

# Может ли университетское образование изменить человека?

## Задачи отображения преобразующей силы высшей школы в сравнительных исследованиях качества образования

**Пол Эшвин**

---

### Пол Эшвин (Paul Ashwin)

профессор Центра исследований высшего образования и его оценки, департамент исследований в сфере образования Ланкастерского университета (Великобритания). Адрес: Department of Educational Research, County South, Lancaster University, Lancaster, LA14YL, UK. E-mail: p.ashwin@lancaster.ac.uk

**Аннотация.** Предмет исследования — рассогласование между представлениями о содержании понятия «качество высшего образования», важнейшей составляющей которого, с точки зрения автора, является его преобразовательная способность, и применяемыми сегодня способами измерения и сравнения качества образования как в разных университетах Англии, так и в разных странах. Автор считает, что свойство высшего образования, которое делает его высшей формой обучения, состоит

в тех отношениях, которые возникают у студента со знаниями в процессе изучения избранных дисциплин. Именно это свойство должно стать ключевым и в определении понятия «качество образования», и в разработке средств его измерения. Анализируя некоторые из применяемых сегодня методов измерения качества высшего образования, автор подчеркивает, что они не оценивают данное свойство и поэтому не достигают своей цели. Перед исследователями высшего образования автор ставит задачу создать валидные инструменты для сравнения качества образования в разных университетах и разных странах.

**Ключевые слова:** знание, исследование высшего образования, личностные изменения, измерение качества образования, обучение, преподавание, рейтинги университетов.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2016-1-21-34

Статья поступила в редакцию в декабре 2015 г.

---

Предмет моего исследования — противоречия, которые накопились между развивающимся подходом к университетскому образованию как к преобразующей деятельности, с одной стороны, и средствами измерения качества этого образования, которые используются как в национальной, так и в мировой практике, — с другой. В своих рассуждениях я опираюсь на результаты двух

Paul Ashwin. Why would going to university change anyone? The challenges of capturing the transformative power of higher education in comparisons of quality (*пер. с англ. Н. Ударовой*). Оригинальный текст был предоставлен автором в редакцию журнала «Вопросы образования».

исследовательских проектов, осуществленных совместно с другими учеными.

Первое исследование — «Влияние социального расслоения первокурсников университета на качество высшего образования» (Pedagogic Quality and Inequality University First Degrees, PQI), проведенное совместно с М. Маклин из Ноттингемского университета и А. Аббас из Университета г. Бат [Ashwin, McLean, Abbas, 2012; Ashwin, Abbas, McLean, 2014; McLean, Abbas, Ashwin, 2013]. Этот трехлетний исследовательский проект получил финансовую поддержку Совета экономических и социальных исследований (The Economic and Social Research Council, ESCR), в нем участвовали студенты, изучающие курсы социологии и смежных социальных дисциплин в четырех университетах. Этим университетам были присвоены псевдонимы, отражающие их репутацию: «престижный», «избирательный», «локальный» и «культурно разнообразный». Первые два университета из года в год оказываются в верхней трети рейтинга высших учебных заведений Англии по направлению «Социология», «локальный» и «культурно разнообразный» — в нижней трети рейтинга.

Второе исследование, проведенное совместно с М. Клеменчич из Гарвардского университета [Klemenčič, Ashwin, 2015], посвящено политике в сфере высшего образования в Европе. В нем приняли участие иностранные ученые, оценивавшие последние разработки в преподавании, обучении и оценке качества образования в европейских университетах в контексте перспектив развития единого Европейского пространства высшего образования.

**1. Рассогласование между соизмеримостью качества образования и личностной трансформацией как главной целью образования**

Представление о личностной трансформации учащегося как основной цели высшего образования зафиксировано в Ереванском коммюнике министров образования стран — участниц Болонского процесса, опубликованном в мае 2015 г.<sup>1</sup> В нем отмечается: «Повышение качества и актуальности обучения и преподавания является главной миссией единого Европейского пространства высшего образования» (С. 2). Эта констатация особенно важна для нас, исследователей, и представляет собой значительный шаг вперед в понимании целей образования, поскольку изначально при обсуждении содержания Болонского процесса преподавание и обучение не упоминались вовсе [Sin, 2015].

