

**Ильин Георгий Леонидович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики МПГУ, [gor-946@yandex.ru](mailto:gor-946@yandex.ru)

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВУЗОВ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Обсуждается проблема эффективности вузов, подчёркивается важность проводимой работы в поисках адекватной самооценки образования, отмечается опасность платного образования в плане снижения качества образовательных услуг и губительность недостаточного государственного финансирования для развития вузовского образования. Отмечается сугубо экономическая направленность предложенных критериев оценки вузов и утверждается необходимость учёта качества образования специалиста, выпускаемого вузом. Выделяются критерии оценки качества образования, присущие отдельным субъектам и участникам образовательного процесса.

**Ключевые слова:** *эффективность вузов, профессиональная подготовка, качество образования личности, критерии оценки, адаптация выпускников, нормативы образования, работодатели*

Поднятый в последнее время (с 2012 года) общественностью вопрос оценки эффективности вузов можно считать продолжением скандала вокруг ЕГЭ — оценки качества обучения. Да и аргументы противников оценки звучат сходным образом: а судьи кто? Кто определяет критерии оценки вуза, степень соответствия выбранному критерию? И что такое эффективность вуза, как она определяется в отношении качества обучения и образования в вузе данного профиля?

Оценка вузов проводилась по четырём основным направлениям, каждое из которых включало ряд критериев (всего около 50):

1. Научно-исследовательская деятельность: количество разработок, публикаций и цитирований в различных источниках, доля доходов от научных исследований, суммы российских исследовательских грантов.

2. Уровень обучения и преподавания: доля образовательных программ, прошедших международную аккредитацию, численность



студентов, затраты на оборудование и инфраструктуру, средний балл ЕГЭ и средства на подготовку студентов.

3. Международная деятельность учебных заведений: доля иностранных студентов и доходы от них, количество аспирантов, участвующих в зарубежных стажировках, число совместных с зарубежными партнерами программ. Учтены и данные о доходах от внебюджетных источников или продажи объектов интеллектуальной собственности.

4. Взаимодействие вузов с регионами: доходы вузов от региональных источников, количество заключённых договоров и процент выпускников, работающих в регионах.

Критерий, каким бы он ни был, плохим или хорошим, объективным или субъективным, правильным или неправильным, должен кем-то оцениваться. Например, доля магистрантов к общей численности студентов — хорошо это или плохо? С одной стороны — хорошо, чем больше магистрантов, тем выше стремление к высшему образованию; с другой — плохо, нам не нужно такое количество научных специалистов, ибо магистратура предполагает занятия научной деятельностью или преподавание; с третьей — бакалавр в общественном сознании — неполноценный специалист; с четвёртой — мы получаем специалиста с высшим образованием за четыре года, вместо прежних пяти. Решение об эффективности остаётся за судьями, которые явно не присутствуют в системе мониторинга, но которые руководствуются, как правило, вовсе не образовательными, а идеологическими или политическими соображениями.

Однако оценка критериев эффективности определяется и другими обстоятельствами, скажем, рынком труда специалистов, выпускаемых данным вузом, который может значительно меняться. В данный исторический период он может испытывать либо дефицит, либо избыток, специалистов. Допустим, рынок обещает рабочие места с высокой оплатой, именно туда устремляются специалисты и на них ориентируется образование. Вспомните, какой ажиотаж был вокруг юриспруденции, банковского дела, бухгалтерии. Платное образование «не дремало». Мигом были организованы кафедры и филиалы, было налажено производство «специалистов нужного профиля», часто из ничего, на пустом месте, или в непригодных помещениях, без должных преподавателей или набранных номинально, без аудиторий, библиотек, общежитий. А это не могло не сказаться на качестве получаемого образования.

Со временем работодатели стали более разборчивы в выборе сотрудников, перед ними уже недостаточно махнуть «корочкой» диплома о высшем образовании, они вникают, где и когда получен диплом, и даже проверяют его подлинность. Появился избыток специалистов: экономистов, юристов, бухгалтеров. А куда деваться бедным выпускникам, уже получившим высшее образование, но не нашедшим себя на рынке труда, и не потерявшим веру в свои силы? Получать второе высшее образование! А здесь уже тоже заготовлены для них всё те же кафедры и филиалы по той же схеме, нужно только платить: здесь уже нет разделения на бюджетные и внебюджетные контингенты студентов —

все платят за обучение, каким бы оно ни было.

