваться, принося при этом пользу окружающим.

Хорошее университетское образование — это образование, которое позволяет человеку обладать тремя вещами. Во-первых, это образование, которое дает ему знания. Второе: это — образование, которое дает ему метод, т.е. учит его учиться. То есть не только сами знания, но и его научили получать знания самостоятельно. И третье — это то, что это образование позволяет ему встроиться в общество, не потеряв себя. То есть он остается личностью, но личностью социальной. Он становится нужным обществу, необходимым обществу именно как вот такая личность, какая он есть. То есть он не разрывает общество на части: «Вот я такой буду!» и не отторгается этим обществом. Образование позволяет ему найти свою нишу в обществе, стать социально востребованной личностью. Вот три компонента хорошего университетского образования: знания, умение получать знания и умение социальной адаптации (заведующий кафедрой, политехнический университет).

— [Хорошее университетское образование] — это образование, которое позволяет быстро сориентироваться в разных профессиональных сферах. Если человек может за счет этого образования освоить разные сферы, то это значит, что университетское образование было хорошим. <...>

— То есть это адаптивность?

— Адаптивность, а может быть, какая-то проективность. Я могу легко адаптироваться, но я могу и что-то такое свое развернуть, какую-то сферу деятельности под себя адаптировать. Я прихожу в какое-то место и не под него подстраиваюсь, а делаю там так, чтобы я реализовался там сам. <...> Я прихожу в разные сферы, и мне удается построить деятельность там так, как она не была построена до того, но сделать какой-то проективный шаг (преподаватель, классический университет).

Данные представления весьма близки к положениям, закрепленным в российских и зарубежных официальных документах, касающихся развития высшего образования [10; 32]: речь идет о необходимости развивать компетенции в противоположность застывшим знаниям, а также совершенствовать социальные качества выпускников, которые позволят им эффективно взаимодействовать с другими людьми, самореализовываться и вносить вклад в развитие общества. В отношении общих ориентиров, таким образом, наблюдается полная гармония между авторами государственной и международной образовательной политики и преподавателями, которые непосредственно внедряют эту политику в жизнь.

2.2. Скептицизм по отношению к политике, проводимой «сверху», и вовлеченность в формирование учебного процесса

Описанное выше согласие по поводу общих целей не гарантирует, однако, столь же гладкого принятия нововведений, касающихся менеджмента качества. В собранных интервью отчетливо прослеживается скептическое отношение преподавателей к практике менеджмента качества в их университете¹.

Хотя все говорят о качестве, больше того, сейчас даже принудительно системы менеджмента качества создаются, я позволяю себе обычно издеваться немножко над этим и говорю, что создана система имитации качества, а не система менеджмента качества (преподаватель, политехнический университет).

Несмотря на то что ряд преподавателей признает упорядочение документооборота положительным эффектом системы менеджмента качества, ощущение формальности этих процедур и оторванности их от реальной проблемы качества образования высказывается не менее явно. Необходимость представлять огромное количество отчетности замещает собой изначальные цели всего предприятия, превращая менеджмент качества в пустую трату времени и сил.

— Как вы думаете, зачем они [университетская администрация] это все делают [внедряют систему менеджмента качества]?

— Для отчетов.

— Кому?

¹ Справедливости ради нужно сказать, что скептицизм — далеко не единственный вариант отношения преподавателей к политике качества, однако данная статья не претендует на комплексное описание отношения преподавателей к системам менеджмента качества в вузах.

— *Дальше. Им пришли деньги, они за них отчитываются подобным образом (преподаватель, классический университет).*

Но у меня такое ощущение, что это просто складывается в папочки, так, как это собирается. Это новый способ заполнять бумажки. Он же для чего-то — новый способ заполнять бумажки? От самого способа заполнять бумажки качество не повысится (преподаватель, классический университет).

Что касается университета, то у нас, кроме дисциплинарного контроля, никакого иного контроля за качеством просто нет. Вот у нас одно время вводили журнал, и приходил человек, проверял, во сколько ты начал занятие, пошел на перерыв, во сколько ты ушел с занятия. Ну, это долго не прижилось, хотя в [название вуза] это существует уже много лет, и там лишают премии преподавателей за то, что на пять минут раньше отпустили, и прочая, зарплаты, выговоры (преподаватель, классический университет).