В коммюнике говорится:

«Мы полны решимости к 2020 г. сформировать единое Европейское пространство высшего образования, в котором общие для всех цели будут реализовываться во всех странах»

<sup>1</sup> [http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5\\_2015/112705.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf)

участницах для обеспечения взаимного доверия к системам высшего образования. В нем станет реальностью автоматическое признание полученной квалификации, так что студенты и выпускники смогут свободно перемещаться в его пределах. Высшее образование станет эффективным средством построения инклюзивных сообществ, основанных на демократических ценностях и уважении прав человека. Такое образование обеспечит человеку компетенции и навыки, которые требуются для того, чтобы быть гражданином современной Европы, чтобы внедрять в жизнь инновации и быть востребованным на рынке труда» (С. 1–2).

Приведенное заявление важно для нас по двум причинам. Во-первых, в нем подчеркивается значение способности высшего образования преобразовывать личность учащегося как условия для создания инклюзивного, демократического общества. Во-вторых, министры образования — люди, которые формируют образовательную политику, — выразили в нем свой запрос на создание надежных средств, которые дали бы возможность сравнивать качество высшего образования, полученного в разных университетах и в разных странах, для взаимного признания дипломов и беспрепятственного обмена студентами и специалистами.

В исследовании «Влияние социального расслоения первокурсников университета на качество высшего образования» мы установили, что преобразовательная способность высшего образования проявляется в изменении отношения студентов к самим себе вследствие вовлечения в процесс получения знаний по выбранной специальности [Ashwin, McLean, Abbas, 2012; Ashwin, Abbas, McLean, 2014]. В ходе исследования студентов спрашивали о том, чего они хотят достичь в учебе, овладевая избранной специальностью, и в жизни за стенами университета. Отвечая на эти вопросы, студенту приходилось рассматривать и оценивать себя самого в контексте изучаемой науки. Другими словами, они должны были взглянуть на собственную жизнь сквозь призму выбранной учебной специализации — и в результате видели себя в совершенно ином качестве.

«Эта сфера знаний неисчерпаема, за познанным всякий раз открываются новые горизонты. И момент, когда можно остановиться и сказать: “Я все выучил, теперь я социолог”, — не настанет никогда. Изучая социологию, начинаешь понимать, как те или иные решения могут влиять на будущее — твое и окружающих. С таким знанием принимать решения становится все труднее» (Эстер, 3-й курс, университет «избирательный», проект PQI).

## **2. Преобразовательные возможности университетского образования**

Безусловно, личностной трансформации в ходе обучения в университете может и не произойти. Для того чтобы она возникла, студент должен быть заинтересован, вовлечен в обучение по избранному направлению подготовки, он должен воспринимать учебу в университете как ценный образовательный опыт. Будет ли это так, зависит как от самого учащегося, так и от качества образовательного опыта.

В нашем исследовании принимали участие только студенты, изучающие социологию. Возникает вопрос: такие личностные трансформации, вызванные вовлеченностью в получение специальных знаний, характерны только для этой дисциплины или для высшего образования вообще? В табл. 1 приведены результаты нескольких опросов, в которых студенты характеризовали знания по той или иной дисциплине, получаемые в университете. В каждой строке приведена базовая точка зрения, характеризующаяся наименьшей инклюзивностью, основанная только на непосредственном и поверхностном восприятии дисциплины; «пограничная» точка зрения [van Rossum, Hamer, 2010], в которой уже звучит личное мнение студента и которая в целом характерна для этапа окончания вузовского курса по данной дисциплине; наиболее инклюзивная точка зрения — здесь опрашиваемый выходит за рамки личного мнения и рассматривает изучаемую дисциплину в более широком контексте.