Платность образования, конечно, сделала возможным снятие финансового груза с плеч государства, и, похоже, к этому стремились или получали установку все министры образования, начиная с Ягодина и завершая Фурсенко и Ливановым. Но она же привела к катастрофическому падению качества российского образования. Выигрыш в нескольких процентах от ВВП обернулся разрушением всей системы образования. Платность образования, прикрываемая «фиговым листком» его доступности (снятие бюджетных ограничений на приём), привела к небывалому росту численности студентов вузов и к невиданной доселе коррупции в образовательных структурах.

Но главное, произошло изменение мотивации учения — если раньше студент плохо учился потому, что не мог или не хотел учиться, то теперь он не учится, потому что заплатил. Раньше его могли отчислить за неуспеваемость, теперь им дорожат, как приносящим доход вузу. Да и престиж хорошей учебы пропал — и на «троечках» можно окончить вуз, всё равно в аттестат никто не заглядывает. Этому же способствовало разрешение студентам сочетать работу с учебой в вузе.

Проведённый мониторинг эффективности вузов и результатов ЕГЭ, этих двух взаимосвязанных систем оценивания, школьной и вузовской, показывает снижение качества системы обучения и образования в Российской Федерации, какими бы способами и методами он ни проводился. Он показал, сколь значительно отличаются представления россиян о себе

самих, от того, что они «объективно» сами собой представляют. А поскольку такого рода исследования до сих пор не проводились, можно быть уверенным, что и прошлые успехи образования были сильно преувеличены советской и тем более последующей, просоветской пропагандой. Успехи, если и были, касались, в основном математических и инженерно-технических наук, а также военно-промышленной области.

А в области экономических наук мы оказались попросту несмышлёнышами, вроде Буратино, возможно также злодейски обманутыми, когда, поверив западным теоретикам о мифической «руке свободного рынка», стали перестраивать десятилетиями отлаженную систему плановой экономики, имея в виду «рыночную», под девизом «Ломать — не строить!». Впрочем, был и другой лозунг, не менее привлекательный: «Что не запрещено, то разрешено!». Наиболее сметливые люди сразу поняли: хватай, что плохо лежит! Ибо ничего не запрещалось в условиях «свободного рынка», более того, поощрялось в предположении, что у «плохо лежащего» окажется «хозяин».

Но это, в отсутствие законодательства, связанного с новыми экономическими реалиями, привело к небывалым спекуляциям, когда «хозяева», приобретя по дешёвке завод, фабрику, совхоз, комбинат, да что там — отрасль, продавали их в десятки и сотни раз дороже, а новые «хозяева» перепродавали вновь, пока не сформировалась реальная рыночная цена. Это длилось десятки лет. А между тем производство стояло, работники не получали зарплаты, отмирала социальная сфера. Люди приучались жить



не за счёт зарплаты, а за счёт своего занятия — «на чём сидишь, тем и кормишься» — продавали самостоятельно продукцию своего завода (подшипники, вазы, игрушки, валенки, полупроводниковые схемы, ковровые изделия), которую получали вместо зарплаты, или попросту крали. В медицине стали оплачиваться обычные услуги (сестринские и врачебные), чтобы было на что жить.

Всё происходившее не могло не сказаться на образовательной системе [3]. В контексте описанных событий было бы удивительно требовать от неё исправного исполнения своей миссии. После введения платного образования нельзя считать удивительной коррупцию во всех звеньях образовательной системы — от дошкольного до послевузовского образования на фоне общей экономической среды и утвердившихся в ней нравах. Объявленный список неэффективных вузов (не будем говорить о справедливости оценок) свидетельствует не столько о недостатках в управлении отдельными вузами, сколько об экономическом состоянии или неэффективном управлении страны, не способной обеспечить вузам достойные условия для обучения и образования студентов.

Нетрудно видеть, что основой для оценки эффективности деятельности вуза являются результаты ЕГЭ, полученные выпускником школы на основе его предметных знаний, т.е. при всей её относительности она задаётся критериями ЕГЭ, которые сами по себе сомнительны. Если всё же пользоваться при оценках эффективности вузов результатами ЕГЭ, то необходимо помнить, что из мясорубки можно получить только то, что в неё

заложил, может быть, и переработанное, но то же самое. Поэтому при нынешней технологии высшего образования можно получить лишь несколько модифицированное школьное «сырьё», которое принято именовать «компетентными специалистами».

