

---

Федеральное агентство по образованию  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

# **Болонский процесс и качество образования**

*Часть вторая*

**Итоговые материалы семинаров  
и конференций, выступления, статьи**

Нижний Новгород  
Издательство Нижегородского госуниверситета  
2005

*Часть вторая*

**УДК 37**  
**ББК Ч 48**  
**Б-79**

*Составители:*

А.В. Петров, А.О. Грудзинский,  
М.Ю. Щербань, И.А. Машина

**Б-79** Болонский процесс и качество образования. Часть 2. Итоговые материалы семинаров и конференций, выступления, статьи. — Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2005. — 108 с.

**ISBN 5-85746-879-5**

Публикуются материалы, касающиеся вопросов модернизации системы образования в Российской Федерации в соответствии с принципами Болонской декларации; особое внимание при этом уделяется процессу реформирования системы управления и оценки качества образования как одному из ключевых элементов Болонского процесса.

Предназначено для вузовских работников, занимающихся вопросом оценки качества обучения, для преподавателей и аспирантов.

В данной части представлены тексты докладов, а также итоговые материалы конференций и семинаров, посвященных применению принципов Болонской декларации; опубликованы тексты статей российских авторов по данной тематике.

*Издается в рамках выполнения Нижегородским госуниверситетом совместного европейского проекта по программе Темпус-Тасис «Всеобщий менеджмент качества для университетов» (контракт UM\_JEP-24069-2003).*

**ISBN 5-85746-879-5**

**ББК Ч 48**

Содержание данной публикации отражает только мнение авторов, и Комиссия Европейских Сообществ не несет ответственности за использование содержащейся здесь информации.

© Нижегородский госуниверситет  
им. Н.И. Лобачевского, 2005

*Болонский процесс и качество образования*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### **I. Итоговые материалы семинаров и конференций**

|  |    |
|--|----|
| Рекомендации Международного семинара «Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы»..... | 7  |
| Материалы Межрегионального семинара «Построение общероссийской системы оценки качества образования» .....  | 10 |
| Резолюция Международной конференции «Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования».....                                 | 12 |

### **II. Выступления на конференциях и семинарах**

|   |    |
|---|----|
| <i>Лукичев Г.А.</i> Болонский процесс: история, развитие, перспективы. ....                     | 17 |
| <i>Филиппов В.М.</i> Актуальность Болонской декларации для российского высшего образования..... | 20 |
| <i>Теплов А.</i> Образование у нас хорошее, но разное.....                                      | 28 |

### **III. Статьи**

|  |    |
|--|----|
| <i>Сенашенко В., Ткач Г.</i> Болонский процесс и качество образования.....   | 33 |
| <i>Любимов Л.</i> Реформа образования: благие намерения, обретения, потери (Что же делать с «лучшим в мире» образованием?).....                          | 46 |
| <i>Колер Ю.</i> Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования..... | 69 |

*Часть вторая*

---

---

|   |     |
|---|-----|
| <i>Кравцова Л.А., Куклин В.Ж.</i> Управление качеством в образовании<br>— взгляд со стороны .....   | 101 |
| <i>Бабкова Е.</i> Российские вузы намерены пробиться в высшую лигу<br>европейского образования..... | 105 |

# **I. Итоговые материалы семинаров и конференций**



---

---

**РЕКОМЕНДАЦИИ**  
**Международного семинара**  
**«Интеграция российской высшей школы**  
**в общеевропейскую систему высшего образования:**  
**проблемы и перспективы»\***

2–3 декабря 2002 года на базе Санкт-Петербургского государственного университета в соответствии с Приказом Минобразования от 14.10.2001 № 3582 состоялся Международный семинар «Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы».

В работе семинара приняли участие эксперты Совета Европы, ЮНЕСКО и других международных организаций, представители законодательных и исполнительных органов власти Российской Федерации, ректоры и проректоры вузов России, представители общественных организаций. На семинаре отмечалось, что в Российской Федерации созданы предпосылки для вхождения системы высшего профессионального образования в Болонский процесс:

1. Действующее законодательство предусматривает возможность реализации многоступенчатой структуры высшего профессионального образования. В ряде вузов уже функционирует многоступенчатая структура основных образовательных программ. Действующие государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования создали возможность сопряжения на первых–третьих курсах программ подготовки бакалавров, дипломированных специалистов и магистров с последующим выбором студентом траектории обучения.

2. Развернуты эксперименты по организации образовательного процесса в вузах на основе зачетных единиц. Их внедрению в учебный процесс способствует расширение дистанционного обучения, стимулирование самостоятельной работы студентов.

3. В России активно совершенствуется государственная система оценки качества высшего профессионального образования, а также формируются внутривузовские системы управления качеством образования.

---

\* Сайт СПбГУ [http://edc.pu.ru/bdoc\\_nor/ind8.htm](http://edc.pu.ru/bdoc_nor/ind8.htm)

Заслушав и обсудив пленарные доклады, выступления экспертов Совета Европы и других европейских организаций, выступления участников круглого стола, семинар **рекомендует Минобразования России:**

1. Выработать стратегию развития отечественной системы высшего профессионального образования с учетом Болонской декларации и сопровождающих ее документов.

2. Обеспечить доступность информации для граждан и студентов зарубежных стран о российской системе образования, о структуре квалификаций, дипломов и о процессах ее модернизации.

3. Разработать предложения по оптимизации состава и структуры Перечня направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования, в том числе с целью интеграции его с обще-европейскими перечнями образовательных программ.

4. Активизировать взаимодействие с министерствами (ведомствами) Российской Федерации по расширению практического признания квалификации (степени) «бакалавр» на предприятиях, в учреждениях и организациях конкретных отраслей. Согласовать с Минтрудом России работу по сопряжению квалификационных требований к специалистам с высшим профессиональным образованием в отрасли с квалификационными характеристиками, содержащимися в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по подготовке бакалавров, дипломированных специалистов и магистров.

5. Разработать методологию модульного построения образовательных программ высшего профессионального образования.

6. Разработать рекомендации по формированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования следующего поколения с использованием зачетных единиц.

7. Разработать систему выпускных документов, совместимых с общеевропейским «Приложением к диплому (Diploma Supplement)» и инструкцию о порядке заполнения дипломов и приложений к ним на основе зачетных единиц.

8. Изучить возможность введения децентрализованной модели осуществления признания зарубежных документов об образовании.

9. Экспериментально отработать процедуры сертификации образовательных программ в России как важнейшего аспекта системы обеспечения качества высшего профессионального образования, совместимой с международными процедурами оценки качества.

10. Поддержать инициативу российских вузов по развитию интеграционных процессов, содействующих академической мобильности.

*Болонский процесс и качество образования*



---

11. Интенсифицировать всестороннее обсуждение вопроса о присоединении России к Болонскому процессу с привлечением широкой научно-педагогической общественности.

12. Ускорить принятие решений по инициированию подключения Российской Федерации к Болонскому процессу.

Международный семинар считает целесообразным создание на базе Санкт-Петербургского государственного университета совместной рабочей группы Санкт-Петербургского государственного университета, Московского государственного университета, Минобразования России с участием ведущих вузов Российской Федерации и общественных организаций с целью изучения всех аспектов Болонского процесса, совместности его требований с российскими реалиями, а также для установления контактов с рабочими группами и иными структурами Совета Европы, ЮНЕСКО и других организаций, разрабатывающих проблемы общеевропейского образовательного пространства.

---

---

**МАТЕРИАЛЫ**  
**Межрегионального семинара**  
**«Построение общероссийской системы оценки**  
**качества образования»\***

28 апреля 2005 года по инициативе Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (далее — Рособрнадзор) в г. Москве на базе Московского государственного открытого университета состоялся Межрегиональный семинар (далее — семинар) «Построение общероссийской системы оценки качества образования». В семинаре приняли участие представители Рособрнадзора, Министерства образования и науки Российской Федерации, Федерального агентства по образованию, региональных органов управления образованием из 14 субъектов Федерации, руководители и специалисты региональных центров качества образования, а также представители профессионального образования.

Общее число участников составило 55 человек. На семинаре были заслушаны 6 докладов и 7 сообщений.

Основными задачами семинара являлись:

- рассмотрение технологий организации и процедур оценивания качества образования в субъектах Российской Федерации;
- обсуждение подходов к построению модели общероссийской системы оценки качества образования.

В работе семинара активное обсуждение проходило по нескольким основным вопросам:

- понятие «качество образования»;
- понятие «общероссийская система оценки качества образования»;
- основные пользователи результатов общероссийской системы оценки качества образования;
- показатели для общероссийской системы оценки качества образования;
- создание новых организационных структур, механизмов, процедур для построения общероссийской системы оценки качества образования и использование уже существующих.

В результате работы участников семинара доработаны основные положения общероссийской системы оценки качества образования.

---

\* Сайт Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (<http://www.obrnadzor.gov.ru/files/dokuments/31818A70.doc>)

**Рекомендовано.**

Рособрнадзору:

1. Организовать совет по проблемам создания общероссийской системы оценки качества образования.
2. Создать информационный ресурс, обеспечивающий взаимосвязь специалистов в области оценки качества образования.
3. Обобщить региональный опыт организации и проведения процедур оценивания качества образования с целью построения:
  - типовых моделей региональной системы оценки качества образования;
  - типовых моделей информационной базы для оценки качества образования;
  - наборов показателей, критериев, параметров, измерителей, используемых в рамках процедур аттестации;
  - системы подготовки и работы кадров в области оценки качества образования.
4. Предусмотреть сопряжение работ по созданию общероссийской системы оценки качества образования и развитию системы менеджмента качества.
5. Организовать и провести опробование моделей системы оценки качества образования в 4–5 субъектах Российской Федерации.

Органам управления образования субъектов Российской Федерации:

- рассмотреть возможность участия в одном или нескольких направлениях работ по построению общероссийской системы оценки качества образования и в срок до 31.05.2005 представить заявку в Управление контроля качества образования Рособрнадзора.

Участники семинара выражают благодарность ректорату Московского государственного открытого университета за помощь в организации семинара.

*Часть вторая*

---

---

**РЕЗОЛЮЦИЯ**  
**Международной конференции**  
**«Содействие европейскому сотрудничеству**  
**в обеспечении качества образования»**  
**22–24 сентября 2004 года, г. Санкт-Петербург\***

Международная конференция «Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования» состоялась 22–24 сентября 2004 года в Санкт-Петербурге. Организаторами конференции стали Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации и Информационно-методический центр государственной аккредитации. В конференции приняли участие руководители национальных аккредитационных агентств и органов по гарантии качества образования, представители министерств, международные эксперты из Великобритании, России, Нидерландов, Латвии, Казахстана, Германии, Франции, Финляндии и Эстонии.

Основными темами конференции стали:

- развитие европейской системы гарантии качества,
- сходство и различие аккредитационных систем стран Европы,
- деятельность международных сетей агентств гарантии качества ENQA и CEE Network,
- вопросы взаимного признания национальных аккредитационных систем.

Также получили широкое обсуждение вопросы Российской системы гарантии качества и российские государственные образовательные стандарты.

Во время дискуссий особое внимание было уделено следующим проблемам:

1. Аккредитация, признаваемая лишь на национальном уровне, малоэффективна.
2. Аккредитация способна обеспечить высокий уровень качества образования для повышения конкурентоспособности и прозрачности образовательных систем.
3. Национальные правительства могут использовать аккредитацию для принятия управленческих решений.

---

\* Сайт Национального аккредитационного агентства в сфере образования (<http://www.nica.ru>)

4. Аккредитация может быть использована для установления эквивалентности образования на европейском уровне.
5. Существует необходимость международного бенчмаркинга.
6. Встречи международных экспертов могут служить эффективным инструментом в развитии систем гарантии качества в Европе.
7. Существует необходимость оценивания международных программ.
8. В открытом Европейском пространстве высшего образования понятие «основного» (=минимального уровня) качества не может быть определено одним государством.
9. Участие международных экспертов в проведении экспертиз может помочь в определении понятия «основного» (=минимального уровня) качества.

Участники конференции определили основные принципы:

- необходимость изменения отношения национальных правительств;
- необходимость взаимного признания и общих рамок;
- сохранить многообразие образовательных систем при их гармоничном развитии;
- гармонизация не должна привести к единообразию или стандартизации;
- необходимо введение стандартов бенчмаркинга;
- ключевые слова: прозрачность и эквивалентность.

Принимая во внимание данные принципы, необходимо:

1. Организовать международные конференции, семинары и круглые столы по обмену опытом между агентствами гарантии качества с участием представителей министерств и вузов.
2. Размещать базы данных национальных систем гарантии качества в Интернете с указанием результатов аккредитации/оценки, перечней аккредитованных вузов и создать открытую систему обмена информацией.
3. Осуществлять совместные проекты по развитию взаимно признаваемых критериев и методов гарантии качества с целью создания рекомендаций для улучшения национального законодательства и сбора информации о лучших достижениях Европейских агентств гарантии качества.
4. Привлекать международных экспертов к работе экспертных комиссий внутри национальных систем гарантии качества.

*Часть вторая*

5. Заключать договоры между агентствами гарантии качества для приглашения экспертов, например создавая системы обучения, обмена и сертификации экспертов.

6. Обратиться в Европейскую сеть агентств гарантии качества ENQA с предложением снять ограничения членства для стран, подписавших Болонскую Декларацию, но не являющихся членами Европейского сообщества;

7. Предложить Европейской сети агентств гарантии качества ENQA провести Генеральную Ассамблею в России.

## **II. Выступления**

**на конференциях и семинарах**





---

---

## БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ИСТОРИЯ, РАЗВИТИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ\*

*Г.А. Лукичев*

*Директор ГУ «Национальный информационный центр  
по академическому признанию и мобильности  
Министерства образования РФ»*

**Х**очу отметить, что самым названием своего доклада я выражаю надежду, что в ближайшее время параметры модернизации нашего образования действительно будут приближаться к параметрам Болонского процесса.

История Болонского процесса началась не в 1998 году, когда четырьмя министрами образования ведущих стран Европы была подписана Сорбоннская декларация, и не в 1999 году, когда Болонский процесс формально зародился. Болонский процесс выкристаллизовывался в рамках всего развития европейского образования, а исторические обстоятельства ускорили этот процесс именно в 1998–1999 годах.

Что стало причиной возникновения этого феномена? Я отмечаю, прежде всего, быстрый рост европейского студенческого контингента — в два с лишним раза, а в некоторых странах и в три. Далее, стагнация доли государственного финансирования образования, которая во многих странах даже снижается.

Таким образом, с одной стороны идет более чем двукратный рост студенчества, с другой — стагнация финансирования. Болонский процесс является одним из хороших инструментов для решения этой проблемы.

Конечно, возникла необходимость повышения эффективности образования, прежде всего с учетом всеобщей глобализации не только в образовании, но и в сфере трудовых ресурсов, технологий и так далее. Отсюда возникла идея европейской глобализации, решения в едином ключе проблем европейского образования. На европейском континенте реализуется не американский вариант развития образования, а европейский.

Определенно решается задача активизации борьбы за мировые рынки образовательных услуг.

---

\* Выступление на конференции Российского общественного Совета по развитию образования «Проблемы участия России в Болонском процессе», 6 марта 2003 г.

Побудительным мотивом к возникновению Болонского процесса стала и проблема более тесной и жесткой ориентации на потребности рынка труда. Совершенно очевидно, что просто количественный рост студенчества, как и количественные показатели образованности населения не создают непосредственного импульса для экономического роста.

При достижении определенного уровня образованности населения этот процесс должен переходить в новое качество, которое определяется степенью взаимодействия системы образования с рынками труда. Такой вопрос также решает Болонский процесс.

Последнюю четверть века мы наблюдаем новый процесс: «старение» студенчества. Так, например, до 15% студентов Австрии и Германии перешагнули возраст 30 лет.

Происходит это по той причине, что студенту приходится содержать себя, покрывать расходы на образование, семью и так далее. При этом встает вопрос об уровне профессиональных знаний. Компании приветствуют приход на рынок труда пусть недостаточно профессиональных специалистов 22–24 лет, которые начинают профессиональную деятельность в самом активном возрасте. В этом возрасте специалисты быстрее и лучше воспринимают интересы компаний и прогрессируют в своей профессиональной карьере.

Философия и технология образования также меняются. Технологические средства, которые сегодня существуют, позволяют интенсифицировать учебный процесс без ущерба для его качества. Это важный аргумент.

Наконец, новым серьезным явлением на европейском континенте стало пролонгирование процесса получения образования: когда учеба продолжается на протяжении всей жизни, специалист «обречен» на продолжение обучения в фирме или — вновь — в учебных заведениях.

Очень кратко касаясь темы основных составляющих Болонского процесса, подчеркну, что на передний план выходит **проблема механизмов и инструментов обеспечения качества образования: качество должно быть гарантированным.**

Нужна систематическая подстройка образовательных программ под спрос рынка труда. В критерий качества закладывается готовность к практической деятельности и реальная конкурентоспособность выпускников.

Ответственность вузов при этом повышается, им дается больше автономии. Возросшая самостоятельность в деятельности учебных заведений увязывается с подотчетностью их перед обществом — студентами, родителями, работодателями.

---

Серьезным инструментом, несущим глубокую смысловую нагрузку, является применение системы зачетных единиц. Она позволяет сделать образование более отзывчивым на внешнюю среду, строить весь образовательный процесс по-новому, модульным способом. При этом открываются новые возможности для совершенствования образовательного процесса, вплоть до создания индивидуальных планов.

Касаясь темы так называемого пожизненного образования, хочу отметить, что оно делится на две взаимодействующие между собой части. Во-первых, образовательные учреждения, которые внедряют у себя короткие специальные программы (например, в Венгрии правительство активно стимулирует создание двухлетних программ для подготовки профессионалов и 3–4-летних программ по подготовке бакалавров, готовящих зрелых профессионалов, признаваемых рынком труда).

С другой стороны, все более заметной доминантой в образовательном процессе становится бизнес.

И, наконец, развивается «академическая мобильность», создается новый вариант рынка европейского труда, единое технологическое пространство. Для этого используются специальные инструменты: это демократизированная система признания уровня знаний, введение европейского приложения к диплому.

Мне представляется, что для нас настал исторический момент, который мы должны использовать, и он совпадает по времени с той программой модернизации, которую мы осуществляем в российском образовании.

Включение российского образования в общеевропейский Болонский процесс, конечно же, прежде всего обозначит и четко зафиксирует европейский вектор российского развития в целом.

Мы будем иметь возможность повысить эффективность нашего образования. Естественно, что это позволит добиться равноправного положения наших вузов, наших граждан не только в европейском, но и в мировом сообществе, радикальным образом решить проблему признания российских дипломов и укрепить наши позиции на мировом рынке образовательных услуг.

Европейский вектор развития нашего общества явится гарантией от рецидивов возврата к тоталитарному обществу. Этот аргумент мне представляется немаловажным.

Безусловно, большой проблемой остается наша готовность участвовать в Болонском процессе и предпринимать меры, адекватные требованиям, которые возникают в его рамках.

*Часть вторая*

## АКТУАЛЬНОСТЬ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ ДЛЯ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

**В.М. Филиппов**

*Министр образования РФ*

**В**есьма знаменательно, что 300 лет назад Петр I «прорубил окно в Европу» в этом месте, и сейчас, через 300 лет, мы обсуждаем здесь еще одно «окно в Европу». Сегодня многие говорили о том, и это стало уже аксиомой, что идет очень непростой процесс глобализации в масштабе всего мира, и, в том числе, это очень непростой процесс и по отношению к образованию.

Мы на заседании Правительства РФ практически ежеквартально заслушиваем доклады о ходе подготовки вступления России в ВТО. Президенту Российской Федерации ежемесячно докладывается в письменном виде информация, о том, что еще сделано по этому вопросу. И при всем при этом позиция Президента России, позиция Российской Федерации заключается в том, что мы не планируем и не будем вступать в ВТО на любых условиях, ради вступления. Это процесс, который должен быть взаимовыгодным. Если мы говорим о каком-то соглашении, то любое соглашение (концептуально) предусматривает две части: права и обязанности. И каждое государство, которое заключает соглашение, взвешивает свои права, возможности, которое оно получает от этого соглашения, и обязательства, которые оно принимает на себя. Обязательства должны быть, не бывает соглашений без обязательств. Вот с этих позиций мы и должны подходить к **Болонскому процессу**.

Вместе с тем я бы подразделил проблему, которую мы обсуждаем сегодня, на вопросы, которые поставлены **Болонской декларацией**, а потому актуальны с внешних позиций, позиции вступления России в ЕС, но, на самом деле, я развернул бы в большой степени дискуссию и работу с внутренних позиций — а насколько внешние задачи и цели

---

\* Выступление на международной конференции. Санкт-Петербург, декабрь 2002 г.

---

включены во внутренний процесс. Насколько эти критерии нужны, актуальны для российского высшего образования внутри нашей России.

Я бы здесь провел аналогию с многоуровневой системой — бакалавр — магистр. Проблема многоуровневой системы образования в том, чтобы мы корректно присваивали степень магистра нашим студентам. Эта проблема стояла 40–50 лет перед советской высшей школой. Когда, в частности, в Университете дружбы народов мы нашим иностранным студентам, отучившимся по моноуровневой пятилетней системе, выдавали диплом специалиста, а отправляя их на родину, писали им в дипломе «магистр». Это было неправомерно. Но, тем не менее, советская система образования не спешила менять этот порядок. И только когда пришло время рыночной экономики, наступил 1991 год и мы поняли, что выпускники не будут трудоустроены, а потому мы должны реализовывать более гибкую многоуровневую систему подготовки специалистов, вот тогда из наших внутренних соображений в первую очередь была реализована система бакалавр — магистр.

Я коротко напомню, как у нас строится обучение техническим специальностям и к чему ведет сейчас система бакалавр — магистр абсолютное большинство других специальностей как самая гибкая многоуровневая система, которая существует у нас по стандартам второго поколения, введенным 1 сентября 2000 года. Три года студенты обучаются в высшем учебном заведении по достаточно общей программе, изучают вначале дисциплины в составе естественно-научного цикла, в составе экономического цикла и общие профессиональные. После третьего года три варианта.

Три плюс один год — бакалавр, и ты можешь уходить. Если кто-то скажет, что такая система не реализуется на практике и что все 100% студентов готовы реализовывать 5-летнюю программу, я готов найти в любом вузе и назвать по фамилиям тех студентов-четверокурсников, которым нечего делать на 5 курсе, которым надо дать диплом бакалавра и отпустить с Богом, потому что они уже не тянут эту программу. Я думаю, мы все учились и знаем, что в каждой группе, на каждом курсе есть 5% таких людей.

Вторая возможность — пять лет: три года плюс два года. Диплом специалиста, тот, пятилетний, который был в Советском Союзе. Это есть сейчас практически во всех институтах и университетах. Эти специалисты — большинство тех практиков, которые идут в цех.

*Часть вторая*

И третья категория «яйцеголовых», как мы говорим, которые есть на каждом курсе. О таком студенте мы знаем, что он сразу должен идти в аспирантуру, в науку, в НИИ и т.д. И для него реализуется возможность в сотнях вузов: три года плюс один (бакалавр) плюс два (магистратура), итого 6 лет.

Итак, система четырех лет (бакалавр), три плюс два (специалист за пять лет), три плюс один плюс два (специалист за шесть лет). Эта система — веление времени, потому что потребности рынка труда и потребности каждой личности растут. И пока в России не прижилась рыночная экономика, эта система не была нормализована. И вот с этих позиций я подошел сегодня и к критериям Болонской декларации.