Из табл. 1 видно, что сдвиг фокуса в восприятии изучаемой дисциплины характерен для студентов всех специализаций, относительно которых были получены эмпирические данные. При этом студенты, обучающиеся по направлению «Социология», отличаются от остальных явным акцентированием предметного содержания дисциплины. Применительно к бухгалтерскому учету, праву, математике, музыке и социологии можно говорить о сдвиге фокуса восприятия с наиболее явных характеристик специальности (монотонность работы, содержание дела, цифры, музыкальный инструмент или опросы) на систему смыслов, в которую выстраиваются полученные знания, а затем — на то, как они влияют на отношения студента с окружающим миром. Студенты, изучающие географию и науки о Земле, переходят от очень общего представления об изучаемом предмете к рассмотрению составляющих его взаимодействующих систем и далее — к анализу связей между этими взаимодействующими системами и миром.

Таким образом, мы можем заключить, что изучение всех этих дисциплин вовлекает студента в размышления об отношениях между его собственной личностью, окружающим миром и научной дисциплиной, которую он изучает. То есть высказанная ранее идея о преобразующей природе высшего образования по направлению «Социология» верна и в отношении других специальностей, хотя характер преобразований в разных дисциплинах может различаться.

Таблица 1. **Различия в оценке студентами изучаемых дисциплин**  
[Ashwin, Abbas, McLean, 2014]

Дисциплина	Исследование	Наименее инклюзивная точка зрения	«Пограничная» точка зрения	Наиболее инклюзивная точка зрения
Бухгалтерский учет	Sin, Reid, Jones, 2012	Монотонная работа	Полезная работа	Работа, соответствующая нравственным нормам
География	Bradbeer, Healey, Kneale, 2004	Мир как единое целое	Разделенность мира	Взаимодействие систем
Наука о Земле	Stokes, 2011	Составляющие Земли	Процессы — взаимодействующие системы	Связь между Землей и обществом
Право	Reid, Nagarajan, Dortins, 2006	Содержание дела	Система	Саморазвитие
Математика	Wood, Petocz, Reid, 2012	Цифры	Модели	Подход к жизни
Музыка	Reid, 2001	Музыкальный инструмент	Смысл	Общение
Социология	Ashwin et al., 2015	Опросы	Изучение общества	Различные социологические концепции, влияющие на студента

До сих пор мы говорили о преобразующей силе знаний, которые студенты получают в процессе обучения. Но учеба в университете предполагает не только получение знаний.

«Теперь я совсем другой человек... Даже одеваюсь по-другому. Все поменялось. Раньше я, бывало, ходила на лекции в спортивном костюме, сейчас меня в таком виде не застать... Чем старше становлюсь, тем яснее понимаю, как важно первое впечатление... Никогда не знаешь, с кем сведет судьба. А вдруг вечером будет какое-то мероприятие? Нельзя одеваться как попало. Надо быть увереннее и внимательнее к себе» (Фейт, 3-й курс, университет «престижный», проект PQI).

Фейт говорит о том, как изменилось ее видение самой себя, после того как она приобрела опыт участия в университетских мероприятиях. В ходе осуществления исследовательского проекта мы обнаружили, что именно так переживали новый для себя социальный опыт многие студенты университета. Но критически важно здесь вот что: условием изменения самовосприятия стал не социальный опыт сам по себе, а социальный опыт, включенный в образовательную активность. Студенты, которые не переживали обучение в университете как личный образовательный опыт, не только отличались характером приобретенных знаний (эти знания с большой вероятностью не были «инклюзивными»),

но и не работали над тем, чтобы изменить представления о себе и об окружающем мире.

Возвращаясь к вопросу, сформулированному в названии данной статьи, можно заключить: преобразующая сила высшего образования обусловлена тем, что обучение в университете предоставляет студенту доступ к знаниям по избранной дисциплине, которые меняют его представление о себе и об окружающем мире.

### **3. Как сравнить качество высшего образования в разных университетах**

Итак, главное, что дает человеку высшее образование, — это возможность преобразования отношений с самим собой и с миром, которая возникает с приобретением знаний. Рассмотрим далее способы сравнения качества высшего образования, предоставляемого разными университетами. Уметь измерять те преимущества, которые дает студенту высшее образование, — насущная необходимость, если мы хотим обеспечить равные возможности получить качественное образование всем студентам, независимо от того, в каком вузе они обучаются. Такие требования вполне обоснованы, ведь и правительства разных стран, и сами студенты, и местные сообщества вкладывают в развитие университетского образования значительные средства.