Но главное — нынешняя оценка эффективности вуза предполагает лишь внешние параметры вуза как организации: научно-исследовательскую деятельность, уровень обучения и преподавания, международную деятельность и взаимодействие с регионами. Вся оценка сведена к экономической эффективности вуза. А где же студент, где его ожидания, его готовность учиться, его мотивация, его жизненные планы и их соответствие учёбе? Эффективным вуз будет в том случае, если в нём созданы условия для успешной деятельности, атмосфера взаимодействия с друзьями в решении совместных учебных или жизненных проектов, сотрудничество с преподавателями, успешность в дальнейшей жизни — условия, которые обеспечивают то, что принято называть качеством образования личности студента. То есть необходимо учитывать не только эффективность вуза, но и качество получаемого студентами образования.

Причём следует особо отметить, речь идёт не о качестве обучения или, что то же, о качестве преподавания предметов или дисциплин (этот критерий учитывается при оценке эффективности вузов), а о качестве образования личности студента как будущего специалиста. Это разные понятия, различие которых особенно проявилось с появлением непрерывного образования [5].

Опираясь на различие обучения и образования, следует признать различие обучения как процесса, внешнего по отношению к обучающейся личности, и образования как процесса внутреннего, как процесса развития личности. В таком понимании обучение предстаёт как процесс создания специально организованной среды, наиболее адекватной задачам обучения, прежде всего задачам обучения профессиональной деятельности. Напротив, образование личности предполагает формирование образовательной среды в соответствии с запросами обучающегося, задачами, которые он ставит перед собой, по логике его интересов, в соответствии с его образовательными потребностями. Обучение выступает не как главная задача, а как подчинённая образовательным потребностям самого обучающегося. Короче говоря, тогда как обучение есть формирование личности по заданному образцу, образование есть проекция личности на среду, формирование среды по образу и подобию личности [2].

Следует сказать, что при оценке качества образования, получаемого в вузе, а следовательно, и его эффективности, необходимо учитывать различие критериев его оценки различными субъектами образовательного процесса, в числе которых выступает не только государство или Министерство образования, разработавшее названные критерии, но и иные субъекты, такие как:

- сами студенты, примером которых могут служить студенты московского мятежного вуза, не согласившиеся с результатами оценки;
- их родители, вкладывающие деньги в образование своих детей и заполонившие

Интернет своими тревожными репликами и комментариями;

- преподаватели вузов, самые разные, от тех, кто знает, откуда дует ветер, и потому возмущающиеся; до тех, кто честно тянет свою педагогическую лямку и потому в недоумении, какое это к нему имеет отношение;
- администрация вузов, которая видит во всём происходящем очередную волну проверок со всеми вытекающими последствиями;
- работодатели, к которым поступают выпускники вузов и которые не верят в «компетентных специалистов», обещаемых вузами.

Можно выделить несколько пониманий того, что такое «качество образования». Эти различия связаны, прежде всего, с различными значениями термина «образование», которые используются в речевой практике:

► Качество образования как условие воспроизводства культурного и материального уровня жизни общества, воспроизводства знаний, которыми располагает общество, как условия воспроизводства самого общества («качество образования в обществе»). Данное понимание выражает деятельность самой системы образования в заданных социальных условиях, определяется уровнем общего, среднего и высшего профессионального образования, сравнимого с образованием в других странах.

Это качество образования, каким бы оно ни было, как уже было сказано, в нашей стране, неуклонно падает, что признаёт большинство граждан страны. Это забота, прежде всего, Министерства образования и правительства в целом.



► Качество усвоения предметных знаний, т.е. знаний, связанных с предметами и научными дисциплинами, изучаемыми в процессе обучения в учебном учреждении («качество обучения»). Данное качество полученного образования устанавливается путём дифференциальной и интегральной оценки знаний в ходе зачётов и экзаменов. Определяется в деятельности образовательных учреждений, в соответствии с их внутренними сложившимися требованиями.

Данное качество определяется сложившимся преподавательским составом и соответствующим уровнем преподавания предметов, далеко не всегда совпадающим с уровнем их усвоения студентами и не всегда соответствующий подлинному знанию предмета, изложенному в учебнике. Указанное качество — забота и ответственность преподавателей.