Какие это критерии?

3–4 года бакалавриата,

1–2 года магистратуры.

Создание прозрачной системы расчетных единиц — кредитов.

Прозрачная система контроля качества от учебного заведения до федеральной власти.

Вот четыре основных критерия.

1. 3–4 года бакалавриата. Эта система практически уже реализуется. Да, у нас 4-летний бакалавриат, потому что — я думаю, коллеги из Европы поймут это — мы реализовываем 4-летний бакалавриат на базе 11-летнего школьного образования. Но пока еще 50% школьников заканчивают 10-летку на базе 11-летки, поэтому бакалавриат 4-летний. Думаю, что эта проблема никому не мешает.

2. 1–2 года магистратуры. Да, у нас, как правило, пока 2-летняя магистратура, но я все больше слышу от ректоров, особенно гуманитарных специальностей, что мы могли бы реализовывать одногодичные программы по гуманитарным специальностям. Я рад здесь приветствовать коллег из Института «Открытое общество», где реализуется годичная программа магистратуры, и в то же время я знаю вузы, выпускающие специалистов высочайшего уровня по 2-годичной программе — МГУ, СПбГУ. *Но программа одногодичной магистратуры реализуется и в вузе, специалисты которого сразу имеют автоматическое признание целого ряда лучших университетов Запада и там востребованы, и заранее, все еще учась, схвачены московскими структурами для работы у себя. Это известнейшая школа Шанина при Академии Народного хозяйства. Высочайший уровень — он говорит сам за себя. Сейчас в*

---

региональных университетах ради эксперимента, я подчеркиваю, чтоб было понятно, что мы не собираемся в массовом порядке это делать, реализовываются годовые программы магистратуры по гуманитарным специальностям. Может быть, даже по экономическим специальностям это вполне возможно. *Другое дело, что режим работы там достаточно жесткий: работа в библиотеке день и ночь, в два раза меньше аудиторных занятий и в два раза больше занятий самого человека.*

3. Кредитная система, система зачетных единиц. Вы знаете, я думаю, что мы все равно в России будем заинтересованы в ее введении. А на самом деле мы уже приступили в определенной степени к разработке технологий введения этой системы в Российской Федерации, подчеркиваю, опять-таки вне зависимости от Болонского процесса. С чем это связано? Сейчас мы студенту в дипломе пишем: название дисциплины, число часов, которое он прослушал, и отметку. И число часов в МГУ и СПбГУ по математике или по физике различается. У нас практически нет университетов, в которых было бы выделено равное количество часов, например, на матанализ, потому что стандарт дает нам определенную свободу. Но проблема заключается в другом, в том, что сейчас наступает диктат широкого внедрения дистанционных технологий и признания курсов, прослушиваемых в различных университетах. Ситуация, когда мы действительно придем к очень серьезным изменениям, а вы знаете, что мы уже внесли закон о дистанционном образовании в Думу и Совет Федерации тоже поддержал этот закон о дистанционном образовании. Тогда без всякого Болонского процесса студент из благовещенского института сможет прослушать курс по философии или в МГУ, или СПбГУ, и мы должны будем их ему засчитать. Такую возможность мы должны создавать, и не на бесплатной основе. А это, между прочим, вопрос тех конкурентных возможностей, которые мы предлагаем.

Первый этап создания такого дистанционного университета, вы слышали, прошел в этом году. По аналогии с open university в различных странах мира в России создан Российский государственный открытый университет. Это консорциум примерно 80 университетов Российской Федерации, которые предлагают свои программы, специальности. Представьте себе, если 80 университетов предлагают по три специальности, это уже около трех сотен специальностей. А в России всего существует примерно 400 специальностей. Очень многие технические университеты, входящие в этот консорциум, предлагают дистанционное

*Часть вторая*

получение образования. В рамках этого консорциума можно взять в одном университете один курс, в другом — другой, и все это в режиме дискретных (кредитных) единиц. Система (дискретных) кредитных единиц на практике уже начала реализовываться.

Но хочу подчеркнуть, что мы не спешим огульно внедрять в вузы приказами министерства кредитную систему. Мы пошли по пути эксперимента. Всего-навсего три или четыре вуза, на базе которых мы проводим в течение следующего учебного года эксперимент по переходу на кредитную систему единиц. В конце концов, нам никто не запрещает в том же приложении к диплому писать название дисциплины, часы, а в скобках кредиты. Пожалуйста, одно другого не исключает, давайте это делать в параллельно. Кредитная система все равно будет развиваться в Российской Федерации в рамках реализации дистанционного образования, в рамках реализации нами образовательных услуг вне зависимости от Болонского процесса.

4. Система контроля качества. Мы в министерстве первыми забили тревогу по качеству высшего образования в России. Мы создали «полицию качества» — так ее называли журналисты. На самом деле это — Совет при министерстве образования по качеству экономического и юридического образования. Это только первый этап решения проблемы.

После доступности образования обеспечение качества образования — вторая по значимости задача, поставленная Правительством Российской Федерации. И в рамках решения этой задачи у нас будет создана — это записано в плане действия правительства — «Государственная система аттестации и контроля качества». Уже в первом квартале 2003 года внутри Министерства образования может появиться крупнейший департамент, департамент аттестации и контроля качества путем реорганизации госинспекций в Министерстве образования. Он объединит работу всех субъектов Федерации. На государственном уровне эта система будет создана в 2004–2005 годах по всем субъектам Федерации. Мы ставим задачу: вне зависимости от Болонского процесса создать собственную систему контроля качества. Это необходимое условие и Болонского процесса, и нашего, российского.

Мы с вами в феврале этого года принимали решение на заседании Министерства образования о том, что в каждом высшем учебном заведении в течение 2002–2003 годов должна быть создана собственная система контроля качества образования, которая пронизывает все учебное



---

заведение от курса до факультета с привлечением студентов, преподавателей, работодателей. Более того, у нас записано жесткое положение, что необходимым условием обращения любого вуза на очередную аттестацию и аккредитацию с первого января 2004 года является наличие в вузе структуры контроля качества образования.

Уважаемые коллеги, я вам назвал такие четыре основных параметра Болонского процесса. Хочу подчеркнуть, что мы с вами внутри страны заинтересованы действовать по всем этим направлениям, тем самым я хочу подчеркнуть, что условия Болонского процесса — это естественно рожденные условия, а не придуманные кем-то и они должны быть выгодны в любой другой стране.

Что будет, если, например, Россия не будет в него вступать? Здесь есть несколько моментов, важных для России, для вузов, для человека. Кто-то из предыдущих докладчиков говорил, что «надо смотреть, куда кадры текут». Мы — законодатели и должны помнить самую первую статью закона об образовании, где говорится, что образование — это целенаправленный процесс обучения в интересах личности, общества и государства. В первую очередь личности. И, конечно, можно говорить: давайте сделаем такие механизмы, которые «не пуцали» бы наших молодых специалистов на Запад.

Вот здесь сидит Востриков — ректор Технического университета. Ровно два года назад президенту Путину в его университете задали такой же вопрос: «А что сделать, чтобы наши «мозги» не утекали на Запад?». Он ответил: «Есть два пути. Первый путь — восстановить железный занавес. И второй путь — мы должны изменить наше мышление и создать условия для развития личности до такой степени, что из двух рядом работающих профессоров один должен получать 2000 долларов, а другой — 2000 рублей. И это должно пониматься, потому что профессор, который получает 2000 долларов, принесет больше своей стране, своей кафедре и своему университету. И в результате поднимет зарплаты и другому профессору». Вот это сказал Президент. Поэтому наша задача — создавать стимулы и механизмы, а не загадки для того, чтоб кого-то куда-то в очередной раз «не пуцать».

Я прошу прощения у коллег из Совета Европы, из ЮНЕСКО, но я должен откровенно сказать: я считаю, что от вступления России в Болонский процесс вузы в большой степени потеряют.

*Часть вторая*

Но и стоять в стороне от этого процесса мы тоже не можем. Когда сейчас уже больше тридцати государств подписало Болонскую декларацию, а на определенном этапе они подпишут программу о зачетных единицах и образовании друг с другом, Россия не может оказаться вне этого круга. Развитие рынка образовательных услуг необратимо. С помощью дистанционного образования расширится число образовательных услуг, предлагаемых человеку. И, если эти преподносимые Россией образовательные услуги не будут признаваться во всей Европе, окажись мы в стороне от декларации, иностранные студенты мы себе не получим. Российские студенты также будут стараться получить то же самое образование дистанционным образом, никуда не выезжая из Благовещенска, в странах, дипломы которых признаются в Европе.

Если мы говорим о рынке образовательных услуг, то это действительно рынок конкурентный. И если честно говорить, то России надо еще на него пробиваться. Я опять-таки прошу прощения, может, в присутствии гостей я не должен об этом говорить. Но, когда я просил наших коллег из Германии дать мне ответ, когда и как Россия может быть принята в Болонский процесс, я получил следующий ответ: процесс сейчас приостановлен — это первое. В октябре 2003 года в Германии пройдет пресс-конференция, на которой будут выработаны новые, более жесткие критерии приема — это второе. А третье, это означает, что там вообще нас не очень ждут. Поэтому мы должны с вами предпринимать соответствующие шаги.

Вместе с тем хочу подчеркнуть еще один аспект. Это тема исходит из линии Президента Российской Федерации: когда мы вступаем в организацию, мы стараемся, чтобы это вступление и правила вступления выработывались с нашим участием. Россия пошла на самый непредсказуемый шаг за последние сто лет: когда стало расширяться НАТО и мы поняли, что вступление в НАТО для наших ближайших соседей необратимо, мы создали механизм — совет НАТО. В совет НАТО вошла Россия, чтобы критерии приема новых членов в НАТО, этапы и сроки, выработывались с ее участием. Если сейчас Россия скажет, что мы подождем до 2005–2007 года, а вы там выработывайте критерии без нас, а потом мы будем их обсуждать. Вот это будет очень и очень неправильно. Я считаю, что здесь было правильно сказано проректором СПбГУ, что мы тоже должны в какой-то степени принимать участие в этой практике, но для этого надо быть членом сообщества.

*Болонский процесс и качество образования*

---

Между тем я хочу подчеркнуть, что это — процесс и к нему надо относиться как к процессу. Это процесс, когда мы вместе с нашими коллегами в странах Европы боремся за особые условия во Всемирной Торговой Организации по отношению к образованию. Когда Китай вступил во Всемирную Торговую Организацию, он определил для себя условия — это подписано — официально признано реформу образования Китая растянуть на 15 лет.

Когда Сьюр Берган начинал вчера здесь свое выступление, он показал вначале картинку моста. Вы знаете, я хотел бы провести аналогию на эту тему. Мы находимся в Санкт-Петербурге, и здесь как раз очень хорошо видно, что мостов может быть много. И поэтому я бы хотел просить, чтобы у нас были варианты реализаций Болонской декларации, чтобы это была не только одна жесткая дорога с одним мостом, а чтобы было много мостов. Ну, и, в конце концов, пример Санкт-Петербурга наводит еще и на мысль о том, что эти мосты могут и разводиться. Поэтому, если Болонский процесс будет мешать качеству российского высшего образования, то мы не будем ему слепо следовать.

---

---

## ОБРАЗОВАНИЕ У НАС ХОРОШЕЕ, НО РАЗНОЕ\*

*А. Теплов*

**В**сех выступавших условно можно было разделить на три категории. Приверженцы «эсхатологического», по выражению одного из участников дискуссии, взгляда на перспективы системы отечественного образования отводили на окончательный ее крах от 3 до 7 лет. Сдержанные оптимисты указывали, что кризис системы высшего образования наблюдается во всем мире, в том числе и в странах с развитой рыночной экономикой. Наконец, представители государства, занимающиеся оценкой качества подготовки в том или ином вузе, рассказывали о том, что практически делается для контроля и повышения качества образования.

Так, заместитель руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования Елена Геворкян, открывшая заседание, сообщила, что «примерно в 50 процентах проверок образовательных учреждений пришлось принимать управленческие решения. Это либо предписания о качестве образования, либо приостановление действия лицензии, либо лишение аккредитации». Елена Геворкян подчеркнула, что не ставится задачи сокращения числа вузов и филиалов, «задача в другом — избавиться от тех вузов и филиалов, которые ведут некачественную подготовку». Для этого планируется внести изменения в положение о лицензировании и выдавать филиалам вузов не самостоятельные лицензии, а вносить их в приложение к лицензии базового учебного заведения, а также вписывать туда все образовательные программы данного филиала. Специалисты Рособнадзора внесли это предложение в Минобрнауки, необходимо постановление правительства, по прогнозам Геворкин, изменения будут внесены в начале будущего учебного года.

Еще одна проблема — статус вуза. По оценке Елены Геворкян, «сейчас более 60 процентов носят название университет, но многие не соот-

---

\* Выступление в столичном Доме журналиста 19 апреля 2005 г. в ходе дискуссии «Повышение качества высшего профессионального образования с учетом потребностей современной экономики».

---

ветствуют этому статусу». Поэтому при оценке деятельности университетов больше внимание будет уделяться научной работе, которая в нем ведется.

Особое внимание обратят и на воспитательную деятельность образовательного учреждения, причем оценку уровню этой работы будут давать как эксперты, так и сами студенты. Для этого разработаны анкеты, апробация которых проведена в ряде вузов.

Елена Геворкян отметила одну интересную тенденцию: после проверок некоторые вузы стали самостоятельно закрывать свои филиалы.

Развивая тему, президент кадрового объединения «Метрополис» Валерий Поляков напомнил собравшимся одну старую, но подзабытую многими истину: вуз дает диплом, но образование человек получает сам. Диплом элитного вуза сам по себе еще ничего не гарантирует: одни честно учились, другие прохладжались. Хороший студент всегда востребован, заметил он. И если при приеме на работу молодого специалиста престижность оконченного им высшего учебного заведения имеет большое, иногда решающее значение, то спустя несколько лет работодатель обращает внимание в первую очередь на послужной список соискателя. «Образование действительно у нас плохое, — заметил Валерий Поляков, — и я так думаю, что качество образования за последние 10–15 лет только ухудшилось».

Скептическую оценку качеству отечественного экономического образования дал и другой представитель бизнеса — президент группы компаний «Тройка-диалог» Рубен Варданян. Он рассказал, что многие бизнесмены предпочитают отправлять своих сотрудников на учебу за границу. А преподаватели российских вузов, обучающие студентов операциям с ценными бумагами, например, даже не интересуются реальной стороной таких сделок у практиков, не пытаются изучить чужой опыт.

Острыми были и выступления проректора ГУ-ВШЭ Льва Любимова и проректора Санкт-Петербургского технического университета Владимира Козлова, которые анализировали состояние экономического и технического образования в стране.

Более оптимистичный взгляд на вещи продемонстрировал проректор Академии Народного хозяйства при Правительстве РФ Андрей Волков. Он напомнил, что в последние 15–20 лет системы высшего образования во всех развитых странах мира переживают кризис. В частности, происходит переход от традиций политехнической школы к системе индивидуальных образовательных траекторий, изменяются схемы финансирования образования, появляются новые образовательные технологии.

*Часть вторая*

Андрей Волков сообщил, что одним из способов повышения качества образования может стать переход на нормативно-подушевое финансирование учебных заведений.

Решительно не согласилась с оценкой российского образования как «плохого» и заместитель исполнительного директора Национального фонда подготовки кадров Ирина Аржанова. Образование у нас не плохое, а разное, заявила она. Ирина Аржанова отметила интересную особенность некоторые элитные вузы непомерно эксплуатируют свой статус, добиваясь высокого результата «на выходе» во многом благодаря высокому уровню образования «на входе», ведь в такие вузы поступают лучшие абитуриенты. Вслед за многими другими выступающими она призвала к «прозрачности» вузов.

Итог дискуссии подвел заместитель директора департамента государственной политики в сфере образования Минобрнауки России Федор Дудырев. Он рассказал об опыте Томского политехнического университета, где учебный процесс ориентирован на лучшие учебные центры мира. Как следствие, соотношение финансирования этого вуза пятьдесят на пятьдесят — из бюджета и привлеченных средств. Жалобы на кризис образования нередко раздаются со стороны тех, кто не способен соответствовать новым стандартам образования, резюмировал Федор Дудырев. Но есть и масса других вузов, которые сделали целый ряд шагов, приближаясь к самым передовым образцам.

— Современное российское образование многоукладно, — сказал Федор Дудырев. — Разные вузы живут не только в разных географических точках, но и в разных временах. Есть вузы XXI века, есть вузы XIX века. И есть вузы, живущие вообще вне времени, по ту сторону добра и зла. Мы должны учитывать эту многоукладность и действовать точно, в соответствии с каждым конкретным случаем.

## **III. Статъи**





---

## БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ\*

*В. Сенашенко, Г. Ткач*

Среди шести положений Болонской декларации, обуславливающих проведение до 2010 г. преобразований в национальных системах высшего образования и являющихся для подписавших ее стран обязательствами, проблеме качества отведено относительно скромное место: «содействие европейскому сотрудничеству в области оценки качества посредством разработки сопоставимых критериев и методологий» [3, с. 2].

Не вызывает, однако, сомнений, что именно качество европейского высшего образования находится в центре внимания инициаторов и участников Болонского процесса, главная содержательная задача которого и состоит в сохранении и повышении уровня этого качества, в то время как остальные положения Декларации по существу предписывают основные механизмы ее решения.

Система образования в каждой конкретной стране связана с ее общественно-культурной средой и производственно-технологической базой множеством сложных функциональных отношений и зависимостей. В настоящее время, когда в развитых государствах практически решена задача всеобщего среднего образования, а высшее стало массовым, указанные отношения и зависимости обоснованно заняли одно из ведущих мест в ряду общественных и государственных приоритетов. Сказанное в особенности касается систем подготовки специалистов высшей квалификации, эффективность работы которых определяет не только состояние экономики страны в текущий момент, но и перспективы ее дальнейшего благополучия при все более обостряющейся конкуренции в условиях «глобализованного» окружения.

Известно, что эффективность и качество являются ключевыми параметрами, по которым судят об общественно-экономической значимости сферы образования. Но если эффективность обычно рассматривается

---

\* Вестник высшей школы. — 2003. — № 8.

как экономическая или экономико-управленческая категория, то понятие качества, включающее в себя, наряду с экономическими, социальными, познавательными и культурными аспектами образования, воспринимается как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности, ее результатов.

Если эффективность образования определяется в том числе и количественно — в зависимости от выбранного подхода (внутренняя или внешняя эффективность, стоимостная или статистико-параметрическая) или объекта исследований (учебное заведение или его подразделение, система образования в целом или ее конкретная ступень), то для его качества до настоящего времени общепринятого определения не найдено. Такое положение дел объясняется, во-первых, неоднозначностью самого понятия качества, различные аспекты которого и их взаимозависимости, как правило, не поддаются адекватному формализованному представлению. Во-вторых, тем, что основные общественные группы, которые непосредственно участвуют в образовательном процессе или оценивают и используют его результаты (студенты, преподаватели, руководители образования, работодатели), имеют разные представления о качестве образования и поэтому предъявляют к нему разные требования.

В 1995 г. ЮНЕСКО, во исполнение решений своей Генеральной конференции, был разработан Программный документ под названием «Реформа и развитие высшего образования» [2], в котором в синтетической тезисной форме излагались мировые тенденции и задачи развития высшего образования на рубеже веков. Во введении к Документу среди «основных задач высшего образования в быстро меняющемся мире» выделены три главных направления, в том числе: соответствие требованиям современности, интернационализация и качество, определяемое как «многосторонняя концепция, охватывающая все основные функции и виды деятельности применительно к высшему образованию».

Из 151 содержащегося в Программном документе положения непосредственно качеству образования посвящены 18. В них, в частности, дается следующая развернутая интерпретация концепции качества: «Качество высшего образования является понятием, характеризующимся многочисленными аспектами и в значительной мере зависящим от контекстуальных рамок данной системы, институциональных задач или условий и норм в данной дисциплине». Понятие «качество» охватывает все основные функции и направления деятельности в области высшего образования: качество преподавания, подготовки и исследований, что

---

означает качество соответствующего персонала и качество обучения как результат преподавания и исследований [2, с. 35–36].

Согласно Документу ЮНЕСКО, есть три аспекта образовательной деятельности, наиболее существенно влияющие на качество высшего образования. Во-первых, качество персонала, гарантируемое высокой академической квалификацией преподавателей и научных сотрудников вузов, и качество образовательных программ, обеспечиваемое сочетанием преподавания и исследований, их соответствием общественному спросу. Во-вторых, качество подготовки студентов, которое в условиях, когда массовое высшее образование стало реальностью, может быть достигнуто только на пути диверсификации образовательных программ, преодоления многопланового разрыва, существующего между средним и высшим образованием и повышения роли механизмов учебно-профессиональной ориентации и мотивации молодежи. И, наконец, в-третьих, качество инфраструктуры и «физической учебной среды» высших учебных заведений, охватывающее «всю совокупность условий» их функционирования, включая компьютерные сети и современные библиотеки, что может быть обеспечено за счет адекватного финансирования, возможного только при сохранении государственного подхода к высшему образованию как общенациональному приоритету [2, с. 36–38].

«Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века», принятая в 1998 г. на организованной ЮНЕСКО Всемирной конференции по высшему образованию, подтвердила изложенные выше положения в следующем концентрированном определении: «Качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы; научные исследования и стипендии; укомплектование кадрами; учащиеся; здания; материально-техническую базу; оборудование; работу на благо общества и академическую среду». Важнейшее значение для повышения качества имеет внутренняя самооценка наряду с внешней, осуществляемой силами независимых специализированных международных экспертов, по возможности с соблюдением гласности. Следует учредить независимые национальные инстанции и определить сравнительные нормы качества, пользующиеся международным признанием. Должное внимание необходимо уделить конкретным институциональным, национальным и региональным условиям, с тем чтобы учесть многообразие и избежать унификации. Заинтересованные стороны должны быть непременно участниками процесса институциональной оценки [1, с. 26].

*Часть вторая*

В связи с акцентированием проблемы качества в рамках Болонского процесса следует отметить, что «европейский» (региональный) аспект ее решения имеет более чем десятилетнюю историю, — постановка этой проблемы и основные этапы ее разработки хронологически совпадают с основными этапами интеграции западноевропейских стран. Так, в 1991 г. Комиссия Европейского Сообщества опубликовала Меморандум о высшем образовании, в котором в развернутой форме была определена его роль в подготовке будущих граждан Европы, укреплении идеи общеевропейского гражданства, создании Европейского союза. Уже тогда были сформулированы приоритеты развития и преобразований высшей школы европейских стран, созвучные положениям Сорбоннской и Болонской деклараций [4].

Меморандум в числе основных составляющих предстоящей работы по поддержанию высокого качества высшего образования назвал следующие: содействие наиболее эффективному использованию людских и материальных ресурсов высшей школы; расширение научных исследований и максимально возможное их внедрение в учебный процесс; совершенствование и оптимизация приема в вузы и форм аттестации студентов; повышение профессиональной компетенции преподавателей; углубление взаимодействия с работодателями.

Кроме того, здесь нашли отражение принципы европейской общности и единства, которые, как было подчеркнуто, должны обрести конкретное содержательное воплощение в образовательных программах, в первую очередь по гуманитарным и социально-экономическим профилям и направлениям подготовки. В дальнейшем наличие этой своеобразной европейской региональной компоненты стало одним из обязательных условий нового качества образования.