Существующие сегодня способы оценки качества образования приходится признать недостаточными, поскольку они не дают возможности определить, как именно меняется студент в процессе приобретения образовательного опыта. Чтобы подтвердить высказанное критическое мнение о распространенных методах оценки качества образования, рассмотрим два таких метода: университетские рейтинги и программу «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO) Организации экономического сотрудничества и развития (подробнее см. [Ashwin, 2015]).

#### **3.1. Первый способ сравнения: университетские рейтинги**

Ведущие позиции среди способов оценки и сравнения качества высшего образования сегодня занимают национальные и международные рейтинги высших учебных заведений. Нам важно уяснить сильные стороны университетских рейтингов, которые обусловили их доминирование среди средств оценки и сравнения. Рейтинги в том виде, как их представляют публике, выглядят понятными и логичными. Они могут быть использованы в любом контексте и доступны для любой аудитории. У университетов, у студентов, у тех, кто принимает политические решения в сфере образования, у работодателей создается впечатление, что им вполне понятно значение таких понятий, как «университет, входящий в десятку лучших в стране» или «университет, входящий в первую сотню в мире». Однако за кажущейся простотой и со-

держательностью рейтингов скрывается целый ряд проблем, ставящих под сомнение их валидность.

Во-первых, рейтинги университетов часто составляют на основании не связанных друг с другом и не поддающихся сравнению параметров, которые объединяют в один показатель. Тот факт, что исходные параметры не поддаются сравнению, лишает итоговый показатель всякого смысла. Рейтинги строятся на разнице в этих показателях, не являющейся статистически значимой. Разница в рейтинговых позициях двух университетов, которая выглядит очень серьезной, поскольку между ними находится много других университетов, на самом деле может быть совсем незначительной.

Во-вторых, составители рейтингов часто используют такие параметры для сравнения и в таких сочетаниях, что в выигрышном положении оказываются высокостатусные учебные заведения. Причина очевидна. У большинства из тех, для кого составляются рейтинги, есть вполне сложившиеся представления о том, кто должен занимать верхние строчки. Если в рейтинге отсутствует университет, который, «как всем известно», лучший из лучших, — значит, рейтинг неправильный. Для того чтобы рейтинг сочли достоверным, составители вынуждены выводить на первые места наиболее известные и авторитетные университеты. Отчасти именно по этой причине большинство рейтингов не использует или почти не использует параметры оценки, имеющие непосредственное отношение к качеству преподавания. Вместо этого идут в ход очень сомнительные характеристики преподавания, например соотношение численности студентов и профессорско-преподавательского состава, и они заведомо выводят вперед престижные и богатые университеты.

В результате большинство рейтингов достаточно стабильны, самые престижные университеты устойчиво занимают ведущие позиции. Высокий статус этих вузов привлекает в них представителей привилегированных слоев общества, которые составляют более значительную долю студенческого контингента, чем в других университетах. А это значит, что рейтинги только усиливают престижность университета, поскольку, не давая — или давая лишь в очень малой степени — представления о качестве преподавания в данном университете, они всеми силами убеждают общественность, что студенты в этих вузах получают образование гораздо более высокого уровня, чем в других. К тому же большинство рейтингов сравнивают качество преподавания скорее на институциональном уровне, чем на уровне конкретных программ, а ведь мы знаем, что в одном и том же университете одновременно могут действовать программы очень высокого и очень низкого качества.

Рейтинги университетов не показательны в отношении качества образования, и они не способны измерить преобразующую



силу того или иного направления подготовки в том или ином университете. Из рейтинга ничего нельзя узнать ни о том, какие отношения возникают у студента со знаниями, когда он вовлекается в изучение определенного курса, ни о том, как меняется его представление о самом себе в процессе обучения. Мне могут возразить, что требовать от рейтинга такого объема информации некорректно. Но если мы считаем сутью высшего образования ту трансформацию, которую переживает студент в ходе овладения знаниями, то мы должны найти способы измерения качества высшего образования, отражающие именно эту характеристику университета.