Бояре бороды сбрили, а в бане с девками париться не перестали. А квас пили и пить будем. <...> Получается бардак (преподаватель, классический университет).

Помимо формального характера менеджмента качества преподаватели ощущают его преходящий характер. Менеджмент качества воспринимается как временная мода, не имеющая под собой основы и обреченная на исчезновение.

Я посмотрел, как это происходит на производстве, — это нечто другое, чем в образовании. Ты вот знакома с увлечением, когда гуманитарии увлекаются физическими идеями? Кибернетикой, синергетикой сейчас очень увлечены. Вот, ты знаешь, очень похоже (преподаватель, классический университет).

Это же мода такая: сверху опустили, кто-то ответил: «Есть!» Ну, пытаются, я знаю людей, которые этим занимаются, мои знакомые, которые работают в ректорате. Они умные, хорошие люди, действительно пытаются управлять качеством. Но просто невозможно это (преподаватель, классический университет).

Можно ли, основываясь на приведенных высказываниях, предположить, что университетские преподаватели просто слишком консервативны? Они декларативно соглашаются с общими целями, поскольку не согласиться с ними трудно, но в реальности не хотят менять привычные способы действий, не верят в возможность улучшений и относятся к любым нововведениям формально? Материалы интервью говорят о том, что это не совсем так. Большинство опрошенных преподавателей постоянно ищут и применяют новые методы преподавания, используют новые технологии и стремятся повысить свою квалификацию.

Стиль преподавания у меня или тренинговый, или вот такой блочный, или он интерактивный, т.е. дискуссия, обсуждение, мозговые штурмы, кейс-технологии, очень много кейс-технологий. Я стараюсь снимать фильмы, учебные фильмы показывать им, анализ проводить и отправлять студентов в поля, чтобы они собирали информацию (преподаватель, политехнический университет).

Сейчас я перерабатываю, чтобы ставить новое поколение курса со слайд-лекциями, видео-лекциями, со спецматериалом, который не везде и не всегда правильно подается. [Спецматериал] — это в виде электронного учебника, на него выходишь, есть очень коротко, есть гиперссылки, внутри ссылок три уровня. То есть <...> профессионал, который читает лекции, он так поймет. Магистрант должен в гиперссылки лезть. Студент — совсем во все это залазить. Тесты ввел себе тоже вот такие (преподаватель, классический университет).

Более того, преподаватели нередко активно взаимодействуют с коллегами по кафедре или факультету по вопросам разработки курсов и методов преподавания, по формированию оптимального набора курсов и учебного плана.

— Обсуждаете ли вы как-то с коллегами свои курсы, программы?

— Безусловно, безусловно, стараюсь это делать. <...> В настоящий момент мы с преподавателем, который ведет «банковское дело», подумываем сделать новый курс по теории риска и вот сейчас как раз разрабатываем программу (преподаватель, политехнический университет).

— Есть у вас система взаимного посещения занятий?

— <...> По желанию. У меня вот даже учились наши преподаватели семестр с удовольствием. <...> Приходили на занятия. Просто было интересно (преподаватель, классический университет).

Мы этот учебный план каждый год перекраивали и каждый год всей кафедрой обсуждали, как лучше, логичнее построить распределение курсов, в какой последовательности лучше, какие курсы в каком семестре лучше объединять, чтобы они дополняли друг друга. <...> Преподаватели даже выстраивали целые командочки между собой в семестре для того, чтобы взаимодополнять курс. <...> У нас, с одной стороны, есть набор предметов, которые в федеральном, региональном компоненте есть, но последовательность и компонента в рамках одного семестра зависела от нас. И мы очень подробно это обсуждали, очень много новых курсов ввели, которых нет в общефедеральном плане, но за счет регионального компонента мы понимали, что это надо вводить (преподаватель, классический университет).