В последующем, когда после подписания в 1997 г. Маастрихтских соглашений объединенная Европа стала реальностью, совместная деятельность по обеспечению европейского качества высшего образования начала приобретать более конкретные формы. Повсеместно в странах Европейского союза проводятся преобразования, общая направленность которых соответствует децентрализации и смягчению государственного управления, расширению автономии и самоуправления вузов, переходу части управленческих и контролирующих функций из центра в регионы или от государства (министерства) к вузам и общественным структурам.

*Болонский процесс и качество образования*

---

Подписание Болонской декларации, несмотря на лаконизм сформулированного в ней положения о качестве образования, дало мощный импульс для возобновления дискуссии по этому вопросу. Болонский процесс, объединяющий множество разнородных, не зависящих друг от друга участников (правительства, высшие учебные заведения, представители студенчества, деловые круги и т.д.), оказался, возможно, наиболее оптимальной организационной и институциональной формой и для проведения общеевропейской дискуссии о качестве высшего образования, и для выработки на ее основе соответствующих рекомендаций.

Уже на встрече представителей более 300 европейских вузов в Саламанке (29–30 марта 2001 г.) проблема качества образования и его оценки стала центральной в повестке дня. В принятом по итогам встречи Послании качеству отведена ключевая роль в ряду фундаментальных академических ценностей, без которых невозможно создание Европейского образовательного пространства. Здесь вновь было отмечено многомерное всеобъемлющее значение понятия качества и подчеркнуто, что оно (качество), не являясь неизменной категорией, для сохранения признания высшей школы и доверия к ней нуждается в постоянном подтверждении. В Послании европейских вузов сформулировано определение качества применительно к задачам построения единого образовательного пространства, и в этом контексте оно рассматривается как «непременное условие установления доверия, соотносительности, мобильности, сопоставимости и привлекательности в Европейском пространстве высшего образования». Среди новых признаков, которые, как предполагается, будут характерны для Европейского пространства высшего образования, установление отношений взаимного доверия, соотносительность с рынком труда и возрастание привлекательности для граждан всех стран наиболее непосредственно связаны с качеством образования [5].

В этом же Послании подчеркивается, что формирование отношений взаимного доверия между странами к качеству их высшего образования не может основываться только на использовании общих для всех стандартов. Наиболее целесообразной здесь представляется разработка на европейском уровне механизмов взаимного признания результатов оценки качества, учитывающих национальные особенности и содержательные отличия объектов оценки, к примеру, механизмов аккредитации, располагающие общеевропейским кредитом доверия.

Достижение соотносительности («релевантности») высшего образования с европейским рынком труда, понимаемой как поддержание оп-

*Часть вторая*

тимального соотношения между количеством и качеством выпускаемых специалистов и спросом на них в рамках объединенной Европы, является по существу одной из главных задач осуществляемых реформ образования.

Очевидно, что совокупная производительность европейского пространства высшего образования более чем достаточна, чтобы удовлетворить в количественном плане потребности объединенной Европы в специалистах любого уровня и профиля. Проблема соотносительности, таким образом, носит прежде всего качественный характер и заключается в том, чтобы основная масса выпускников соответствовала по своим профессионально-квалификационным характеристикам требованиям рынка труда, которые, в свою очередь, постоянно меняются, главным образом, с точки зрения профиля подготовки требуемых специалистов.

Применительно к содержанию и организации обучения решение вышеназванной проблемы предполагает разработку и введение диверсифицированных образовательных программ, которые можно видоизменять в соответствии с конъюнктурой рынка, в частности, посредством применения модульной системы. Сказанное означает также, что в идеале необходимо обеспечить такое качество образования, которое позволит каждому выпускнику не только находить для себя оптимальную нишу трудовой деятельности, но и безболезненно менять ее в случае необходимости, самостоятельно выбирая и реализуя наиболее подходящую для этого форму непрерывного (дополнительного) образования.

И, наконец, привлекательность европейских вузов и европейского высшего образования в целом для талантливой молодежи всего мира непосредственно обусловлена возможностью получения в Европе качественного образования. Речь идет о повышении конкурентоспособности европейских вузов на мировом рынке образовательных услуг.

Решение этой масштабной задачи потребует проведения рассчитанных на длительную перспективу мероприятий, которые не всегда могут быть ограничены рамками систем образования. В частности, необходимо предусмотреть возможность адаптации образовательных программ и получаемых в результате их выполнения квалификаций к требованиям не только европейского, но и мирового рынков труда; расширить обучение на основных мировых языках; улучшить образовательный менеджмент, информационную деятельность и маркетинг; содействовать мобильности студентов и научно-педагогических работников и их трудоустройству в Европе.

---

Но особое значение для повышения конкурентоспособности европейского высшего образования имеет, разумеется, улучшение его качества, поэтому предполагается прежде всего всемерно сочетать образование и научные исследования, обновлять образовательные программы и высшее образование в целом с учетом современного состояния науки и научных представлений о мире.

В организационном плане ключевая роль отводится разработке и использованию взаимоприемлемых критериев и механизмов для оценки и подтверждения качества, в частности, предлагается новая модель обеспечения качества высшего образования, некоторые элементы которой присутствуют в эффективно функционирующих национальных системах оценки качества ряда стран, например во Франции, Швеции, Дании, Великобритании. Основой этой новой модели служат следующие базовые принципы: сокращение централизованного контроля над академической и исследовательской деятельностью вузов и расширение их автономии и ответственности; наличие национального, независимого от государственных структур управления образованием, органа (или органов) для оценки вузов и высшего образования; полноправное участие самих вузов в процедуре оценки и изменение этой процедуры таким образом, чтобы отчет о самооценке выдвигался на первый план и рассматривался в сопоставлении с заключением внешней аудиторской экспертизы.

Национальные системы оценки качества образования, существующие в настоящее время в разных странах, существенно различаются не только по целям и задачам, критериям и процедурам, но и многим другим параметрам, в том числе степени вовлеченности в этот процесс правительственных (государственных) и общественных и профессиональных органов и учреждений. Несмотря на то что везде официально заявленной целью оценки качества является его поддержание на уровне заданных стандартов или повышение, в действительности есть большие различия в самом понимании этой задачи, которое колеблется в широких пределах — от необходимости усиления контроля за счет расширения и совершенствования отчетности до сведения оценки качества преимущественно к самооценке учебного заведения. Тем не менее, во всех случаях признается, что оценка качества образования должна основываться на двух составляющих: внутренней (самооценка) и внешней, при этом конкретные механизмы определения этих составляющих могут быть очень различны.

*Часть вторая*

К примеру, в Германии до недавнего времени главная роль в обеспечении качества подготовки отводилась внутренней составляющей, которая, в свою очередь, основывалась на компетентности и ответственности преподавательского состава, руководителей вузов и учебных подразделений. Внутренний контроль качества образования в вузах Германии осуществлялся в основном факультетами, а точнее, их специальными комиссиями, отвечающими за учебный процесс. Внешний же, со стороны региональных органов управления образовательными учреждениями, был направлен на формирование преподавательского и руководящего состава вузов и открытие новых специальностей (направлений подготовки). Все эти вопросы, включая штатное назначение на некоторые преподавательские должности, подлежали утверждению министерством образования соответствующего региона (земли).

В последние годы в стране пришли к выводу, что перечисленных способов контроля недостаточно, и в 1995 г. начала вводиться система внешней оценки качества, функционирующая по сложной многоступенчатой схеме под эгидой Конференции ректоров высших учебных заведений. На первом этапе подвергающийся процедуре оценки вуз готовит отчет на основе самооценки, содержащий информацию об интеллектуальном потенциале, материально-технической базе, НИР и других аспектах образовательной деятельности. Комиссия вуза, проводящая оценку, особое внимание обращает на анкетирование студентов с целью получения их обобщенного мнения, которое становится одним из основных показателей при проведении самооценки/аттестации данного направления подготовки. Следующий этап — внешняя оценка. Конференция ректоров вузов формирует специальные аттестационные комиссии по разным направлениям, которые очередной этап своей работы отводят проверке одной и той же образовательной программы, реализуемой всеми вузами конкретного региона, что происходит практически одновременно. Такая процедура, позволяющая осуществлять сравнительный анализ качества подготовки в различных вузах, считается наиболее объективной и экономически наименее затратной.

До недавнего времени аккредитация учебных заведений на федеральном уровне в Германии отсутствовала — государственные вузы получали аккредитацию автоматически. Что же касается негосударственных, то их аккредитация осуществлялась министерством образования каждой земли согласно собственному региональному законодательству об аккредитации. Введение в связи с участием Германии в Боло-



---

ском процессе новых квалификаций бакалавра и магистра («мастера»\*) послужило дополнительным стимулом для распространения института аккредитации на федеральный уровень. С этой целью был создан Национальный аккредитационный совет, в задачу которого входит: координация процедур оценки образовательных программ; аккредитация региональных и межрегиональных агентств, уполномоченных проводить оценку; обеспечение объективности и прозрачности правил оценки.

Во Франции, в отличие от многих других стран, институт аккредитации учебных заведений или образовательных программ отсутствует. Все государственные вузы считаются аккредитованными, однако они должны обладать правом осуществлять обучение и выдавать дипломы государственного образца, что означает также и возможность получения государственного финансирования. Это право ежегодно подтверждается министерством национального образования в форме публикуемых официальных списков видов подготовки (наименований дипломов) по всем признанным специальностям с перечислением вузов, в которых министерство предусматривает данную подготовку на предстоящий учебный год и соответственно планирует ее финансирование из бюджета.

Основной формой внешнего контроля высших учебных заведений является оценка их деятельности, осуществляемая Национальным комитетом по оценке вузов — независимым вневедомственным учреждением, созданным специальным законом в 1984 г. Обладая административной и финансовой независимостью и располагая необходимыми экспертными возможностями, этот Комитет проводит комплексную оценку качества работы вузов согласно отработанной системе критериев и показателей, среди которых важнейшими являются критерии качества обучения/преподавания и научных исследований.

Задачей Комитета, таким образом, является периодическая объективная оценка конкретных вузов и ситуации в высшем образовании в целом. Результаты оценки, носящие информационный и рекомендательный характер, излагаются в виде ежегодных отчетов, направляемых сначала президенту, парламенту и правительству, а затем и широкой

---

\* В высшей школе ряда европейских стран (Франция, Германия, Швеция и др.) одновременно используются квалификации магистра (magistr, magistre или magister) и «мастера» (master или mastere). К сожалению, в отечественной литературе все эти квалификации переводятся одним термином — «магистр», без учета смысловых различий, реально существующих при использовании этих терминов в каждой конкретной стране.

общественности в форме открытых публикаций. Такая оценка высших учебных заведений представляет собой некоторую аналогию аттестации вузов в других странах. При этом между оценкой и аттестацией имеются существенные различия как в процедурах, так и в назначении: оценка, в отличие от аттестации, призвана играть информационно-стимулирующую роль и не предназначена для жесткого ранжирования вузов по принципу «соответствует — не соответствует». В содержании процедуры оценки ключевыми элементами являются самооценка на основе самоотчета вуза, мнения студентов и оценка внешних экспертов, результатом сопоставления и обобщения которых становится окончательный отчет и заключение Комитета по конкретному вузу.

В высшей школе России основным инструментом контроля над качеством деятельности образовательных учреждений высшего профессионального образования являются государственные образовательные стандарты по направлениям и специальностям подготовки специалистов. Государственные образовательные стандарты второго поколения содержат требования к уровню подготовки абитуриентов, наиболее общие требования к основным образовательным программам, а также требования к обязательному минимуму их содержания. Основные образовательные программы включают базисные учебные планы, примерные программы учебных дисциплин, программы учебных и производственных практик.

В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования сформулированы требования к кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса, а также организации различного рода практик, итоговой государственной аттестации и уровню профессиональной подготовленности выпускников, что соответствует, в сущности, набору компетенций, выраженных в операциональной форме.

Содержание основных образовательных программ высшей школы считается одним из ключевых показателей качества образования: ведь только анализ содержательной составляющей подготовки позволяет сделать обоснованное заключение о целостности и преемственности образовательных программ; отсутствии фрагментарности и дробности учебных дисциплин; о наличии развитой циклической структуры как основы построения разнообразных образовательных центров. Содержание обучения дает однозначное представление о сбалансированности образовательной и профессиональной, фундаментальной и практиче-

---

ской составляющих; наличии и соотношении федерального и национальных (региональных) компонентов, а также курсов по выбору и разветвленной системы специализаций.

Не менее важным показателем качества образования является и наличие квалифицированного профессорско-преподавательского состава. На федеральном уровне утверждены качественные показатели, характеризующие квалификационную структуру кадрового состава образовательных учреждений высшего профессионального образования различного вида (институт, академия, университет), а в целях повышения эффективности его использования осуществляется формирование корпоративных (межвузовских) образовательных программ, направленных на привлечение наиболее квалифицированной части вузовской профессуры с высоким педагогическим и научным потенциалом, что несомненно способствует повышению качества образования. Такой подход предполагает в свою очередь развитие образовательного менеджмента и решение проблем академической мобильности как студентов, так и преподавателей. Наряду с перечисленным необходимым условием успешной реализации образовательного процесса является также и наличие современной учебно-лабораторной базы, способной обеспечить экспериментальную, методическую и информационную поддержку учебных программ в тесной связи с научными исследованиями.

Очевидно, что удовлетворение приведенных выше требований невозможно без эффективно действующей системы контроля над качеством знаний студентов, профессиональным уровнем преподавателей и организацией учебного процесса. Именно поэтому создание внутривузовской системы управления качеством подготовки специалистов рассматривается как одно из определяющих направлений совершенствования образовательной деятельности. Особое внимание уделяется формированию контрольных процедур, разработке методов оценки качества образования для различного типа образовательных программ и видов образовательных учреждений.

За последнее десятилетие в России в сфере образования сложилась система лицензирования, аттестации и аккредитации, позволяющая на различных этапах контролировать деятельность образовательных учреждений. Что же касается федеральных (центральных) органов управления образованием, то они формируют структуру высшей профессиональной школы, открывают новые направления и специальности подготовки, устанавливают перечень квалификаций выпускников.

*Часть вторая*

В настоящее время обсуждается создание государственно-общественной системы аттестации вузов и контроля над качеством образования, которая должна представлять собой совокупность взаимодействующих федерального (центрального) государственного органа управления образованием, органов управления образованием субъектов Российской Федерации, аттестационных центров, общественных объединений и действовать на принципах объективности, независимости, коллегиальности и гласности. Система создается на двух уровнях — федеральном и региональном. На федеральном в нее войдут Минобрнауки РФ, экспертные и федеральные аттестационно-аккредитационные комиссии. На региональном уровне государственно-общественная система аттестации и контроля качества будет включать аттестационные центры и региональные аттестационные комиссии, не зависящие от органов управления образованием. Планируемые преобразования, как ожидается, будут способствовать повышению эффективности управления российской системой образования, укреплению и развитию единого образовательного пространства страны.

В современном быстро меняющемся мире высшая школа, находящаяся в процессе интенсивных преобразований, является одновременно и объектом, и субъектом происходящих изменений. Сохранение, а по возможности и укрепление субъектности высшего образования выступает в качестве базового концептуального принципа не только реформ национальных систем образования, но и широкомасштабных интеграционных процессов, разворачивающихся в регионе Европы, о чем и свидетельствуют документы, характеризующие цели и задачи европейских реформ образования на современном этапе: в результате их осуществления должна возрасти субъектная (т.е. действенно-самостоятельная, активная) роль высшего образования в целом, роль каждого высшего учебного заведения, преподавателей и студентов как активных и ответственных участников процесса перемен. Вместе с тем изменения необходимы и в государственной политике, и в институциональных отношениях: адекватное финансирование, расширение автономии вузов, демократизация высшего образования в целом.

### Литература

1. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. — Париж: ЮНЕСКО, 1998, 5–9 окт.

*Болонский процесс и качество образования*

- 
2. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. — Париж: ЮНЕСКО, 1995.
  3. The European Higher Education Area. — Joint Declaration of the Ministers of Education. — Bologna, 1999, 19 June.
  4. Memorandum of Higher Education in the European Community // Commission of the European Communities. — Brussels, 1991.
  5. Shaping our Own Future in the European Higher Education Area // Convention of European Higher Education Institutions. — Salamanca, 2001, 29–30 march.

---

---

**РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ:  
БЛАГИЕ НАМЕРЕНИЯ, ОБРЕТЕНИЯ,  
ПОТЕРИ (ЧТО ЖЕ ДЕЛАТЬ С «ЛУЧШИМ В МИРЕ»  
ОБРАЗОВАНИЕМ?)\***

*Л. Любимов*

*Первый проректор ГУ-ВШЭ*

**Н**ачиная с 90-х гг. российское высшее образование стало испытывать давление внешних и внутренних сил, стремящихся изменить или адаптировать его к новым социально-экономическим реалиям. Просматривались разные цели: создать вузам хоть какие-то условия, учитывая обвал в их финансировании и доведение зарплаты профессуры до нищенского уровня; получить для вузов степень свободы, которая выходила бы за рамки потребностей академической свободы; изменить содержание всего блока социально-экономических и гуманитарных предметов в связи с несостоятельностью марксистско-ленинских идеологических квазиконцепций; осуществить попытку административно-институционального реформирования всей системы высшего образования, в том числе придать ему роль устойчивого и эффективного звена в системе непрерывного («в течение всей жизни») образования и т. д.

Попытки достичь всех этих целей не были бесплодными. Скорее наоборот. Но сами плоды оказались, мягко говоря, неоднозначными. Конечно, «биологическое» выживание вуза стало в первой половине 90-х годов детерминантой его стратегии. Но вряд ли в этом процессе были хороши все средства. Да и применение вполне пригодных средств следовало контролировать.

Начнем с имущественных проблем. Наделение вузов правом оперативного использования федеральной собственности было верным шагом, так же, как и невзимание налогов с доходов от аренды. Для вузов со слабым менеджментом (а сильный менеджмент сразу во всех вузах был абсолютно недостижим, как, впрочем, и во всех сферах общества и экономики России: ну не было у нас этой особой породы людей) это

---

\* Высшее образование в России. — 2004. — № 12.

*Болонский процесс и качество образования*

---

был способ получить хоть какие-то доходы. Вопрос: для чего нужны были эти доходы и как контролировались расходы? Если для подпитки профессуры, оплаты коммунальных услуг, инвестирования в образовательный процесс вуза, то это хорошо. А если на корыстные цели? Например, на создание бизнес-структур в собственность вузовского руководства. Кто это контролировал? Конечно, какие-то контролеры были. Но именно «какие-то». И было ли их целью общее, а не личное благо? У этого вопроса была и остается своя цена. И немалая. Эта цена и есть смысл контроля. Иными словами, контроля нет или почти нет. А если нет, то сдача в аренду вузовских помещений могла (и может) служить вузу, а могла (и может) служить лишь конкретным людям и их личным интересам. Это — первая неоднозначность.

Стремясь расширить себе политическую поддержку, президент Б. Ельцин когда-то предложил губернаторам «взять столько суверенитета, сколько они смогут унести». Они взяли. И Россия еще долго будет расхлебывать законодательный и практический сепаратизм. Точно так же поступил тогда и руководитель Госкомвуза, сказав ректорам, чтобы они делали все, что хотят, лишь бы обеспечить выживание своим вузам. Этот «подарок» был сделан данным руководителем с искренней целью помочь вузам выжить. И ректоры реализовали новые возможности. Так, вместо 30–40 вузов, которые в российском прошлом профессионально занимались экономическим и менеджериальным образованием, появилось почти 1400 лицензий; вместо 15–20 правовых лицензий возникло 350. Был ли контроль? Конечно, был — как в случае с имуществом. То есть его как бы и не было. А иначе откуда взяться лицензии на подготовку специалистов по экономической теории в педагогическом вузе или лицензии на подготовку менеджеров в театральном институте?

Так благое намерение привело нас в ад профанированного высшего образования. Это вторая неоднозначность. Можно указать на третью, четвертую и т.д. Но перейдем ко второй цели – получению вузами свободы.

Свободен для чего? Для академического творчества? Это понятная и благая цель. Теперь можно не согласовывать с РК КПСС кандидатуру профессора философии, а его учебные программы не должны соответствовать партийной инструкции. Ну а если кому-то нужна была свобода от государства, чтобы манипулировать вузовским сообществом? Его это порадует, и вред от этого будет неисчислимым.

Сев однажды на стул ректора, он заставит вуз забыть о стратегии вуза и подчинит его своей личной стратегии или стратегии своей «коман-

*Часть вторая*

ды»(!). Когда думаешь о том, что же не так случилось в вузовской системе России в 90-е годы, то все время приходит одна и та же мысль: немалая часть вузов, получив свободу, была де-факто приватизирована такими «командами». Эта свобода деликатно называлась «вузовской, университетской автономией». А на деле опять получилась неоднозначность. Федеральная собственность и бюджетные средства, т. е. государственные ресурсы, оказались в руках у людей, которые де-факто государством не назначаются и не увольняются. Этот «отвязанный» режим устроил многих, кто хотел заниматься не образованием, а «деланием бабок».

Можно не продолжать эти рассуждения. Уже сказанного достаточно, чтобы понять, что сложившаяся в вузовской и «надвузовской» системе ситуация устраивает слишком многих. Однако устраивает ли она общество? Конечно, это вопрос риторический. А устраивает ли она российскую власть? Если иметь в виду чрезвычайное разнообразие конкретных людей, размещенных на разных этажах власти, то ответ опять будет неоднозначным. Все они поделены на тех, для кого образование является важнейшим национальным ресурсом, и тех, для кого оно служит ресурсом развития личного благосостояния. Убежден, что вторые — массовая база тех, кто противится реформам в образовании вообще и в вузовском образовании в частности.

Таковы предварительные размышления о реальном контексте нынешней вузовской ситуации в России. В дальнейшем речь пойдет о проблемах высшего образования, свойственных любому из его национальных вариантов.

### **Миссия университета**

Столетиями главным в определении миссии университета была известная мысль Аристотеля: «Все люди от природы обладают желанием получить знания». Однако прежде чем получить знания, их нужно произвести. Поэтому окончательная (как казалось еще 100 лет назад) формула университетской миссии состояла в том, что университеты — это учреждения для исследований (получения знаний) и обучения (передачи полученных знаний), независимо от любой формы применения результатов обоих этих процессов.

Последняя мысль не является оговоркой. Считалось, что знание обладает некоей окончательной ценностью. Затем стали утверждать, что в качестве таковой знание является еще и средством для любой другой

*Болонский процесс и качество образования*



деятельности, т.е. у него появилось своего рода ценностное приложение. Чтобы дифференцировать эти две ценности, ввели различие между понятиями «знание» и «информация». Под информацией подразумевали собирание дискретных и обобщенных фактов и данных в единый корпус знания. Понятие «знание» стало применяться не только к корпусу фактов, собранных благодаря исследованиям, наблюдениям, экспериментам, но и к корпусу идей, полученных как выводы из таких фактов и принимаемых всеми в качестве научных истин. Знание как самоцель и есть миссия университета.

Указанной миссии университета столетиями соответствовала и его аудитория. При самых неожиданных исключениях эта аудитория во всех странах была национальной элитой. Доля населения, которая проходила через университетские классы, была незначительной. Однако уже к концу XIX века картина стала меняться. Темп роста числа студентов быстро обгонял темп роста населения.

