

**АНАЛИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ ПЕРВЫХ ПРОЕКТОВ
ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СТАНДАРТОВ ПО ОТДЕЛЬНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аналитическая записка

Настоящая Записка *адресована* разработчикам Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). Проекты анализируемых стандартов были представлены на XVII Всероссийской научно-методической конференции (Уфа, июнь 2007 г.). Они охватили только некоторые направления подготовки в области техники и технологии. Кроме того, участникам конференции были предложены несколько проектов ФГОС ВПО, подготовленных отдельными научно-методическими советами по классическому университетскому образованию.

Цель Записки заключается в том, чтобы оказать практическую методическую помощь всем, кто будет привлечен к проектированию новых образовательных стандартов в сфере высшего образования. В Записке отмечаются те, очевидно, значительные (по мнению автора) нововведения, о которых уже можно говорить на основании рассмотренных проектов. С другой стороны, предпринимается попытка в стиле «легкой коррекции» обсудить ряд особенностей и отдельных мнений, которые требуют дополнительных концептуальных и методических уточнений.

Перед автором стояла задача весьма деликатного свойства: избегать в тексте оценочных суждений, особенно в тех случаях, когда

спорные стороны проектов носят почти очевидный характер. Тем более, не связывать их с теми или иными проектами ФГОС ВПО, а, стало быть, с именами их разработчиков. Этим объясняется прием анонимности, использование которого мы сочли в этическом отношении вполне оправданным.

По этой же причине было признано целесообразным не приводить перечень подвергшихся детальному анализу проектов. Спорные подходы или неубедительные примеры не будут сопровождаться ссылками на содержащие их проекты. Словом, мы старались выбрать тон не экспертно-критических, но приглашающих к размышлению и обсуждению рекомендаций (если, разумеется, таковые будут приемлемы академическим сообществом и расценены им как конструктивные). И, конечно, предлагаемые заметки ни в коем случае не имеют своей целью навязать определенную точку зрения относительно обсуждаемых вопросов.

Итак, опубликованные проекты ФГОС ВПО в целом свидетельствуют о серьезном концептуально-методологическом движении российской высшей школы в сторону освоения компетентностного подхода. Одновременно они стали проявлением приверженности отечественной академической общественности и Минобрнауки России прогрессивным изменениям как неотъемлемой характеристики современного образовательного мышления. Макет ФГОС ВПО, одобренный решением коллегии Минобрнауки России 1 февраля 2007 г., при всех его отнюдь не бесспорных методологических решениях и посылках, засвидетельствовал немалый инновационный потенциал Рабочей группы (при неизменном руководстве ею Н.М. Розиной), включавший в свой состав в основном активную часть проректоров по УМО (председатель Президиума Координационного совета УМО и НМС высшей школы Н.И. Максимов). Именно макет ФГОС ВПО с его ориентацией на результаты образования (описывающие, что должен знать, понимать и уметь делать выпускник, и которые определяются в терминах знаний, навыков, позиций, способностей) лег в основу рассмотренных проектов. Кстати сказать, европейские эксперты для собственных

нужд оценили как бесспорно актуальный опыт, сложившийся в ходе реализации проекта TUNING в части формирования предметно-специализированных групп для выработки методологии анализа общих элементов, обеспечения сближения высшего образования в различных предметных областях, формирования профессиональных профилей и желаемых результатов обучения и компетенций.

Процесс разработки новых стандартов в формате болонских реформ в российской высшей школе сопряжен с теми же проблемами, что и введение трехуровневой системы высшего образования в Европе. Это: и противоречивость совмещения старой и новой структур высшего образования, последствия чего будут сохраняться еще долгое время; и эволюционный (а отнюдь не революционный) характер Болонского процесса; и правомочность оценки одноуровневых программ подготовки (специалистов) своего рода «остатками» прежней системы. Короче говоря, «болонские головоломки» повсюду одинаковы, а тут еще и нередко встречающиеся в Европе (и в России!) мнения о том, что «Европейское пространство высшего образования – это хорошая идея, но ее время еще не пришло». Скептиков поуменилось, но проблем стало больше. И уже все чаще говорят о том, что 2010 год не может быть финишным годом Болонского процесса, что и после 2010 года продолжится работа по созданию Европейского пространства высшего образования. Констатируют, что наблюдается недостаточное внимание к студентоцентрированному образованию как основополагающему принципу реформирования образовательных программ.