Безусловно, интервью, на которых основан данный анализ, не являются репрезентативной выборкой всех российских преподавателей (и даже преподавателей тех вузов, где проводилось исследование), поэтому нельзя утверждать, что подобная инновационная активность характерна для каждого факультета в каждом вузе. Тем не менее, даже если рассматривать только данный случай, остается вопрос: почему те же самые преподаватели, которые стремятся к инновациям в учебном процессе, размышляют о том, какие цели должно преследовать образование на их факультете и как лучше всего этих целей добиться, высказывают такой скептицизм, индифферентность или неприязнь по отношению к еще одному нововведению — системе менеджмента качества образования?

На поставленный вопрос возможны два ответа. Первый практически очевиден из описания проблемы качества в начале статьи: сама по себе необходимость отчитываться перед некими внешними агентами, в данном случае перед государством, является угрозой профессиональной автономии университетского преподавателя [1]. Дело здесь не в ретроградстве, лени и сопротивлении инновациям. Изменения и улучшения всегда приветствуются, когда они исходят от коллег, зарождаются в преподавательской среде, и часто отторгаются, когда приходят сверху.

[Речь идет об университетской политике качества] Мне это неинтересно. У меня есть свои задачи, свои вопросы, когда я прошу помощи у коллег, какие-то проблемы у меня возникают, мне всегда оказывается эта помощь. И если у меня есть какие-то вопросы, я к мнению ближнего очень хорошо прислушиваюсь (преподаватель, классический университет).

Подобные настроения наблюдаются среди университетских преподавателей в разных странах [26; 13; 21; 16]. Они сопротивляются усиливающемуся контролю со стороны государства и университетской администрации, указывают на бессмысленность процедур менеджмента качества и на большие затраты времени, которых он требует, и считают менеджмент качества веянием времени. В этом смысле российские преподаватели вполне вписываются в общемировую картину.

Второе объяснение преподавательского скептицизма заключается в том, что проблема качества, как она была представлена в начале статьи, приобретает в условиях российской действительности дополнительный смысл. Прозрачность и подотчетность, которая требуется теперь от всех университетов в мире, на практике выражается в усилении внешнего контроля над университетским бюджетом и содержанием образовательных программ. В разных странах в этом процессе задействованы разные стороны: федеральные и региональные правительства, профессиональные ассоциации и общественные объединения. Общая же тенденция одна: университеты вынуждены все теснее взаимодействовать с внешними агентами по поводу происходящего в стенах учебного заведения и становиться все более прозрачными и понятными неакадемической среде.

В России доминирующим субъектом внешней среды для университетов является государство. Оно не просто один из многих агентов; оно, возможно, единственный четко различимый агент с известными источниками информации о намерениях, конкретными людьми, воплощающими эти намерения в жизнь, и более-менее предсказуемыми реакциями на те или иные действия университета. Другие агенты — работодатели, студенты, профессиональные объединения — не так четко различимы во внешней среде, как государство. В интервью с преподавателями и администраторами университетов постоянно прослеживается этот дисбаланс определенности: взаимодействие с государством имеет чет-

3. Двудликий Янус политики качества: ответ на мировые вызовы или укрепление вертикалей?

кие формы (аттестация, рейтинг, финансирование), в то время как взаимодействие с другими вовлеченными сторонами чрезвычайно размыто. Вот цитата из интервью с преподавателем:

— А каковы цели университетской администрации для введения менеджмента качества?

— Аттестация.

— Аттестация — первое. Есть еще что-нибудь?

— Поскольку все-таки этот менеджмент качества направлен на оценку того, как выпускники себя чувствуют после выпуска, то вузы заинтересованы в том, чтобы эта ситуация выглядела приличной. И конкуренция между вузами тоже стимулирует администрацию заниматься управлением качеством. То есть аттестация и, мне кажется, вот эта конкуренция между вузами. Вузы очень конкурируют и всеми силами стараются выглядеть достойно (преподаватель, классический университет).