В XX веке эта тенденция продолжилась. Число вузов росло стремительно, создавались огромные университетские кампусы, размер некоторых университетских сообществ потрясал воображение (например, число студентов и сотрудников в SUNY — State University of New York — составляет около 400 000 человек). Доля студентов среди молодежи быстро увеличивалась. Это, конечно, не означало, что происходил ускоренный рост элитарной страты. По существу, происходил процесс, аналогичный тому, через который еще раньше прошло среднее образование. Всеобщее начальное плавно перешло во всеобщее среднее, а последнее — во всеобщее полное среднее. Вузовское образование еще не стало всеобщим, но очень давно превратилось в массовое и, скорее всего, постепенно движется ко всеобщему. В любом случае университетское образование давно перестало быть сферой обучения интеллектуальной элиты. Более того, в западных странах в последние десятилетия университеты стали сферой образования не только молодежи, но и взрослых, создав многочисленные программы повышения квалификации и переподготовки, т.е. программы обучения человека на протяжении всей его трудовой жизни.

Естественно, что в этом процессе происходило размывание старой организационно-содержательной структуры университетов. На смену очень короткому списку факультетов и специальностей пришли десятки факультетов и сотни специальностей. Началась широкая дифференциация программ высшего образования, среди которых абсолютно доминирующими стали прикладные. Этот радикальный сдвиг вызвал естественное усиление контакта между университетом и экономикой (бизне-

*Часть вторая*

сом, производством), а также между университетом и обществом. Последнее особенно важно подчеркнуть в свете очевидной слабости такого контакта в России.

Чтобы лучше понять новую роль университета в обществе, вспомним о той роли, которую стала играть для общества возникшая в XX веке массовая средняя школа. Через этот институт государства и общества стала проходить вся нация. В этом институте она формировалась, социализировалась, готовилась к выполнению своих государственных, гражданских и экономических функций. Отсюда и то внимание, которое уделяли средней школе в развитом мире. В советские времена школы находились под особенно пристальным контролем партийных органов. В новой России этот контроль еще более усилился, зачастую приобретая циничные формы. Достаточно сказать, что в избирательной кампании будущих губернаторов, мэров, глав администраций, префектов, депутатов школа — основной рычаг вербовки «своих» избирателей. Первое, что делает почти любой избранный, — ставит во главе органа управления образованием «своего» человека. Этот человек — один из основных стражей электората, интерфейс между избранным «начальником» и электоратом. Грустно и стыдно смотреть, как, выполнив успешно функцию мобилизации электората, школы затем получают нищенское содержание от своих избранных.

Во второй половине XX века власти во всем мире оценили растущее политическое и социальное значение университетов. Если в предшествующие столетия университет рассматривался как цивилизационный институт общества, вклад которого не имел конкретно планируемой цели (экономической, социальной и т.д.), то сегодня университет все более считают институтом общественной службы с вполне определенными задачами в жизни как общества в целом, так и отдельных регионов.

Культурная миссия университета, его роль как оплота ценностной устойчивости общества, консолидирующего «обруча» национальной культуры не раз подчеркивалась В. Гумбольдтом. Эта миссия и функция ставили университет в независимое положение, не требовали от него каких-то измеряемых результатов, в том числе рыночных. Отсюда канонизация таких особенностей университета, как академическая свобода, самоуправляемость академического сообщества, организация этого сообщества в форме своего рода ордена со степенями «отличий», получение финансовых и материальных ресурсов не «за деятельность», а «для деятельности».

---

### От традиционной миссии к новой модели

Начиная с 80-х годов минувшего столетия в западных странах начинается значительный пересмотр складывавшейся столетиями модели университета. Возникло требование утилитарной ответственности университета, его конкретной роли в различных областях развития общества и экономики, его эффективности (буквально в категориях «затраты/выпуск»). Непрозрачность (для общества) в основных блоках деятельности (особенно научной), замкнутость, оторванность от социально-экономических потребностей нации стали предметом нарастающей критики университетов. Критике подверглась и система их эгалитарно-демократического устройства. Возникли требования измеримости результатов, контроля качества образования, децентрализации, ориентации на клиента, заказа на образовательные услуги и т.д.

Пересмотр университетской модели стал в значительной степени частью глобальной реакции западных стран на бюджетные дефициты и чрезмерное давление социальных затрат на национальные экономические ресурсы. В 80-е годы началась так называемая волна консервативного «реванша», связанного с именами Р. Рейгана, М. Тэтчер, Г. Коля и даже Ф. Миттерана (который был социалистом). Суть реванша сводилась к торможению социальных затрат государства. Сегодня к этой волне присоединились и другие страны, включая те, в которых у власти находятся партии либерального и социалистического направлений.

В советский период высшее профессиональное образование было утилитарно-ориентированным с самого начала. Традиционные академические позиции сохраняли лишь несколько старых университетов, и то в существенно урезанной форме. Во всяком случае, при 700 часах учебной нагрузки только редкие энтузиасты могли удерживать уровень научных исследований. Распределение НИР между АН СССР, ВПК, отраслевыми НИИ и вузами ставило университетскую систему если не на периферию, то во второй ряд национальной системы НИР. Поэтому профессорский состав был в большей мере представлен преподавателями и в существенно меньшей степени – исследователями. Для многих из них занятие наукой носило формальный характер и сводилось к научно-методической работе. А в социально-экономических и гуманитарных направлениях основные научные школы были сосредоточены в АН СССР. Однако это были школы, целиком подчиненные марксистско-ленинским квазинаучным установкам.

*Часть вторая*

В привилегированном положении находились технические вузы. Их профессура могла получать вторые оклады через НИС (научно-исследовательский сектор) вуза, они имели кооперационный доступ к институтам и лабораториям ВПК.

90-е годы нанесли тяжелейший удар по всей системе российских вузов. Во-первых, в реальном выражении было многократно снижено финансирование, да и оно предусматривало лишь статьи на нищенскую зарплату и «виртуальную стипендию». Во-вторых, ни власти, ни сами вузы не предприняли мер по изменению структуры выпуска специалистов в соответствии с новой структурой спроса на рынке труда. Исключение составили социально-экономические направления подготовки, где вузы в десять раз увеличили объем предложения услуг, но в основном это были услуги на уровне ниже техникумов. Из вузов естественнонаучного и инженерного профилей тысячи лучших преподавателей, составлявших костяк научных школ, уехали за границу, молодые ушли в бизнес-структуры. Осталось в основном поколение пенсионного возраста, обеспечивающее обучение «на пальцах», поскольку ресурсы на обновление оборудования перестали поступать с 1989 года. С этого же времени перестали обновляться фундаментальные фонды вузовских библиотек. Доля выпускников технических вузов, нашедших работу по специальности, снизилась до уровня 10%. Сегодня стремительно падает и доля нашедших работу выпускников экономических и юридических факультетов. Это происходит как вследствие давно наступившего перепроизводства таких специалистов вообще, так и вследствие их низкой, как правило, квалификации.

Параллельно с указанными кризисными явлениями развивались тенденции их мифологического камуфляжа. Не будем даже останавливаться на мифе о лучшем в мире образовании, насаждаемом руководителями образования и позитивно воспринимаемом «просоветской» частью электората и политической элиты. Возьмем другой миф — о резком всплеске интереса нашей молодежи к получению высшего образования и, как следствие, увеличении конкурса при поступлении в вузы. Очевидно, что одна из причин «всплеска» — желание «откосить» от армии (эта же причина верна и в отношении быстро растущего спроса на аспирантуру). Другая причина — появившаяся у родителей и школьников возможность воспользоваться возникшей «мягкостью», проницаемостью вузовской системы, готовой принять уже почти любого абитуриента независимо от его вступительных оценок и оценок в аттестате. На факультеты, выпускники которых вообще не пользуются спросом на

---

рынке труда, перераспределяют абитуриентов, не прошедших на более престижные факультеты. Делается это для того, чтобы любой ценой сохранить преподавателям рабочие места на ненужных программах.

Последствия этой мифологической политики не просто тяжелы, они опасны. Во-первых, огромная доля принимаемых в вузы абитуриентов не в состоянии усвоить программы высшего профессионального образования. Но для многих вузов это не имеет значения — лишь бы принятый на коммерческое отделение «троечник» исправно платил деньги, или «троечник» на ненужном факультете «хранил» бюджетное место, с тем чтобы сохранить рабочие места для преподавателей. Думается, что введение ГИФО было бы оправдано уже тем, что отсекло массу «троечников» от бюджетных мест в вузах. Одновременно идет «таяние» контингента начального и среднего профессионального образования, система создает нарастающий дефицит рабочих и «голубых воротничков». Любопытно было бы получить социологическое обследование в отношении тех, кто поступает на программы второго высшего образования. Наши собственные наблюдения за вузами экономического и правового профиля показывают, что это в основном люди, окончившие уже после 1997–1999 гг. технические вузы и вузы естественно-научного профиля. О чем это говорит? В первую очередь о тех напрасных расходах на первое высшее образование сотен тысяч людей, которые понесло и продолжает нести государство.

Итак, в западном университетском мире идут процессы, которые переводят парадигму университетского образования из формата культурологического института в формат утилитарной и рациональной деятельности одного из институтов общественного (государственного) сектора. Эти процессы являются закономерным продуктом системы общества, к основным параметрам которого с 1999 г. нацелен и вектор развития России. В советской России утилитарная и рациональная суть вузовской системы была очевидной, хотя она и служила иной структуре экономики, иным целям внутренней и внешней политики общества. Сегодня утилитарный и рациональный смысл вузовского бытия в России во многом утрачен. Вся эта система, как только государство ушло из нее (не только в плане финансово-материального обеспечения, но и в плане контроля за утилитарной и рациональной ролью), приобрела во многом иной смысл. Это уже не столько институция для public services (о культурно-ценностной функции мы уже и не говорим), сколько институция для самообеспечения и самообслуживания. С потребностями общества и экономики она связана все меньше и меньше.

*Часть вторая*

Какова доля выпускников инженерных специальностей, которые находят себе работу по специальности? Какова доля выпускников педагогических вузов, которые пошли работать в школу? Какова доля выпускников сельхозинститутов, которые пошли работать на предприятия сельского хозяйства? Мы хорошо знаем ответы. Между тем вся эта деятельность оплачивается обществом: имуществом полностью, деньгами по располагаемому минимуму. Любое рационально организованное общество платит за то, что удовлетворяются его потребности. Какая же доля деятельности инженерных, педагогических, сельскохозяйственных вузов служит консолидированным потребностям общества? Почему в каждом инженерном и сельскохозяйственном вузе готовят специалистов по информационным системам? Почему в любом (!) вузе, включая театральные, музыкальные и эстрадные, готовят менеджеров, психологов, экономистов и юристов? Почему в педагогических вузах готовят менеджеров, экономистов, юристов и т.д.? Это входит в их прямой функционал, за который рационально устроенное общество готово платить? Почему десятки педвузов превратились в классические университеты, а мореходные училища или отдельные инженерные факультеты стали вдруг техническими университетами? Кто может, если он серьезно готов предстать перед судом Бога, совести, истории и чести, сказать, что все эти «новации», обрушившиеся на нашу вузовскую систему, разрешенные (лицензированные, аттестованные, аккредитованные) государством, отлоббированные губернаторами, депутатами и т.д., — кто может сказать о том, что это и есть то высшее профессиональное образование, которое нужно нынешней России? Кто может сказать, что возникшие вместо трех (!!!) факультетов психологии во всей РСФСР 300 новых психфаков в новой России — это факультеты, которые действительно соответствуют элементарным критериям качества мирового уровня?

Есть ли конструктивные решения?

После того как у каждого из нас иссякнут подобные вопросы, останется еще один, самый важный: что же делать со всем этим «самым лучшим в мире» высшим образованием? Начнем с простейшего с точки зрения логики (не с точки зрения осуществимости) шага. Прежде всего нужно остановить рост профанированного образования. Оно в основном гнездится в сотнях филиалов, в значительной части негосударственных вузов, на непрофильных факультетах государственных вузов. Филиал — чаще всего место, где головной вуз реализует коммерческие программы («делает бабки»). Заработанные деньги либо целиком идут в

*Болонский процесс и качество образования*

---

головной вуз (затем из него в филиал отправляют «паек»), либо в головной вуз идет их значительная часть. У филиалов практически не бывает своих помещений, преподавательских кадров и т.д. Это не вузы, а учебные пункты. (Редкое исключение составляют филиалы ГУ-ВШЭ, где помещения принадлежат им, 65–80% профессорского состава работает в них на полной ставке, у них новейшие библиотеки, прекрасная база информатики, отлаженная система переподготовки ППС, развитая система отношений с общеобразовательными школами. Это на 80% места обучения бюджетных студентов. Эти филиалы ни одного рубля не отчисляют в ГУ-ВШЭ.) Многие ректоры головных вузов регулярно ставят вопрос о том, что их филиалы нужно лицензировать (аттестовывать и аккредитовывать) «в составе головного вуза», т.е. автоматически лицензию и аккредитацию головного вуза распространять на филиал. Ясно, для чего нужна подобная индульгенция.

К этой категории принадлежит и существенная часть негосударственных вузов. У них, как правило, те же проблемы с помещениями, профессурой и т.д.

Внешне иначе ситуация выглядит на непрофильных факультетах государственных вузов. Но только внешне. Здесь вам предъявят: большую библиотеку с нищей составляющей по непрофильному направлению; профессоров и доцентов, но с непрофильными учеными степенями; собственные обшарпанные помещения и т.д. В нашей практике пришлось повидать многое. Один знаменитый технический университет предложил ГУ-ВШЭ сотрудничество в форме совместно управляемого филиала. Приехав знакомиться с этим вузом и привезя пачек 10 новейших учебников по экономике, обнаружили: почти полное отсутствие необходимого фонда в библиотеке; наличие экономического факультета, в учебном плане которого были такие обязательные курсы, как «Сопромат», «Материаловедение» и т.д.; наличие профессоров и доцентов с учеными степенями по инженерным специальностям.

На ректорате внимательно выслушали наше видение концепции филиала. После этого связь с ректором знаменитого вуза прервалась навсегда: они нас звали «делать бабки», а мы их разочаровали. В другом не менее знаменитом вузе мы пробовали помочь правильно (по программам мирового уровня, по современным учебникам) учить студентов. Но это не было смыслом стратегии этого вуза, и мы мирно разошлись.

Как же избавиться от тех, кто производит профанированное образование? Есть несколько неожиданных способов. Отметим очень интерес-

*Часть вторая*

ную деталь: все учреждения такого рода любят в рекламе о себе настойчиво подчеркивать, что они выдают «дипломы государственного образца». Тогда давайте отменим государственные дипломы (во многих самых развитых странах их никогда и не было). Останется просто диплом МГУ или МГТУ им. Баумана, Физтеха или МИФИ, СПбГУ или НГУ (Новосибирск) и т.д. Кто смотрит в диплом Йельского или Гарвардского университетов — государственный он или негосударственный? Он просто диплом Йельского университета, и это очень престижно. Теперь родителям придется приложить усилия, найти информацию, сравнить и выбрать качество (престижность) вуза, а не рекламное заклинание о «дипломе государственного образца». И для работодателя исчезнет магия этого заклинания, тоже придется копаться в качестве вуза, который окончил кандидат на рабочее место.

Второй способ — вернуться к назначению ректоров вузов исполнительной властью. Это государственные служащие, получающие для своей деятельности государственные ресурсы. Отказ государства в 90-е годы де-факто выполнять эту функцию был серьезной ошибкой. Уж если, поэкспериментировав 12 лет, поняли, что губернаторов лучше все-таки назначить, то ректоров назначать Бог велел.

Третий способ, в отличие от первых двух, не требующих никаких затрат, связан с определенными трудностями. Речь идет о необходимости градации вузов, их деления на «ведущие» и «неведущие». Сама эта идея нравится всем, кто рассчитывает попасть в ведущие, и не нравится тем, кто на это не рассчитывает. Она не является новой. В США, например, эта идея воплощается в жизнь с XIX века; во Франции Ecole Polytechnique была создана еще раньше — в 1794 г. В США данная идея воплотилась в форме так называемых исследовательских университетов (research universities). В конце XX века среди таких университетов были как государственные (университеты штатов), так и частные. Государственные университеты были отнесены к категории исследовательских на основе трех критериев: 1) наличия программ докторантуры (Ph. D. Programs); 2) наличия существенного объема федеральных грантов; 3) наличия докторантур и существенных грантов по многим направлениям науки. Объемы грантов среди этих университетов чрезвычайно различаются. Например, в 1994 г. среди частных университет Джонса Гопкинса получил 764 млн долл., МИТ — 290 млн долл., Стэнфордский университет — 262 млн долл., а Северо-Восточный — лишь 12,6 млн долл. Так же и государственные университеты: Висконсинский универ-



ситет (Мэдисон) получил 238 млн. долл., а другой Висконсинский университет (Милуоки) — всего 7 млн. долл. С учетом этих различий сегодня к исследовательским университетам в США относят примерно 125 вузов (из более чем 3700).

В последние месяцы эта идея трансформируется (или дополняется) в идею присвоения федерального статуса, например, ста ведущим вузам с передачей всех остальных вузов в подчинение регионам (и на содержание за счет регионов). Идея взрывная, шокирующая, почти эпатажная. И, согласен, спорная. Но есть в ней что-то очень конструктивное, если вернуться к перечисленным выше болячкам.

Представим себе город N-ск, где есть четыре государственных вуза. Подавляющая часть их выпускников — жители N-ского региона. Вроде бы для региона эти вузы и работают. Но разве регион формирует заказ на выпускников и финансирует этот заказ? Конечно, нет. Функции, к «автономной» радости всех четырех вузов, разделены. Некий чиновник в регионе визирует бумажку о заказе (за что не несет никакой ответственности), а финансирует исполнение заказа федеральный центр. Не на основе потребностей региона, а на основе, мягко скажем, пролоббированной визы одного чиновника. Выходит, вуз сам себе заказывает. Может так быть? Считаю, что может, если это негосударственный вуз, который берет риски и расходы на себя. А если он государственный, то риски и расходы берет на себя налогоплательщик, а финансирование, ничем не рискуя, получает вуз.

А если вуз передан региону (вместе с его финансированием)?

Думаю, что вся картина изменится радикально. Теперь власти N-ска должны взять на себя расходы, которые еще вчера были чужими и к которым власти N-ска относились совершенно безразлично. Теперь эти расходы в рамках регионального бюджета будут конкурировать с расходами на здравоохранение, содержание дорог и т.д. Вряд ли властям N-ска будет безразлично, что огромная доля выпускников не хочет работать по специальности. Зачем тогда оплачивать их подготовку? Вряд ли властям N-ска будет безразлично наличие в N-ске 20 столичных филиалов, которые уводят деньги теперь уже не от чужих (федеральных), а от родных (региональных) вузов. Наверняка власти озадачатся тем, чтобы каждый рубль работал на регион. Есть и другие позитивные моменты у этой идеи, о чем мы скажем ниже.

Сформулированная более 150 лет назад (Дж. Ньюменом) формулировка университета включала три компонента: 1) знание само по себе как продукт интеллекта, производство знания; 2) обучение, передача

*Часть вторая*

знания; 3) воспитание или духовное воздействие. Касаясь третьего компонента, следует сказать, что в культуре XIX века (а тем более в предшествующие столетия) роль церкви была весьма значительной. Факультеты теологии во многом определяли гуманитарную составляющую университетского образования и общества в целом, создавали условия развития философских школ. Вместе они несли огромную культурологическую нагрузку в обеспечении социальной устойчивости общества. Сегодня на Западе эта функция перешла к культурологам и философам, а также к многообразию искусств на всех уровнях образования. В советской России было создано марксистско-ленинское эрзац-образование, в духовные ценности которого верили немногие. Как следствие, процветала духовная депривация, четыре поколения выросли в полной изоляции не только от зарубежной, но и от российской духовной мысли. Новая Россия получила в наследство дегуманизированное общество, включая в значительной мере дегуманизированную интеллигенцию. Кто же сегодня в России выполняет функцию хранителя и транслятора ценностных установок, духовного развития? Логически это, вероятно, должно быть образование в целом. При этом генератором такого развития должно быть высшее образование. Но тогда возникает другой вопрос: существует ли ясно сформулированная политика духовного воспитания нации в образовательных программах, в дирижистских установках для учреждений культуры, печати, СМИ? Речь, конечно, не идет о навязывании каких-либо идеологических схем. Но есть принятая общая стратегия, вектор исторического развития страны. Что соответствует этому вектору в духовной составляющей будущего нового общества? Какие ценности должно формировать у новых поколений российское образование в целом, включая высшее?..

Вернемся, однако, к первому компоненту. Производство знаний (и торговля ими) – суть новой и инновационной экономики, наличие которой определит будущий состав высшей категории государств (по уровню их экономического потенциала и, следовательно, благосостояния). Производство знаний должно стать важнейшим признаком получения вузом статуса университета. Сегодня у вуза такими признаками являются наличие более чем пяти направлений высшего профессионального образования, количество диссертационных советов и численность аспирантов. Достижение соответствия этим признакам сегодня легко лоббируется губернаторами, «земляками» в высших властных структурах, а в случае с педвузами не требует даже лоббирования (нужно лишь суметь сделать вид, что педагогическое образование, например по направлению

*Болонский процесс и качество образования*

---

«Физика», равно классическому университетскому). Поэтому необходимо выделение категории не «ведущих университетов», а «исследовательских университетов», в первую очередь университетов, осуществляющих фундаментальные исследования или крупные прикладные работы, обеспечивающие решение крупных задач общества и экономики.

Исследовательские университеты должны получить соответствующее финансирование, без которого и они утратят потенциал научных школ мирового уровня. Недофинансирование самого процесса образования в какой-то мере, подчас весьма значительной, компенсируется коммерческими образовательными программами. Многие физические лица готовы сегодня платить за образование, и эта плата компенсирует затраты как на их образование (или их детей), так и на образование тех, кто получает его «бесплатно». При этом университеты как бы за свой счет (за счет своих коммерческих средств) выполняют значительную часть услуг, которую должно было бы оплачивать государство.

Иное дело — финансирование НИР, особенно фундаментальных. Во всем мире эта отрасль дает продукцию, которая в большей мере является nontradable даже на внутренних рынках, а на внешних она просто присваивается даром. Большинство стран увиливают от признания оплачиваемых авторских прав за идеи. Те же США во второй половине XX века могли бы производить больше научной продукции, если бы она оплачивалась теми, кто ее задаром потребляет (Зап. Европа, Япония, Тайвань, Гонконг и т.д.). А потребители производили бы меньше, если бы в полной мере платили за эту научную продукцию, и тогда, вероятно, не было бы известных всем «экономических чудес» со многими странами, которые просто даром пользовались чужими технологиями. После 1991 года наихудший вариант этих ситуаций происходил в России. Ее ученые по абсолютно бросовым ценам (буквально за 100-долларовые гранты западных фондов) раздавали западным научным школам то, что было накоплено в предшествующие десятилетия в советских научных школах. Нашему экспорту «сырых» идей за гроши противостоит сегодня наш импорт готовых технологий (произведенных на основе этих «сырых идей») за огромные деньги.

Таким образом, создание исследовательских университетов — это не одна из многих мер по модернизации образования, а, вероятно, последняя реальная возможность сохранить национальные научные школы и вместе с ними шанс для России вернуться в группу инновационных стран.