**3.2. Второй способ  
сравнения:  
программа  
«Оценка результатов  
обучения в высшем  
образовании»**

Программа «Оценка результатов обучения в высшем образовании», подготовленная Организацией экономического сотрудничества и развития, ставит целью сравнение качества материала, изучаемого студентами в разных учебных заведениях по всему миру. Она представляет особый интерес в контексте нашего обсуждения, поскольку Андреас Шляйхер, директор департамента ОЭСР по вопросам образования и оценки достижений в обучении, утверждает, что создатели программы нашли способ устранить искажения, которые вносит в процесс оценивания качества фактор престижности университета [Morgan, 2015].

Оценка качества образования в программе ANELO складывается из четырех элементов: показателя успешности освоения отдельных дисциплин (результаты обучения по направлениям подготовки «Экономика» и «Инженерное дело»); показателя освоения общих навыков (необходимых на всех направлениях подготовки); контекстной информации; финансовых показателей деятельности университета. Я сосредоточусь на первых двух элементах.

Неудивительно, что основное внимание программа уделяет таким направлениям подготовки, как «Экономика» и «Инженерное дело»: программы подготовки именно этих специалистов в разных странах наиболее схожи. Сопоставить программы подготовки по литературоведению, социологии или педагогике в университетах разных стран было бы куда труднее, поскольку их выстраивают в соответствии с традициями и потребностями конкретной страны. Попытка создать общие для всех стран программы подготовки по этим предметам означала бы полную дискредитацию преподавания этих дисциплин в университетах.

Поэтому по другим направлениям подготовки создатели программы «Оценка результатов обучения в высшем образовании» тестируют только общие навыки. Это означает, что они полностью игнорируют личные отношения, возникающие у студента с определенной областью знаний. Такие измерения общих навыков практически бессмысленны, потому что основаны на ошибочном представлении, что человек может характеризоваться плохими или хорошими навыками «коммуникации», «критическо-



го мышления», «обучения» или «преподавания» безотносительно к конкретной задаче или ситуации, в которой эти навыки проявляются. На самом же деле более или менее успешное проявление всех этих навыков зависит от нашего отношения к тому, что «поставлено на карту» в данной конкретной задаче, от нашего взаимодействия с другими людьми и с вещами. Общие навыки вовсе не являются, как принято считать, автоматически переносимыми из задачи в задачу умениями.

Представим себе на минуту, что все наши возражения против оценки успешности освоения отдельных дисциплин и общих навыков в программе ANELO несостоятельны. Допустим, данная программа получила распространение и признание во всем мире как способ измерения результатов обучения. Как показала Э.Хейзелкорн, способы измерения, которые внедряются для подтверждения успешности обучения студентов, имеют свойство со временем превращаться в инструмент, на показатели которого ориентируется само учебное заведение [Hazelkorn, 2014]. Если бы программа ANELO получила признание, университеты определенно начали бы обращать основное внимание на выработку у студентов общих навыков. Очевидно, что время и средства были бы направлены прежде всего на подготовку студентов к соответствующим тестам.

На основании такой оценки мы ничего не сможем узнать ни о степени вовлеченности студента в изучение избранной дисциплины и овладения профессиональными навыками, ни о его способностях выполнять свои обязанности на рабочем месте. Точно будет известно только количество времени, которое студент затратил на подготовку к тестированию общих навыков. Таким образом, данный метод оценки страдает теми же недостатками, как и те, которые он был призван заменить. Он не будет способствовать повышению качества высшего образования, потому что будет стимулировать студентов упражняться в выполнении тестов на общие навыки. А самое главное — очень маловероятно, что с внедрением такого метода оценивания будет пересмотрена исторически сложившаяся иерархия престижности университетов, ведь чем больше средств в распоряжении университета, тем проще ему подготовить студента к прохождению проверки. Так что, если ANELO возобладает, существующая иерархия учебных заведений только упрочится.