Дальнейший разговор с этим респондентом так и не выявляет, за что же вузы конкурируют и перед кем стараются выглядеть достойно. В других же интервью видно, что, развивая менеджмент качества, вузы в основном конкурируют совсем не за студентов и не за признание работодателей или профессиональных ассоциаций, а за государственное финансирование и благосклонное отношение чиновников.

Конкуренция за государственное финансирование, в принципе, тоже возможна, однако, вместо того чтобы представлять собой лишь частный случай конкуренции за различные ресурсы, в которую вовлечен университет, она предстает в сознании респондентов как совершенно отдельная сфера. Капитал и статусные символы (например, сертификат качества), накопленные за пределами этой сферы, нуждаются в дополнительном утверждении государством для того, чтобы быть использованными в такой конкуренции. Далее приводится довольно запутанная цитата, которых в собранных интервью немало, где респондент пытается пробиться через это противоречие:

[Речь идет о слухах по поводу министерской политики] [Говорится] что постоянно будет осуществляться внешняя независимая оценка деятельности вуза. Мы почему пошли [на это]? Потому что сертификация — это классический вариант внешней независимой оценки. Пока это только декларируется, потому что сохраняется еще и оценка со стороны министерства. Если действительно только внешняя оценка была бы, тогда бы мы ориентировались совершенно по-другому. Тогда бы полностью перешли на эти рельсы качества, но нам нужно еще и ориентироваться на требования министерства. Кстати сказать, они во многом совпадают, то есть критерии оценки качества и критерии министерства во многом похожи, поэтому здесь мы за это дело взяли, не слишком ломая старую систему оценки (администратор, классический университет).

Из цитаты видно, как внешняя независимая оценка воспринимается как нечто совершенно отличное от оценки министерства.

Внешняя оценка в чистом виде привела бы к совершенно другой ориентации университета, в отличие от «внешней оценки для министерского пользования». В заключение респондент фактически констатирует, что дело не в содержательном различии этих систем оценок, а в разной силе их влияния.

Еще одна цитата, более четко выявляющая внутреннее противоречие «независимой оценки для министерского пользования»:

Вообще, здесь есть некое противоречие просто по определению. <...> Правительство Российской Федерации проводит такой конкурс (премия правительства в области качества. — Н.Ф.), там есть свои требования, критерии к предприятиям, которые пытаются качество это обеспечить. <...> Те же организации (международные организации, занимающиеся сертификацией в области качества. — Н.Ф.), которые обеспечивают политику качества или обучение в соответствии с требованиями международных стандартов, — они как раз вот этого не понимают, постоянно этому противятся и говорят, что не должно быть никаких <...> насаждаемых чиновниками требований, которым мы якобы должны соответствовать. <...> Ну, вот, смотрите. Есть предприятие какое-то, оно сертифицируется, получает сертификат, к примеру, ИСО. ИСО все знают, во всех точках мира есть эти сертификаты, каждый знает, что это такое, что это за требования, что они означают, и что значит предприятие, которое его имеет. Когда же такие вещи (конкурс на премию правительства в области качества. — Н.Ф.), они вроде бы добровольны, и победить там очень сложно. Но противоречие здесь все равно накладывается, потому что мы пытаемся получить некий сертификат <...> но критерии там никому не известны, и по крайней мере никем не одобрены, и могут быть они какими-то противоречивыми или не принятыми профессиональным сообществом (администратор, политехнический университет).

Получается, что оценка качества образования в конкретном университете существует для респондентов в двух параллельных измерениях: рыночном (признаваемом различными агентами на отечественном и зарубежном рынках) и государственном. Содержание процедур оценки может быть близким, но эти измерения остаются параллельными, а не пересекающимися. Успех в одном не является гарантией успеха в другом.

В условиях общеполитической тенденции укрепления властных вертикалей попытки найти решение общемировой проблемы качества образования на государственном уровне нередко интерпретируются именно в государственном измерении, а не в рыночном. Такая интерпретация может исходить как от преподавателя или администратора в университете, так и от чиновника министерства, занимающегося воплощением нововведений в жизнь. Последнее фактически превращает то, что задумывалось как прогрессивное нововведение, в очередное проявление государственного авторитаризма.