Вместе с тем это действительно реформаторский шаг, сделав который, мы начнем не только признавать, но и институционализировать

*Часть вторая*

разнокачественное образование, видовое (по уровням и целям подготовки) многообразие вузов, реализующих программы разного качества и с разными стандартами содержания. Сегодня десятки тысяч выпускников сотен экономических факультетов и филиалов составляют «дипломную» и юридически обоснованную конкуренцию выпускникам, например, НГУ (Новосибирск), МГУ им. Ломоносова или ГУ-ВШЭ. Эта конкуренция вводит в заблуждение кадровые службы и работодателей, в ней форма выдается за содержание. Но и вне проблем профанации последнее десятилетие создало чрезвычайно пеструю качественную картину в высшем образовании. Огромная страта родителей и абитуриентов тяготеет к многочисленной коммерческой и полукommerческой вузовской «ремеслухе», понимая, что их детям ни МГУ, ни МГТУ, ни МФТИ, ни СПбГУ «не светит». Они хотят, чтобы их дети тоже получили вузовские дипломы, и им нужно дать это право, но при этом официально развести по уровням (категориям, «сортам») качественно весьма различающееся образование.

Глубокая качественная дифференциация, случившаяся в сфере высшего образования после 1991 г., является безусловным следствием так называемого «ухода» государства из этой сферы. Это был уход во всех отношениях: в финансировании, в общем (стратегическом) управлении вузовской системой, в управлении образовательными механизмами и процедурами, в управлении человеческими ресурсами вузов, даже в управлении правилами набора студентов и жизни студенческого сообщества в целом. Все стороны государственного воздействия были ослаблены, государственная стратегия в огромной мере утрачена. В этих условиях стратегия каждого вуза стала формироваться самостоятельно, отнюдь не обязательно согласуясь с целями и потребностями общества, государства, региона, клиента. Государство должно вернуться к управлению всеми аспектами вузовской системы.

Одним из таких аспектов является создание и развитие системы государственных образовательных стандартов. Идея создания ГОС в качестве измерительной планки (benchmark) в принципе является верной управленческой идеей. Однако ее воплощение в блоке социально-экономических направлений оказалось похожим на технологию: «мы хотели как лучше, а ...». Рассмотрим, что произошло, на примере двух направлений — «Экономика» и «Менеджмент». Всего оказались выданными около 1400 лицензий. Огромная часть их обладателей ринулась занимать места в составе УМО (кстати, эта процедура стала платной, как и ежегодные взносы за сохранение места). Вместо профессио-

*Болонский процесс и качество образования*

---

нального сообщества экономических факультетов старых классических университетов возникло удвоенное, утроенное или удесятеренное сообщество, в котором появилось множество успешных новичков. Вместо профессионального сообщества разных по уровню, но все-таки экономических и менеджеральных вузов получилось богатейшее представительство театралов, врачей, агрономов, инженеров и мореходов. В ряде УМО число членов составило свыше 700 (!!!). «УМО строит свою деятельность на принципах равноправия всех входящих в УМО представителей вузов...» (цитата из Положения). И как решаем вопросы? Голосованием? Теперь, оказывается, непрофильный вуз (технический, медицинский, библиотечный и т.д.) и ГУ-ВШЭ равны. В чем? «Основными задачами УМО является участие в разработке проектов ГОС и примерных учебных планов...» (цитата из Положения). На кого будем ориентировать стандарт по экономической теории: на ГУ-ВШЭ или на Самарский пединститут? А по стратегическому менеджменту: на ГУУ или на театральное училище? А теперь попробуйте весь этот «новоцирк» вернуть назад. Вопрос серьезный, и у него есть немалая цена. Но возвращаться придется, если еще не выбрали свое будущее в пользу третьесортной «державы».

Могут ли такие УМО выполнять роль органа, определяющего benchmark на основе мирового уровня науки? Этот вопрос тоже является риторическим. Многие из лидеров этих УМО совсем недавно обратились к министру образования с открытым письмом, в котором совершенно серьезно предложили «восстановить» (именно восстановить, а не ввести) предмет «Политическая экономия» вместо введенного в 90-е годы предмета «Экономическая теория». Этот факт сам по себе слишком красноречив, чтобы что-нибудь добавить. Но он печально говорит о том, кто возглавляет кафедры экономической теории в экономических вузах, на базе которых действуют УМО. Думается, что такой важный институт, как УМО в области экономики (и менеджмента тоже), должен быть радикально преобразован. Вероятно, это касается и других УМО, в которых на месте вчерашних нескольких лицензированных вузов вдруг возникли десятки и сотни новых лицензий. Преобразованные УМО из профессионалов могут ответственно начать решать вопросы создания различных ГОС для различных по своему уровню типов высшего профессионального образования.

Видовое многообразие вузов рациональнее создать при непосредственном участии самих вузов. При этом они сами никогда не займутся самоидентификацией. Однако в случае их интеграции это может быть достигнуто. Речь идет о возможности создания в большинстве регионов

*Часть вторая*

России единых региональных госуниверситетов (первый эксперимент давно осуществлен в В. Новгороде), включающих все вузы региона. Это приведет не только к значительной ресурсной экономии (экономия на масштабе), что само по себе важно, но и к рационализации структуры и объема обслуживаемых регион образовательных программ разных направлений. Дело в том, что при интеграции (и при передаче многих вузов регионам) большинство проблем внутривузовской «кухни» (фактически решаемых ректорами, исходя из их собственных стратегий) неизбежно станут прозрачными и будут подвергнуты экспертизе «регионального смысла». Например, конкретному вузу нужен госзаказ на специальность X, но нужен ли региону? Теперь эту необходимость придется доказывать всем внутри регионального университета (а не одному чиновнику в Минобразования) и региональным властям. Легко представить себе, что в таком интегрированном вузе наличие классического юридического или экономического факультета немедленно приведет к ликвидации их профанированных аналогов, существовавших до интеграции в других вузах.

Дифференциация вузов позволит сосредоточить национальные усилия на той группе вузов, которые обеспечивают стране цивилизационный стандарт и подготовку более элитных кадров. Эта задача чрезвычайно важна в свете стратегических перспектив экономики и общества России. Выделение в последнее десятилетие группы стран, чья экономика получила название «новой экономики», напрямую связано с развитием образования в этих странах. Новая экономика (экономика знаний и информации) развивается за счет формирования, подготовки и постоянного переобучения работников, которые способны отвечать на вызовы времени и соответствовать новым критериям, предъявляемым работодателями и новыми сферами занятости.

Особую проблему представляет собой состав требований к работникам, занятым в экономиках разного типа. Сосредоточимся на тех новых требованиях, которые все более выявляются в отношении работников, обеспечивающих так называемую новую экономику, или экономику знаний. На стадии общего (школьного) образования многие из них, транслируемые как искомые компетенции, регулярно и настойчиво рассматривались во всех российских документах по модернизации образования. Но в стадию высшего образования они не переносились, поскольку эта стадия еще не была фокусом рассмотрения. Между тем имеется огромное совпадение в структуре компетенций на любых стадиях образования со структурой требований работодателей к нанимае-

---

мым работникам. Если разделить их на межличностные и интраличностные, то к первым относятся:

- способность работать (действовать) в команде;
- способность работать (действовать) ради достижения общей цели;
- способность быть лидером, брать ответственность на себя.

Ко вторым относятся:

- мотивация и отношение к делу (установка);
- обучаемость;
- навыки поиска решения проблем;
- эффективные коммуникации с коллегами (клиентами);
- аналитические навыки;
- способность управлять собой.

Нетрудно заметить, что большинство этих компетенций являются не результатом профессионального образования, а, скорее, результатом академического образования (аналитический навык и навык поиска решения проблем) и еще в большей мере результатом целенаправленного формирования личности (ценностного и рационального). Все эти требования носят обязательный характер для работников новой экономики — knowledge workers («знаниевых», или интеллектуальных, работников). Для традиционных экономик (тиражирующих, сырьевых) они, конечно, желательны, но вовсе не обязательны. Они пока не измеряемы и с трудом поддаются «прописке» в процессе академического образования или профессионального тренинга. Мы в своих (российских) документах указываем на многие из этих требований в контексте нормативных призывов. Однако нормативный подход практически всегда остается суммой лозунгов. Между тем, обеспечение этих требований напрямую связано с образовательными технологиями и программным содержанием, которые в конечном счете должны стать обязательной реальностью и эффективно формировать указанные компетенции. Следовательно, путь к достижению этой цели потребует ресурсов и создания данных технологий и программ, а также инструментов, способных измерять степени освоения указанных компетенций.

Однако можно и не делать всего этого, если мы смирились с тем, что Россия останется страной с традиционной экономикой. Можно по-прежнему тешить самих себя разговорами о высоком мировом уровне нашего образования. Это нравится нашему традиционному (левому) избирателю, значительной части нашей элиты, которой давно ничего не нужно и которой в действительности чужды или безразличны общесоциальные цели.

*Часть вторая*

Задача приведенных выше рассуждений состоит в том, чтобы указать на очевидный факт: разным экономикам соответствует разное образование, и наоборот, разное образование ведет к разным экономикам. «Знаниевый работник» — один из ключевых терминов, появившихся в мировом образовательном пространстве в последнее десятилетие. Такой работник не создается через систему получения базового образования лишь за счет освоения стандартных вузовских программ. Суть «знаниевого работника» — участие в освоении и создании знания. Такие работники включают тех, кто производит аналитические услуги (не обычные рутинные услуги в производственном или управленческом процессе). Это те, кто создает, модифицирует и синтезирует знания. Их подготовка (по крайней мере, наличие первой университетской степени) позволяет им работать в сфере науки и новых технологий, но чтобы превратиться в «знаниевого человека», они должны быть компетентны в контроле, управлении и координации целевых процессов. Их рабочие места в основном сосредоточены там, где производят знания, осуществляется управление, сбор и обработка данных. Существенно реже такие места создаются в товаропроизводящих отраслях. Однако важно подчеркнуть, что в странах с новой экономикой свыше 50% прироста рабочих мест отнесется к местам для «знаниевых работников».

В ГУ-ВШЭ давно центральной задачей постоянной модификации рабочих учебных планов и адаптации программ курсов является поиск интегрирующей комбинации знаний, которая даст каждому выпускнику знаниевую и навыковую базу аналитической и управленческой компетенции, навык использования баз данных и информтехнологий для разработки управленческих решений и поиска путей решения проблем, для понимания особой важности институциональных изменений, модификации организационных структур, для адаптации своего поведения в кооперативных целях. Без этой комбинации по-настоящему фундаментальная университетская подготовка ГУ-ВШЭ (совершенно сопоставимая с уровнем ведущих европейских университетов) осталась бы просто элитной подготовкой, которая будет хорошо обслуживать традиционную экономику на любых рабочих местах; но в новой экономике она не сможет претендовать на рабочие места для «знаниевого человека».

В европейском образовательном пространстве проблема качества вузовского образования становится ведущей. На товарных рынках качество контролируется спросом. На рынке образовательных услуг с контролем качества дела обстоят неважно. Десятилетиями и столетиями раскрученные университеты имеют высокий брэнд, но это никак не гаран-



тирует от низкокачественных программ. Огромное число новых вузов качественно вообще «непрозрачны». Клиент не может определить, чем программы одного вуза отличаются от другого. В России соблюдение ГОС (учебные планы, примерные программы) вообще поставило непрозрачные «стекла» на любой вуз. Рейтинги журнала «Карьера» основаны на критериях, которые имеют весьма отдаленное отношение к качеству. Да, в вузе X в год защищают 50 докторских и 150 кандидатских диссертаций, в том числе кандидатом экономических наук становится бывший учитель труда (шил с учениками шапки из кроличьего меха) сельской школы, побывавший депутатом хасбулатовского Верховного Совета. В ГУ-ВШЭ к диссертациям предъявляют требования почти на уровне западных Ph.D. Это высшее качество, так что и количество защит минимально. А кто оказывается выше в рейтинге «Карьеры»? В вузе Y библиотека насчитывает 1,5 млн единиц, в том числе «мысли» Ленина о культуре речи, а Брежнева о философии. В ГУ-ВШЭ всего 450 тыс. ед., но это новейшая литература, в том числе 80 тыс. ед. от зарубежных издательств и 9 тыс. наименований (!) научной периодики. Кто будет ниже в рейтинге? Опять ГУ-ВШЭ.

Между тем в западном вузовском сообществе (в рамках Болонского процесса, в рамках органов ЕС или ОЭСР) проблема качества вузовского образования является ключевой. Найдено немало измеряемых критериев, отражающих состояние качества. Идет быстрый накопительный процесс поиска инструментов анализа, оценки, контроля качества образовательных программ университетов. Уже практически создана система показателей качества, которая постоянно улучшается. Между прочим, одним из показателей качества является так называемая социальная включенность, подразумевающая равный доступ к индивидуальному социокультурному развитию, с тем чтобы индивид мог осуществлять свои права и обязанности в демократическом процессе принятия решений. Признание социальной включенности в качестве императива политики в области образования вовсе не означает обязательства общества и государства превратить каждого индивида в доктора наук. Речь идет именно о доступе к ресурсам личностного развития, ограничиваемого индивидуальным потенциалом освоения того или иного уровня этого развития (т.е. образования или подготовки-переподготовки на уровне общего либо любых ступеней профессионального образования).

В то время как страны развитого мира всерьез обсуждают механизмы обеспечения стопроцентной социальной включенности, в России краткая эпоха обещаний государства «вернуться в образование» (практически это означает увеличение доли ВВП, направляемой государст-

*Часть вторая*

вом на образовательные нужды) сменилась эпохой начать неуклонное сокращение ассигнований на образовательную систему. Обещание сокращений имеет как общую квазисеквестровую основу (необходимость вообще снизить присутствие государства в экономике), так и якобы причины, коренящиеся в самом образовании. Соглашаясь с общей основой теоретически, практически не могу допустить мысли не только о сокращении государственных расходов на образование, но даже о снижении темпов роста доли ВВП на образование. Конечно, гипертрофированное присутствие государства в экономике вредно, и его нужно неуклонно сокращать, наращивая долю национальных ресурсов, аллоцируемых через рыночные механизмы, т.е. эффективно. Конечно, ежегодно распределяемых ресурсов в стране ничтожно мало, чтобы равномерно поддерживать все статьи госрасходов. Но мы знаем, что четыре советских поколения управленцев (а из многих миллионов этих людей миллионы и сегодня сидят «во власти» на всех ее уровнях) всегда считали, что расходы на образование — это средства, которые останутся (если останутся) после раздачи средств всем остальным.

У расходов на образование никогда не было мощных защитников, с которыми советская и постсоветская власть считалась бы. У расходов на образование во всех властных структурах всегда были только противники. Кто будет отстаивать сегодня образование в Госдуме?

Конструктивная роль Министерства может включать огромное число полезных активностей. Это не только решение указанной ранее проблемы госдиплома, «поглощение» региональных госвузов одним региональным университетом, выделение узкой группы исследовательских или федеральных университетов, введение видового многообразия вузов. Сюда же следует включить: рациональное определение «госзаказа» (наукориентированные специальности поручить специальной комиссии, прикладные определять на основе данных о тенденциях долгосрочного спроса на них), сокращение классификатора специальностей, радикальное реформирование начального и среднего профессионального образования (в нынешних ПТУ клиентами могут быть только маргиналы, нормальные родители туда своего ребенка не отдадут), передачу вузам в собственность имущества и земли, освобождение вузов от налогов, введение обязательного образовательного страхования, стимулирование российскими вузами международной сертификации своих образовательных программ, передачу вузам умирающих НИИ Минобразования и т.д. и т.п.

Все эти активности, если осуществлять их эффективно, позволят существенно улучшить ресурсное обеспечение вузов, повысить результа-

*Болонский процесс и качество образования*

тивность их деятельности за счет внутренних управленческих факторов, разобраться индивидуально с каждым учебным заведением начального и среднего профессионального образования, организовать производственную практику как часть профессиональной подготовки. Наконец, мы еще вообще не затрагивали такую огромную (по крайней мере, для всех западных стран) тему, как «образование в течение всей жизни». Так называемый *upgrading* (постоянное поддержание своего образовательного уровня) в советские времена был доведен до «ремеслухи» в силу создания и поддержания убогой системы ИПК (институтов повышения квалификации). Головные вузы России так и не повернулись к этой проблеме, в решении которой заинтересованы десятки миллионов людей.

Позволю себе в заключение высказать несколько не очень популярных мыслей. Современное состояние экономики России, заново создающей свою долгосрочную структуру (по выпуску, основным фондам, занятости и т.д.), не дает ресурсных оснований строить социальное обеспечение общества (включая образование) так, как оно давно существует в развитом (капиталистическом) мире.

Мы не можем содержать столько «социалки», сколько содержат «там». Но мы делаем вид, что мы это все-таки делаем. Мы делаем вид, что содержим необходимое для 11-летнего образования число учителей, хотя знаем, что средний возраст учителя приближается к 60 годам. Мы его даже и не содержим, это учитель сам себя содержит (переработками, подработками и т.д.) То же самое происходит с вузами. Нельзя не учить детей в школе. Сегодня это делает даже тропическая Африка. Но зачем всех учить в вузах? Если по крайней мере 40% (на самом деле больше) бюджетных мест не приносят результата (их «владельцы» не хотят работать по избранной специальности), то их нужно закрыть, а освободившиеся ресурсы передать на результативные места. Не сокращать ресурсы методом «секвестра», а дать те же ресурсы перераспределить внутри образовательной отрасли, подняв подушевую величину ресурсов. Это один из важнейших путей к сохранению качества в образовании, к сохранению национального потенциала для создания заново упоминавшейся уже структуры ВВП, без которой мы останемся без шансов уйти с той экономической позиции в мировом хозяйстве, в какой мы сегодня оказались.

Высказанные в этой статье мысли — то, что наболело за годы после 1991 года. Знаю, что среди них есть спорные, даже вызывающие раздражение. Это особенно относится к оценке слабых и «язвенных» сторон внутривузовской системы. Но то, что эта система сегодня не очень вписывается в стратегию развития России, — факт очевидный. Апелля-

*Часть вторая*

ция к ресурсам государства возможна, но только тогда, когда внутри системы не осталось резервов ее улучшения. Да и кто из тех, кто во власти, захочет помогать нам, видя сотни убогих филиалов, бегство молодежи в зарубежные вузы, нищего профессора и хорошо обустроенного ректора в одном и том же вузе. Конечно, они скажут: «Господа, сначала наведите порядок у себя внутри»!

---

---

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА, АККРЕДИТАЦИЯ  
И ПРИЗНАНИЕ КВАЛИФИКАЦИЙ  
КАК КОНТРОЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ  
ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ\***

*Ю. Колер*

**С**татья посвящена значению и методам обеспечения качества, аккредитации и признания академических квалификаций в формирующемся европейском пространстве высшего образования. Приведен анализ многогранного понятия «качество высшего образования» и средств его обеспечения на институциональном и системном уровнях, взаимозависимости между обеспечением качества, аккредитацией и признанием, причем последнее также подробно проанализировано. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций неразрывно связаны между собой и являются краеугольными составляющими Болонского процесса.

**Тема**

Обеспечение качества, аккредитация и признание неразрывно сплетены между собой в формирующемся европейском пространстве высшего образования. Совершенно очевидно, что именно качество является общим знаменателем трех понятий.

Обеспечение качества, как следует из самой формулировки, сфокусировано на качестве. Качество и средства его обеспечения можно понимать по-разному, однако абсолютно ясно, что последовательность действий такова: подразумевается существование некоего уровня качества, стремление к его повышению, выработка его концепции, реализация мер обеспечения качества, контроль качества (именно в такой последовательности). Затем последовательность повторяется уже с учетом накопленного опыта, что позволяет добиться дальнейшего повышения

---

\* Higher Education in Europe, October 2003, vol. 28, no. 3, pp. 317–330.

качества. Соответственно обеспечение качества есть вопрос осознания и стремления, которые мы можем обозначить как культуру качества в узком смысле слова «культура», а также вопрос техники. Под техникой в данном случае понимаются организации, процедуры и механизмы, которые в общем можно назвать средствами управления качеством. Оба этих элемента, сливаясь воедино, образуют культуру качества в широком смысле.

Значение термина «аккредитация» может быть ограничено аккредитацией программы или пониматься более широко — как институциональная аккредитация. Аккредитация является одним из аспектов управления качеством. Это механизм и процедура оценки истинности концепции и ее реализации. Аккредитацию можно определить как процедуру оценки качества, направленную на формальное одобрение учебной программы (в случае программной аккредитации) или института (в случае институциональной) специальным неправительственным органом, состоящим из экспертов. Аккредитация имеет юридический аспект (в отличие от оценки, которая носит чисто совещательный характер), а также технический аспект.

Признание можно определить как межинституциональное (и, в частности, межгосударственное) одобрение учебного опыта на основе оценки и сравнения количественных и качественных параметров учебных программ. Следовательно, признание тоже связано с качеством. Это юридическая концепция; как механизм признание способствует мобильности и, следовательно, является важнейшей составляющей программы построения европейского (а в перспективе и глобального) пространства высшего образования. Итак, как мы уже убедились, в основе трех понятий, которым посвящена данная статья, лежит качество. Поэтому нецелесообразно переходить к рассмотрению каждого из трех явлений без более подробного осмысления понятия качества, определения взаимозависимости между тремя его составляющими, а также их практических и политических аспектов.

И опять-таки, прежде чем перейти к обсуждению, имеет смысл поставить восклицательный и вопросительный знаки после косвенного допущения, вынесенного в заглавие данной статьи, которое определяет обеспечение качества, аккредитацию и признание как «контрольные механизмы». На самом деле три перечисленных аспекта в своем роде связаны и с контролем, и с механизмами. Они имеют юридический смысл и могут рассматриваться как методы и способы, особенно аккредитация и признание. Последнее утверждение отчасти верно и для

*Болонский процесс и качество образования*

обеспечения качества, однако понимание обеспечения качества как механизма будет неполным без обсуждения проблем воспитания, возвращения и интеграции преданности и вовлеченности соответствующих заинтересованных деятелей. При обсуждении обеспечения качества с «механистических» позиций (вроде «управления качеством») ускользает аспект «культуры качества», и проблему невозможно осмыслить во всей ее полноте. Это может привести к тому, что будет упущен важнейший фактор успеха, а именно ощущение (и существование) причастности непосредственных участников процесса.

При более подробном обсуждении понятия обеспечения качества мы еще вернемся к его немеханистическим аспектам. Но вначале имеет смысл определить важнейший общий знаменатель — само понятие качества учебных программ высшего образования.

### Качество

Говоря о качестве, мы будем иметь в виду «хорошее качество» (что отнюдь не всегда само собой разумеется). О качестве, в том числе и учебных программ, любят порассуждать все. Все вузы борются за качество и стремятся его повысить (по крайней мере, они ни за что не признаются в обратном). Евросоюз полагает, что, в первую очередь, именно качество способно вывести Европу на передовые позиции в области исследований и образования и повысить конкурентоспособность региона на мировом рынке.

Основной недостаток Болонской декларации и Пражского коммюнике заключается в том, что в обоих документах положения о качестве сформулированы недостаточно ясно. В них перечислены подряд все задачи и механизмы, но не выделены отчетливо главные цели и методы их достижения.

Итак, что означает и включает в себя понятие «качество учебной программы»? Без ответа на этот вопрос невозможно до конца осмыслить понятия «обеспечение качества», «аккредитация» и «признание». Для того чтобы верно ориентировать процессы оценки и руководства, необходимо прочувствовать глубинный смысл качества, его сущность.

*Первое соображение:* качество учебной программы определяется в первую очередь качеством результатов. Болонская декларация и Пражское коммюнике выделяют три важнейших результата, или три цели, которых необходимо достичь: (I) академическое качество, под которым понимается не только мастерство в сфере исследований, преподавания и

*Часть вторая*

распространения знаний, но и вклад в развитие личности; (II) способность выпускников вузов найти работу на международном рынке труда в течение всей жизни; (III) мобильность во всех смыслах — пространственная, временная (здесь удивительно кстати будут весьма популярные понятия непрерывного образования и повышения квалификации), — а также программная мобильность (затрагивающая такие аспекты, как признание неакадемического образования и предоставление возможностей многократного доступа к образованию) и личная гибкость. Остальные моменты, упомянутые в Болонской декларации и Пражском коммюнике, представляют собой не более чем средства для достижения этих первоочередных целей, или второстепенные задачи.