Следует заметить, что в последнем докладе Европейской ассоциации университетов, подготовленном специально для Лондонской конференции министров, отвечающих за высшее образование (Лондон, май 2007 г.) отмечается конструктивный характер именно постепенного реформирования национальных образовательных систем, так как подобный подход дает вузам и обществу больше времени для адаптации к изменениям. Можно напомнить, что ориентация на результаты образования и компетенции в российской высшей школе ре-

ализуется уже более двух десятилетий (к сожалению, без должной *системной* целеустремленности). Иное дело, мы называли это другими терминами (например, квалификационными характеристиками). Но, впрочем, и сегодня европейские эксперты подчеркивают проблему несовпадения национальных терминологических аппаратов, заявляя, что «болонский язык не является универсальным».

В Записке мы затронем, во-первых, некоторые соображения концептуально-методологического толка, высказанные авторами проектов; во-вторых, меру соблюдения в них основных структурных и нормативных положений макета ФГОС ВПО; в-третьих, вопросы стилистики стандартов.

§ 1. О некоторых концептуально-методологических посылках новых стандартов

В Записке мы коснулись только тех высказываний авторов проектов ФГОС ВПО, которые, на наш взгляд, имеют принципиальное значение.

1.1. В одном из проектов (в части, относящейся к его обоснованию) соотносятся уровни бакалавра и магистра с 6-м и 7-м уровнями Европейской квалификационной рамки для образования в течение всей жизни. Это дает повод еще раз обратить внимание разработчиков стандартов на то обстоятельство, что для систем высшего образования, составляющих так называемый «болонский клуб», обязательными являются квалификационные рамки для Европейского пространства высшего образования (см. подробнее в [1. с. 43–49]). Таково было решение Бергенского совещания министров (2005 г.), отвечающих за высшее образование. В Коммюнике, в частности, говорится: «Мы принимает всеобъемлющую структуру квалификаций для высшего образования, которая включает в себе три цикла (в том числе в национальных контекстах возможны промежуточные квалификации), универсальные дескрипторы для каждого цикла на базе результатов обу-

чения и компетенций, а также диапазоны кредитов для первого и второго циклов. Мы принимаем обязательство создать к 2010 году национальные структуры квалификаций, совмещенные с всеобъемлющей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования, приступив к этой работе в 2007 г.» Другое дело, что была подчеркнута важность взаимодополняемости [3, с. 167–168] между структурой квалификаций для образования в течение всей жизни (обязательной в 27-и государствах-членах ЕС) и всеобщей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования (46 членов «болонского клуба»).

1.2. В другом контексте высказывалось мнение [5], что дифференцирование бакалавров и магистров может привести к излишним повторам. Одна и та же компетенция, как справедливо полагают авторы проекта, может присутствовать при описании разных видов деятельности. Но здесь, как представляется, можно увидеть два пересекающихся соображения. Разумеется, одна и та же компетенция может быть востребована различными видами деятельности. Однако (и это особенно важно подчеркнуть!), компетентностная модель магистра должна содержать расширение/усложнение компетенций (в части видов и задач профессиональной деятельности) в соответствии с универсальными Дублинскими дескрипторами (примем во внимание «метапризнаки» магистра в формате Дублинских дескрипторов [2, с. 63–68]).

Соблюдение уровней дифференциации не всегда удается. Приведем пример [5]*. *Бакалавр*: разработка проектов нормативно-технической документации с использованием информационных технологий; анализ и поиск наиболее обоснованных проектных решений, проектирование и реализация проекта; разработка проектов технологических линий, оборудования, материалов с учетом механических, технологических, материаловедческих, эстетических, экономических

* Автор отвечает за точность приводимых формулировок, содержащихся в проектах ФГОС ВПО. При этом разработчики стандартов не указываются согласно заявленной установке: не подвергать критическому анализу предложенные тексты, оценивая вклад «пионеров» нового поколения стандартов как заслуживающих общероссийского признания.

