

*Л. ГРЕБНЕВ, профессор  
Московский государ-  
ственный индустри-  
альный университет*

---

---

## **Федеральный образовательный стандарт: от Перечня направлений (специальностей) — к Классификатору образовательных программ**

**Р**едакция журнала попросила меня как члена редколлегии высказать свое мнение по проблемам, поднятым в статье «О Перечне направлений высшего профессионального образования Российской Федерации как составной части ГОС третьего поколения» (авторы: В. Сенашенко, В. Халин, В. Кузнецова). Озабоченность коллег мне понятна: один из авторов этой статьи в прошлом — ответственный работник Министерства образования РФ, причем как раз занимавшийся вопросами содержания высшего образования, а потому его слово имеет особый вес, ав-

торитет у многих читателей журнала. И если слово это не проясняет ситуацию, приходится вступать в разговор.

Начну с самого простого — с информации авторов о проекте Перечня специальностей, которые в следующем поколении стандартов предполагается оставить на т.н. моноуровневой подготовке, то есть по образовательным программам «дипломированного специалиста» со сроком обучения 5–5,5 лет. В статье называется цифра: 17 наименований, или *сокращение почти в тридцать раз*, и даже приводится их полный список, только половину кото-

рого составляют инженерные специальности. Такое сокращение выглядит как продолжение «структурной диверсии» с отсроченными во времени последствиями, целью которой являлось разрушение традиционной структуры, прежде всего – инженерного высшего образования» (с. 26) – так авторы охарактеризовали введение направлений подготовки дипломированных специалистов в ГОС ВПО-2000.

Но если зайти на сайт УМО инженерного образования на базе МГТУ им. Н.Э. Баумана (<http://technical.bmstu.ru>), без особого труда можно найти документ, в котором содержатся предложения общественности как раз по упомянутому в предыдущем абзаце вопросу. Оказывается, что реальные предложения содержат более ста специальностей только инженерного профиля<sup>1</sup>. А принципы отбора включают не три позиции, названные авторами, а двенадцать, причем вполне невнятных<sup>2</sup>. Непонятно, откуда коллеги черпают сомнительную информацию, которой делятся со страниц уважаемого журнала. Зачем неоднократно, в целом ряде статей, в том числе и в этой, сетуют на «закрытость» работы по совершенствованию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования? В министерстве сейчас нет подразделения, которое бы вело или хотя бы организовывало предметную работу по отдельным направлениям, специальностям. Всё делается вузовской общественностью, прежде всего – по линии УМО, с размещением информации на общедоступных сайтах<sup>3</sup>.

Перейду теперь к чуть более сложному – обсуждению авторами темы «Компетентность», ключевой в описании содержания образования высшего образования в стандартах, которые будут разработаны в ближайшем будущем<sup>4</sup>. Непосредственно в тексте рас-

сматриваемой статьи тема эта не обсуждается, ей уделено всего несколько хлестких слов: замена «привычного термина «квалификация» на понятие «компетентность», заимствованное из не свойственных отечественной системе образования контекстов» (с. 26). Но в недавней статье практически тех же авторов эта тема была одной из центральных.

Вот как они обозначили диспозицию: «При построении ГОС ВПО нового поколения рассматриваются *два* подхода к построению модели специалиста: знаниево-квалификационный (квалификационный) и компетентностный» [1, с. 33], хотя в предыдущем предложении в том же контексте упоминался только *один* – компетентностный: «В настоящее время наиболее активно ведется работа по созданию ГОС ВПО третьего поколения по следующим направлениям: ...разработка модели подготовки бакалавров, специалистов и магистров на основе компетентностного подхода и использования зачетных единиц» [Там же].

«Удвоение» подходов, по-видимому, понадобилось авторам для того, чтобы в очередной раз увидеть проблему там, где ее нет, уводя внимание читателей от реальных проблем<sup>5</sup>. В данном случае они противопоставили то, что на самом деле не противопоставляется практически ни одним квалифицированным специалистом: «Как правило, обсуждаются почему-то крайние подходы к построению образовательных моделей». Где, кем обсуждаются именно «крайние подходы»? Авторы ссылок не дают, да и не могут их дать. Поэтому буквально следующее же предложение: «Между тем в реальной образовательной практике они функционируют со значительным перекрытием: квалификационная модель содержит элементы компетентностного подхода, и наоборот, компетентностная модель

нуждается в знаниевой основе как необходимом условии её дееспособности» [*Там же*] – не несет ничего нового по существу.

