

УДК 378.1

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: управление качеством образования, субъектно-педагогический подход, административный подход, эффективность управления качеством образования.

Данилюк А.Я.

*доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО,
главный редактор журнала «Педагогика»*

Проблема управления качеством образования сегодня является, несомненно, важнейшей. Она охватывает все его аспекты: содержание, методы и формы обучения, воспитание, управление и многие другие. По отношению к образованию в целом категория «качество» проявляет свой смыслогенерирующий, нормативно-целевой характер. На вопрос: каким должно быть современное образование? – найдется короткий, но точный ответ: оно должно быть качественным.

Образование – это сфера социального воспроизводства человека. Качество, как известно, в его философском значении, – это то, что отличает одну вещь, одну определенность бытия от другой. В этом значении качественное образование ориентировано на воспроизводство средствами культуры человека в его уникальности, неповторимости, развитие его личности, которая не может быть сведена ни к какой другой или поставлена в некоторый количественный, числовой ряд. Качество как педагогическая категория определяет собой современную гуманистическую проблематику. Концепции личностно ориентированного, развивающего образования, педагогической поддержки, идеи педагогики ненасилия и многие другие входят в семантико-педагогическое пространство категории «качество» и наполняют его инновационным содержанием.

Не только образование, но и иные сферы общественного производства все более ориентируются на качество. Качество производства, потребления, качество окружающей среды, качество социальных отношений, качество управления, качество жизни человека – эти категории усиливают свое влияние на государственную идеологию, общественное сознание, науку.

Качество, таким образом, отражает, систематизирует и концептуализирует те процессы, которые происходят внутри образования, и в то же время является выражением того, что общество и государство ожидают от образования. В России сегодня восстановлен социальный заказ на образование: оно должно быть качественным. Только это позволит ему встроиться в ту систему социальных отношений, которая свойственна для цивилизации качества – именно так называют XXI в.

Категория качества начинает доминировать в политическом сознании. Так, Президент России В.В. Путин в своем Послании Федеральному Собранию Российской Федерации от 10 мая 2006 г. восемь раз использовал понятие «качество» для определения приоритетов социально-экономической политики. Качество жизни граждан занимает первую позицию, затем акцент сделан на придании «нашей экономике инновационного качества», во второй части доклада указана необходимость «повышения качества услуг в здравоохранении». Центральное место в Послании Президента занимает образование, и в этом блоке четыре раза употреблено понятие «качество», причем применительно к разным компонентам образовательного процесса. В.В. Путин говорил о «реальной угрозе отрыва качества образования от современных требований», о необходимости осуществления «независимого внешнего контроля за качеством получаемых знаний», об «ответственности за все составляющие качества учебного процесса и за его конечный результат», в целом о «повышении качества услуг в образовании» как приоритетной национальной задаче.

Нельзя недооценивать те политические акценты, которые расставил в свое время Президент России В.В. Пу-

тин. Необходимо признать, что политический курс на качественное образование в полной мере соответствует и тенденциям мирового развития, и потребностям нашей страны, и гуманистическому характеру педагогики и образования.

Работа по созданию систем качества образования ведется в нашей стране в течение ряда лет. Формальным основанием для нее стало подписание Болонской декларации. В связи с вхождением России в единое европейское образовательное пространство мы должны были еще в 2005 г. создать национальную систему обеспечения качества образования. Многие университеты продолжают работу по подготовке и внедрению внутривузовских систем менеджмента качества. Удобно работает система ЕГЭ, позволяющая оценивать качество среднего образования. В стране издается множество специализированных журналов по проблемам качества, выходят книги, защищаются диссертации, проводятся многочисленные конференции и семинары по качеству образования. Словом, и в теории, и в практике управления качеством образования есть определенное движение вперед. Однако мы вынуждены констатировать, что и теория, и практика менеджмента качества образования сходятся сегодня в одном – в невольном игнорировании преподавателя как ведущего субъекта управления качеством высшего образования.

