

Футурологи не берут во внимание уже готовые исследования об академической работе. К примеру, они исходят из того, что академическое сообщество по-прежнему довольно гомогенно и что подавляющее большинство сотрудников вузов имеет постоянный контракт и занимается и преподаванием, и наукой. Однако исследования показывают, что это не так. С каждым годом появляется все больше исследований о диверсификации академической профессии, о том, какие разные люди приходят в эту профессию (в том числе из других профессий), о различных карьерных траекториях и об эрозии традиционной линейной академической карьеры. Более того, в вузах Великобритании, Австралии и США в последние годы становится все больше сотрудников, работающих на неполную ставку, по временному контракту, сдельно, без права на постоянный контракт, и сотрудников, занимающихся исключительно преподаванием.

### **Доказательный подход к прогнозированию**

В отличие от всех этих футурологов, мы должны начать с тщательного изучения текущей ситуации, опираясь на лучшие современные исследования и на анализ как самых последних, так и более давних тенденций. Подобное исследование должно включать в себя скрупулезный анализ примеров эффективности и успешности, по которым можно было бы составить зачаточные представления о том, как ситуация будет развиваться в будущем. К таким примерам можно отнести финансируемую Евросоюзом программу *Universities of the Future* и программу *21st Century Lab* в Университете Линкольна (Великобритания).

Использование научно обоснованных и итеративных подходов к прогнозированию будущего гарантирует учет более широкого спектра факторов, влияющих на текущие тенденции, включая социально-культурные, политические и экологические факторы (и иногда даже квазиправовые), а также экономические и технологические. Благодаря такому подходу удастся избежать упрощенчества, при котором приоритет отдается определенным видам деятельности и однозначным допущениям, акцентирующим определенные перспективы.

### **Пандемия как главный деструктивный фактор?**

Так что же, стоит ли считать пандемию главным деструктивным фактором? Естественно, она футурологам только на руку. Нам говорят, что «настали беспрецедентные времена». И действительно, сейчас сложилась редкая для высшего образования в целом ситуация, когда сектор сокращается, а многие вузы вынуждены разукрупняться. Однако потрясения случались и раньше: войны, в том числе гражданские, подъем националистических движений, захваты, массовая миграция — все эти явления оказывали огромное влияние на вузы в самых разных уголках мира.

Вузам и раньше приходилось жить в режиме экономии. Например, финансовый кризис 2008–2009 годов привел во многих странах к сокращению национальной системы образования, преподавателям урезали часы и зарплату, следовали сокращения и увольнения — все это ради того, чтобы обеспечить гарантии занятости для оставшегося на своих местах большинства.

Еще нам говорят, что «мы не сможем вернуться к прежнему укладу», однако большинство вузов сейчас озабочено своим выживанием в кратко- и среднесрочной перспективе и не планирует слишком уж сильно менять ни свою бизнес-модель, ни принципы работы — просто из-за страха неудачи. Кризис не лучшее время для выработки новой стратегии, даже если кажется, что старая уже на грани фолла. Когда у вузов были деньги на обновление, им казалось, что им это не нужно, а теперь, когда им приходится модернизировать свою деятельность, у них просто нет средств на управление необходимыми им переменами.

Для консультантов по вопросам управления все это, конечно, плохие новости, потому что сокращение финансирования вузов скажется и на них. Зато, может быть, настало время, чтобы университеты наконец взяли на себя ответственность за собственное будущее.



## **Разработка системных подходов к повышению качества преподавания**

**Пол Эшвин**

*Пол Эшвин — профессор наук о высшем образовании и руководитель отделения образовательных исследований Университета Ланкастера (Великобритания).*

*E-mail: [paul.ashwin@lancaster.ac.uk](mailto:paul.ashwin@lancaster.ac.uk).*

*В основу этой статьи легла написанная автором глава книги *Changing Higher Education for a Changing World* под редакцией Клэр Каллендер, Вильяма Локка и Саймона Марджинсона, вышедшей в издательстве **Bloomsbury**. Книга стала результатом работы Центра глобального высшего образования и напечатана при финансовой поддержке Совета по экономическим и социальным исследованиям (ESRC/OFSRE) Великобритании.*