Возможно, авторы слишком доверились авторитету А. Андреева в его анализе проблемы компетенций, компетентностного подхода к проектированию содержания высшего образования [2]. В современном прочтении, представленном как российскими специалистами начиная с И.А. Зимней, на которую авторы однажды сослались, так и зарубежными, компетентность связана не с «практичностью», практико-ориентированностью обучения (это – всего лишь его возможный, но не обязательный навыковый аспект), а с личностными характеристиками носителя и знаний, и основанных на них умений, и доведенных до автоматизма «профессиональных» навыков. Прежде всего, речь идет об автономности и ответственности при принятии решений<sup>6</sup>, о степени развитости личностных качеств на разных ступенях, уровнях квалификаций – и академических, и профессиональных.

Авторы очень озабочены сопряжением нового Перечня с аналогичными документами смежных уровней профессионального образования при «сохранении самостоятельности национальной образовательной системы по обеспечению научного, технического и культурного развития страны» (с. ). Интересно, что они имеют в виду под «самостоятельностью»? Когда-то в нашей стране было принято решение: все оружие должно производиться только из отечественных материалов и комплектующих и только по собственным же технологиям. Это было понятно и неизбежно сразу по окончании Гражданской войны, в ожидании очередных войн обычного типа, не угрожающих жизни всего человечества. Прошло совсем немного времени, и

оказалось очень полезно знакомство с зарубежными техническими идеями, технологиями, причем в самых важных для обеспечения безопасности сферах (включая атомные, ракетные). Оказалось также, что взаимная зависимость защищает интересы обществ ничуть не хуже, чем утопическая «самодостаточность» каждого из них.

Возможно, первым, кто это понял, был академик Курчатов, выступивший с инициативой рассекречивания отечественных исследований и налаживания широкого международного сотрудничества в области термоядерной энергетики.

О Перечнях как управленческом инструменте мы еще поговорим подробно, а пока, оставаясь в рамках темы «компетентностей», уместно напомнить о существовании EQF – «Европейской квалификационной рамки для обучения в течение всей жизни»<sup>7</sup>. Это как раз документ, в полной мере ориентированный на сопряжение требований по всем уровням профессионального образования, начиная с начального и заканчивая послевузовским (соответствующим нашему кандидату наук), всего – 8 уровней, из которых два – 6-й и 7-й – соответствуют нашему высшему образованию.

Для каждого уровня вполне определенно, хотя и в общей форме, описан характер требований к выпускнику по трем позициям: «знания» (Knowledge), «умения/навыки, опыт» (Skills) и «личные и профессиональные качества» (Personal and professional outcomes), которые, в свою очередь, детализируются по четырем группам: автономия и ответственность (Autonomy and responsibility), «умение» учиться (Learning competence), «навыки» общения (Communication and social competence) и, наконец, профессиональные (Professional and vocational competence).

Эти четыре группы компетенций самым тесным образом связаны с базовыми идеями (соответственно: «learning to be», «learning to know», «learning to live together» и «learning to do») доклада ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище»<sup>8</sup>. Значение имеют также порядок слов в названии и последовательность перечисления качеств/компетенций в EQF: сначала – *личностные* качества, начиная с отношения человека к самому себе, и только в самом конце – собственно профессиональные. Это при том, что речь идет об описании уровней *профессионального* образования<sup>9</sup> (Приложение).

Вряд ли надо пояснять, что автономия и ответственность – это качества, связанные с творчеством, а не с исполнением заданий «от сих и до сих». Поэтому глубоким заблуждением выглядит утверждение А. Андреева: «“Компетентностная” модель образования отчетливо тяготеет к адаптивному типу» [2, с. 8]. Да, то, что называется «vocational competence», можно с относительно небольшой натяжкой отнести к тому, что в статье А. Андреева названо «адаптивной стратегией». Но это относится в основном к обучению «learning by doing», то есть непосредственно на рабочем месте, путем копирования того, что делают уже умеющие работники, или отталкиваясь просто от здравого смысла и требований обстановки. В полной классификации видов образования это относится к внеформальному (или спонтанному, нецеленаправленному) обучению (informal learning). В чистом виде такое обучение «заплечным методом», действительно, относится к начальному профессиональному образованию. Но и на самом высоком уровне (вузовском и послевузовском) практический опыт составляет не заменимую никаким «целенаправленным» обучением компоненту компетентности. На этом основано разде-

ление т.н. «академической» и «профессиональной» квалификаций, обозначенное и в документах Болонского процесса.

В квалификационной рамке, охватывающей все виды профессионального образования начиная с низшего, такой тип компетенции тоже должен быть представлен. Тем более что сама рамка предназначена для фиксации результатов обучения (learning, которое, кстати, у нас часто путают с преподаванием – teaching) в течение всей жизни.

Конечно, ни автономия, ни ответственность как компетенции, которые могут быть развиты на самых разных уровнях (повторяю, в EQF описаны 8 уровней для каждого типа компетенций), сами по себе не являются творчеством. Но на то они и называются «рамкой», а не «картиной». Еще в школьные годы учат различать необходимые и достаточные условия. В данном случае речь идет именно о необходимых условиях, некотором минимальном уровне развитости компетенции каждого типа. Возможно, это не было принято во внимание А. Андреевым, когда он приводил примеры творческих гениев А. Пушкина и А. Эйнштейна в своей критике «компетентностного» подхода<sup>10</sup>.