До сих пор в центре моего внимания находилось напряжение, которое создают первостепенное значение преобразующего потенциала знаний как характеристики высшего образования, с одной стороны, и необходимость сравнивать качество образования в разных вузах и разных странах — с другой. Кроме того, определенное напряжение создают и сами исследователи высшего об-

**4. Ключевые требования к исследователям высшего образования**

разования. Это напряжение, возникающее между искаженным представлением о положении дел в высшем образовании, которое дают существующие методы оценки и сравнения, и наличием необходимости в таких сравнениях. Наша задача как исследователей высшего образования состоит в том, чтобы, не ограничиваясь критикой применяемых методов, помочь создать способы оценивания качества образования, не искажающие действительность. Сравнение качества высшего образования в разных учреждениях — настоящая необходимость и законное требование. Отказавшись от выполнения этой задачи, мы добьемся лишь одного: будут продолжать применяться способы оценки, которые не отражают действительное качество образования и сохранится сложившаяся система институциональных и социальных привилегий.

## 5. Заключительные положения

В заключение я бы хотел поднять три важных вопроса, касающихся оценки качества высшего образования. Во-первых, как сравнить качество образования в разных вузах, не искажая истинное положение дел? Для этого необходимо осознавать ограниченность любого метода оценки, когда речь идет о качестве образования. Любой метод такого рода — грубый инструмент, который может дать нам определенную информацию только в общих чертах. Одна из главных проблем в использовании рейтингов университетов в том и состоит, что они выглядят как инструмент, способный дать очень точную оценку, а на самом деле, как мы видели, таковым не являются. Таким образом, нужно понимать, что требовать от новых способов оценки и сравнения качества университетского образования большей точности, чем от уже существующих, не имеет смысла.

Во-вторых, как осуществить сравнение таким образом, чтобы отразить роль высшего образования в предоставлении студентам доступа к таким знаниям, овладев которыми, студент изменит свои представления о мире и о самом себе? Это — главное. Если мы считаем, что определяющим свойством *высшего* образования является его способность трансформировать представления студента о себе самом и об окружающем мире, то именно этот параметр должен стать ключевым при оценке качества образования. Вообще все попытки измерить качество заканчиваются пересмотром определения качества. Таким образом, к выбору методов оценки качества нужно подходить критически, и, несмотря на очевидную сложность задачи, на повестке дня стоит создание инструмента, способного оценить преобразующую силу высшего образования.

Разработка таких инструментов требует вложения значительных средств. Отсюда еще один, последний вопрос. Если на разработку новых методов оценки качества образования мы вынуж-

дены тратить много времени и ресурсов, не будет ли разумно постараться одновременно повысить это качество? Вероятно, любой метод, эффективно измеряющий преобразовательную способность учебного заведения, может также служить средством развития этой способности.

Разрабатывая новые способы оценки качества образования, нельзя упускать из виду два обстоятельства, которые не учитываются ни в университетских рейтингах, ни в программе «Оценка результатов обучения в высшем образовании». Во-первых, в результате нескольких десятилетий исследований мы сегодня уже достаточно точно представляем себе те факторы, которые обуславливают высокое качество образования в высшем учебном заведении. Именно это понимание и должно лечь в основу разрабатываемых методов оценивания и сравнения. Оно четко изложено, например, в виде 10 принципов обучения и преподавания, ставших результатом осуществления британской исследовательской программы «Обучение и преподавание» (как эти принципы работают в высшем образовании см. в [Ashwin et al., 2015]).

Во-вторых, нужно точно определять, чего мы можем ждать от высшего образования, а чего — нет. Вопреки заявлениям некоторых чиновников от высшего образования, ни университетский диплом, ни какая-то другая форма оценки знаний никогда не даст нам возможности судить о том, насколько эффективным работником или активным гражданином станет тот или иной студент. Единственное, что можно измерить, — это степень заинтересованности в определенном предмете или направлении подготовки. Поэтому нам не следует слишком обнадеживать студентов, работодателей или политиков в сфере образования относительно возможностей нового надежного метода измерения качества высшего образования.