Образовательный процесс в его реальных, а не обобщенных границах осуществляется на лекции, семинаре, в непосредственном взаимодействии преподавателя и студента. Единственным субъектом, который реально управляет ходом образовательного процесса и непосредственно влияет на его качество, является педагог. Ни министр, ни рек-

тор, никакой другой чиновник в строгом смысле слова образованием, именно образованием человека, его личностной культуры, общих и профессиональных компетенций и т.д. не занимается. Их главная обязанность – своевременное создание условий, необходимых для того, чтобы образовательный процесс был и чтобы он был эффективен. Никто, кроме преподавателя, не может управлять качеством образования просто потому, что он единственный имеет доступ непосредственно к процессу образования в его реальном времени и пространстве.

Современным подходом к управлению качеством образования является субъектно-педагогический, который утверждает ведущее положение педагога в этой системе, определяемое следующими обстоятельствами:

- качество человека может создаваться, изменяться или транслироваться лишь человеком – носителем этого качества, поэтому так важна роль преподавателя, оказывающего непосредственное влияние на формирование качеств личности обучающегося, будущего профессионала;
- обучающийся в процессе образования контактирует с преподавателем, и никакие усилия иных субъектов управления качеством не могут компенсировать издержки качества в деятельности педагога;
- педагогу принадлежит главная роль в проектировании содержания обучения по предмету, выборе концепций и технологий обучения, уровня сложности программы и т.д.;
- преподавателю принадлежит самая значительная роль в осуществлении внутренней оценки качества образования; не будет преувеличением сказать, что он является самым точным, объективным, компетентным экспертом в сравнении с остальны-

ми – представителями администрации, методистами, членами государственных аттестационных комиссий, независимыми экспертами и т.п.

Несмотря на это, в нашем образовании и в нашей педагогике имеет место кризис очевидности. Никто не сомневается в определяющем влиянии преподавателя на качество образования, но большинство отводит ему более чем скромную роль. В научных публикациях доминирует административно-управленческий подход, который исключает педагога из числа ведущих субъектов управления качеством образования.

Алгоритм управления качеством обычно определяется следующим образом:

- Определение социального заказа.
- На его основе формулировка миссии образовательного учреждения.
- Выбор типа управления, образовательных программ.
- Разработка программ оценки результатов образования.
- Соотнесение полученных результатов с поставленными целями и определение таким образом качества образования.
- Определение факторов, реализация которых позволит получить образование нового качества.

Вопрос: какое место в этой системе занимает педагог? – остается открытым. О работе педагога в системе управления качеством образования, конечно же, говорят, но в рамках административно-управленческого подхода. Такая позиция предполагает анализ системы управления качеством на федеральном, региональном, муниципальном уровне, на уровне отдельного образовательного учреждения. Обычно этим все и заканчивается. Субъектный уровень управления, система «преподаватель – обучающийся», как

правило, не рассматривается. Административный подход по определению исключает этот уровень. Он допускает к управлению качеством лишь те субъекты, которые имеют соответствующий статус: министерства, комитеты, департаменты, учреждения, отделы. Педагог рассматривается не как субъект управления качеством, а как исполнитель идущих сверху команд.

Административный подход определяет и инновационную практику управления качеством образования, придавая ей одномерность. Вузовская система управления качеством обходится без педагога. Внутри университетов она организуется по административному принципу и включает в себя отдел качества, подчиняющийся проректору по качеству, и уполномоченных по качеству на факультетах и в филиалах (Уральский государственный университет им. А.М. Горького (УрГУ)). Отметим немаловажную деталь: не проректор по управлению качеством, а проректор по качеству, не отдел менеджмента качества, а отдел качества. Дело не в том, что слово «управление» опустили, чтобы наименование подразделения университета звучало благозвучнее. В названии проявляется философия административного управления: назначим руководителя, создадим отдел и закроем проблему качества образования.

Административный тип мышления настолько укоренен в образовательной, управленческой и научной среде, что даже зарубежный опыт управления качеством воспринимается нами искаженно. Одну из ключевых функций в системе всеобщего менеджмента качества выполняет лидерство. На Западе даже говорят о смене вех: вместо привычного «всеобщий менеджмент качества» (TQM) начинается употребление понятие «Всеобщее ли-

дерство на основе качества» (TQL (Total Quality Leadership)). Э. Деминг – основоположник современной философии качества – выделял лидерство в числе 14 важнейших пунктов управления качеством. Он утверждал: «Учредите “Лидерство”». Лидерство требуется «как метод работы, имеющий целью помочь работникам выполнять их работу наилучшим образом». Лидерство – это власть, которая не нуждается в применении силы, хотя и имеет ее. Лидерство – неотъемлемый элемент системы качества, более того, «пусковой механизм» системы, то, благодаря чему все технические элементы, концепции, принципы начинают жить.