Как видим, в «не свойственных отечественной системе образования контекстах» органично присутствуют и «квалификации», и «компетентности». Причем присутствуют уже довольно давно. Зачем же делать вид, что этого нет? Как следует из приведенных материалов, и здесь, как и в случае с Перечнем специальностей, остающихся на моноуровневой подготовке, информация авторов статьи не соответствует фактам, причем вполне общедоступным.

Следующая, еще более сложная, точнее, еще более запутанная авторами тема – академический и професси-

ональный бакалавр. Обе рассматриваемые статьи начинаются с во многом повторяющихся исторических экскурсов, обильного перечисления нормативных документов, в которых так или иначе затрагивается эта тема. Итоговая констатация авторов такова: «Можно со всей определенностью сказать, что к 1994 г. в Российской Федерации сложилась стройная и сбалансированная система нормативно-правового обеспечения ВПО на основе действующего ГОС первого поколения» [1, с. 29].

Давайте проверим и оценим весомость этого утверждения.

Исторически первые нормативные документы по бакалаврам и магистрам в нашей стране касались подготовки именно «профессиональных», а не «академических» бакалавров, если пользоваться терминологией авторов<sup>11</sup>. Особенно актуален этот вопрос был, в частности, для Российского университета дружбы народов (РУДН) – вуза, в котором ныне работает один из авторов статьи. Во многих зарубежных странах т.н. «третьего мира», ориентированных на англо-американскую систему высшего образования, не признавались или дискриминировались наши дипломы специалистов, несмотря на вполне сопоставимое качество их профессиональной подготовки. Во избежание этого иностранным выпускникам российских (тогда – советских) вузов разрешалось выдавать дипломы с узнаваемыми на соответствующих рынках труда названиями: «бакалавр», «магистр».

Как правило, выдавались дипломы именно магистров как соответствовавшие реальному уровню подготовки выпускников – инженеров, врачей, строителей... Никаких «академических» бакалавров и магистров тогда не существовало в принципе. Затем, после 1991 г., эти нормативные документы

были отменены<sup>12</sup>, и началось законотворчество.

Может показаться странным, но уже приводившаяся выше характеристика – «структурная диверсия» с отсроченными во времени последствиями – может быть адресована уже закону РФ «Об образовании» в его первой редакции – 1992 г. Именно в этом нормативном документе появилось понятие «вид» образовательного учреждения и прямое увязывание с ним бюджетного финансирования, нормативных сроков освоения основных образовательных программ<sup>13</sup>. Через год вышло постановление Правительства России<sup>14</sup>, в котором были названы и описаны *виды* образовательных учреждений, относящихся к *типу* «высшее профессиональное образование». Их тогда было четыре: университет, академия, институт и колледж.

Реакция вузов была вполне предсказуема. Сигнал о дифференциации бюджетного финансирования (и чуть менее важный, но тоже связанный с финансами, – о дифференциации сроков обучения), оказавшийся на самом деле ложным, породил, тем не менее, едва ли не у всех вполне прогнозируемое желание попасть в «высшую лигу», быть признанным в качестве именно университета. Даже реальное отсутствие дифференциации в финансировании ничего не изменило, поскольку интенсивное развитие платного образования также способствовало стремлению улучшить видимый «имидж» вуза в глазах «клиентов», прежде всего родителей.

В прошлом, как дореволюционном российском, так и советском, учебные заведения, относимые по нынешним представлениям к типу «вуз», имели самые разные названия: университеты, училища (технические, коммерческие), академии, консерватории. Каждое имело свое лицо, свою репутацию в обще-

стве. Всем было более или менее понятно: где чему учат, как учат. Скажем, будущий физик за несколько лет до окончания школы мог ознакомиться с особенностями обучения и поступления в МФТИ, на физфак МГУ, в другие вузы, не обращая никакого внимания на этикетку «университет», «институт»...

В результате «колледж» был очень скоро вообще исключен из перечня «видов» вузов, прочно закрепившись за техникумами, средними специальными учебными заведениями, а большая часть российских вузов «всеми правдами»<sup>15</sup> получила статус «университет»<sup>16</sup>. Разнообразие наименований вузов от введения законодательной новации «вид» не только не уменьшилось, но и значительно увеличилось в количестве, столь же сильно потеряв в информативности. Лишь очень немногие вузы сохранили в почти неизменном виде свои традиционные названия<sup>17</sup>, большинство же изобретало – каждый на свой лад, по своему разумению – формулу: как и предписываемый «вид» добавить, и свой «бренд» сохранить<sup>18</sup>.