1. Ashwin P. (2015) Missionary Zeal: Some Problems with the Rhetoric, Vision and Approach of the AHELO Project // European Journal of Higher Education. Vol. 5. No 4. P. 437–444.
2. Ashwin P., McLean M., Abbas A. (2012) Quality and Inequality in Undergraduate Courses: A Guide for National and Institutional Policy Makers. Nottingham: University of Nottingham.
3. Ashwin P., Abbas A., McLean M. (2014) How Do Students' Accounts of Sociology Change over the Course of their Undergraduate Degrees? // Higher Education. Vol. 67. No 2. P. 219–234.
4. Ashwin P. et al. (2015) Reflective Teaching in Higher Education. London: Bloomsbury Academic.
5. Bradbeer J., Healey M., Kneale P. (2004) Undergraduate Geographers' Understandings of Geography, Learning and Teaching: A Phenomenographic Study // Journal of Geography in Higher Education. Vol. 28. No 1. P. 17–34.
6. Hazelkorn E. (2014) Reflections on a Decade of Global Rankings: What We've Learned and Outstanding Issues // European Journal of Education. Vol. 49. No 1. P. 12–28.

## Литература

7. Klemenčič M., Ashwin P. (2015) Teaching and Learning: An Overview of the Thematic Section // A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (eds) The European Higher Education Area. Dordrecht: Springer. P. 315–324.
8. McLean M., Abbas A., Ashwin P. (2013) The Use and Value of Bernstein's Work in Studying (in) Equalities in Undergraduate Social Science Education // British Journal of Sociology of Education. Vol. 34. No 2. P. 262–280.
9. Morgan J. (2015) OECD's AHELO Project Could Transform University Hierarchy // Times Higher Education. 7th May 2015. <https://www.timeshighereducation.co.uk/news/oecd-ahelo-project-could-transform-university-hierarchy/2020087.article>
10. OECD (2013a) Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Vol. 2: Data Analysis and National Experiences. Paris: OECD.
11. OECD (2013b) Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Vol. 3: Further Insights. Paris: OECD.
12. Reid A. (2001) Variation in the Ways that Instrumental and Vocal Students Experience Learning Music // Music Education Research. Vol. 3. No 1. P. 25–40.
13. Reid A., Nagarajan V., Dortins E. (2006) The Experience of Becoming a Legal Professional // Higher Education Research & Development. Vol. 25. No 1. P. 85–99.
14. Sin C. (2015) Teaching and Learning: A Journey from the Margins to the Core in European Higher Education Policy // A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (eds) The European Higher Education Area. Dordrecht: Springer. P. 325–341.
15. Sin S., Reid A., Jones A. (2012) An Exploration of Students' Conceptions of Accounting Work // Accounting Education: An International Journal. Vol. 21. No 4. P. 323–340.
16. Stokes A. (2011) A Phenomenographic Approach to Investigating Students' Conceptions of Geoscience as an Academic Discipline // A. Feig, A. Stokes (eds) Geoscience Education Research. Geological Society of America Special paper No 474. Boulder, Colorado: Geological Society of America. P. 23–35.
17. Tremblay K., Lalancette D., Roseveare D. (2012) Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Vol. 1: Design and Implementation. Paris: OECD.
18. Van Rossum E., Hamer R. (2010) The Meaning of Learning and Knowing. Rotterdam: Sense Publishers.
19. Wood L., Petocz P., Reid A. (2012) Becoming a Mathematician: An International Perspective. Dordrecht: Springer.