В то же время в отечественных публикациях лидерство понимается иначе, грубо и упрощенно. В категорию лидеров записывают руководство образовательных учреждений – людей, наделенных административной властью. Хотя правильнее было бы сказать, что они сами себя относят к этой группе. Представьте, что произойдет с работником вуза, который станет внушать своим коллегам, что лидерство и администрирование не всегда совпадают, а в системе всеобщего менеджмента качества – это разные, хотя и не исключające друг друга виды управленческой деятельности. Такой человек не доработает и до конца учебного года.

Процитируем еще раз Э. Деминга: «Мир изменился. Канули в лету времена крепких парней, умеющих “делать дела”, всегда ставящих дело выше человека: способных надавить, пробить, заставить, проверить, потребовать, наказать, готовых всегда употребить крепкое слово, повысить голос или ударить кулаком по столу. Может, такие и казались себе лидерами. Однако были они лишь жертвами искусственного отбора, попавшими в

экстремальные обстоятельства. Теперь та система уже не работает. Осталась лишь быстро затухающая инерция...

Лидерство становится полномочи-ем, которое невозможно делегировать. Невозможно потому, что нельзя быть лидером по назначению, и потому, что лидерство – это прежде всего ответственность. Ответственность на себя либо берут, либо нет. Даже в тех случаях, когда ответственным назначают, требуется внутреннее согласие человека, иначе все превращается в пустую формальность».

Административный стиль мышления и деятельности замыкает на руководстве образовательными учреждениями все функции по управлению качеством: идеологические, ресурсораспределительные, исполнительские, контрольные. Педагог фактически исключен из этой системы и отнесен к категории объектов управления. Почему так происходит? Ведь никто не сомневается, что педагогу в управлении качеством принадлежит одна из главных ролей, а процесс обеспечения качества образования без него немыслим.

Мы можем выделить четыре уровня причинности, которые вызывают этот кризис очевидности и вынуждают нас воспроизводить в словах и поведении заведомо неэффективную систему управления качеством образования.

Первый и самый глубокий уровень формируется исторической культурой отношения к человеку, его жизни и труду. В России социальная ценность личности никогда не была высока. Важнейшим национальным приоритетом во все времена было служение – Богу, царю, императору, Отечеству, партии. Значение отдельного человека определялось его положением в пирамиде государственной и партийной власти. В 1991 г. вместе с крушением Советского Союза была отброшена и идеология

служения. Россия превратилась в так называемую «зону свободной охоты» для новоявленных предпринимателей. Распад традиционной системы ценностей в условиях дикого, олигархо-бюрократического капитализма обусловил резкое снижение социальной значимости личности. Ценности идеологии, культуры, образования, человеческой жизни отодвинуты на задний план единственной ценностью – размерами индивидуального капитала. Один из объективных показателей социального статуса педагога – размер оплаты его труда. Годовая зарплата учителя в России – около 3 тыс. долларов. Для сравнения: в странах Европейского союза – 38 тыс. долларов. По этому показателю мы уступаем не только развитым европейским государствам, но и странам, отстающим от России по уровню экономического развития, таким как Тунис, Индия, Парагвай. Зарплата доктора наук, профессора в наших вуза составляет 500–600 долларов, в то время как в польских университетах доктор наук получает 4 тыс. долларов в месяц. Нельзя сказать, что по уровню экономического развития Польша в 8 раз превосходит Россию. Все дело в приоритетах власти, в особенностях национального менталитета, в традиционно неуважительном отношении к человеку, если он не при власти и не при деньгах.

В целом, в отличие от своих западноевропейских коллег российские педагоги не уверены в завтрашнем дне, не ощущают позитивных результатов социального развития. При таком отношении к личности педагога, при такой оценке его труда он априори исключается из системы управления качеством образования, а его педагогическая деятельность является качественной, скорее, вопреки, чем благодаря условиям его работы.