Но это только начало «структурной диверсии». Продолжение последовало практически сразу же. Проект постановления правительства, в котором описывались «виды» вузов, еще не был подписан (напомню, это произошло 26 июня 1993 г.), когда на коллегии Министерства науки, высшей школы и технической политики было принято решение (двумя неделями раньше, 9 июня) о введении бакалавриата и магистратуры как ориентированных исключительно на «подготовку кадров для научно-педагогической и научно-исследовательской деятельности». Именно тогда, как отмечают и сами авторы, в систему классификации было введено понятие «магистерская программа» (с.).

Почти риторический вопрос: на какой «вид» вуза были ориентированы

образовательные программы бакалавров и магистров? Ответ простой: из всех четырех только на один – университет. Фундаментальность как науки, так и образования в качестве обязательной характеристики деятельности предписывалась только этому виду вузов. Даже «академии» не подходили, хотя эту направленность высшего образования стали именовать «академической» в отличие от традиционной «профессиональной». Но именовать «в быту», вне нормативной лексики, отраженной в соответствующих документах.

Вообще-то это и не скрывалось от широкой общественности, даже наоборот, всячески «доводилось до сведения» всех, кто этим вопросом мог заинтересоваться, включая, конечно, и потенциальных работодателей. Отражалось это и в «минимумах содержания» соответствующих ГОСов, практически не включавших «профессионально-навыковые» компетенции. В результате формировалось устойчивое и отчасти обоснованное сутью дела мнение, что бакалавр – это в лучшем случае недоученный специалист.

Подчеркиваю – сутью дела, а не буквой закона. Ибо закон, в данном случае «Закон о высшем и послевузовском образовании», в первой редакции принятый в 1996 г., никак не оговаривал «академическую» или какую-либо иную направленность этого образования, ориентируя, в отличие от Конституции, именно на профессиональный характер высшего образования. «Академичность» и «профессиональность» в нем отсутствуют и до сих пор.

Мы уже видели, как реализуются представления о «видах» вузов, имеющие нормативный характер<sup>19</sup>. В еще меньшей степени восторг от стройности и сбалансированности системы нормативно-правового обеспечения высшего профессионального образо-

вания по состоянию на 1994 г. может вызывать как раз введение системы «бакалавр – магистр». Глубокий разрыв между спросом на экономистов и юристов в принципиально новых условиях и их предложением в специализированных профильных вузах, существовавший как раз в тот период, был во многом преодолен за счет массовой подготовки «бакалавров», ориентированных сугубо «профессионально», а не «академически», а также спросом на рынке труда, мотивацией студентов, образовательной средой вузов, в том числе и многочисленных негосударственных, появившихся как раз в это время на почве разрыва спроса и предложения по этим конкретным специальностям.

Таким образом, продекларированная, но нормативно не закрепленная «академичность» бакалавров «после 1991 года» – это, говоря языком авторов, «скрытая диверсия» как раз по отношению к имевшемуся на тот момент российскому инженерному образованию. Смысл был в том, что рядом с традиционной для последних десятилетий моноуровневой высшей школой «континентального» типа в нашей стране выстраивалась двухуровневая система, как бы «отдельно» от нее, но в тех же самых вузах, по во многом схожим программам.

Поскольку «академичность» или «профессиональность» направленности образования во многом связана с индивидуальными особенностями того, кто его «получает» (на самом деле – сам «берет», присваивает своим собственным трудом), и они далеко не очевидны даже самому человеку в момент окончания средней школы, многие вузы, в том числе инженерные, стали практиковать «штаны»: совместное обучение на младших курсах будущих «бакалавров» и «дипломированных специалистов» с последующим развее-

дением их на указанные составляющие. При этом, конечно, бакалаврско-магистерская «штанина» была на порядок «уже», ведь в вузах готовилась через нее своя собственная смена, преподаватели и ученые. При чем тут общеотраслевой «рынок труда»?

Но «скрытая диверсия» была на самом деле осуществлена и против тех же экономических специальностей. Напомню, что в советские времена по ряду специальностей, в том числе экономических, нормативный срок очного обучения в вузе составлял четыре года. Ровно столько, сколько сейчас учатся бакалавры. Но тогда выпускник имел полноценный диплом, дающий ему, в частности, неограниченное ничем, кроме его способностей и подготовленности, право поступать в аспирантуру на любую научную специальность. Теперь, проучившись ровно столько же времени у тех же в принципе преподавателей, выпускник оказывается «неполноценным» в глазах многих, от кого зависит его судьба. Его вот-вот лишат даже права поступать в аспирантуру<sup>20</sup>.