*Второе соображение:* для того чтобы перейти от сущности к перспективам, необходимо понять, что качество результатов, самое главное, означает, что критерием является накопленный в процессе обучения опыт. Установление такого критерия ведет к тому, что оценивать необходимо не вложения, а результат, хотя, несомненно, по вложениям можно в определенной степени судить о результатах. Таким образом, подбор параметров вложений и оценка их значимости для конечных результатов очень важны. Следовательно, качество учебной программы можно обозначить как «соответствие цели». Такое определение может показаться неясным. Во избежание непонимания необходимо последовательно осмысливать два аспекта: вначале цели, т.е. результаты, которые должны быть достигнуты в процессе учебы, и лишь затем адекватность выбора способов их реализации, т.е. элементов программы, их компиляции и дидактики, с учетом их пригодности для получения требуемых результатов.

Если обсуждение вопросов качества сконцентрировано вокруг «результатов учебы», необходимо очень точно определить отдельные грани этого понятия. Здесь непременно следует отметить, что накопление суммы знаний в определенной академической области, весьма значимое само по себе, все же никоим образом не является единственной или даже важнейшей целью академического образовательного процесса (с последним утверждением мало кто согласен). Кроме того, существует аспект приобретения компетенций. В академическом контексте под компетенцией обычно понимают владение методологией и терминологией, присущими определенной области знаний, а также понимание действующих в этой области системных взаимосвязей и способность определить их аксиоматические пределы. В общем смысле компетенция обычно связана с вопросами социального взаимодействия, и здесь особенно



---

важны навыки сотрудничества и приспособления. Последние особенно важны, т.к. именно эти качества обуславливают руководящие и новационные способности получивших академическое образование специалистов. Следовательно, от них зависит возможность получения работы. Это — качественные характеристики учебной программы, именно по ним можно оценить ее уровень.

*Третье соображение:* качество мы оцениваем по результатам, под которыми понимаются результаты обучения. Можно ли в таком случае добавить еще что-либо к обсуждению качества результатов обучения, помимо уже упомянутых аспектов? Есть ли в этой области общепринятые стандарты или существуют разнообразные альтернативы? Ответ будет «и да и нет».

Поговорим сперва о стандартизации, элементы которой оговорены в болонских документах. Она носит двоякий характер.

Один из аспектов стандартизации связан с результатами учебного процесса, а следовательно, с сущностью. Этот аспект можно считать важным с точки зрения академической действенности и истинности, а также с точки зрения устойчивой востребованности на международном трудовом рынке. Другой аспект стандартизации связан с мобильностью и прозрачностью, а соответственно, с формальными сторонами вопроса. В этом случае стандартизация затрагивает, в первую очередь, количественные моменты, а именно двух- или, если считать программы докторантуры, трехуровневую систему, модульные концепции, европейскую систему признания зачетных единиц (ECTS), а также количественные механизмы поддержки, такие как целостность ECTS как знака качества (в т.ч. трехстороннее соглашение об обучении), сжатые и точные каталоги курсов и документацию по правилам оформления «историй обучения».

При более вдумчивом рассмотрении становится понятно, что понимать качество можно по-разному. Это разнообразие пониманий нашло свое отражение в философии Болонского процесса.

Качество, понимаемое как мастерство, в принципе является относительной величиной, поскольку мастерство зависит от размаха и устремлений. Приведем здесь аналогию: представим себе отличный бар, в котором мастерски готовят гамбургеры, выгодно отличающиеся от тех, которые подают в соседних заведениях. По сравнению же с ресторанами, вошедшими в справочник «Мишлен», этот бар представляет собой не более чем убогую забегаловку. То же самое будет верно и для вузов и их учебных программ. Здесь также все зависит от того, с чем и как

*Часть вторая*

сравнивать, а еще больше — от того, на что претендует каждый конкретный вуз. Итак, окончательный ответ можно сформулировать так: уровень качества зависит от миссии вуза, и именно поэтому формулировка миссии, эта «основополагающая декларация самопонимания», столь важна для обсуждения проблем качества.

Такая точка зрения согласуется с положениями философии Болонского процесса. Она связана с так называемым европейским аспектом, который полагает культурное и языковое разнообразие частью общего и специфически европейского наследия. На самом деле вполне возможно, что этот аспект дает Европе некоторые преимущества по сравнению с Северной Америкой, хотя и накладывает некоторые ограничения и сложности. Болонский процесс предполагает уважительное отношение к институциональному разнообразию, сложившемуся в секторе высшего образования различных европейских стран, в частности, к разделению вузов на университеты и политехнические институты. И последнее по порядку, но не по значению необходимо: упомянуть стремление к «предпринимательскому университету». Эта концепция (даже если отвлечься от влияния GATS) предполагает конкуренцию, которая невозможна при отсутствии многочисленных и разнообразных программ.

*Четвертое соображение:* качество результатов обучения относительно, поскольку оно представляет собой не абстрактное качество само по себе, а качественные с чьей-либо точки зрения результаты. Болонский процесс учитывает этот аспект в своих процедурах, а Пражское коммюнике подчеркивает необходимость вовлечения студентов в процессы обеспечения качества на всех уровнях. Качество по своей сущности прежде всего ориентировано на участников процесса, поскольку существует необходимость откликаться на требования заинтересованных лиц и общества в целом. Именно по этой причине такое значение придается способности найти работу. Студенты, работодатели и общество в целом рассматривают этот признак качественного образования как абсолютно необходимый. Следовательно, обсуждение в академическом сообществе неотделимо от процесса обсуждения в обществе в целом, а также от дискуссий с заинтересованными лицами.

Ориентация на точку зрения партнеров по процессу не исключает также и аспекта личного развития. Неотъемлемой частью высококачественных академических программ является наращивание опыта исключительно ради расширения кругозора, формирования академического мышления и общего развития личности.

Неудивительно, что «целевое» понимание качества вызывает ожесточенные споры о значимости и важности академических исследований и обучения, предпринимаемых ради процесса. Такое понимание вполне объяснимо и имеет право на существование. Оно исключительно важно, по крайней мере для университетов, которым свойственна культура исследований и толкования их результатов как проявление бескорыстного стремления к истине. Эта культура является политическим императивом, и ее всячески возвращают, поскольку именно академические исследования и преподавание призваны оберегать истину. Подобное не всегда можно сказать о политических деятелях, которые зачастую стремятся победить любой ценой, и в результате опустошают новые территории задолго до любых попыток благоустроить их.

На самом деле если речь идет о чистых и неприкладных исследованиях, то к ним имеет смысл относиться не в духе «или-или», а в духе «и то и другое». Необходимо постараться сочетать независимость мышления и новизну концепций с возможностью трудоустройства личностей, способных к инновациям и творческому руководству. Если определить задачу таким образом, то становится понятно, что конечные цели и особенности «чистой академии» и «востребованности на рынке труда» совпадают, равно как и требуемые для обоих видов деятельности навыки и качества: методологический подход, способности к систематическому структурированию, осознание пределов и потребностей взаимодействия, а также навыки организации работы в гражданском и демократическом обществе, основанном на принципе равенства. Итак, при более подробном рассмотрении конфликта «академичности» и «востребованности на рынке труда» становится понятно, что цели и навыки, необходимые для их достижения, совпадают, а не противоречат друг другу. В таком случае истинная проблема качества заключается не в конфликте целей и необходимых навыков, а в разработке и реализации адекватных учебных компетенций и дидактики. Вкратце, проблему следует рассматривать не как глобально-философский, а как совершенно практический вопрос.

Говоря о том, за счет чего достигается качество, не следует пренебрегать такими аспектами, как вложение времени и денег. И здесь необходимо упомянуть о том, каким образом эти аспекты зачастую политически связывают с подотчетностью в узкоэкономическом смысле. Здесь снова проявляется относительность качества. Если рассматривать исключительно абстрактные ценности академического сообщества, то подобные соображения можно считать не имеющими отношения к проблеме и не-

*Часть вторая*

уместными; однако в реальном мире при рассмотрении взаимодействия реальных партнеров в обществе они приобретают достаточное значение. Каждый вуз должен осмыслить эти моменты, определить свою позицию по этому вопросу и разработать на ее основе план действий.

*Пятое соображение:* возвращаясь к решающей роли миссии, очень важно понимать, что формулировка миссии обязывает каждый конкретный вуз вырабатывать свои собственные стандарты и критерии качества. Миссия в своем роде индуцирует некие внутренние стандарты качества.

Это положение требует дальнейших пояснений. Очевидно следующее: принятие формулировки миссии имеет однозначные и неизбежные последствия для определения и количественной оценки качества. Эти последствия действуют в двух направлениях. Первое: является ли формулировка миссии реалистичной с учетом обстоятельств и возможностей данного вуза? Это соображение можно назвать «риском снобизма» или «синдромом желания сравниться с Кембриджем и Гейдельбергом». И здесь помочь способен тщательный анализ SWOT. Второе: соответствует ли формулировка миссии оформлению программ и их реализации? Этот фактор можно назвать «риском интеллектуальной непоследовательности». Таковы абсолютные критерии качества в рамках относительной, т.е. самостоятельно выработанной, концепции повышения качества.

*Шестое соображение:* два предыдущих аспекта являются критериями качества, которые в силу своей зависимости от миссии каждого конкретного вуза носят относительный характер. Есть и третий, весьма спорный аспект стандартизации. Он сводится к вопросу о том, существуют ли минимальные стандарты, обязательные для всех вузов, т.е. носящие абсолютный характер.

Этот академический вопрос представляет собой потенциальное политическое минное поле. С чисто академической точки зрения необходимость и желательность определения так называемых ключевых элементов и базовых стандартов программы сомнительны. Если существует общий знаменатель академической сущности, почему он требует определения? А если такового не существует, то не возникает ли опасность пренебречь потребностями и взглядами меньшинства в угоду позиции большинства? С политической же точки зрения существует опасность превращения так называемых ключевых элементов программ и минимальных стандартов в законодательные механизмы, что не только противоречит принципам институциональной и индивидуальной автономии, но и превращает учебные программы в окаменелые догмы. Дос-

---

таточно сложно модернизировать определенные законодательно программы, ибо перемены законов в силу неповоротливости политических процессов требуют времени и значительных усилий. Другими словами, установление минимальных стандартов угрожает самой сущности академии, ее важнейшей задаче первооткрывательства и новаторства. Все вышесказанное является весомым аргументом против установления минимальных стандартов как таковых.

Подводя итоги, можно сказать, что нет необходимости и не имеет смысла стремиться к определению минимальных стандартов и академических ключевых элементов учебных программ. Говорят, что трудно объяснить, что такое слон, тем не менее, увидев слона, каждый узнает его с первого взгляда. То же самое верно и для академических программ. Посмотрев на программу, можно сказать, действительно ли она так плоха и действительно ли ее качество однозначно ниже любых приемлемых стандартов. В этом смысле оценка минимальных стандартов качества осуществляется эмпирически, исходя из представлений важнейших заинтересованных лиц — академиков (если речь идет об академическом качестве) и потенциальных работодателей (при решении вопроса о соответствии уровня подготовки требованиям рынка труда) — о минимально необходимых требованиях к любой академической программе, заслуживающей этого названия. Поэтому представляется разумным не доводить до того, чтобы стремление определить минимальные стандарты качества превратилось в герметичную законодательную концепцию качества.

Этот вывод ни в коей мере не означает, что не должно быть попыток сравнения академических программ различных стран для определения схожих учебных практик и компетенций, получаемых в результате обучения. Представление о стандартах качества может стать средством повышения прозрачности и информационным механизмом усовершенствования учебных программ, но не поводом для внедрения так называемых минимальных стандартов или ключевых элементов программы в уставном порядке. Имеет смысл в первую очередь обращать внимание на приобретение основных компетенций, а не на усвоение фактического материала.

### **Обеспечение качества**

Как уже упоминалось, алгоритм обеспечения качества в общем виде таков: признание существования качества, стремление к нему, желание

*Часть вторая*

обеспечить качество, концепция качества, ее реализация, контроль качества. Затем последовательность повторяется в свете накопленного опыта. В идеале обеспечение качества должно быть способом мышления, присущим «культуре качества», однако обычно в узком смысле слова под обеспечением качества понимают набор механизмов и технологий, направленных на создание и поддержание качества. Следует, однако, отметить, что последнее понимание качества, получившее наиболее широкое распространение, представляет собой лишь половину правды, причем худшую половину. Эта худшая половина правды сводится в основном к управлению качеством.

Обеспечение качества преследует двоякую цель. Изнутри оно направлено на улучшение положения вуза в конкурентной среде, не говоря уже о самооценности усовершенствования исследований и преподавания как таковых. С внешней точки зрения обеспечение качества является элементом надежности вузов по отношению к заинтересованным лицам, в первую очередь студентам, а также к обществу в лице работодателей или государства как источника финансирования.

Во-первых, обеспечение качества должно носить всеобщий и всеобъемлющий характер. Не следует сводить понятие обеспечения качества к оценке, аккредитации, ранжированию или выработке эталонов. Это лишь инструменты управления качеством, направленные на оценку качества программы, которая уже находится в действии либо ее планируется начать в ближайшее время. Эти инструменты сами по себе, несомненно, чрезвычайно важны, однако они применяются на последних этапах описанного выше процесса, начинающегося с концептуализации и заканчивающегося контролем качества. Здесь особенно важно то, что инструменты обеспечения качества необходимо учреждать в начале процесса разработки программы и они должны охватывать все аспекты разработки и все особенности предполагаемой программы. Существование такой системы механизмов обеспечения качества, действующих синхронно с разработкой и реализацией программы, и ее эффективность и обуславливают разницу между первоклассными вузами и всеми остальными. При создании любой системы институциональной аккредитации эта характеристика должна стоять на первом месте в перечне аккредитационных критериев.

Во-вторых, обеспечение качества подразумевает предвидение и поддержку. В этом смысле обеспечение качества должно представлять собой набор механизмов, действующих проактивно, параллельно всем фазам программы. Оно не сводится к простому контролю, хотя и эта черта очень важна с точки зрения информации, которая позволит обеспечить пра-

---

вильное направление руководства в случае отклонения событий от нужного курса. Однако такой способ действий является реактивным и интервенционистским. Наилучшей практикой в области обеспечения качества будут предвосхищающие и коллегиальные по стилю действия. Итак, в идеале обеспечение качества означает учреждение адекватной системы распространения знаний и стремление к качеству путем организации информационного обеспечения, связи и консультирования.

В-третьих, в узком смысле обеспечение качества сводится к механизмам и инструментам. И здесь очень важно исключительно банальное положение, которым часто пренебрегают: эти инструменты теряют всякий смысл, если они не находятся в руках людей, знающих, как ими пользоваться и каковы их цели, или если применение этих механизмов осуществляется разрозненно и без должного уровня координации. Сформулируем это положение в абстрактных терминах: в основе деятельности по обеспечению качества должна лежать четкая концепция качества, в противном случае эта деятельность утратит ориентацию и меру. Именно здесь особенно уместны все предыдущие рассуждения о качестве, начиная с миссии и заканчивая составлением и реализацией программы. Нет смысла повторять их снова. В процессе обеспечения качества необходимо определить сферу ответственности определенных людей, групп или институциональных подразделений и обеспечить координацию усилий всех задействованных лиц и организаций. И наконец, очень важны временные рамки и определенные вехи, в том числе вопрос о применении нужных механизмов в нужное время в рамках процесса в целом.

Нет единой и универсальной схемы распределения ответственности, обеспечения координации и делегирования полномочий воспользоваться определенными механизмами в определенное время конкретным деятелям. В каждом случае все эти параметры индивидуально определяются в зависимости от юридической ситуации конкретного вуза, основных действующих лиц, а также традиций и социальной обстановки в вузе и стране. Поэтому, к разочарованию тех, кто вместо списка вопросов для осмысления рассчитывал получить универсальный рецепт успеха, приходим к необходимости воспользоваться описанным выше алгоритмом для организации конкретной системы обеспечения качества, подходящей для данного вуза и такой же индивидуальной, как и сам вуз.

В-четвертых, обрисовав кратко весь спектр основных вопросов, связанных с обеспечением качества, имеет смысл вкратце охарактеризовать стандартные средства обеспечения качества. Они существуют не сами

*Часть вторая*

по себе, а в контексте конкретной внутривузовской схемы распределения личной ответственности и взаимодействия. Для начала рассмотрим вопросы внутреннего распределения ответственности и организации контактов.

Параллельно с разработкой программы, а лучше заранее необходимо серьезно обдумать вопросы руководства, функциональные рабочие уровни, прямую и обратную связь при посредстве структурированного промежуточного органа типа руководящего комитета. Все эти вопросы необходимо рассмотреть дважды с учетом «федеральной» структуры большинства вузов, состоящих из факультетов и подразделений. Кроме того, необходимо поддерживать связь с внешними участниками процесса. Рассмотрим четыре движущие силы подробнее, чтобы определить их особенности, которые и можно назвать «средствами».

Самое важное — руководство. Оно подразумевает неразрывную связь между персоналом вуза и широкой общественностью в целом, стимулирование жизненно важных инициатив по выработке руководящей концепции и контроль претворения ее положений в конкретные программы. Руководство предполагает определение вех и этапов и контроль их прохождения, принятие окончательных и обязательных для выполнения решений по всем спорным вопросам. Совершенно очевидно, что руководство должны взять на себя ректорат и деканы.

Органы рабочего уровня должны быть компетентны в двух смыслах — по существу вопроса и иметь к тому же возможность действовать свободно не только в плане реализации в заданных рамках, но и в плане возможности вносить предложения по дальнейшему развитию концепции. Рабочие органы должны функционировать в тесном контакте с ректоратом и руководящим комитетом, если таковой существует.

Руководящий комитет может взять на себя задачи сбора и распространения информации, а также стать форумом для обсуждения важнейших стратегических целей и процессов реализации. При условии разумного распределения полномочий члены руководящего комитета смогут объединить опыт и надежды участников процесса как внутри вуза, так и за его пределами. Руководящий комитет — орган, играющий роль посредника между ректоратом, органами рабочего уровня, а также академической и широкой общественностью. Здесь возникает опасность, что чувство личной ответственности участников процесса будет растрчено в круговороте комитетов. Противодействовать этому можно путем четкого определения сферы личной компетенции каждого участника, особенно в области координации и разработки учебных программ.

*Болонский процесс и качество образования*



---

При рассмотрении взаимодействия между университетом как главенствующим институтом и факультетами, т.е. с учетом «федеральной» структуры университетов, может возникнуть необходимость удвоения структуры. Здесь декан принимает на себя подчиненную ректорату роль, и очень важно четко представлять себе личную ответственность за каждый этап и элемент подготовки программы. Необходимо отметить, что факультеты могут действовать исключительно в тех рамках, которые установлены университетом. Подобный подход может показаться централистским, даже противоречащим принципу автономии, однако тому есть важные причины. Подчиненность общим рамкам исключительно важна для создания образа вуза, признаваемого во внешнем мире, что позволяет учредить «торговую марку». Благодаря ему также можно обеспечить «скрещивание» модульных программ, которое обеспечивает идентичные элементы обучения студентов с разных курсов, гарантируя внутреннее многоцелевое использование и облегчая внутреннее признание. И, наконец, он позволяет избежать «избыточного институционального менеджмента» за счет стандартизации процессов управления.

И в заключение наряду с распределением полномочий и определением направлений взаимодействия и контактов необходимо обдумать и учредить механизмы обеспечения качества в их традиционном понимании — как набора методов контроля результатов и соответствующей корректировки. Процессы оценки и корректировки имеет смысл рассмотреть подробнее.

Оценка может (и должна) относиться как к учебным программам, так и к функционированию университета как института. Последний момент особенно важен, поскольку университет как главенствующая структура обеспечивает базовые услуги, необходимые для учебных программ и управления ими, а также потому, что качество, которое носит относительный характер, должно оцениваться исходя из миссии вуза. Ключевые элементы обоих типов оценки в общем совпадают и носят двоякий характер.

Один из аспектов — «сущностный» — относится к определению критериев качества. Здесь, говоря об оценке программ, имеет смысл осмыслить упомянутые выше моменты, а именно: существование четко сформулированной миссии вуза; соответствие программы в целом миссии института, а также внешним критериям, установленным Болонским соглашением или ECTS; соответствие учебных материалов целям про-

*Часть вторая*

граммы; разумное соотношение между приобретением компетенций и усвоением сведений; соответствие дидактики ожидаемым результатам учебы; справедливую экзаменационную систему, опять-таки соответствующую ожидаемым результатам учебы; гибкость для студентов и прозрачность для заинтересованных лиц и широкой общественности и последний по порядку, но не по важности — должный уровень материального обеспечения (укомплектованность персоналом, достаточное количество учебного оборудования, литературы, компьютеров и аудиторий).

При институциональной оценке качество главным образом определяется исходя из того, существуют ли механизмы обеспечения того, чтобы упомянутое выше качество программ соответствовало определенным критериям. На институциональном уровне эти критерии таковы: наличие однозначной формулировки миссии; учреждение базовых программных структур, соответствующих миссии вуза и внешним нормативным документам, таким как Болонское соглашение или ECTS; обеспечение совместимости отдельных программ с базовой программной структурой; успешная реализация программ, в том числе и за счет достаточного материального обеспечения; контроль результатов и соответствующие выводы.

Вкратце вышесказанное можно сформулировать следующим образом: критерии качества по своей сущности связаны с истинностью концепции, соответствием программ концепции, внутренним соответствием дидактики содержанию программ, а также с правильными действиями по реализации. Кроме того, необходимо учитывать такие аспекты взаимодействия, как прозрачность, управляемость, справедливость и участие. И наконец, необходимо обеспечить качество процесса, неразрывно связанное с вопросами распределения обязанностей. Роль руководства и разумное внутреннее распределение обязанностей охватывают все стороны «культуры качества», а именно осознание потребностей качества, обсуждение и консультации по проблемам качества, руководство и установление эталонов и образцов; необходим систематический внутренний контроль, что позволит вовремя корректировать допущенные ошибки; равным образом необходим и внешний контроль, который позволит регулировать позицию вуза и содержание учебных программ в соответствии с меняющимися потребностями и ожиданиями общества.

Второй аспект оценки — «процедурный» — имеет отношение к механизмам контроля качества и внедрения соответствующих корректировок по результатам контроля. Именно этот аспект и принято именовать термином «оценка». Здесь важнейшими моментами являются: внутрен-

---

няя оценка (в т.ч. и студентами), привлечение экспертов со стороны, а также внутренняя и внешняя отчетность. Эти схемы могут быть разработаны и осуществлены как на институциональном уровне, так и при посредстве государственного или международного органа, в компетенцию которого входит разработка и реализация элементов оценки или по крайней мере координация международных дебатов и деятельности по оценке качества. Примером такого органа может послужить Европейская сеть агентств по обеспечению качества (ENQA).