параметров и экологических требований; использование систем автоматизированного проектирования и программного обеспечения информационных технологий при создании проектов вновь строящихся предприятий. *Магистр*: анализ и поиск наиболее обоснованных проектных решения в условиях многокритериальности, планирование и реализация проекта; разработка проектов нормативно-технической документации с использованием информационных технологий.

Кстати, есть проекты ФГОС ВПО, которые продемонстрировали пример подобных «приращения» и «усложнений». Можно напомнить, что в европейской высшей школе все более утверждается так называемое «бинарное деление бакалавриата и магистратуры»*. Подобная дихотомия, по мнению европейских экспертов, позволяет избегать рисков сдвига обоих толков: «академического сдвига» и «профессионального сдвига» (как выражение напряжения между академическими и профессиональными компетенциями) [12].

Нередко в Европе признается оправданным следующее профилирование: бакалавр может иметь профессиональную или академическую ориентацию. Магистерская степень *всегда является академической*, хотя может включать и профессиональные компетенции. Профессиональная магистерская степень во многих европейских университетах, особенно классического толка, считается невозможной. Дело, конечно, сугубо европейское, но нам в России полезно знать подходы наших коллег к подобного рода проблемам. В отечественной высшей школе есть сторонники полноценной профессиональной подготовки бакалавра. В Европе нередко бакалавриат рассматривается как способ освоения прежде всего общих компетенций с соответствующим профессиональным профилированием (что предусматривается и макетом ФГОС ВПО).

Магистерская степень – это углубленное профессиональное образование.

* Не путать с бинарной (дуальной) системой высшего образования, состоящей из двух различных типов высших учебных заведений: классических университетов и более профессионально ориентированных вузов с прикладным, в т.ч. исследовательским профилем.

1.3. В проекте ФГОС ВПО было высказано мнение, что речь идет не о перестройке содержания образования, а о совершенствовании образовательных технологий на основе постоянного взаимодействия преподавателя со студентами [1]. Вторая часть фразы не вызывает сомнений. По поводу первой ее части хотелось бы заметить. Болонские реформы по своей сущности, разумеется, нельзя сводить к введению уровневой структуры высшего образования. Но и суть реформирования традиционных пятилетних (как правило) монопрограмм состоит не в *перераспределении* их содержания на программы бакалавриата и магистратуры. Речь идет о *принципиальном формировании нового содержания*, обеспечивающего реализацию компетентностных моделей выпускников, создаваемых совместно с вовлекаемыми в этот процесс работодателями и *выпускниками** прошлых лет. «Неудивительно, – пишут авторы доклада Trends V, – что начатые таким образом реформы (без кардинального перепроектирования содержания образования – В.Б.) иногда проводились довольно поверхностно. Вместо мышления в терминах новой образовательной парадигмы и пересмотра новых учебных программ на основе результатов обучения первым автоматическим действием стало разбиение прежнего длительного и таким образом немедленное появление двух циклов там, где ранее существовал один. И вот с минимальными усилиями сложная задача “реформ”, как представляется, решена. Однако такой подход практически не дает положительных результатов и часто оказывается контрпродуктивным». В докладе подчеркивается, что «если программы

* Европейские вузы (в последнее время многие университеты и компании России) накапливают значительный опыт анкетирования выпускников для целей обеспечения качества высшего образования. Обратная связь со своими выпускниками используется для «понимания современного рынка и взаимосвязи его ключевых измерений, что позволяет совершенствовать планирование выпускников и разработку образовательных программ» [цитируется по 14].