В те же советские времена в некоторых вузах, например в МФТИ, обучение продолжалось шесть лет, и по его завершении выпускник получал точно такой же диплом государственного образца, как и выпускник-экономист, упомянутый в предыдущем абзаце. Очень может быть, что у этих выпускников различается не только профессиональная направленность, но и тот самый «академический» уровень, о котором мы говорим в связи с бакалаврами и магистрами. Не исключено, что, приложив к выпускнику 60-х гг., например, товароведческого факультета Института народного хозяйства требования EQF-2005, мы увидим, что он соответствует шестому уровню, то есть нынешнему бакалавру, а та же операция по отношению к сильному выпускнику «физтех» тех же времен (напомню,

уже два года проработавшему в одном из ведущих академических институтов) покажет уровень, близкий к максимальному – восьмому. Это только подтверждает верную, но далеко не оригинальную мысль авторов: «продолжительность основных образовательных программ в различных областях знаний должна быть разной в зависимости от их сложности и наукоемкости» (с. 35).

Также неоригинальной, но уже неверной и даже вредной («диверсионной») представляется мысль авторов, высказанная в том же самом абзаце: «Очевидно, что по большинству направлений высшего профессионального образования, если уж и переходить на двухуровневую структуру высшего образования, Россия должна иметь 5-летний бакалавриат» (с. 35)<sup>21</sup>. Может быть, авторы и правы в том, что среднего выпускника современной средней российской школы надо учить лет пять до уровня бакалавра, соответствующего требованиям EQF-2005. Но с аргументами авторов, все «списывающих» на нормативную продолжительность обучения в средней школе, вряд ли следует соглашаться.

Надо выбрать что-то одно: либо мы танцем от «результатной» печки, именуемой «требованиями к выпускнику», и тогда внимание уделяется способам проверки соответствия этим требованиям конкретного выпускника, репрезентативной выборки выпускников того или иного вуза по той или иной образовательной программе (ровно то же можно сказать и о поступающих в вуз); либо, за неумением и/или нежеланием это делать, просто смотрим на «затратный» показатель – продолжительность обучения.

Европа для себя однозначно определилась: «танцевать от результата», а не «от продолжительности». Именно это означает переход к единице измерения результатов, именуемой «зачет-

ная единица» (credit)<sup>22</sup>. Для представителей стран внешнего мира, в том числе и России, те или иные европейские страны, в частности Великобритания, по своим собственным соображениям могут выдвигать и часто реально выдвигают как раз те дискриминационные требования в духе «затратной парадигмы», на которые равняются авторы. Да, в этой стране в средней школе учатся 13 лет, а потому три года бакалавриата дают в сумме 16 лет – столько у нас, напомним, учились выпускники «физтеха». По этой, абсолютно издевательской, «логике» наши дипломы о высшем образовании вообще могут практически все признаваться «неполноценными».

По более нормальной логике, в полной мере учитывающей интересы, например, Лондонской школы экономики, работает Международный институт экономики и финансов (структурное подразделение ГУ-ВШЭ). Его выпускники получают полноценный по британским меркам диплом бакалавра после суммарно 14 (а не 16!) лет обучения в средней и высшей школе<sup>23</sup>. Той же логикой руководствовались эксперты из АВЕТ, которые признали «существенно эквивалентными» соответствующим американским именно *бакалаврские программы инженерного образования* Таганрогского государственного радиотехнического университета, ректор которого В.Г. Захаревич стал ректором только что созданного в рамках национального проекта по образованию Южного федерального университета. К сожалению, не все авторитетные руководители инженерных вузов столь же последовательно отстаивают позиции нашей высшей школы.

Итак, по третьей теме – академической и профессиональной бакалавр – позиция авторов также не выдерживает проверки фактами. Нам осталось рассмотреть последнюю, но, пожалуй,

главную тему, вынесенную в названия обоих материалов текущего номера – В. Сенашенко с соавторами и моего.

Словосочетание «Перечень направлений подготовки (специальностей) высшего и послевузовского профессионального образования» остается пока нормативным. Оно присутствует в разных контекстах в законе «О высшем и послевузовском образовании». Термин «классификатор» в этом законе пока отсутствует, но, пусть и в неявной форме, он есть в проекте, исполняемом МГУ им. М.В. Ломоносова: «Разработка инновационной системы классификации и стандартизации образовательных программ высшего профессионального образования, отвечающей требованиям вхождения России в общеевропейское пространство высшего образования». Есть и действующий с 2003 г. Классификатор специальностей (ОКСО), упомянутый в статье трех соавторов. Сами они при этом несколько раз отождествили эти термины, применяя связку «Классификатор (Перечень)».

Мне представляется, что было бы очень полезно не просто различать эти разные термины, но понимать некорректность их отождествления. Смысл таких слов, как «перечень», «список», состоит в перечислении всех элементов определенного множества («Огласите весь список»). В отличие от него «классификатор» позволяет отнести любой объект не только к определенному множеству, но и к одному из его непересекающихся подмножеств. Среди таких подмножеств может быть и «Прочие элементы», причем с любым количеством элементов.