Все перечисленные выше моменты, безусловно, очень важны. Необходимо, однако, осознать следующее. Во-первых, недостатки, упоминаемые студентами, могут носить как концептуальный, так и практический ситуационный характер, равно как и быть связаны с методикой работы конкретного преподавателя. Соответственно необходимо относиться к отзывам студентов очень серьезно. Тем не менее они могут быть не вполне объективны и не должны рассматриваться как истина в последней инстанции, если учесть субъективность и недалекость подхода студентов. Во-вторых, именно из приведенных выше соображений по-настоящему о качестве учебной программы можно судить по карьерным успехам выпускников при условии достаточно обширной выборки, например спустя пять лет после выпуска. Качество — это уровень успеха. Для отслеживания достижений выпускников необходим развернутый диалог как с ними, так и с работодателями. Наладить этот процесс достаточно непросто, для этого нужно в течение длительного времени поддерживать контакты с выпускниками.

### **Аккредитация**

Аккредитация, как уже было сказано, является средством обеспечения качества с законодательным оттенком, в то время как собственно обеспечение качества носит скорее коллегиальный характер. Аккредитация может носить программный характер (при аккредитации учебных программ) или институциональный — в случае аккредитации университетов как таковых. В любом случае результатом аккредитации всегда является однозначный ответ «да» или «нет» на вопрос о лицензировании.

В схеме лицензирования аккредитация является средством и процессом оценки программы или вуза с точки зрения способности соответствовать и поддерживать определенные стандарты качества. Аккредитация является начальным шагом и в этом смысле носит предвосхищающий и проактивный характер, в то время как оценка является мерой,

*Часть вторая*

предпринимаемой постфактум. Это отличие выражено менее отчетливо в случае повторной аккредитации существующих программ или вузов.

В целом важнейшие показатели качества в процессе аккредитации совпадают с теми, которые применяются для оценки как механизма обеспечения качества. Однако существует тонкая разница в «ранжировании» качества соответственно принятым стандартам. Оценка — метод, нацеленный на усовершенствование существующих систем и практик; ее целью является постоянное повышение существующих стандартов качества. Аккредитация же, напротив, аналогична печати «утверждаю», т.е. ее целью является удостоверить соответствие минимальным стандартам.

Процедуры аккредитации в значительной степени совпадают с алгоритмами проведения внешней оценки. Однако, поскольку аккредитация имеет юридические последствия, необходимо присвоить соответствующим органам формальные, т.е. законодательные, полномочия по выдаче аккредитационных свидетельств в рамках процесса аккредитации. Эти дополнительные полномочия предполагают «аккредитацию органов аккредитации» с последующей выдачей им соответствующих лицензий. Процедура выдачи лицензий может быть любой — от учреждения органов аккредитации, лицензируемых правительством, до создания системы самоуправления с участием национального объединения ректоров или другой аналогичной организации. Важно только не упустить этого момента.

Учреждение в стране аккредитации как системы лицензирования имеет ряд политических последствий, которые проявляются не столь отчетливо, как технические аспекты, но тем не менее исключительно важны для оценки общего уровня концепции. Эти исходные требования и последствия требуют самого пристального внимания, особенно при осмыслении вопросов разделения власти и роли университетов в современном гражданском обществе.

Аккредитация как процесс носит неправительственный характер. Ее цели прямо противоположны формальному государственному подтверждению академического или институционального качества. Аккредитация должна проводиться командой экспертов в основном равного уровня, желательно при участии студентов и работодателей. Таким образом, аккредитация способствует независимости. Роль государства при постановке и обсуждении академических проблем весьма незначительна. Однако различные дополнительные вопросы, такие, как обеспечение необходимыми ресурсами и существование общественной потребности, могут остаться за рамками аккредитации в узком понимании ее концепции.

*Болонский процесс и качество образования*

---

В таком случае их решение перейдет в компетенцию правительственных органов в зависимости от уровня институциональной автономии, достигнутой в каждой конкретной государственной системе высшего образования.

Поскольку аккредитация осуществляется независимо, в ее основе необходим элемент обязательного переосмысления и выработки новых концепций деятельности университетов. Выведение вопросов академического качества из-под государственного контроля ведет к дифференциации академических учебных программ даже внутри одной академической области. Этот переход от стандартизации к разнообразию в значительной степени оправдан идеей насаждения конкуренции между вузами. Таким образом можно выявить взаимосвязь аккредитации с политической концепцией «университетского предпринимательства», которая рассматривает университет не как организацию, защищенную государственным законодательством и финансированием, а как учреждение, действующее в конкурентной среде, в основе которой лежит прежде всего личное право выбора в свободном обществе.

Последний вопрос, который необходимо рассмотреть в связи с аккредитацией, — вопрос международных стандартов аккредитации. Существует ли некая общеевропейская аккредитация или и в дальнейшем будет преобладать внутригосударственная аккредитация, дополненная международной аккредитацией государственных органов аккредитации? Последний вариант представляется наиболее вероятным, отчасти в силу политических причин и принципа субсидиарности, а отчасти в силу своей логичности. Во-первых, такая схема позволит сохранить разнообразие европейских систем высшего образования. Во-вторых, она позволяет держать процесс под контролем и сохранить гибкость системы, а именно избавляет нас от опасности погрязнуть в сложных и запутанных начинаниях по учреждению общих транснациональных стандартов и процедур, которые неминуемо сведутся к бесконечному обсуждению и постепенному закостенению еще не принятых решений.

Национальные стандарты должны тем не менее соответствовать неким международным основам. И здесь особое значение приобретает деятельность ENQA — Европейской сети агентств по обеспечению качества, которая координирует обмен опытом и вырабатывает общие критерии и образцовые практики. Проект «Настройка», целью которого является выработка общих основ для разработки учебных материалов, по крайней мере с точки зрения общих определений компетенций и результатов обучения может оказаться полезным. Вне зависимости от то-

*Часть вторая*

го, какое решение будет принято, необходимо стремиться к взаимному доверию. Достичь его можно путем абсолютной открытости стандартов качества, применяемых для аккредитации программ или вузов.

### Признание

Признание в самом общем смысле означает утверждение и одобрение учебного опыта. Признание как общее понятие затрагивает две различные области. На так называемом микроуровне сущность признания сводится к тому, чтобы определить, эквивалентен ли учебный опыт, приобретенный в одном университете или за пределами формального высшего образования путем практической деятельности, полному окончанию программы получения степени в другом университете. На макроуровне — чаще всего термин «признание» используют именно в таком понимании — признание предполагает ответ на вопрос, является ли ученая степень, полученная в данной стране, достаточной для вхождения в рынок труда (с точки зрения требований этого рынка к академической квалификации рабочей силы) или для поступления в аспирантуру. Фактически вопрос ставится так: является ли академическая квалификация, полученная в одной стране, приблизительно аналогичной учебному опыту (т.е. академической квалификации), получаемому в другой?

Признание имеет огромное политическое значение, особенно в свете Болонской декларации, поскольку именно оно способствует повышению мобильности студентов в период обучения (признание на микроуровне), а также созданию общеевропейского рынка труда (признание на макроуровне), важным элементом которого является мобильность населения в Европе, подкрепляемая признанием квалификаций за рубежом.

Прежде чем перейти к более подробному рассмотрению механизмов признания, имеет смысл осветить основные необходимые для признания условия, в том числе и культурные. Эти условия сводятся главным образом к совместимости. Поскольку признание, как правило, проводится на основе представленных кандидатами документов, первоочередной задачей является обеспечение полной ясности и открытости академических успехов кандидатов, выраженных в полученных ими квалификациях. Здесь важнейшую роль играет приложение к диплому — еще один механизм, упомянутый в Болонской декларации. Именно в приложении к диплому должны быть изложены подробные сведения о содержании рассматриваемой учебной программы. Подобная открытость, однако, будет совершенно бесполезной, если применять ее формально и бюрократически, без должной гибкости. Эта гибкость в ко-

---

нечном счете — вопрос доверия. Следовательно, именно на этом этапе в расчет принимается международное доверие к институциональной или программной аккредитации в соответствующей стране, поскольку именно аккредитация призвана обеспечить качество на элементарном уровне. Здесь важную роль могут сыграть сети ENIC/NARIC (Европейская сеть государственных информационных центров по академической мобильности и признанию, учрежденная ЮНЕСКО совместно с Советом Европы, и сеть информационных центров по признанию при Европейской комиссии) и ENQA (Европейская сеть агентств по обеспечению качества). Взаимное доверие должно быть не слепым, а основываться на конкретных данных, а также на правильном понимании и применении и других механизмов, предлагаемых Болонской декларацией. Формальное подтверждение качества за счет ECTS как один из элементов аккредитации будет способствовать как обеспечению качества, так и признанию. То же самое можно сказать и о применении Кодекса образцовых практик в транснациональном образовании (2001).

С учетом этих основных положений можно и должно приступать к более подробному осмыслению технических моментов и законодательных рамок признания. Все необходимые для этого положения и механизмы содержатся в Болонской декларации и Лиссабонской конвенции, разработанной под руководством Совета Европы и ЮНЕСКО — СЕ-ПЕС. Эти механизмы применяются, главным образом, к микро- и макроуровням признания.

Болонская декларация ссылается на ECTS, которая, будучи системой признания зачетных единиц, является по сути инструментом мобильности. Однако ее место находится, главным образом, на микроуровне меж-университетского признания накопленного учебного опыта, т.е. учебных модулей, соответствующих отдельным частям академической программы. Эти модули могут быть выполнены в разных местах — не только в университетах, но и непосредственно на работе. Содержащаяся в ECTS концепция рабочей нагрузки позволяет выработать количественные критерии и аспекты признания. Каталог учебного курса, являющийся неотъемлемой частью пакета ECTS, должен, в частности, содержать перечень компетенций, которые приобретает студент, изучающий данный конкретный модуль. Таким образом полностью раскрывается содержание учебной программы, что позволяет выработать качественные критерии и аспекты признания. Если (или когда) ECTS приобретет, как изначально предполагалось и планировалось, накопительный характер, она обеспечит возможность учета и признания результатов изучения модулей, а именно оценок, полученных студентами.

*Часть вторая*

На макроуровне Болонская декларация имеет ничуть не меньшее значение, что неудивительно, поскольку этот документ многократно подчеркивает важность мобильности. Что касается признания оценок, то здесь очень важна роль ECTS как инструмента количественной оценки, если учесть, что определенное число зачетных единиц дает право на получение степени бакалавра или магистра. Жизненно важным инструментом качественной оценки может стать приложение к диплому, возможно, в сочетании с каталогом курса, подготовленным по правилам ECTS. Более того, двух- и трехуровневая структура академических программ обеспечивает возможность создания связующих структур между различными европейскими академическими программами, что позволит повысить мобильность и даст новые отправные точки для развития транснационального обучения.

На этом уровне наиболее важным документом является Лиссабонская конвенция, в которой оговорены вопросы признания квалификаций, необходимых для доступа к высшему образованию, а также признания продолжительности учебы. Эта конвенция была подготовлена в 1997 г. под руководством ЮНЕСКО — СЕПЕС и Совета Европы. В настоящее время подписавшие конвенцию европейские страны ратифицируют ее. К конвенции прилагается ряд сопроводительных документов, таких как Пояснительный отчет и Рекомендации по критериям и процедурам оценки зарубежных квалификаций (2001). Лиссабонская конвенция как законодательный документ направлена на развитие международного признания академических степеней в формальном смысле за рамками Болонского процесса, но по сути конвенция неразрывно связана с его целями и механизмами.

Конвенция включает в себя различные положения о прозрачности и информационном обеспечении признания за счет учреждения информационных центров в странах, присоединившихся к конвенции. Ключевое положение конвенции — ст. VI. 1, выражающая суть права на признание, сформулировано следующим образом:

«В силу того, что решение о признании основывается на знаниях и навыках, удостоверяемых квалификацией высшего образования, каждая Сторона признает квалификации высшего образования, выданные в другой Стороне, кроме тех случаев, когда может быть доказано наличие существенных различий между квалификацией, в отношении которой испрашивается признание, и соответствующей квалификацией в Стороне, в которой испрашивается признание».



Это положение имеет тройной смысл. Во-первых, конвенция наделяет отдельных людей правом просить о признании. Во-вторых, право на признание не зависит от сущности учебного опыта в двух рассматриваемых странах; признанию может воспрепятствовать только наличие существенной разницы квалификаций. И в-третьих, в случае отказа в признании соответствующие органы страны, принимающей решение о признании в данном конкретном случае, обязаны обосновать этот отказ.

Последнее положение, возможно, является самым важным, поскольку оно дает соискателю возможность сомнения. Однако реализовать эту возможность можно только в том случае, если полученная квалификация достаточно прозрачна, чтобы органы признания могли судить о наличии или отсутствии существенных различий. И в этом случае очень полезным окажется приложение к диплому и «история учебы». Кроме того, следует учесть, что, согласно соответствующей статье конвенции, решение о признании должно приниматься исходя из уровня знаний и навыков. Из этого следует, какие элементы квалификаций необходимо сравнивать: не названия оценок, а академические знания и навыки, которые, в первую очередь, означают компетенции, и не знакомство со специфическими, незначительными фактами и сведениями. Выявленная разница в этом отношении не должна считаться значительной и препятствовать признанию.

Конвенция ограничена вопросами академического признания и никак не затрагивает признание профессиональное, которое также исключительно важно, особенно в случае законодательно регулируемых профессий, таких, как медицина, фармацевтика, право и, как правило, педагогика. Невзирая на свою ограниченность, Лиссабонская конвенция является могучим инструментом индивидуального пользования и в качестве такового может стать политическим фактором, способствующим достижению панъевропейского соглашения о критериях и стандартах академического качества как вузов, так и учебных программ и о прозрачности качества. Соответственно можно с уверенностью утверждать, что вопросы аккредитации будут неразрывно связаны с проблемами признания, особенно в свете Лиссабонской конвенции.

### **Заключение**

В заключение можно сказать, что вопросы обеспечения качества, аккредитации и признания, несомненно, неразрывно связаны между собой. Европа уже достигла значительных успехов в создании «культуры

*Часть вторая*

качества», которая должна объединить все эти аспекты в единую целостную концепцию и выработать соответствующие механизмы претворения ее в жизнь с целью построения истинной «культуры качества».

В ближайшее время не имеет смысла отвлекаться на дальнейшую разработку концепций в рамках Болонского процесса. Скорее, следует сосредоточиться на уточнении и отработке взаимосвязей отдельных элементов Болонской концепции — распространении, выработке взглядов, методов реализации, контроля и корректировки по его результатам. Кроме того, нам предстоит столкнуться с новыми проблемами и включить средства их разрешения в концепцию и ее реализацию.

Одна из проблем, ждущих разрешения, заключается в создании, аккредитации и признании подлинно общеевропейских степеней, когда несколько университетов будут совместно предлагать общую учебную программу. И здесь имеет смысл обратить внимание на проект «Совместной магистратуры», осуществляемый в настоящее время Ассоциацией европейских университетов. На основе этой программы Европейский Союз планирует развернуть инициативу SOCRATES World.

Вторая долгосрочная проблема, несомненно, связана с влиянием глобализации и идеей предпринимательского университета. Большинство заинтересованных лиц и организаций, в частности Ассоциация европейских университетов и ESIB — Объединение европейских студенческих организаций, — достаточно скептически относятся к идее применения GATS к сфере высшего образования. Возникают вопросы о том, считать ли образование общественным благом и сферой общественной ответственности, особенно в области социально справедливого доступа к высшему образованию, обеспечения качества, сертификации и прозрачности качества, а также взаимного признания качественного образования. И наконец, общественность озаботилась вопросами «защиты потребителя» и «честности конкуренции», достичь которых можно, обеспечив наглядность качества и равные условия вузам. Однако, как бы мы к этому ни относились, высшее образование постепенно становится продаваемой услугой. Тем самым Болонский процесс должен осуществляться с учетом того, что обеспечение качества, аккредитация и признание являются самыми важными средствами для успешного разрешения упомянутых проблем.

---

---

## СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ РОССИИ\*

*В.Г. Садков, О.А. Силаева, Т.Б. Брехова*

**П**роблема качества подготовки специалистов всегда являлась весьма актуальной, а в период перехода к рыночным отношениям стала крайне острой в силу следующих причин: ликвидация государственного распределения выпускников вузов; неустойчивость рынка труда; сокращение госбюджетного финансирования образовательной и научной деятельности; снижение мотивации к овладению инженерными знаниями, так как приоритет в основном отдается более «легким и престижным» специальностям — юридическим и экономическим. (Следует, правда, отметить, что в последние годы наметилась и иная тенденция.)

Эффективность исследований по оценке качества образования в основном зависит от того, что понимается под качеством образования. Это понятие трактуется различными исследователями довольно неоднозначно.

В сложившейся ситуации можно выделить три основных подхода к оценке качества образования. Первый — теоретический, в рамках которого изучение проблемы идет по пути теоретико-методологического исследования. При этом иногда явно не просматриваются пути перехода от теоретического уровня к практическим разработкам методики оценки качества и внедрения ее в учебный процесс.

Второй, практический подход подразумевает, что его представители идут по пути создания средств (например, контроля) для оценки подготовки обучаемых, не задумываясь о концептуальных составляющих исследования.

Представители третьего направления сочетают в проводимых исследованиях теоретико-методологическую и практическую составляющие. Они идут по самому трудному пути, однако именно такой подход к данной проблеме наиболее приемлем.

---

\* Единая образовательная информационная среда. Журнал Министерства образования РФ. — 2004. — № 0.

Однако до настоящего времени не разработана и не утверждена единая научно обоснованная система показателей качества подготовки обучаемых, так же, как и не существует единой общепринятой и утвержденной системы оценки качества образования.

При рассмотрении понятия «качество образования» следует учитывать ряд моментов. Под «качеством» в обобщенном смысле понимается совокупность свойств предмета удовлетворять определенным потребностям. Следовательно, качество — комплексная характеристика. По определению профессора Э. Короткова, «Качество образования ... — это комплекс характеристик профессионального сознания, определяющих способность специалиста успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями экономики на современном этапе развития».

Однако проанализированные методики оценки качества образования, как и само понятие «качество образования», представляемые различными авторами, на наш взгляд, далеки от совершенства и фактически не учитывают вышесказанное.

Многие авторы определяют качество образования как качество функционирования системы образования. Однако некоторые специалисты трактуют его как достижение обучающимися заданного (нормативного) уровня обучения (подготовленности).

Отсюда одну из основных проблем высшего образования разработчики современной государственной политики России в области образования связывают с необходимостью достижения и превышения требований государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Более того, завершенность процесса стандартизации в вузах напрямую связывают с сертификацией соответствия предоставляемых образовательных услуг указанным государственным стандартам.

В этой связи следует отметить, что требования к выпускникам вузов и критерии их оценки должны содержаться в государственных образовательных стандартах (ГОС). Однако если минимальные требования (набор дисциплин и примерное их содержание) в какой-то степени в них сформулированы, то критериев оценки соответствия выпускников этим требованиям нет.

Подтверждением приверженности этому методическому несоответствию служат подходы, закладываемые в концепцию создания ком-

---

плексной системы управления качеством подготовки специалистов. Ее построение связывается с решением трех взаимосвязанных задач:

- формирование эталона качества;
- сравнение достигнутого уровня подготовки с эталоном и на этой основе оценка качества;
- выработка управляющих воздействий с целью минимизации обнаруженных отклонений.

Очевидно, в этом случае оценка качества системы управления образованием производится на основе представлений об эталоне качества подготовки специалиста.

Анализ образовательного процесса показал, что он имеет много общего с любым производственным процессом, но в нем есть и принципиальные отличия.

Во-первых, объектом деятельности вуза является человек, что исключает шаблонные подходы.

Во-вторых, специфику вуза определяет его основная деятельность — образовательная и научная, главная задача которых — воспитание и подготовка специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке.

В-третьих, результативность образовательной деятельности зависит от эффективности научных исследований. Именно научная деятельность дает возможность профессорско-преподавательскому составу непрерывно совершенствоваться и пополнять свои профессиональные знания и практический опыт. В этой связи следует заметить, что в настоящее время наметилось «расщепление» научного пространства в подготовке кадров высшей квалификации — кандидатов и докторов наук из-за командировочных расходов, непосильных для вузов. Процесс подготовки специалистов все более замыкается в рамках региональных научных школ, не всегда способных обеспечить должный уровень их научной подготовки.

В-четвертых, образовательный и научный процессы не могут плодотворно развиваться без информационных технологий, следовательно, третье направление деятельности — информационное.

В-пятых, социальное и финансово-экономическое направление деятельности вуза также имеют свои особенности. Вуз не может эффективно работать без хорошо организованной административно-хозяйственной деятельности.

В 1997–1999 гг. учеными (А.И. Субетто, В.В. Чекмарев и др.) была разработана Концепция мониторинга качества образования в России, исходя из разработанного потенциала синтетической квалиметрии чело-

*Часть вторая*

века и образования. В качестве системообразующего и организующего направления деятельности в оценке качества образования были приняты ежегодные аналитические доклады, образующие «систему»: доклады федерального и регионального уровней; доклады УМО вузов, образовательных учреждений.

В качестве инструментария мониторинга были исследованы: прямые мониторинговые исследования качества образования (как правило, пилотные); действующие оценочные системы в образовательных учреждениях, социологические измерения и обобщения; существующие статистические системы учета и отчетности.

В этом направлении получен ряд промежуточных результатов. Осуществлен статистико-социогеографический квалиметрический мониторинг развития образования и качества воспроизводства интеллектуального потенциала страны. На базе этих данных выпущена монография и атлас. Проведены эксперименты организации мониторингов качества образования в регионах (в Алтайском крае, в г. Новосибирске, в Костромской области), в ряде УМО вузов.

Однако при отсутствии четкой и определенной системы показателей оценки качества образования и выборочности проведения мониторинговых исследований, а также, в виду их краткосрочного характера можно определить эти проекты как экспериментальные.

В высшем образовании как общественном институте прослеживаются как весьма позитивные тенденции, отражающие насущные требования современности, так и тенденции коммерциализации, часто снижающие качество образования. К позитивным тенденциям можно отнести ряд количественных и качественных изменений. Сегодня в России на 10 тыс. жителей около 260 студентов, для студентов высшего и среднего профессионального образования в России этот показатель достиг 400 студентов на 10 тыс. жителей и является одним из самых высоких в мире.

Актуальность проблемы оценки и управления качеством образования объясняется тем, что за последние десятилетия высшее образование приобрело широкомасштабный характер, что стало вызывать растущее беспокойство за качество и эффективность образовательного процесса.

Управление развитием образования в качестве важнейшей составной части требует создания систем мониторинга качества образования как в общенациональном масштабе, так и в разрезе регионов страны.

Таким образом, в настоящее время необходима такая методика оценки качества образования, которая не основывалась бы только на оценках в дипломе студента, а объективно оценивала бы действительные знания студентов, их способность реализовать на практике полученные знания. В методику оценки качества образования следует ввести также склонность студента к новациям, стремление к дальнейшему совершенствованию личности.

Концептуально-методическая основа для оценки качества образования выпускников должна включать следующие основные направления (блоки):

- 1) фундаментальность образования, позволяющая иметь широту кругозора выпускников в соответствующих сферах знаний;
- 2) целевая специализация образования, позволяющая быстро адаптироваться и успешно осуществлять конкретные обязанности;
- 3) наличие творческих навыков и способности к генерации нововведений;
- 4) умение и способности реализации знаний и инновационно-инвестиционных проектов в производственной и социальной сферах;
- 5) общественно-нравственные качества выпускников и уровень образования в социально-политической и гуманитарной сфере.

Оценка качества образования в соответствии с представленными направлениями должна далее предполагать обоснование системы критериев, методов расчета комплексной, интегральной оценки, организации и информатизации оценок, являющихся составными элементами мониторинга качества образования.