Таким образом, усиление внешнего контроля над высшим образованием, которое наблюдается в различных странах, в России приобретает дополнительную реальность и интерпретацию. Эти две интерпретации/реальности практически невозможно отделить

друг от друга ни в наблюдаемых явлениях, ни в головах участников действия. Их наличие приводит к своеобразному двоемыслию: несмотря на явное противоречие, эти две интерпретации сосуществуют и используются практически одновременно. Очень показательным является следующее высказывание одного из администраторов классического университета:

[Речь идет о соотношении государственной и университетской политик в отношении качества образования] Государственная политика в последнее время ориентирована на вступление в международные консорциумы, международные организации, в частности в ВТО, направлена на повышение открытости, на повышение персональной ответственности руководства и на клиентоориентированный бизнес. Она полностью совпадает с системой менеджмента качества и с политикой, которую университет проводит. Потому что мы не можем и не имеем права проводить какую-то политику, живя в этом государстве, которая противоречит интересам государства. Она в самом худшем случае может быть инвариантной. Как правило, у нас есть общая политика министерства, хотя и не очень внятная. И в вузе должны каким-то образом свою политику, так скажем мягко, корректировать (администратор, классический университет).

В первых двух предложениях складывается образ исключительно прогрессивного государства, стремящегося идти в ногу со временем, живущего в гармонии со столь же прогрессивным университетом. Секрет этой гармонии, однако, раскрывается во второй части цитаты: университет согласует свои действия с государственной политикой не столько потому, что хочет быть прогрессивным, сколько потому, что другие пути закрыты государством.

Нельзя сказать, что угроза превращения контроля качества образования в еще один властный механизм, работающий ради самого себя, не существует в других странах [25; 23]. Однако российская политическая традиция и современная политическая ситуация укрепления властных вертикалей создали уникальные условия для подобного перевоплощения. Неудивительно, что любому конструктивному дискурсу, направленному на решение общемировой проблемы качества образования, тяжело пробиваться сквозь веками воспитанное недоверие к властям и влияние политической ситуации.

Какое значение имеет эта двойственность для решения проблемы качества российского высшего образования? Пессимистическая точка зрения: все усиливающееся укрепление властных вертикалей в стране будет способствовать систематическому переводу усилий по решению проблемы качества образования в плоскость усиления контроля и авторитарной власти вместо увеличения открытости и прозрачности. Оптимистическая точка зрения: эта двойственность задает альтернативность развития любой ситуации, касающейся реформ в области качества образования. Выбор того или иного пути зависит от того, кто в данном конкретном случае обладает властью навязывать свою интерпретацию происходящего и какие интерпретации доступны другим действующим

лицам. Благое начинание по повышению прозрачности и эффективности работы вузов очень легко превращается в инструмент манипуляции со стороны власти, если попадает в руки соответствующего интерпретатора. Однако существует и возможность обратного движения, о которой не стоит забывать.