В нашей прежней, советских времен управленческой культуре в сфере высшего образования применялся термин «перечень», в частности Перечень специальностей. Включение в него новой специальности было сложным делом.

При этом для основной массы вузов действовал принцип «одна специальность – одна типовая основная образовательная программа». Поэтому вполне можно было говорить, как о принципиально одинаковых по смыслу, «Перечнях направлений (специальностей)» и «Перечнях образовательных программ».

Строго говоря, такая управленческая практика отчасти (но только отчасти!) сохранилась и по сей день. Закон предписывает иметь Перечень направлений (специальностей) ВПО и описывать в ГОС требования к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ по каждой позиции Перечня. На самом деле по любому элементу этого Перечня реальных программ может быть много, в каждом вузе – своя, а то и не одна, поскольку специализации Федеральным законом не регламентируются. Тем самым, по сути дела, «Перечень специальностей» по смыслу становится близким к «Классификатору образовательных программ».

Насколько я понимаю, именно этот логичный, но во многом радикальный, непривычный для очень многих работников нашей высшей школы шаг и предполагается сделать при разработке Федеральных государственных образовательных стандартов ВПО.

В рамках «результатного» подхода к проектированию высшего профессионального образования именно основная образовательная программа, разрабатываемая самим вузом для своего традиционного рынка труда, становится главным «продуктом», выносимым на рынок образовательных услуг. На какую классификационную полку положат управленцы и статистики это «изделие», становится уже не столь важно по сравнению с тем, будет ли он реально востребован в обществе всеми, кто заинтересован в высшей шко-



ле: молодежью, работодателями, включая государство, самой «системой образования».

Насколько можно судить по различным дискуссиям по этому вопросу, предполагается в основном сохранить содержание ОКСО, трансформировав его в ОКОП – Общероссийский классификатор образовательных программ. В нем действующие специальности на данном, переходном, этапе приобретут статус профилей в рамках направлений. При этом вузы смогут сами определяться с разработкой своих основных образовательных программ: вписывать каждую из них в существующий профиль или ограничиваться рамками направления.

В любом случае каждая разработанная и предложенная к реализации программа будет иметь свое собственное название, включать наряду с компетенциями, предписанными ФГОС, специфические компетенции, отражающие специфику вуза и рынка труда его выпускников. Дидактические единицы – этот «кнут» действующих ГОС ВПО – предполагается полностью исключить из стандарта. Они займут свое место в примерных основных образовательных программах (ПООП), которые, как и сейчас, будут разрабатываться в основном в рамках учебно-методических объединений.

Но – и это важное отличие от нынешнего порядка – они будут выполнять роль «костыля» для тех, кому трудно будет, особенно в первые годы действия новых стандартов, последовательно руководствоваться именно «результатным» подходом и к формированию ООП, и к их реализации.

Довольно занятно на фоне этих тенденций выглядит предложение авторов создать очередной «перечень», причем рассматривать это как одну из важнейших перспективных задач. Это больше похоже на «ретроспективу».

#### Литература

1. Сенашенко В., Халин В. Не пора ли остановиться и осмотреться? // Высшее образование в России. – 2006. – № 11.
2. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. – 2005. – № 2.
3. Deutsche Management Akademie Niedersachsen. – Celle, 2001.

#### Примечания

- <sup>1</sup> [http://technical.bmstu.ru/koord\\_sovet/sov\\_umo/sov\\_umo\\_13.11.06.php](http://technical.bmstu.ru/koord_sovet/sov_umo/sov_umo_13.11.06.php)
- <sup>2</sup> «Система обобщенных критериев:
  1. Требования работодателей к квалификации выпускника.
  2. Невозможность реализовать на уровне бакалавриата необходимый объем дисциплин, формирующих профессиональные компетенции безопасности, адекватные данной отрасли.
  3. Необходимость для данной специальности сочетания глубокой фундаментальной подготовки с широким практическим опытом.
  4. Невозможность реализовать на уровне бакалавриата необходимый для данной специальности объем практической подготовки.
  5. Принадлежность образовательной программы к профессии, предназначенной обеспечивать развитие критических технологий федерального уровня.
  6. Необходимость сохранения исторических традиций российского образования, вылившихся в формирование авторитетных научных школ.
  7. Специальности, относящиеся к разработке, эксплуатации и испытаниям потенциально опасных объектов.
  8. Научно-технические специальности, предназначенные для профессиональной деятельности, при которой недостаток знаний и опыта может повлечь за собой гибель людей или ущерб здоровью.
  9. Междисциплинарные специальности, относящиеся к областям, где профессиональная деятельность принципиально невозможна при недостаточно глубоких знаниях и опыте.
  10. Специальности, предназначенные для профессиональной деятельности в обла-

стях, где недостаточные знания и опыт могут нанести ущерб обороноспособности страны.