Второй уровень причинности определяется российской традицией управления качеством. За рубежом развитие теории и практики управления качеством проходит ряд последовательных этапов. Первый этап – этап отбраковки. Его начало приходится на 70-е гг. XIX в. Выдающийся вклад в развитие системы отбраковки внес известный американский автомобилестроитель Генри Форд, а научное обоснование эта система получила в работах его соратника Тейлора. Производственная система Форда–Тейлора десятилетия определяла в основных чертах организацию машинного производства во всем мире. Ее основной принцип можно сформулировать так: потребитель должен получать только качественные изделия. Для этого на производстве создаются контролирующие органы, которые «отсекают» брак от потребителя. Последовательная реализация данного подхода привела к тому, что уже в 20-е гг. прошлого века в высокотехнологичных отраслях численность контролеров стал составлять 30–40% численности производственных рабочих, что вызывало резкий рост затрат на обеспечение качества. В Советском Союзе производственная система Форда–Тейлора использовалась повсеместно. Отделы технического контроля работали на каждом предприятии, и именно они отвечали за качество выпускаемой продукции.

В 70-х гг. прошлого века на смену системе Форда–Тейлора пришла другая концепция – так называемая «производственная система Тойота», основанная на программе менеджмента качества. Благодаря ей стало возможным так называемое японское экономическое чудо, произошел бурный рост высокотехнологичного производства в Европе и Америке.

В то время как на промышленных предприятиях Японии, Европы

и Америки внедряли прогрессивную систему управления качеством, в СССР продолжали использовать систему отбраковки, поскольку затраты в то время никто не считал. Распад Союза привел к остановке и разрушению его производственной системы. В новых государствах проблемы качества никого особо не волновали. Сегодня, когда вопрос о качестве образования приобрел государственное, национальное значение, мы актуализируем в первую очередь те представления, знания, умения, те схемы деятельности, которые нам близки и понятны, которые присутствуют в нашем личном и коллективном опыте.

Система ЕГЭ – классический вариант контролирующей мегасистемы, предназначенной для «отбраковки негодных изделий». Создаваемые в вузах отделы качества не что иное, как модифицированный вариант отдела технического контроля. Можно назвать их другими, более современными понятиями, но суть их от этого не меняется. Эти структуры не управляют качеством, они предназначены для контроля за качеством образования. Они организуются в традиционной для нашей страны, но уже давно не используемой в развитых странах, морально устаревшей системе Форда–Тейлора, поэтому работают неэффективно либо вообще не работают.

Третий уровень причинности связан с отсутствием мотивации качественного образования на всех уровнях управления. Технически в стране в целом и в отдельных образовательных учреждениях за относительно небольшое время может быть выстроена современная система управления качеством образования. Но прежде нужно решить один вопрос: кому такая система нужна? Кто действительно заинтересован в объективной оценке качества образования?

Педагог в этом не заинтересован. Он привык сам себя оценивать – это единственная его привилегия, поскольку никто его труд в нашей стране не ценит. Но главное в том, что его социальный статус, его заработная плата, его авторитет в образовательном сообществе в наименьшей степени зависят от качества его труда. Экономическое положение преподавателя, необходимость работать в нескольких местах, на полторы-две ставки, репетиторство и иные вынужденные виды деятельности объективно снижают качество образования. Но никто при этом особо этим качеством не интересуется.

Руководство образовательных учреждений также не испытывает серьезного интереса к управлению качеством. Внедрение таких систем сопряжено с немалыми проблемами. Скажем, такая форма, как оценка преподавателей студентами, повсеместно применяемая в американских университетах, в наших вузах и школах вызывает межличностные производственные конфликты. Администрация могла бы управлять такими конфликтами, но, опять-таки, зачем? Зачем показывать реальное качество образования в вузе, если никто этого не требует? Зачем создавать проблемы, если ни бюджетное финансирование, ни поступление денег от оказания коммерческих услуг непосредственно от качества образования не зависят? Вузы предлагают не столько образование определенного качества, сколько более или менее котирующиеся дипломы о высшем образовании.

