

до Брексита и прихода Трампа к власти, принимались меры, усложнившие международным студентам жизнь. В Англии, например, в начале текущего десятилетия была введена балльная система оценивания визовых заявлений, из-за которой международные студенты оказались в невыгодном положении: были введены ограничения на срок действия студенческих виз, на право на работу и количество курсов, которые иностранные студенты могли слушать. Аналогичная система была введена в Канаде в 2015 году — она была нацелена на оптимизацию процедуры рассмотрения виз и на упрощение выхода иностранцев на канадский рынок труда, в результате чего международным студентам стало сложнее получить в стране постоянный вид на жительство. Правительства обеих стран утверждали, что они принимали эти меры ради привлечения лучших международных кадров, но на практике международным студентам стало сложнее переехать в эти страны и получить постоянный вид на жительство.

Мы изучили политику Австралии, Великобритании, Канады и США в отношении международных студентов в период с 2000 по 2016 год.

Если рассматривать смежные области, включая здравоохранение, правила трудоустройства, правила в отношении членов семей международных студентов, распределение финансовой помощи, стоимость обучения, налогообложение, то становится очевидно, что ни одна из четырех стран не пыталась последовательно способствовать международной студенческой мобильности. Принимаемые в перечисленных областях решения влияют на жизнь международных студентов, а в их выработке участвуют государственные органы и министерства. Если анализировать только политику одного конкретного министерства, то не удастся понять всю многогранность работы, связанной с международными студентами. Соответственно, чтобы решить проблемы, касающиеся международных студентов, нужен согласованный подход на уровне государственных органов с привлечением представителей сектора высшего образования. В качестве примеров инициатив, основанных на межведомственном подходе, можно назвать британскую программу «Инициатива премьер-министра» (PMI) и новую австралийскую стратегию по развитию международного образования. Но в целом согласованности в изучаемой сфере не наблюдается.

Заключение

Если бы руководители англоязычных стран действительно целенаправленно боролись за привлечение лучших международных студентов, можно было бы ожидать от них последовательных решений в этом направлении. По крайней мере, мы привыкли этого ожидать, когда речь идет о конкуренции в той или иной отрасли: участники рынка принимают меры, направленные на максимизацию своих конкурентных преимуществ. На самом же деле подход разных стран к привлечению и удержанию международных студентов в 2000–2016 годах никак нельзя считать последовательным или согласованным. Несмотря на то что правительства обычно используют схожий язык и на словах, безусловно, поддерживают привлечение вузами международных студентов, на практике их действия следуют иной логике. Таким образом, можно сказать, что прирост числа международных студентов в четырех выбранных странах происходит скорее вопреки политическим и законодательным изменениям, нежели благодаря им.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10683>

.....

Возможно ли оценить качество образования при помощи глобальных рейтингов?

Филип Дж. Альтбах, Эллен Хэйзелкорн

Филип Дж. Альтбах — исследователь, основатель и первый директор Центра по изучению международного высшего образования при Бостонском колледже, США. E-mail: altbach@bc.edu.

Эллен Хэйзелкорн — почетный профессор и директор Центра исследований высшего образования (HEPRU) Дублинского технологического института, советник по вопросам образовательной политики в консалтинговой организации BH Associates (Ирландия). E-mail: ellen.hazelkorn@dit.ie.

Наиболее авторитетные международные университетские рейтинги, а именно Шанхайский рейтинг (ARWU), рейтинг Times Higher Education и QS, существуют уже более десяти лет и считаются силой, меняющей мировое высшее образование. Одна из их основных задач — выявить на основании

сформулированных ими критериев лучшие университеты мира. Однако они принимают во внимание менее 5% из более чем 25 тысяч мировых вузов. Рейтинги имеют огромное влияние: студенты учитывают их, выбирая, где учиться, а некоторые правительства — при распределении финансирования, поэтому университеты постоянно стремятся улучшить свое положение в рейтингах.