Системные основы оценки качества образования вообще, и в регионах России в частности, предполагают рассмотрение образовательного процесса «как системы», на «вход» которой поступает «исходный материал» и внешние ресурсы, преобразуемые в процессе образовательной деятельности в «конечный продукт» образовательной системы (см. рисунок).

Основываясь на представленной схеме, системная основа оценки качества образования должна охватывать:

1. Оценку качества «конечного продукта», причем по нескольким временным срезам после окончания высших учебных заведений.
2. Оценку качества самого образовательного процесса.
3. Оценку качества подготовки абитуриентов (исходного «материала») для последующего сравнения «того, что получилось» после выхода

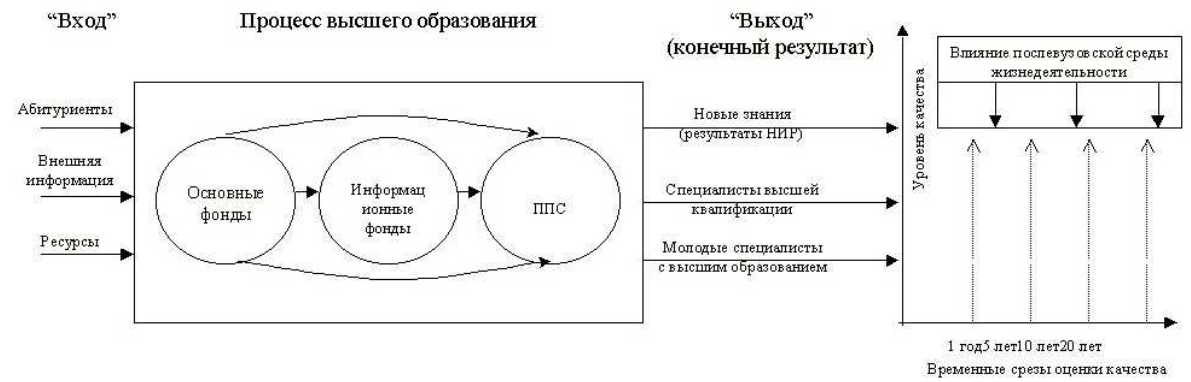


Рис. Образовательный процесс в высших учебных заведениях как система



из высшего учебного заведения. с «тем, что было», с тем, какой состав и качество подготовки абитуриентов имели место вначале, «на старте».

Безусловно, важнейшей составляющей частью оценки качества образования является оценка качества «конечного продукта».

Методики оценки качества образования в современных условиях должны включать два этапа:

1. Этап оценки качества образования на основе отчетной информации о деятельности вуза по всем указанным ранее аспектам.

2. Этап оценки качества образования на основе социологической информации о выпускниках вузов и их деловых, творческих и общественных карьерах.

Наложение результатов оценок качества образования в соответствии с указанными этапами позволяет получить интегральную оценку качества образования в разрезе каждого из вузов региона. Безусловно, для этого должен быть создан банк данных информационных паспортов высших учебных заведений.

В методике оценки качества образования весьма важным обстоятельством является выбор шкалы оценки.

Оценка качества деятельности образовательных учреждений должна производиться на основе данных «паспортов» образовательных учреждений. «Паспорт» образовательного учреждения — это документ, комплексно характеризующий деятельность образовательного учреждения (вуза, колледжа и т.д.) по всем необходимым аспектам и динамике за ряд лет. При этом глубина ретроспективы для рассматриваемых процессов должна достигать до 10 лет, поскольку сам цикл подготовки специалистов в основном соответствует 5 годам.

Формальная структура интегрального коэффициента (уровня) оценки качества деятельности образовательного учреждения может быть представлена в следующем виде:

$$IKOI = 5 \left( \sum V_i \frac{K_i(\text{факт})}{K_i(\text{лучшее})} \right),$$

а  $V_i = 1$ ,  $V_i$  — весовые коэффициенты значимости локального критерия  $K_i$ .

(Следует отметить, что для критериев, *лучшие* значения которых соответствуют *меньшей* величине, числитель и знаменатель должны меняться местами.)

Оценка интегрального уровня качества образования выпускников и специалистов по социологическим данным должна производиться на основе анкеты в виде своего рода «паспорта специалиста» по сопоставимой пятибалльной шкале.

*Часть вторая*

В рамках исследуемой проблемы предложены:

1. Комплексная методика оценки качества образования в регионе, включающая объективную отчетную и социологическую информацию.
2. Метод расчета интегрального уровня оценки качества образования.
3. Системный проект регионального центра управления качеством образованием.
4. Проект регионального закона «Об управлении качеством образования в регионе».

Разработки носят универсальный характер и могут использоваться высшими учебными заведениями, органами государственной власти, структурами, ответственными за высшее и послевузовское образование в РФ, работодателями, а также всеми заинтересованными лицами.

Результаты работы были представлены на Третьей выставке-ярмарке «Современная образовательная среда», Москва, ВВЦ, ноябрь 2001 г., и отражены в многочисленных публикациях.

### Литература

1. Куртон Е.Б. Управление образованием в условиях рынка. — М.: Новая школа, 1997. — 144 с.
2. Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Концептуально-программный подход // Труды Исследовательского центра / Под научной редакцией доктора технических наук Н.А. Селезневой и доктора экономических наук А.И. Субетто.
3. Аветисов А.А. О системологическом подходе в теории оценки и управления качеством образования // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России. Пятый симпозиум. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. — С. 54.
4. Адлер Ю., Кочетов А., Косырев К., Полховская Т., Соловьев В. МИСиС: повышение качества подготовки специалистов // Образование. — 2000. — №2. — С. 68–72.
5. Качалов В., Прудковский Б. По поводу оценки качества // Высшее образование в России. — 1999. — №2. — С. 54–58.

6. Качалов В.А. Проблемы управления качеством в вузах // Стандарты и качество. 2000. — № 5. — С. 82–85; № 6. — С. 43–49; № 7. — С. 68–73; № 9. — С. 84–88; № 10. — С. 96–100; № 11. — С. 82–91.
7. Коротков Э. Система комплексной оценки качества образования специалиста // Высшее образование в России. — 1995. — № 2. — С. 72–78.
8. Соколов В.М. Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт) — М., 1996.
9. Субетто А. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга // Образование. — 2000. — № 2. — С. 62–66.
10. Система качества. Методическая документация. — М.: МИСиС, 1999.
11. Садков В.Г., Овчинникова О.П. Система оценки качества высшего образования в регионе // Мониторинг качества образования: направления и опыт / Материалы IX Симпозиума «Квалиметрия человека и образования: методология и практика». Книга 4 / Под науч. ред. д-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезневой и д-ра филос. и экон. наук А.И. Субетто. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — 121 с.
12. Силаева О.А. Методические основы повышения качества образования на основе мониторинга рынка труда // Управление качеством жизни, образования, продукции и окружающей среды в регионах России. Материалы международной научно-практической конференции. 17–29 апреля 2001 г. В двух частях. Ч. II. — Орел: ОрелГТУ, 2001. — 336 с.
13. Садков В.Г., Овчинникова О.П., Попова О.В., Силаева О.А., Брехова Т.Б., Кириллова Л.П. Система управления качеством высшего образования в регионе // Проблемы и опыт обеспечения качества в производстве и образовании. Международная научно-практическая конференция. — Тула, 2001. — 297 с.
14. Садков В.Г., Вайдерова Т.Г., Брехова Т.Б. и др. Концептуально-методические подходы к оценке качества образования // Управление качеством жизни, образования, продукции и окружающей среды в регионах России. Материалы международной научно-практической конференции. 17–29 апреля 2001 г. В двух частях. Ч. II. — Орел: ОрелГТУ, 2001. — 336 с.
15. Силаева О.А., Брехова Т.Б. Управление качеством образования: методологические аспекты // Управление инновационно-инвестиционными процессами на основе вовлечения в хозяйственный обо-

рот интеллектуальной собственности и качеством подготовки специалистов в регионах России. Материалы научно-практической конференции. 24–26 апреля 2002 г. Ч. II. — Орел: ОрелГТУ, 2002. — 325 с.

16. Садков В.Г. Еще раз о качестве диссертаций и порядке их защиты (в порядке дискуссии) // Управление инновационно-инвестиционными процессами на основе вовлечения в хозяйственный оборот интеллектуальной собственности и качеством подготовки специалистов в регионах России. Материалы научно-практической конференции. 24–26 апреля 2002 г. Ч. II. — Орел: ОрелГТУ, 2002. — 325 с.

---

---

## УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАНИИ — ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ\*

*Л.А. Кравцова, В.Ж. Куклин*

**В** последнее время вопросы, связанные с управлением качеством в образовании, все чаще и чаще возникают в самых различных контекстах. Наблюдается не только рост числа теоретических публикаций, но и описание множества примеров реализации систем управления качеством. Этот процесс можно считать закономерным, имея в виду, что, с одной стороны, наличие внутривузовской системы управления качеством нашло свое отражение в системе показателей государственной аккредитации, с другой стороны, присоединение России к Болонскому процессу означает, что Россия, наравне с остальными участниками процесса, приняла на себя обязательство по реализации определенной программы действий в сфере обеспечения качества, поскольку *«как показывает практика, качество высшего образования лежит в основе развития общеевропейского пространства высшего образования. Министры обязуются поддерживать дальнейшее развитие системы обеспечения качества на уровне вузов, на национальном и общеевропейском уровнях. Они также подчеркивают необходимость развития общих критериев и методологий по обеспечению качества. Министры также подчеркивают, что, в соответствии с принципом институциональной автономии, основная ответственность за обеспечение качества лежит на каждом из вузов. Это и является основой для реальной подотчетности академической системы в рамках национальной системы качества.»*

*Следовательно, министры пришли к соглашению, что к 2005 г. национальные системы по обеспечению качества должны включать:*

- определение обязанностей участвующих органов и учреждений;*
- оценивание программ и вузов, включая внутреннюю и внешнюю оценку, участие студентов и публикацию результатов;*

---

\* Качество. Инновации. Образование. — 2003. — № 4.

- 
- систему аккредитации, аттестации и сопоставимых процедур;
  - международное партнерство, сотрудничество и создание сети».\*

На первый взгляд складывается впечатление, что сложилось и активно развивается научное направление, базирующееся на единой (или, по крайней мере, общепринятой) методологии и обладающее инструментарием, направленным на практическое решение соответствующих задач. Однако более внимательный анализ реальной ситуации и публикаций показывает, что все не так просто.

Во-первых, существует по крайней мере три основные группы исследователей, занимающихся вопросами качества:

- базирующихся на концепции TQM и соответствующих стандартах управления качеством;

- сторонников использования *сильноформализованных* (именно так!) моделей управления качеством на основе «многомерных моделей», «существенно нагруженных» математическим аппаратом; рассматривающих качество в контексте «качества образования», «качества подготовки специалистов» через призму государственных образовательных стандартов, процесса обучения и оценки достижений учащихся.

Исследования ведутся и по нескольким иным направлениям, однако их интенсивность, как можно судить по публикациям, значительно ниже, чем по приведенным выше. Обособленным направлением исследований являются исследования по вопросам оценки качества подготовки обучающихся (более точно — по оценке уровня обученности), связанные с текущим, рубежным и итоговым контролем в учебном процессе, а также связанные с аттестацией учебных заведений.

Во-вторых, в рамках существующих направлений используется, как можно понять из опубликованных материалов, разное понимание аспектов качества — в первую очередь это относится к его измеримости (у разных авторов можно найти как «западный» подход, основанный на идеологии «оценки равных», так и чисто технократический, «скалярный» подход, сводящий меру качества к одному числу, при этом в «промежутке» встречаются и экспертные модели, и многомерные векторные). Спектр базовых объектов исследования включает «системы менеджмента качества», «системы мониторинга качества», «системы контроллинга», а сам термин «качество» используется с самыми разнообразными уточнениями — приведем несколько наиболее частых при-

---

\* «Создание общеевропейского пространства высшего образования». Коммюнике.

---

меров: «качество образовательных учреждений», «качество образовательной деятельности», «качество подготовки специалистов», «менеджмент качества», и т.п. (при этом везде подчеркивается, что общепринятого определения качества в образовании пока нет).

Анализ позволяет выделить и особо отметить неадекватные, на взгляд авторов, крайние позиции: попыток прямого переноса систем управления качеством из промышленности с минимальной коррекцией используемого аппарата, как правило, чисто терминологической, и попыток слепо скопировать типичные для образования «развитых» стран «гуманитарные» подходы к оценке качества при полном отказе от измерений, даже в широком смысле этого понятия. Вместе с этим по каждому из направлений получены значительные результаты, активность работ постоянно нарастает, все большее число исследователей вовлекается в эту работу. С одной стороны, это свидетельствует об очевидной востребованности исследований, однако одновременно с этим появляется и необходимость координации работ как с целью исключения ненужного дублирования, так и в направлении обеспечения максимально возможной интеграции результатов, с учетом того почти очевидного факта, что области применения результатов пересекаются не слишком значительно. Взаимодействие исследователей разных групп ярко характеризует такой факт: в конце мая 2003 г. практически одновременно в Уфе и Судаке проводились конференции, посвященные проблемам качества в образовании. При этом, как можно судить по опубликованным результатам, имелось определенное пересечение рассматриваемых вопросов.

Более того, анализ публикаций показывает практическое отсутствие перекрестных ссылок на работы других групп, при этом складывается впечатление, что соответствующие исследования ведутся абсолютно изолированно друг от друга.

Не вдаваясь в глубинные причины сложившейся ситуации, представляется важным акцентировать внимание на следующем — для успешной реализации принятых решений по модернизации образования, а также в связи с обязательствами, принятыми нашей страной в рамках Болонского процесса, актуальной и насущной становится задача формирования концепции и плана конкретных действий по формированию элементов «национальной системы качества». Как видно из приведенной выше цитаты, в этот процесс должны быть вовлечены практически все участники образовательного процесса — от федеральных органов управления образованием и до студентов вузов.

*Часть вторая*

С общесистемной точки зрения можно отметить, что при продолжении исследований, в первую очередь необходимо, по крайней мере, определить причины разнонаправленности работ, найти и зафиксировать области взаимопонимания и разногласий, а также определить планы дальнейших действий. При этом, естественно, следует иметь в виду, что никакое из направлений не является «единственно верным» — для результатов, полученных в рамках различных направлений, желательно определить оптимальную сферу применения, а в дальнейшем — обеспечить координацию исследований с целью достижения максимального кумулятивного эффекта.

Представляется, что первым шагом в этом направлении должно стать формирование координационной группы и подготовка семинара, совещания или конференции по перечисленным выше вопросам. Желательно организовать в Интернете обсуждение вопросов качества с широким привлечением академической общественности, а также сформировать общедоступный информационный ресурс с соответствующими материалами. Необходимым кажется формирование объединенного сообщества исследователей, занимающихся вопросами качества, например, через сбор и регистрацию (добровольную, естественно) исследователей, а также формирование базы публикаций со свободным доступом на одном из сайтов, посвященных проблемам качества (например, на [www.quality-journal.ru](http://www.quality-journal.ru)).

В заключение можно отметить, что работы по вопросам оценки, мониторинга и управления качеством в образовании, при всей неоднозначности происходящего в этой сфере в настоящее время, необходимо расширять и интенсифицировать. Значимость проблемы обеспечения качества, независимо от степени формализации этого понятия и различий в понимании его содержания, будет возрастать с каждым днем. Опыт показывает, что использование чужого опыта, даже при определенной его адаптации к нашим условиям, редко приводит к положительным результатам. Не отрицая необходимости использования чужого опыта, в первую очередь в части учета потенциальных проблем и рисков, следует, по-видимому, создавать собственные продукты, опирающиеся и учитывающие особенности «российского менталитета». Важно, чтобы российское образовательное сообщество своевременно определилось в этом вопросе и могло предъявить мировому образовательному сообществу согласованное мнение, учитывающее специфику и реалии российской системы образования.



---

---

## РОССИЙСКИЕ ВУЗЫ НАМЕРЕНЫ ПРОБИТЬСЯ В ВЫСШУЮ ЛИГУ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

*Е. Бабкова*

**В**ступление России в общеевропейское образовательное пространство должно решить проблему признания наших дипломов за рубежом. Руководители Министерства образования и науки РФ уже разработали план присоединения России к так называемому Болонскому процессу: до 2010 года высшая школа должна стать двухуровневой (бакалавриат и магистратура), планируется ввести систему зачетных единиц (European Transfer Credit System), привести в соответствие с европейскими документы об образовании (Diploma Supplement) и улучшить качество образования. Впрочем, ректоры ведущих вузов опасаются, что, если студенты и уже дипломированные специалисты получат возможность с легкостью перемещаться из одного западного университета в другой, это приведет к «утечке мозгов».

### **Условия конвертации российских дипломов за рубежом**

Российские дипломы о высшем образовании до сих пор признают только в тех странах, с которыми прочные связи были налажены еще в советские времена: в Индии, Вьетнаме, Алжире, Финляндии, странах Восточной Европы. Что же до западных стран, то там котируются исключительно дипломы ведущих российских вузов, таких как МГУ, СПбГУ, МГТУ им. Баумана, ГУ — Высшая школа экономики, Московский физико-технический институт. Выпускникам остальных российских вузов приходится проходить за рубежом процедуру легализации дипломов, то есть либо сдавать экзамены по специальности, либо проходить дополнительное обучение.

Кроме того, из-за несоответствия российских дипломов западным стандартам отечественные вузы практически лишены возможности зарабатывать на обучении иностранных студентов.

---

\* Газета. — 20 декабря 2004. — № 236.

Решение о присоединении России к Болонскому процессу было принято на совещании министров образования европейских стран в сентябре 2003 года. Однако реальному вступлению России в «образовательный Евросоюз» мешает существующая система высшего образования, которая далека от общеевропейской. В минувший четверг на коллегии в Минобрнауки РФ чиновники и ректоры ведущих вузов пытались найти выход из создавшейся ситуации. Заместитель директора департамента государственной политики в сфере образования Минобрнауки Игорь Реморенко сообщил, что «для полноценного участия в Болонском процессе и для обеспечения мобильности студентов в российских вузах придется до 2010 года создать систему зачетных единиц по типу европейской трансферной кредитной системы (ECTS)». Поясним: один кредит — это «единица трудоемкости», которая показывает, насколько интенсивно студент изучал тот или иной предмет. Чтобы закончить семестр, студент должен получить определенное количество кредитов по каждому предмету. Вторая задача, которую нужно решить в течение пяти лет, — принятие аналогичного европейскому приложению к диплому о высшем образовании (Diploma Supplement). Для этого специалисты Минобрнауки должны разработать методические указания по заполнению приложения к диплому и перевести на английский язык описание дисциплин федеральных компонентов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Третья задача, которую в Минобрнауки считают почти решенной, — переход на двухуровневую систему высшего образования, бакалавриат и магистратуру (Газета подробно рассказывала об этих планах в номере от 10 декабря). Соответствующие законопроекты, как ожидается, будут приняты Госдумой весной 2005 года.

#### **По принципу Гумбольдта**

Чтобы обеспечить качество образовательных программ высших учебных заведений, сопоставимое с требованиями европейского сообщества, чиновники Минобрнауки решили действовать по принципу Гумбольдта (в XIX веке немецкий ученый Александр Гумбольдт заложил традицию «обучения на основе науки». — Газета) и начать объединение научных и образовательных учреждений в специальные комплексы. Академик РАН Александр Чубарьян предупредил собравшихся: «Интеграция образования и науки может превратиться просто в модное течение. За научно-образовательные учреждения станут себя выдавать

*Болонский процесс и качество образования*

---

все вузы и НИИ». Чтобы этого избежать, на коллегии решили, что на первом этапе интеграции создавать научно-образовательные комплексы разрешат только ведущим вузам страны.

Их будут выбирать по следующим принципам: место в международных рейтингах образовательных учреждений, наличие собственной инфраструктуры и научно-экспериментальной базы. Министр образования и науки Андрей Фурсенко пояснил: «Все согласны, что в высшую лигу не может входить большое число команд, так же и в науке — лучших не может быть много». Впрочем, директор департамента государственной политики и инноваций Минобрнауки Дмитрий Ливанов не исключил, что в дальнейшем вести образовательную деятельность на уровне магистратуры разрешат всем научным организациям, но при этом государство оставит за собой право финансировать только лучшие. При отборе будут учитываться результаты научно-исследовательской работы вуза.

Изменится и система контроля за качеством образования: члены коллегии предложили объединить процедуры аттестации вузов и государственной аккредитации в одну — процедуру государственной аккредитации.

### **Что мешает интеграции**

В данный момент развитию интеграции препятствует отсутствие законодательной базы, регулирующей отношения, связанные с совместным использованием имущества организаций науки и образования. Андрей Фурсенко сообщил, что в Минобрнауки уже подготовили необходимые поправки в законы РФ «О науке и государственной научно-технической политике», «О высшем и послевузовском образовании». «Интеграция должна заработать как можно быстрее. Если мы будем ждать год или два, никакой высшей лиги у нас просто не будет», — заявил министр.

### **За и против**

Ректор МГУ Виктор Садовничий в очередной раз обратил внимание руководителей Минобрнауки на то, что переход на двухуровневую систему высшего образования оставляет за бортом аспирантуру и докторантуру. Система подготовки специалистов в российском образовании — это наши достижения, а не потери. Для того чтобы привлекать иностранных студентов, нужно повышать и качество образования дипло-

*Часть вторая*

мированных специалистов. Мы должны интегрироваться с европейской системой и обогащать друг друга. Но чем быстрее мы будем гнать реформы в образовании, тем больше будем укреплять западные лаборатории», — заявил Садовничий. Ректор Новосибирского госуниверситета Николай Диканский также опасается активизации процесса «утечки мозгов». «Я их учу, трачу на каждого по 2 тысячи долларов в год, а они потом уедут работать за рубеж», — возмутился он. «Но может быть и наоборот: в Новосибирск приедут учиться и работать студенты и выпускники из других стран», — попытался успокоить его Андрей Фурсенко. Ректоров других вузов проблема оттока кадров не пугает. «Болонский процесс откроет перед нашими студентами новые возможности», — считает ректор СПбГУ Людмила Вербицкая. «Он даст детям возможность свободно передвигаться по миру», — разделяет ее точку зрения первый проректор ГУ Высшая школа экономики Лев Любимов.

\*\*\*

### **Что такое Болонский процесс**

В 1999 году министры образования 30 стран Европы подписали в Болонье Декларацию о европейском пространстве высшего образования. Участники Болонского процесса намерены унифицировать действующие в их странах системы высшего образования и таким образом создать удобную образовательную среду для профессоров и студентов, которая позволит им с легкостью перемещаться из одного университета в другой. Сегодня в Болонском процессе участвуют Австрия, Албания, Андорра, Бельгия, Болгария, Босния и Герцеговина, Ватикан, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Кипр, Латвия, Литва, Лихтенштейн, Люксембург, Македония, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Россия, Румыния, Сербия и Черногория, Словакия, Словения, Турция, Финляндия, Франция, Хорватия, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония.

*Болонский процесс и качество образования*

**Болонский процесс и качество образования**

*Часть вторая*

**Итоговые материалы семинаров  
и конференций, выступления, статьи**

Формат 60×84 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.

Усл. печ. л. 6,5. Уч.-изд. л. 7,5.

Заказ № 1448. Тираж 100 экз.

Издательство Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского  
603950, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23.

Типография Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского  
Лицензия ПД № 18-0099 от 04.05.2001.  
603000, г. Нижний Новгород, ул. Большая Покровская, 37.