На системном уровне существует два типа подходов к повышению качества преподавания: в основе одних лежит поиск образцов для подражания, в основе других — картирование. Первые предполагают выявление

отдельных первоклассных профессионалов или образовательных центров, отличающихся высоким качеством преподавания на национальном уровне. Такие подходы используются, например, в Великобритании, Германии, Норвегии, Финляндии и ЮАР. Картирование же предполагает оценку качества преподавания в масштабе целой национальной или международной системы. Два основных примера использования подобного подхода — это ANELO (Международное исследование по оценке результатов обучения в высшем образовании), провалившийся пилотный проект ОЭСР, и английская Рамочная программа по улучшению качества преподавания (TEF).

Эти два типа подходов рассматриваются в данной статье в свете трех вопросов: 1) как определить, что такое качественное преподавание; 2) как измерить качество преподавания; 3) как программы по повышению качества преподавания влияют на результаты преподавания и обучения. На основе сделанных выводов я сформулировал принципы для разработки более эффективных подходов к повышению качества преподавания на системном уровне.

### **Как определить, что такое качественное преподавание?**

При использовании подходов, ориентирующихся на образцы для подражания, качество преподавания, по сути, определяется теми, кто претендует на статус высококлассных преподавателей. Логика такого подхода заключается в том, что кандидаты собирают эмпирические доказательства того, как именно они выполняют свою работу и в чем выражается их первоклассность. Благодаря этому сосуществуют различные понимания того, что считать качественным преподаванием.

При использовании подходов, основанных на картировании, выявляются предполагаемые результаты первоклассного преподавания и на системном уровне оценивается, в какой мере удастся их достичь. К примеру, в рамках TEF вузы оцениваются по ряду показателей, включающих в себя отношение студентов к получаемому образованию, уровень отсева и результаты трудоустройства выпускников. Эксперты по оценке сначала оценивают результаты деятельности вузов по установленному списку параметров, а затем изучают сведения, предоставленные самими вузами в поддержку их притязаний на высокое качество преподавания; при этом показатели вузов по формальным параметрам имеют наибольший вес в их итоговой оценке в рамках TEF.

Ни один из подходов не предлагает конкретно сформулированного определения того, что считать качественным преподаванием, и это признак явственного парадокса. Как программа системного масштаба может претендовать на то, что она выявляет примеры высококачественного преподавания, если она не дает определения этому явлению? Ответ на этот вопрос

заключается в том, что в основе подобных программ — кажущиеся само собой разумеющимися представления о том, что считать качественным преподаванием, и эти представления не привлекают внимания общественности.

Все эти подходы могли бы стать более эффективными, если бы они включали четкое определение качественного образования, согласованное с образовательными целями вузов, и отражали бы вклад преподавателей в успешность обучения студентов. Соответственно, первый принцип в разработке программ системного масштаба по повышению качества преподавания можно сформулировать следующим образом: программа системного масштаба по повышению качества преподавания должна включать определение качественного образования, соответствующее образовательным задачам вузов.

### **Как измерить качество преподавания?**

В рамках подходов, ориентирующихся на образцы для подражания, претенденты на статус высококлассных преподавателей сами предлагают, что считать качественным преподаванием, и самостоятельно собирают доказательства в подтверждение того, как хорошо они работают. Существуют некоторые формальные типы доказательств, например результаты опросов студентов, но претенденты склонны отбирать устраивающие их доказательства и затем объяснять, почему именно эти данные важны и заслуживают внимания.

В основе подходов, строящихся на картировании, обычно лежат традиционные показатели оценки результатов обучения студентов, говорим ли мы о показателях, отобранных в рамках TEF, или о результатах тестирования студентов, оценивавшихся в рамках ANELO. Проблема подобных программ хорошо описывается законом Гудхарта: как только какой-то параметр начинают использовать в качестве индикатора эффективности, он перестает быть хорошим индикатором. И даже если в прошлом этот параметр был сопряжен с качеством, его связь с качеством теряется по мере того, как вузы пытаются максимизировать показатели своей работы. Эту проблему можно решить, сделав упор на параметры, отражающие процессы, а не только их результаты, потому что таким образом мы создаем ситуацию, при которой, чтобы наладить систему, нужно заняться отладкой происходящих в ней процессов, что, в свою очередь, способствует повышению качества преподавания и обучения. Это не значит, что показатели, отражающие результаты этих процессов, вообще не нужно использовать, но они должны быть подкреплены показателями, отражающими процессы, приведшие к этим результатам.