Получаемая информация может быть применена разными субъектами: самими вузами, студентами и выпускниками, службами занятости и общеобразовательными школами. Не вдаваясь в детализацию многосторонней полезности подобных исследований, следует отметить следующие аспекты: прогнозирование будущих видов профессиональной деятельности и профессиональных задач выпускников; выявление разрыва между приобретаемыми и востребуемыми компетенциями; разработка программ производственных практик; решение задач, относящихся к оптимизации перехода выпускников на рынок труда; преодоление возможного дефицита компетенций и др. [14].

К сожалению, некоторые авторы проектов считали для себя достаточным проведение анкетирования лишь профессорско-преподавательского состава (кстати заметить, опрос преподавателей тоже следует осуществлять согласно социологическим процедурам обеспечения репрезентативности).

первого цикла не были разработаны как *самостоятельные сущности* (курсив наш – В.Б.), – если не было приложено достаточно усилий, чтобы добиться *востребованности содержания нового первого цикла на рынке труда* (курсив наш – В.Б.), то не вызывает удивления тот факт, что студентам, как правило, нет другого выбора, кроме как перейти на программу второго цикла».

1.4. В некоторых проектах наблюдается тенденция к жесткой «привязке» компетенций к содержанию учебных циклов, тех или иных учебных дисциплин.

Будем помнить, что формирование компетенций является производной многих факторов: содержания, организационно-технологических решений, стиля взаимодействия со студентами, оценочной практики, вовлеченности студентов в образовательный процесс, общего «образовательного климата» вуза, характера практик и стажировок и т.п.

1.5. Отмечаются умозрительные абстрактные* перенасыщенные составы универсальных и профессиональных компетенций, нереальные *с точки зрения формирования* количественная и качественная модели выпускников.

Иногда компетенция под одним кодом включает в себя различные знания, навыки, умения. Например, компетенция ОНК1 (общенаучные компетенции) предусматривает необходимость со стороны бакалавра демонстрировать: базовые представления об основах философии, психологии, педагогики, способствующие *развитию общей культуры и социализации личности, приверженности к этическим ценностям*, знание отечественной истории, экономики и права, понимание причинно-следственных связей развития российского общества и умение их использовать в профессиональной (? , если это не историческое направление подготовки) и социальной деятельности.

* Например, «применять и использовать накопленный человеческий опыт в научных исследованиях» [5].

Одновременно при этом в группе социально-личностных компетенций имеются такие, как следование этическим и правовым нормам, способность переоценивать свой социальный опыт, толерантность и т.п.

Другой пример «перегруженных» компетенций. «Способность использования когнитивных, эмоциональных и волевых особенностей личности; готовность к сотрудничеству; расовая, национальная, религиозная терпимость, умение погашать конфликты» [5] (СЛК-5: социально-личностные компетенции); «демонстрировать владение принципами выбора наиболее рациональных способов защиты и порядка действий коллектива предприятия (цеха, отдела, лаборатории) в чрезвычайных ситуациях» [5] (ПК-12: профессиональные компетенции). Лучше избегать громоздких конструкций компетенций, следует добиваться простых и однозначных их описаний в ясных грамматических формах.

Попадают случаи несбалансированных компетенций (когда уровень сформированности одной не позволяет освоить другую). Скажем, к числу инструментальных компетенций (ИК-1) относится «способность самостоятельно работать на компьютере (элементарные навыки)». Но профессиональная компетенция (ПК-7) требует «владение основными методами работы на ПЭВМ с прикладными программными средствами».

Вообще, при разработке адекватного состава компетенций целесообразно соотносить их более гармонично с объектами и задачами профессиональной деятельности. Можно видеть, что изучение рынков труда необходимо для процесса демаркации направлений (специальностей) подготовки. Интересный пример приводится в проекте ФГОС ВПО по направлению «филология». Перед разработчиками встала задача обоснования инновационных принципов подготовки филологов в условиях начала XXI века. Для этого оказалось необходимым сформулировать, с одной стороны, минимальный набор теоретических дисциплин, образующих «ядро» филологического образования, а с другой, – показать, как данное ядро может быть дополнено (и не только на уровне магистратуры, но и частично на бакалаврском

уровне) различными прикладными, рыночно ориентированными компонентами. Проект выполнен в несомненно компетентностном и рыночном форматах.