11. Специальность относится к числу наукоемких.

12. Необходимость следовать международным соглашениям при подготовке инженерных кадров, проектирующих и эксплуатирующих сложные технические системы».

(Коршунов С.В. МГТУ им. Н.Э. Баумана. «Разработка критериев востребованности и перечня моноуровневых образовательных программ по специальностям высшего профессионального образования» // Международный семинар «Европейская система качества и аккредитации инженерного образования», Москва, 1–2 марта 2006 г., слайды 16–18).

<sup>3</sup> Конечно, само планируемое появление Перечня специальностей, оставляемых на моноуровневой подготовке специальным решением Правительства при полном переводе всего остального высшего образования на многоуровневый формат, – это некий сугубо административный компромисс внутрироссийского происхождения, который, по сути дела, не имеет никакого отношения к Болонскому процессу.

Общедоступен текст Послания Съезда высших учебных заведений в Саламанке (2001), входящего в корпус признанных и на уровне министров образования документов этого процесса, в котором, в частности, есть и такое положение: «При определенных условиях университет может работать по интегрированной учебной программе, дающей право на получение степени магистерского уровня. В осуществлении подобных стремлений важную роль играют организации по предметам».

В Великобритании существуют 4-летние интегрированные программы подготовки магистров (например, программы магистра в области английского языка, фармакологии, физики, химии), которые пользуются большой популярностью среди работодателей и студентов. Однако коль скоро они полностью соответствуют требованиям второго цикла, отраженным в дескрипторах данного уровня квалификации высшего образования в общеевро-

пейской рамке квалификаций высшего образования, никто не оспаривает их легитимность.

<sup>4</sup> Напомню, законодательной нормой (ст. 7–5 Закона «Об образовании») является утверждение государственных образовательных стандартов не реже одного раза в десять лет. Предыдущие ГОС ВПО были утверждены в начале 2000 г.

<sup>5</sup> Мне, например, представляется, что реальной, заслуживающей внимания является проблема целеполагания самой деятельности по разработке «стандартов содержания» высшего образования в нашей стране.

<sup>6</sup> Вот простой пример, который кому-то может показаться излишне жестким. Что такое АК – автомат Калашникова, наверное, *знают* все. Его даже на государственных гербах помещают кое-где за границей.

Многие *умеют* его разбирать-собрать. Кто-то имеет устойчивый *навык* проделывать эти операции в пределах установленных нормативов. Это – наши привычные «зуны», от которых никто и не отказывается. Разговор о компетентности начинается тогда, когда человек с АК должен применить это изделие. Кто бы ни отдал приказ, ответственность лежит и на том, кто его выполняет, если он и в самом деле человек, а не «винтик», не «приставка» к инструменту. Чем сложнее комплекс «зунов», чем более высокому профессиональному уровню он соответствует, тем шире зона автономности и сфера ответственности.

<sup>7</sup> «European qualifications framework lifelong learning».

См., напр.: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf)

<sup>8</sup> См., напр.: <http://www.diaghilev.perm.ru/g11/media/sotrud/inf1.htm>

<sup>9</sup> В *Приложении* приведен вариант описания конкретных компетентностей, используемых уже сравнительно давно в деятельности рекрутинговых организаций в Германии.

<sup>10</sup> «Эволюция “компетентностного” подхода в том направлении, в каком она шла до сих пор, совершенно естественно приводит к расширительным трактовкам компетенций и компетентностей. Способ-

ность к производству инноваций в данном контексте также истолковывается как специфическая компетентность... Ну, можно ли сказать, что секрет Пушкина – в его высокой поэтической компетентности? Или что Эйнштейн создал теорию относительности потому, что был компетентен в вопросах теоретической физики?» [2, с. 10].

- <sup>11</sup> Приказ Гособразования СССР от 30.03.89 N 302 «О подготовке в вузах СССР специалистов для зарубежных стран на уровне бакалавров (наук/искусств)»; Инструктивное письмо Гособразования СССР от 06.05.89 N 18 «О подготовке в вузах СССР специалистов для зарубежных стран на уровне бакалавров и магистров (наук/искусств)». Надо при этом учитывать, что термины, заключенные в скобки – «наук/искусств», – в англоязычном контексте имеют совсем иной смысл. Вот, например, как выглядят наименования некоторых позиций из перечня областей, в которых готовят бакалавров в Лондонской школе экономики: B.Arts/B.Science Anthropology, B.sc. Economic History, B.A. History, B.A.Geography – The London School of Economics and Political Science, A School of the University of London, Calendar 1997-98, p. 283. Именно это различие во многом и подвигло некоторых российских специалистов предложить «академических» (Science) и «профессиональных» (Arts) бакалавров.
- <sup>12</sup> Приказ Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации № 746 от 16.12.92 «О признании утратившими силу ведомственных нормативных актов».
- <sup>13</sup> Статья 5. Государственные гарантии прав граждан Российской Федерации в области образования, п. 4: «Затраты на обучение в имеющих государственную аккредитацию негосударственных платных образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего профессионального образования, возмещаются гражданину государством в размерах, определяемых государственными нормативами затрат на обучение в соответствующем типе и виде государ-

ственного, муниципального образовательного учреждения».