► Качество профессиональной подготовки, способности решения профессиональных задач («качество специалиста»), в прошлом понималось как квалификационная характеристика, в нынешних условиях меняется: *«если прежде акцент делался на квалификации специалистов, то теперь к квалификации добавились более широкие и жёсткие требования компетентности и ответственности»* [11]. Ставшее ныне популярным понятие «компетентность» в образовательном контексте означает знания, умения, опытность в профессиональной деятельности, включающей социальный и личностный аспект («качество специалиста»), и задаётся качеством учебных задач, имитирующих профессиональную деятельность. Подробнее об этом ниже.

► Качество профессиональной подготовки определяется тем, насколько адек-

ватно учебное учреждение реагирует на профессиональные изменения и динамику рынка труда. Данное качество обеспечивает администрация вуза, а оценивать должны работодатели и родители.

► Качество образования как развитие способности обучения и обучаемости («качество личности»). В его достижении многие видят основную задачу современной школы, определяя её как «учить учиться». О. Тоффлер, американский футуролог, критически оценивая традиционную систему образования, говорит о необходимости сместить фокус образования на «здесь и сейчас». Кроме того, *«неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился учиться»* [10].

Это качество определяется успешностью адаптации выпускников к новым социально-профессиональным условиям и способностью усваивать новые знания. Его оценивают преподаватели и сами учащиеся по мере взросления.

► Качество образования личности как развитие способности социальной ориентировки и социального роста («социальное качество личности, качество профессиональной культуры»).

Данное качество образования даёт выпускнику возможность социального продвижения, может быть вне полученной профессии, но с опорой на полученные знания. Следует рассматривать его как личное дело каждого учащегося.

Все разновидности предполагаемого качества в совокупности образуют качество образования в вузе, формируемое различными субъектами образовательного процесса.

Вернёмся к понятию компетентности специалиста, ставшему основным в свете последней версии государственных образовательных стандартов.

В докладе Всемирного банка (1994) [9] отмечалось, в частности, по поводу подготовки инженерных кадров, что *«инженерное образование в России может серьёзно отличаться от своего аналога в странах ОЭСР (Организация экономического и социального развития). В России акцент продолжает оставаться на использовании основных категорий, почерпнутых из наук: теплопередаче, энергии, прочности и т.п. Основная проблема заключается в том, будет ли «это работать»? Западная инженерная наука после Второй мировой войны перенесла акцент на то, что стало известным как «сопутствующая инженерия». Основная проблема состоит не в том, будет ли это работать, а будет ли это работать в рамках ограничений, обусловленных многими рыночными факторами, являющимися по отношению к инженерным аспектам внешними. К важнейшим компонентам учебных планов западных инженерных школ относятся такие вопросы, как природоохранные нормативы, авторские права, маркетинг, потребительский спрос, затраты, эффективность и потенциальная прибыль. Предполагается, что западный инженер должен тщательно взвесить указанные критерии, прежде чем сделать вывод о том, «будет ли это работать»».*

Другими словами, говорится о необходимости дополнения знаний инженерных наук социально-экономическими и гуманитарными. И даже о подчинении этих знаний социально-экономическим требова-

ниям, во избежание «технократических» решений, об «ориентации на потребителя». В свете Болонского процесса (сближение отечественной и европейской систем образования) аналогичные требования можно установить и в отношении социально-экономического и гуманитарного отечественного образования, в отношении подготовки экономистов, правоведов, социологов, психологов, медиков, социальных работников и т.д., которые должны предполагать не столько их гуманизацию или гуманитаризацию, сколько поворот в сторону потребителя услуг (посетителя, клиента, пациента, пассажира, покупателя, пользователя).

Речь идёт о готовности выпускника включиться в профессиональную деятельность, о его способности применять полученные знания, умения и навыки при решении задач на месте работы. Однако, учитывая зарубежное происхождение компетентности (в его современном толковании), можно предположить, что в него вкладывается более широкое понимание, включающее в той ли иной мере прочие определения качества образования («способность обучения и обучаемости» и «способность социальной ориентировки и социального роста»), т.е. предполагающее, помимо профессиональных, определённые личностные и социальные свойства выпускника.