С самого начала рейтинги уделяли основное внимание научной продуктивности. Рейтинги QS и THE учитывают также репутационные показатели, но они считаются неоднозначными из-за низкой доли ответивших среди участников опросов, что ведет к смещению оценок и ограничивает восприятие. Каждый показатель учитывается по отдельности, хотя очевидно, что существует эффект мультиколлинеарности — иными словами, такие показатели, как количество аспирантов, уровень цитируемости, объемы научного финансирования, интернационализация и т.д., на самом деле взаимосвязаны. Показатели, связанные с оценкой научной продуктивности, частично пересекаются — и при этом в рейтинге QS, например, они определяют около 70% итоговой оценки, в то время как репутационные показатели влияют на 50% итоговой оценки. Рейтинги ARWU и THE на 100% состояются на основе показателей, оценивающих науку.

Учет качества преподавания/обучения в рейтингах

Безусловно, основная задача большинства вузов — это обучение. Практически во всех вузах (за редким исключением) основную массу студентов составляют студенты бакалавриата. Концепция вузов мирового класса опирается на опыт лучших университетов, возглавляющих мировые рейтинги. Это достаточно легко объяснить. Исследовательские университеты, как правило, наиболее известны и потому получают самые высокие оценки в опросах, посвященных восприятию репутации вузов. Легко зафиксировать и библиометрические данные. При этом недооцениваются достижения в области искусства, гуманитарных и социальных наук, а также исследования регионального и национального значения, особенно если они публикуются не на английском языке.

Составители международных рейтингов смогли быстро нажиться и на этой проблеме, предложив использовать больше индикаторов, призванных оценить качество образования и преподавания. Но, как пишет Ричард Холмс, это по-прежнему «неосвоенная территория». Хуже того, на самом деле проблема заключается в выборе индикаторов. Одна из причин, почему качество образования и преподавания раньше не включались в рейтинги, состоит в том, что измерять их, а затем сравнивать между собой различные страны и вузы трудно. К тому же нужно учитывать, чему студенты учатся и как они изменяются в процессе обучения, исключив при этом влияние предыдуще-

го опыта — социального капитала студентов. Поэтому внимания заслуживает в первую очередь качество образовательной среды и образовательного процесса, а не статус или репутация вуза. Соответственно, многие колледжи и университеты используют различные способы оценки качества преподавания с целью принятия решений о найме преподавателей или повышении по службе, включая введение «преподавательских портфолио» и коллегиальной системы оценивания. Во многих странах, чтобы иметь право преподавать, нужно до или вскоре после поступления на работу получить специальный сертификат. Но важно понимать, что не стоит думать, что мы реально можем разделить и отдельно оценивать качество преподавания и результаты обучения. Вопросы вызывает сама концепция качества преподавания как институциональной характеристики, потому что, как показывают исследования, наибольшие различия наблюдаются не между вузами, а внутри отдельных вузов.

Оценивая качество образования и результаты обучения

Дискуссии о качестве образования проходят в разных странах по-разному, но все чаще основное внимание уделяют таким факторам, как результаты обучения, характеристики и навыки выпускников, и, наконец, собственно тому, что именно вузы привносят (или не привносят) в процесс обучения.

Воодушевившись успехом Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), в 2011 году Организация экономического сотрудничества и развития решила запустить пилотный проект ANELO по оценке результатов обучения в высшем образовании. С целью выявления и оценки индикаторов качественного преподавания и обучения студентам из 17 стран было предложено заполнить один и тот же тест. Проект ANELO должен был стимулировать критический взгляд на занявшие доминирующее положение международные рейтинги, учитывающие главным образом научную продуктивность, но он был воспринят неоднозначно и в итоге приостановлен. В 2013 году были опубликованы первые результаты еще одной инициативы ОЭСР, известной как PIAAC (Международная программа по оценке компетенций взрослого населения). Она нацелена на оценку грамотности в области чтения, математической грамотности и умения решать задачи в технологически насыщенной среде.

Разные страны разрабатывают показатели оценки качества преподавания. В 2016 году Англия ввела Рамочную программу улучшения качества преподавания (TEF). Первоначально предложенная правительством идея была воспринята неоднозначно — в частности, потому, что было предложено привязать финансирование к результатам этой программы. TEF была разработана группой экспертов из разных областей для оценки качества обучения в бакалавриате.