- <sup>14</sup> «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации» № 597 от 26 июня 1993 г., г. Москва.
- <sup>15</sup> Если уважаемый в своей отрасли вуз «не проходил» по постепенно ужесточавшимся формальным критериям, а вышестоящие органы очень просили его «войти в положение», «уважить», исходя, естественно, всегда из высших соображений интересов общества и государства, Аттестационная коллегия, состоящая из ректоров уважаемых государственных и негосударственных вузов, принимала положительное решение.
- <sup>16</sup> Само понимание этого «вида» эволюционировало от относительно более содержательного и инновационно ориентированного в указанном постановлении правительства (А) до гораздо более формального в ФЗ «О высшем и послевузовском образовании» (Б).  
В частности, фундаментальность научных исследований как основа всей его деятельности, начиная с образовательной, переместилась на предпоследнее, третье место в перечне порознь представляемых признаков:  
А: «Университет – высшее учебное заведение, деятельность которого направлена на развитие образования, науки и культуры путем проведения фундаментальных научных исследований и обучения на всех уровнях высшего, послевузовского и дополнительного образования по широкому спектру естественно-научных, гуманитарных и других направлений науки, техники и культуры. Университет является ведущим центром развития образования, науки и культуры, способствующим распространению научных знаний и осуществляющим культурно-просветительскую деятельность среди населения».  
Б: «Университет – высшее учебное заведение, которое:  
реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому спектру

- направлений подготовки (специальностей);  
осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников;  
выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук;  
является ведущим научным и методическим центром в областях своей деятельности».
- <sup>17</sup> Например, Казанский государственный финансово-экономический институт.
- <sup>18</sup> Вот некоторые примеры такого «разнообразия», взятые из информационной базы Рособразования по состоянию на конец 2006 г.: Московский инженерно-физический институт (государственный университет), Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ), Московский государственный технологический университет «Станкин», Московский государственный технический университет «МАМИ», Московский государственный институт стали и сплавов (технологический университет), Московский государственный институт электроники и математики (технический университет), Московская академия рынка труда и информационных технологий (ГОУ «МАРТИТ»), Московский архитектурный институт (государственная академия), Государственный университет – Высшая школа экономики, Ивангородский гуманитарно-технический институт (филиал) С.-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения.
- <sup>19</sup> Добавим к сказанному, что прежние университеты, которые только себя считают достойными этого звания, стали именоваться «классическими». Это – тоже юридически некорректная лексика, однако она помогает хоть как-то различать реальные «виды» вузов.
- <sup>20</sup> Вопреки широко распространенному мнению, такая возможность пока сохраняется и даже используется, как и предписано законом: «в интересах человека, общества, государства». Мне известны случаи, когда выпускники-бакалавры формально «негосударственного» подмосковного вуза (не все, конечно, а считанные единицы) успешно выдерживают конкурс в аспирантуру государственного вуза-соучредителя своей «альма-матер» и учатся дальше не хуже своих товарищей, дипломированных специалистов. Речь идет соответственно об Институте международных экономических отношений (Химки) и Всероссийской академии внешней торговли.
- <sup>21</sup> Отмечу попутно, что такие выражения, как «очевидно», очень часто встречающиеся в статьях наших авторов, стилистически не соответствуют достаточно строгому академическому профилю журнала, входящему в перечень ВАКа для соискателей ученых степеней.
- <sup>22</sup> При этом не должно вводить в заблуждение то обстоятельство, что 60 единиц «приравниваются» к году. Речь в данном случае идет именно о результатах, которые могут быть достигнуты студентом средних способностей при сложившихся технологиях очного обучения, а не о затратах.
- <sup>23</sup> В рамках «результатной» парадигмы это получается довольно просто: выпускники полной средней школы в России, и сейчас еще обучающиеся 10 (а не 11!) лет, поступают в МИЭФ, где параллельно с обучением по российской программе осваивают все необходимые знания и навыки для успешного выхода на «входные» требования LSE, в качестве которых используется одна из процедур, применяемых в США (APT – Advanced Placement Test). После успешного прохождения этого барьера наш студент продолжает обучаться в МИЭФ и «зачисляется» на 1-й курс LSE.