Не большой интерес к качеству образования и у Минобрнауки. В стране отсутствует независимая система оценки качества образования. Министерство составляет рейтинги вузов, в которых учитывает десятки показателей, кроме одного – качества знаний студентов. Для министерства – это не-

определимая величина. И дело здесь не в каких-то технических трудностях, а в том, что не может министерство контролировать само себя, не хочет оно походить на ту унтер-офицерскую вдову, которая сама себя высекла. Качество образования – единственный показатель, который непосредственно указывает на эффективность работы органов управления образованием. О реальном состоянии дел в нашем образовании мы узнаем только из зарубежных источников. По результатам международного сравнительного исследования PISA (Programme for International Student Assessment), в 2000–2003 гг. российские 15-летние подростки, обучающиеся в учреждениях общего и профессионального образования, по показателю «грамотность чтения» заняли 27–29-е места из 32 стран; по «математической грамотности» – 21–25-е места, по «естественно-научной грамотности» – 26–29-е места [1]. Можно по-разному относиться к этим данным, но других нет. Министерство не хочет «выносить сор из избы» и демонстрировать обществу и государству собственную некомпетентность.

Нас не должна вводить в заблуждение наукообразная риторика о повсеместном внедрении современных систем всеобщего менеджмента качества образования. Пока не будет реальной заинтересованности на всех уровнях управления и педагогической деятельности, слова останутся словами, а бумага все стерпит.

Отсутствие мотивации является непосредственной причиной того, что педагог исключается из числа субъектов управления качеством. Отбрасывается технологическое звено, на котором реально только и можно управлять качеством образования, – система «педагог – обучающийся». Остается

бюрократическая структура: проректор по качеству, отдел качества, уполномоченные по качеству. Отдел создан, он управляет, планирует, отчитывается, значит, система управления качеством налажена.

Наконец, четвертый уровень причинности, который поддерживает предыдущие и вынуждает научное и образовательное сообщество, вопреки очевидности, создавать бутафорскую систему управления качеством, в которой нет места педагогу. Эта главная причина кроется в одномерности нашего педагогического мышления. Мы не можем изменить наше прошлое, в одночасье поменять ментальность, поэтому бесполезно давать советы политикам и чиновникам. Мы мало понимаем в политике, а их не интересуют наши научные поиски и педагогические проблемы. Но уважать и ценить себя ученые и педагоги обязаны.

Современная педагогическая культура берет свое начало в середине 80-х гг. прошлого века. За это время накоплен значительный пласт гуманистической педагогической культуры. Но удивительное дело: это одномерная, моносубъектная культура, направленная исключительно на личность ребенка, ученика, студента. Широко распространенные концепции педагогической поддержки, личностно ориентированного образования, педагогики свободы и многие другие требуют гуманности, свободы, поддержки для обучающегося, но принципиально не замечают педагога, словно дело обстоит так, что выпускник вуза – это идеальная педагогическая личность-машина, которая не портится и не ломается. Периодически в нее нужно закладывать новые программы деятельности, написанием

которых занимаются наши ученые-гуманисты.

Между тем педагог также нуждается в поддержке его личностного развития, решении его социальных, экономических, жизненных проблем, в последовательном культурном самоопределении, в расширении горизонта его личностных и профессиональных смыслов. Личностно-профессиональное становление происходит в течение всей его жизни. Мы забыли классику, слова К.Д. Ушинского о том, что личность может воспитать только другая личность. Социально уязвимый, экономически не защищенный педагог, находящийся в хроническом депрессивном состоянии, не способен к качественной работе. Какие бы модели управления качеством ни выстраивали наши чиновники, они все окажутся пустыми без главного субъекта – полноценной личности педагога. Чем больше хороших педагогов, тем больше хороших учеников и студентов, тем выше качество обучения и воспитания. Это простая формула и единственно реальный путь повышения качества образования.

Ни администраторы, ни чиновники, ни политики не могут сформировать новую, ориентированную на педагога идеологию управления качеством образования. Это не их задача. Без новой педагогической культуры, без нового гуманистического мышления, ориентированного на личность педагога как высшую ценность социума, невозможно построить в России цивилизованное общество и вывести наше образование на уровень мировых достижений.

Литература

1. Результаты международного сравнительного исследования PISA в России / Г.С. Ковалев [и др.] // Вопросы образования. 2004. № 1.