
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 Судаче 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.

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).

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.