В 2020 году эта программа распространится и на дисциплинарный уровень. Другой способ — централизованное тестирование. Так, в Бразилии проводится Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Национальный экзамен по оценке достижений студентов). Он выявляет уровень знаний студентов в различных профессиональных областях. Его первоочередная задача — оценка образовательных программ, а не студентов и их знаний. Аналогичный тест, SaberPro, разработан и в Колумбии. В США способ стандартизированного национального тестирования используется в таких программах оценки, как СААР (оценка академических достижений в колледжах), CLA (оценка вклада вузов в процесс обучения), ETS Proficiency Profile (оценка уровня подготовки студентов). Существуют также опросы для студентов, например NSSE (национальный опрос по изучению уровня заинтересованности студентов) и CCSSE (аналогичный опрос, но для сектора муниципальных двухгодичных колледжей). NSSE измеряет, сколько времени и усилий студенты тратят на обучение и на другие важные с образовательной точки зрения занятия, а также оценивает то, как вузы используют имеющиеся у них ресурсы и организуют учебный процесс. Австралия, Ирландия, Канада, Китай, Новая Зеландия и ЮАР тоже начали проводить такой опрос. Схожие инициативы появились в Корее, Мексике и Японии.

Что делают глобальные рейтинги

Все мировые рейтинги, в том числе европейский U-Multirank (UMR), включают показатели оценки качества образования — какие-то из них более адекватны, какие-то менее. Рейтинги QS, THE и U-Multirank учитывают (последний — на уровне отдельных дисциплин) соотношение количества преподавателей и студентов. Но этот показатель считается ненадежным с точки зрения оценки качества образования из-за различий в квалификации преподавателей и студентов в различных профессиональных областях, вузах и странах. Составители QS и THE используют также опросы преподавателей, но непонятно, как человек может оценить преподавательские качества коллег, не бывая у них в аудитории. Составители Шанхайского рейтинга используют в качестве примерного показателя оценки качества образования количество нобелевских и филдсовских премий у сотрудников и выпускников, но это, конечно, просто смешно.

Составители THE недавно запустили свой Европейский рейтинг качества преподавания, в основу которого лег их опыт работы с рейтингом колледжей Wall Street Journal / Times Higher Education College Rankings. 50% нового рейтинга основано на результатах опроса студентов, проводимого WSJ/THE, еще 10% — на результатах репутационного опроса. 7,5% итоговой оценки зависит от количества опубликованных сотрудниками вуза статей, еще 7,5% — от количества студентов в расчете на одного преподавателя. Опросы студентов построены на методологии,

которая лежит в основе американского опроса NSSE, но идут споры об ограничениях таких опросов с точки зрения международного сравнительного анализа в отсутствие репрезентативной выборки и с учетом различий между студентами, а также с учетом недостатков методологии самозаполняемых опросников. Последние 10% нового европейского рейтинга THE зависят от доли девушек среди студентов, которая должна быть показателем инклюзивности, но это сомнительный индикатор, потому что, по данным на 2015 год, девушки составляли 54,1% всех студентов в Европейском союзе. Важно понять, как мало общего с реальным процессом обучения, даже в широком его понимании, имеют все эти индикаторы.

Заключение

Несмотря на определенный скептицизм в отношении теоретических и практических аспектов методологии составления международных рейтингов, все лихорадочно пытаются разработать универсальную методологию. Рейтинговые агентства, правительства и отдельные исследователи ищут более адекватные пути и новые, более надежные данные, которые позволят оценивать и сравнивать результаты обучения в разных странах и вузах, качество выпускников, уровень взаимодействия между вузами и обществом и т.д. В глобализированном мире в условиях высокой студенческой и профессиональной мобильности нам нужно лучше понимать, как оценивать умения и знания отдельных людей.

Разные страны разрабатывают показатели оценки качества преподавания.

Но один из уроков, которые рейтинги позволяют извлечь, заключается в том, что если не очень добросовестно подходить к отбору индикаторов, то это может привести к нежелательным последствиям. Мы знаем, что результаты обучения студентов влияют на их возможности в будущем. Но если для повышения своего места в рейтингах университеты вдруг станут более селективными и начнут отбирать абитуриентов, которые с большей вероятностью окончат обучение, то получится, что выводы, сделанные по результатам чрезмерно упрощенной методологии, могут отрицательно сказаться на жизни студентов, которые уже и без того находятся в уязвимом положении и которые, наоборот, заслуживают большего.