И тем не менее, нельзя допускать своего рода «рыночной гипертрофии» задач профессиональной деятельности в угоду созданию привлекательного для работодателя имиджа выпускника и успешного маневрирования последнего на рынках труда. Это может повлечь за собой проектирование нереалистичной образовательной программы, нарушению требований ее целостности и логичности.

Заслуживает также внимания известная неопределенность некоторых формулировок. Например, в одном из проектов говорится, что «более конкретно и полно компетенции выпускников формулируются в зависимости от профилизации подготовки» [5]. По-видимому, это делается уже в основной образовательной программе.

В проектах ФГОС ВПО можно увидеть излишнюю детализацию состава профессиональных (и не только!) компетенций. Не учитывается организация реального студентоцентрированного образовательного процесса в компетентностном формате. Требуется при разработке состава компетенций синхронно видеть системное единство: «содержание—организационные и методические решения—оценивание». Здесь уместно напомнить мысль Стивена Адама об «“эффекте каскада”, обозначающем тесную связь результатов обучения, надлежащих стратегий преподавания и соответствующих методов оценивания». Результаты образования должны разрабатываться не в вакууме абстрактных моделей и формулировок, но с учетом динамичной и интерактивной среды факторов, связывающих внутривузовские особенности и возможности с национальной структурой квалификаций высшего образования и которую нам в России (как и в большинстве стран Европы) предстоит создать. При этом надо еще учитывать международные критерии с точки зрения прозрачности, признания и совместимости. В проектах ФГОС ВПО можно наблюдать значительный разброс в количественном плане результатов: от нескольких до нескольких десятков.

Видимо, целесообразно следовать одному из правил разработки компетенций [см. 2, с. 105–106; 4, с. 320–326]: Следует избегать компетентностного дефицита и компетентностной избыточности. При разработке модулей/программ можно руководствоваться следующей схемой (опыт Университета Бирмингема: www/ssdd.uce.ac.uk/outcomes).

Определение целей формирование результатов обучения	На основании дескрипторов уровня
Разработка оценочных заданий	Для измерения достижения результатов обучения
Установление пороговых критериев оценивания	Балльные критерии оценивания в целях мотивации студентов
Выбор стратегии преподавания и обучения	Обеспечение достижимости результатов обучения и соответствия критериям
Разработка модулей/программ и их пересмотр	Использованием данных практики и обратной связи со студентами

Необходимо следовать пошаговому алгоритму разработки (написания) результатов обучения на языке компетенций:

- Шаг 1: сформулировать результаты, которые будут оцениваться;
- Шаг 2: найти совокупность оценочных заданий;
- Шаг 3: определить требования, свидетельствующие об успешности оценивания либо необходимые для этого характеристики;
- Шаг 4: уточнить пределы зависящих от контекста факторов и уровня;
- Шаг 5: выявить по существу и категоризировать требования и характеристики по четко сформулированным критериям;
- Шаг 6: убедиться в том, что критерии можно надежно и эффективно измерить или оценить, и что они являются ясными и однозначными;
- Шаг 7: повторять шаги 3, 4, 5, 6 до тех пор, пока не возникнет доказательное чувство удовлетворения.

1.6. В отдельных проектах можно обнаружить дублирование задач профессиональной деятельности бакалавра и магистра, повторы при описании различных видов деятельности. Имеются факты буквального совпадения или приращения у магистров не более одной-

двух профессиональных задач. Разумеется, классы задач бакалавра и магистра могут быть *текстуально* одинаковыми, но следует различать уровни их сложности. Все дело в *различительных признаках*, когда магистерская степень свидетельствует об усложненной профессиональной деятельности (в основу этих признаков должны быть положены все те же Дублинские дескрипторы).