## Why Would Going to University Change Anyone? The Challenges of Capturing the Transformative Power of Higher Education in Comparisons of Quality

**Paul Ashwin**

Authors

Professor of Higher Education, Centre for Higher Education Research and Evaluation, Department of Educational Research, Lancaster University. Address: Department of Educational Research, County South, Lancaster University, Lancaster, LA14YL, UK. E-mail: p.ashwin@lancaster.ac.uk

In this paper, I examine the tensions between the transformational potential undergraduate degrees and ways we have of measuring and comparing the quality of those degrees nationally and internationally. I argue that what makes higher education a higher form of education is the relations that students develop to knowledge through the study of particular bodies of disciplinary and professional knowledge. Given, this I argue that this needs to be central to the ways in which we understand and measure the quality of an undergraduate education. I review current ways of measuring quality and argue that they do not capture these aspects of an undergraduate education and so are not fit for purpose. In conclusion I argue that higher education researchers have a responsibility to develop more valid ways of comparing the quality of undergraduate degrees.

Abstract

knowledge, higher education research, personal transformation, measuring quality, teaching and learning, university rankings.

Keywords

Ashwin P. (2015) Missionary Zeal: Some Problems with the Rhetoric, Vision and Approach of the AHELO Project. *European Journal of Higher Education*, vol. 5, no 4, pp. 437–444.

References

Ashwin P., McLean M., Abbas A. (2012) *Quality and Inequality in Undergraduate Courses: A Guide for National and Institutional Policy Makers*. Nottingham: University of Nottingham.

Ashwin P., Abbas A., McLean M. (2014) How Do Students' Accounts of Sociology Change over the Course of their Undergraduate Degrees? *Higher Education*, vol. 67, no 2, pp. 219–234.

Ashwin P. et al. (2015) *Reflective Teaching in Higher Education*. London: Bloomsbury Academic.

Bradbeer J., Healey M., Kneale P. (2004) Undergraduate Geographers' Understandings of Geography, Learning and Teaching: A Phenomenographic Study. *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 28, no 1, pp. 17–34.

Hazelkorn E. (2014) Reflections on a Decade of Global Rankings: What We've Learned and Outstanding Issues. *European Journal of Education*, vol. 49, no 1, pp. 12–28.

Klemenčič M., Ashwin P. (2015) Teaching and Learning: An Overview of the Thematic Section. *The European Higher Education Area* (eds A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott), Dordrecht: Springer, pp. 315–324.

McLean M., Abbas A., Ashwin P. (2013) The Use and Value of Bernstein's Work in Studying (in) Equalities in Undergraduate Social Science Education. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, no 2, pp. 262–280.

Morgan J. (2015) OECD's AHELO Project Could Transform University Hierarchy. *Times Higher Education*. 7th May 2015. Available at: <https://www.timeshigher-education.co.uk/news/oecd-ahelo-project-could-transform-university-hierarchy/2020087.article> (accessed 10 January 2016).

OECD (2013a) *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Vol. 2: Data Analysis and National Experiences*. Paris: OECD.

- OECD (2013b) *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Vol. 3: Further Insights*. Paris: OECD.
- Reid A. (2001) Variation in the Ways that Instrumental and Vocal Students Experience Learning Music. *Music Education Research*, vol. 3, no 1, pp. 25–40.
- Reid A., Nagarajan V., Dortins E. (2006) The Experience of Becoming a Legal Professional. *Higher Education Research & Development*, vol. 25, no 1, pp. 85–99.
- Sin C. (2015) Teaching and Learning: A Journey from the Margins to the Core in European Higher Education Policy. *The European Higher Education Area* (eds A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott), Dordrecht: Springer, pp. 325–341.
- Sin S., Reid A., Jones A. (2012) An Exploration of Students' Conceptions of Accounting Work. *Accounting Education: An International Journal*, vol. 21, no 4, pp. 323–340.
- Stokes A. (2011) A Phenomenographic Approach to Investigating Students' Conceptions of Geoscience as an Academic Discipline. *Geoscience Education Research. Geological Society of America Special paper 474* (eds A. Feig, A. Stokes), Boulder, Colorado: Geological Society of America, pp. 23–35.
- Tremblay K., Lalancette D., Roseveare D. (2012) *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Vol. 1: Design and Implementation*. Paris: OECD.
- Van Rossum E., Hamer R. (2010) *The Meaning of Learning and Knowing*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wood L., Petocz P., Reid A. (2012) *Becoming a Mathematician: An International Perspective*. Dordrecht: Springer.