Таким образом, очевидно, что обеспечить надежные и сопоставимые на международном уровне данные, которые бы позволяли оценивать качество образования,

чрезвычайно трудно. Конечно, для оценки качества образования необходимо научиться оценивать качество преподавания и процесса обучения, но использовать существующие на данный момент методологические подходы для составления сопоставимых баз данных представляется в лучшем случае опрометчивым. Хватит обманывать себя и убеждать себя в том, что рейтинги реально позволяют оценить качество образования. Вместо этого нужно признать, что рейтинги основаны на некорректных показателях и составляются просто для коммерческой выгоды. Или — еще лучше — стоило бы признать, что (по крайней мере пока) адекватных способов оценки качества образования для международного сопоставления просто не существует.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10684>

Университеты мирового класса и общественное благо

Линь Тянь, У Янь и Нянь Цай Лю

*Линь Тянь — аспирантка Центра по изучению ведущих мировых университетов (CWCU) Шанхайского университета Цзяотун (Китай); У Янь — доцент CWCU, Нянь Цай Лю — профессор и директор CWCU, а также декан Аспирантской школы образовательных наук Шанхайского университета Цзяотун.
E-mails: lintian@sjtu.edu.cn; wuyan@sjtu.edu.cn; ncliu@sjtu.edu.cn.*

Эта статья представляет собой переработанный вариант статьи “A shift to the global common good in higher education” в University World News (2017 г., авторы те же) и основывается в том числе на пока не опубликованной работе “World-class universities: A double identity related to global common good(s)”, подготовленной Линь Тянь к 7-й Международной конференции по университетам мирового класса.

Глобализация и интернационализация, развитие науки и технологий, распространение принципа непрерывного обучения на протяжении всей жизни, тенденции к маркетизации и приватизации — все это приводит к постоянным переменам в сфере мирового высшего образования. В этой связи ставится под сомнение ранее господствовавшая в сфере высшего

образования концепция «общественного(ых) товара(ов)». В 2015 году опубликован доклад ЮНЕСКО «Переосмысление образования как мирового общественного блага», где вводится понятие «общественное благо» в качестве конструктивной альтернативы «общественному(ым) товару(ам)» (последнее традиционно ассоциируется с образованием и результатами обучения), причем этому общественному благу, по мнению авторов доклада, присуща неотъемлемая внутренняя ценность и кооперация (UNESCO, 2015). Данная статья посвящена изучению взаимосвязей между университетами мирового класса и предложенной недавно концепцией мирового общественного блага. Мы утверждаем, что университеты мирового класса как сеть или группа сами по себе выполняют роль мирового общественного блага и вносят свой вклад в создание мирового(ых) общественного(ых) блага(благ), что приносит пользу не только отдельным студентам, но и мировому сообществу в целом.

Высшее образование: от «общественного товара» к «общественному благу»

Многие исследователи признают «общественную природу» высшего образования и университетов: они занимаются созданием и распространением знаний, способствуют повышению качества жизни получающих образование людей и развитию инноваций в промышленном секторе, а также готовят к участию в демократических процессах. Однако кое-что стало вызывать вопросы.

Считается, что рост приватизации и маркетизации высшего образования скорее негативно сказывается на «общественном» характере высшего образования и ведет к размыванию границ между «общественным» и «частным». Помимо этого, в условиях меняющегося мирового образовательного ландшафта «общественному» в образовательном процессе уделяется больше внимания, чем «народному». Согласно докладу ЮНЕСКО, «общественный» статус образования стимулирует людей активнее вести себя в образовательном процессе и объединять усилия, что приносит пользу всем участникам процесса и позволяет перейти от научения к изучению. При этом «народное» образование обычно обеспечивается государством, из-за чего возникает «проблема безбилетника» (многие государства обеспечивают бесплатное высшее образование, что ведет к сокращению корреляции между личным вкладом налогоплательщика в поддержание системы высшего образования и пользой, которую он от нее получает на индивидуальном уровне.). Иногда получение образования — это пассивный процесс, при котором неощущается активная роль обучающихся.

Таким образом, лучше говорить о высшем образовании не как об «общественном товаре», но как об «общественном благе». Последнее подразумевает больший фокус на «результатах» (реализации