Вообще говоря, определение признаков, характеризующих уровни – это центральный пункт и наиболее трудная задача. Здесь и кроется проблема оправданного распределения содержания образования между бакалавриатом и магистратурой, установление соотношения циклов учебных дисциплин (состав, предметное наполнение, трудоемкость в зачетных единицах, часовые эквиваленты), выбор оптимального соотношения теоретических и практических занятий и т.п. При этом содержание бакалаврских и магистерских образовательных программ не допускает пересечений (соблюдение принципов логичности и соразмерности).

1.7. В ряде проектов ФГОС ВПО отсутствуют указания на необходимость освоения зарубежных эталонов качества (стандартов) профессиональной деятельности. Это создает опасную «замкнутость» в раскрытии разд. 3 «Общая характеристика направления подготовки». Проектные работы при создании стандарта должны включать в себя развернутое обоснование реформирования общей модели профессиональной деятельности выпускников вузов по направлению подготовки (анализ состояния и перспективных направлений развития структуры и содержания профессиональной деятельности, включая европейские и мировые измерения). О необходимости международного контекста в проектах ФГОС ВПО говорится в статье А. Чучалина, О. Боева, А. Криумовой «Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенции» [11]. Несомненно, в проектах ФГОС ВПО должны быть заданы параметры качества образования, делающие его конкурентоспособным на европейском и мировом уровнях.

1.8. Высказывается точка зрения, что при проектировании ФГОС ВПО речь идет о совершенствовании содержания стандартов. Говорят, что при создании научного обоснованного проекта стандартов *прежде всего* (?) возникает необходимость разработки *формализованной модели содержания образования*. В связи с этим отметим два обстоятельства. Во-первых, действительно формирование новых образовательных программ подготовки бакалавров и магистров возможно только при кардинальном пересмотре содержания образования. Но эту работу в процессе проектирования стандартов невозможно совместить с необходимостью «формализованной модели содержания образования» [1]. Кроме того, принципиальная особенность ФГОС ВПО состоит как раз в том, что именно *содержание* образования не выступает главным объектом стандартизации (как это было в стандартах прошлых двух поколений). Реорганизация стандартов высшего образования с их ориентацией на результаты и компетенции (где последние понимаются как комбинация характеристик относительно знаний, навыков, обязанностей, позиций, способностей) как раз и допускает различные содержательно-организационные модели построения образовательного процесса. Тем самым расширяются границы академических свобод вузов – одно из основных условий развития диверсифицированного образовательного пространства.

1.9. По возможности при формулировке целей в области воспитания следует избегать выражений-клише, уходить от явно идеологизированных штампов. Целью воспитания при подготовке по тем или иным направлениям могут быть общечеловеческие ценности и ценности, связанные с направлением подготовки (служение людям посредством своей профессиональной деятельности: инженерной, экономической, экологической, медицинской и т.п.). Полезным представляется знакомство с различными профессиональными кодексами чести, уставами, международными нормами, историческими свидетельствами и т.д.

1.10. В отдельных проектах чрезмерная регламентация содержания образования (особенности ГОС ВПО 1993 и 2000 гг.) перемести-

лась в проектирование результатов освоения учебных циклов. Диктат «содержания» сменился диктатом «результатов». Иными словами: детальная регламентация содержания заменяется детальной таксономической регламентацией. Приведем иллюстрацию: базовая часть одного лишь гуманитарного, социального и экономического цикла отражена в одном из проектов стандарта в части:

«знаний»: 187 словами;

«умений»: 291 словом;

«владения»: 151 словом.

Очевидно, следует использовать более концентрированные лексические средства.

«Нормативные тексты, – по образному замечанию американского исследователя Т. Попкевица, – можно рассматривать как микрокосм, в котором взаимодействуют специфическая практика и формируются и выражаются более широкие течения» [7; с. 274].

Нужно наконец согласиться, что, как заметил Торстен Хюсен, «общие требования должны уступить место описаниям конкретного поведения с указанием позиций, рассматриваемых в качестве желаемых целей» [10, с. 109–148].