1. Волосникова Л.М. О принципе академической автономии // Университетское управление. 2005. № 5 (38). С. 44–49.
2. Геворкян Е.Н., Мотова Г.Н. Болонский процесс и сотрудничество в области обеспечения качества образования: опыт Российской Федерации // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 150–165.
3. Елисеева Т. Качество образования: методические основания дискуссии // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 115–120.
4. Кац А. Качество образования: подлинный смысл и бессмысленные процедуры // Директор школы. 2001. № 3. С. 39–50.
5. Менеджмент качества в вузе / под ред. Ю.П. Похолкова, А.И. Чучалина. М.: Логос, 2004.
6. Московичи С. Век толп. М., 1996.
7. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? Доклад Общественной палаты Российской Федерации (2007 г.) // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 5–102.
8. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства. М., 1991.
9. Стратегии учреждений профессионального образования: проблемы качества. Информационный бюллетень. М.: ГУ–ВШЭ, 2006.
10. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг. URL: <http://ed.gov.ru/files/materials/2669/prp803-05.doc>. Дата доступа: 1 апреля 2008 г.
11. Шапошников С.О. Проблемы обеспечения качества совместных образовательных программ // Университетское управление. 2005. № 4 (37). С. 108–112.
12. About the Bologna process. Official Bologna process web-site. URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>. Дата доступа: 1 апреля 2008 г.
13. Anderson G. (2006) Assuring quality. Resisting quality assurance: Academics' responses to 'quality' in some Australian universities // Quality in Higher Education. Vol. 12. No. 2. P. 163–173.
14. Birnbaum R. (2000) Management fads in higher education: Where they come from, what they do, why they fail. Jossey-Bass.
15. Deming W.E. (1986) Out of the crisis. Cambridge University Press.
16. Freed J.E., Klugman M.R. (1997) Quality principles and practices in higher education. Different questions for different times. American council on education and the Oryx Press.
17. Hoecht A. (2006) Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability // Higher Education. No. 51. P. 541–563.
18. Holmwood John. (2000) Three pillars of welfare state theory. T.H. Marshall, Karl Polanyi and Alva Myrdal in defence of the national welfare state // European Journal of Social Theory. Vol. 3. No. 1. P. 23–50.
19. Houston D. (2007) TQM and higher education: A critical systems perspective on fitness for purpose // Quality in Higher Education. Vol. 13. No. 1. P. 3–17.

Литература

20. Jauch L.R., Orwig R.A. (1997) A violation of assumptions: Why TQM won't work in the ivory tower // *Journal of Quality Management*. Vol. 2. No. 2. P. 279–292.
21. Jones J., Darshi de Saram D. (2005) Academic staff views of quality systems for teaching and learning: A Hong Kong case study // *Quality in Higher Education*. Vol. 11. No. 1. P. 47–58.
22. Knight J. (2006) Internationalization: Concepts, complexities and challenges // *International handbook of higher education*. Part one: Global themes and contemporary challenges / J.J.F. Forest, Ph.G. Altbach (eds.) Springer, Dordrecht, The Netherlands. P. 207–228.
23. Morley L. (2004) *Theorising quality in higher education*. Institute of education, University of London.
24. Mullin R.F., Wilson G.W. (1998) A violation of assumptions about TQM: A response to Jauch and Otwig // *Journal of Quality Management*. Vol. 3. No. 2. P. 293–308.
25. Neave Guy. (1994) The politics of quality: Developments in higher education in Western Europe 1992–1994 // *European Journal of Education*. Vol. 29. No. 2. P. 115–134.
26. Newton J. (2000) Feeding the beast or improving quality: Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring // *Quality in Higher Education*. Vol. 6. No. 2. P. 153–163.
27. Parsons T. (1939) The professions and social structure // *Social Forces*. Vol. 17. No. 4. P. 457–467.
28. Razin A., Sadka E., Swagel Ph. (2002) The aging population and the size of the welfare state // *The Journal of Political Economy*. Vol. 110. No. 4. P. 900–918.
29. Sang Hoon Bae (2007) The relationship between ISO 9000 participation and educational outcomes of schools // *Quality Assurance in Education*. Vol. 15 No. 3. P. 251–270.
30. Schmidlein F.A., Berdahl R.O. (2005) *Autonomy and accountability: Who controls academe? // American higher education in the twenty-first century. Social, political, and economic challenges / Ph.G. Altbach, R.O. Berdahl, P.J. Gumpert (eds.) Baltimore and London: John Hopkins University Press.*
31. Temple P. (2005) The EFQM excellence model: Higher education's latest management fad? // *Higher Education Quarterly*. Vol. 59. No. 4. P. 261–274.
32. The framework of qualifications for the European higher education area. URL:http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Framework_qualificationsforEHEA-May2005.pdf. Дата доступа: 1 апреля 2008 г.
33. Trow M. (1987) Academic standards and mass higher education // *Higher Education Quarterly*. Vol. 41. No. 3. P. 268–292.
34. Williams B. (1992) The rise and fall of binary systems in two countries and the consequence for universities // *Studies in Higher Education*. Vol. 17. No. 3.
35. Yin Robert K. (1994) *Case study research*. Sage publications.