Это иная философия образования, предполагающая иное качество образования личности. Выпускник не просто должен знать область профессионального знания, чтобы занимать должность, выполнять указания начальства, служить государству или корпорации, он должен служить людям, должен решать задачи потребителей, уметь



применить свои знания для удовлетворения их потребностей. Этот переход в экономике от производства продукции к служению потребителю, в образовании характеризуется появлением образовательных услуг, которые оказывают студенту — потребителю знаний, но, вместе с тем, и потребителя знаний обучают рассматривать будущую профессию, специальность как служение потребителю. Это не значит, что продукцию не надо производить, её производит, имея в виду потребителя — отсюда и услуги. Значит, не только продавец, но и производитель должен учитывать запросы потребителя [4].

Данное качество образования начинает находить отражение в обучении учащихся, студентов и слушателей профессионального дополнительного образования основам маркетинга, права, экологии и пр., т.е. непрофильным дисциплинам, включаемым в учебный процесс. Но большей частью вузов оно отторгается ввиду нехватки кадров и противодействия со стороны профилирующих кафедр.

В какой степени учитываются запросы потребителя, т.е. студента, в современной отечественной системе образования и запросы работодателя, потребителя продукции вузов? Вопрос в свете сказанного — риторический.

Наиболее распространённой является оценка качества образования по его соответствию принятым образовательным нормативам, которым должен отвечать образовательный процесс (государственным образовательным стандартам). Данное качество образования является предметом ожесточённой, в том числе политической, борьбы, особенно в нашей

стране, и связано с содержанием учебных программ: что изучать, как изучать, в каком объёме, под каким ракурсом, что давать факультативно, а что в обязательном порядке, что изучать фундаментально, а что в прикладном виде и т.д. В конце концов, речь идёт о том, что должен знать «культурный человек», а не просто специалист. Поскольку представления о культуре, о том, каким должно быть общество, у людей, принадлежащих к различным социальным слоям, разные, то неудивительны разногласия по поводу качества образования. Существует мнение, что согласие по этому вопросу невозможно: *«В демократическом обществе не может существовать школьной концепции, с которой были бы согласны все важнейшие социальные группы общества»*, — писал немецкий исследователь (Г. Паулих [1]). Похоже, что и с вузовским образованием дело обстоит также. Управление образованием и обществом в целом становится всё сложнее, и этому надо учиться всем, в том числе и министрам.

Российскому образованию нужны не столько государственные стандарты, сколько новая философия образования, в основе которой лежит не просто педагогическая, но образовательная парадигма, включающая новое понимание образования, не сводимое к пребыванию в стенах школы или вуза, а охватывающее все аспекты жизнедеятельности человека, в условиях не только обучающей, но и образовательной среды. И дело не только в непрерывном образовании, которое уже набило оскомину, а в содержании этого понятия и формах его взаимодействия

с формальным образованием, с современным миром информации в целом, а не только по учебникам и со слов учителя. На первый план выдвигается проблема работы обучающегося с информацией [7], проблема построения им собственной картины мира [5], проблема развития образования в целом [8].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Загвоздкин В.К. Технологии в образовании // Человек. — 1997. — № 3. — С. 48–56.
2. Ильин Г.Л. О двух пониманиях образовательной траектории // Наука и школа. — № 4. — 2016. — С. 175–179.
3. Ильин Г.Л. Проблемы отечественного образования в историческом контексте // Школьные технологии. — 2014. — № 1. — С. 3–12.
4. Ильин Г.Л. Международные стандарты ISO-9000 в образовании // Школьные технологии. — 2015. — № 2. — С. 172–175.
5. Ильин Г.Л. Проектное личностное образование в теории и реальной жизни // Школьные технологии. — 2015. — № 4. — С. 3–10.
6. Ильин Г.Л. Образовательная технология (о различных значениях понятия «технология») // Наука и школа. — 2015. — № 5. — С. 69–76.
7. Ильин Г.Л. Проектное образование как работа с информацией // Высшее образование в России. — 2016. — № 7. — С. 88–94.
8. Ильин Г.Л. Инновации в образовании: учеб. пособие. — М.: Прометей, 2015.
9. Россия: образование в переходный период / доклад Всемирного банка. — 1994.
10. Тоффлер О. Третья волна. — М.: АСТ, 1999.
11. Шадриков В.Д. Качество высшего образования: понятия, концепции, практические подходы // Университетская книга. — 2001. — № 5. — С. 8–13.