В целом нужна целая линейка различных параметров качества преподавания, отражающих и процессы, и результаты преподавания. Причем (оглядываясь на принцип номер один) эти параметры должны показывать, в какой степени удалось реализовать

качественное преподавание, как оно описано в принятом определении. Таким образом, второй принцип гласит: показатели, используемые в программе системного масштаба по повышению качества преподавания, должны соответствовать принятому определению того, что считать качественным образованием, и должны отражать не только результаты образования, но и образовательные процессы.

---

## **В целом нужна целая линейка различных параметров качества преподавания, отражающих и процессы, и результаты преподавания.**

---

### **Как программы по повышению качества преподавания способствуют оптимизации?**

Описанные два типа подходов основаны на разных представлениях о том, как именно они могут способствовать оптимизации преподавания. В основе подходов, ориентирующихся на образцы для подражания, лежит цепная модель изменения, которая предполагает, что если удастся выявить и наградить лучших специалистов, лучшие факультеты или лучшие вузы, то они начнут делиться своими первоклассными наработками и таким образом вдохновлять остальных на самосовершенствование. Но хотя такие программы и помогают подчеркнуть важность преподавания и вознаградить первоклассных профессионалов или целые факультеты, они не способствуют повышению качества повседневных педагогических и образовательных процессов на уровне всей системы высшего образования.

В основе подходов, предполагающих картирование, лежит конкурентная модель изменения, согласно которой лучшие вузы получают поощрение, а остальные стремятся в связи с этим улучшить свою работу, рискуя в противном случае потерять привлекательность для студентов и вынужденно начать закрывать целые образовательные программы. Проблема подобного подхода вот в чем: чтобы оптимизация состоялась, подход должен основываться на точных, валидных и достоверных параметрах качества преподавания и при этом абитуриенты должны учитывать эти параметры при выборе образовательных программ. Но на практике ни то ни другое не так. В предыдущем разделе я уже писал о проблемах с показателями качества преподавания, а исследования неизменно

показывают, что абитуриенты редко пользуются подобной информацией, принимая решение о выборе той или иной образовательной программы.

Напрашивается вывод, что подходы обоих типов опираются на некорректные теории изменений. Для разработки альтернативного подхода можно было бы воспользоваться законом Гудхарта. Если мы включим в рассматриваемые параметры оценку того, в какой степени вузы занимаются деятельностью, действительно (в соответствии с исследованиями) способствующей повышению качества преподавания и обучения, то вузы наверняка и впрямь улучшат свою работу. Опираясь на анализ того, как программы системного масштаба по повышению качества преподавания могут способствовать оптимизации, можно вывести третий принцип: улучшение показателей качества преподавания возможно только путем улучшения педагогических практик.



## **Информация и рынки в сфере высшего образования**

**Яня Комленович**

*Яня Комленович — лектор Ланкастерского университета (Великобритания).*

*E-mail: [j.komljenovic@lancaster.ac.uk](mailto:j.komljenovic@lancaster.ac.uk).*

*В основу этой статьи легла написанная автором глава книги *Changing Higher Education for a Changing World* под редакцией Клэр Каллендер, Вильяма Локка и Саймона Марджинсона, вышедшей в издательстве **Bloomsbury**. Книга стала результатом работы Центра глобального высшего образования и напечатана при финансовой поддержке Совета по экономическим и социальным исследованиям (ESRC/OFSRE) Великобритании.*

Высшее образование во всем мире стремительно коммерциализируется. Однако для того, чтобы образовательный рынок действительно заработал, недостаточно просто изменить законы или ввести плату за обучение. Я написала одну главу о роли рыночных инструментов для недавно опубликованной книги *Changing Higher Education for a Changing World*. Коммерциализация — довольно широкое понятие, включающее очень многое: от ярлыков с указанием цены товара до тележек для покупок, от компьютерных мониторов до программ для анализа данных, от различных схем до рейтингов и т.д. Я изучала инструменты,