Тем более, что прав один из авторов проектов, утверждающий, что «внедрение компетентного подхода создает определенную динамику образовательного процесса» и позволяет «...объединить существующие требования ГОС-2000 в ряд ключевых компетенций, тем самым обеспечить им дополнительное смысловое содержание» [5].

1.11. Следует поддержать авторов некоторых проектов, использующих термин «компетентностная квалификационная характеристика». В конечном счете речь идет о том, что разрабатываемые в 80-х годах квалификационные характеристики отнюдь не «жестко» привязывали специалистов только к выполнению узкопрофессиональных задач и функций, но позволяли выпускникам осуществлять свою деятельность в более широком «социализированном диапазоне». Термин «компетентностная квалификационная характеристика» симметричен: квалификационная характеристика на языке компетенций или компе-

тенции с использованием закрепившегося в отечественной системе образования понятия «квалификация». В любом случае категория «компетентностная квалификационная характеристика» означает преемственность между вчерашним и завтрашним днем российской высшей школы. Без здоровой преемственности не может быть развития! В социально-образовательной сфере это не менее важная мысль, чем в любой другой области жизнедеятельности человека!

1.12. Требуется дополнительное прояснение вопроса о складывающемся разнообразии квалификаций: является ли это свидетельством нарастающей диверсификации (упорядоченного многообразия) или заявляющем о себе уже на начальной стадии хаотичном процессе, что может крайне осложнить формирование национальной квалификационной структуры высшего образования? Похоже, что чрезмерная унифицированность разрушается, уступая место предпочтениям создателей ФГОС ВПО. Проиллюстрируем это наблюдение. В проектах устанавливаются: инженер-бакалавр; бакалавр техники и технологии; бакалавр с присвоением степени; бакалавр с присвоением квалификации; бакалавр; магистр с присвоением квалификации (4+2); магистр с присвоением степени (4+2); магистр; магистр по профессии (4+1); специалист; специалист («интегрированный магистр»); магистр с присвоением квалификации (5+1); магистр с присвоением квалификации (4+1); магистр с присвоением степени (6).

Чем различаются одноименные степени (квалификации), каковы внутренние отличительные признаки? Как поведет себя в подобном полифоническом (или какофоническом?) пространстве степеней и квалификаций рынок труда? Как все это скажется на международном признании нашей квалификационной системы?

В связи с этим требует уточнения вопрос, по которому продолжается дискуссия в академической среде (и не только): специалист – каков его уровневый статус? Достаточно глянуть на титульный лист макета, чтобы однозначно ответить: специалист – один из уровней подготовки, переместившийся со второго (Закон о высшем и послевузов-

ском профессиональном образовании») на третье место. По существу: рассматривается ли специалист как вид магистерской подготовки или это тип подготовки, параллельный (в Европе это не редкость) двухуровневой структуре высшего образования? Хотя, разумеется, и будущие основные образовательные программы (ООП) специалитета должны быть подвергнуты переработке в «компетентностном ключе». В этом смысле, это уже не прежние «специалисты».

В различных проектах (особенно предоставленных отдельными научно-методическими советами по классическому университетскому образованию) подобные параллельные модели сосуществования двухуровневой структуры подготовки специалистов вполне непротиворечиво «уживаются» вместе.

1.13. Составы компетенций по тем или иным циклам не корреспондируются с перечнем базовой части структуры основной образовательной программы и делают содержательно необеспеченным таксономический ряд «знать – уметь – владеть».

1.14. В российской высшей школе следует рассматривать стандартизацию как общероссийскую настройку на сближающие с европейскими стандартами параметры качества. В этом смысле ФГОС ВПО нужно расценивать не как жестко официально регламентируемые нормы, выступающие буквальным объектом в ходе аттестационно-аккредитационных процедур, а как социально-образовательные нормы, выбираемые самими вузами не ниже установленных ФГОС ВПО.

Следует в стандартах ВПО суметь обобщить европейскую практику в области формулирования «общих опорных точек» и соотнести ее с практикой стандартизации в России, сочетающей в себе защиту от произвола рынка и дисциплинирующую свободу ответственности, вытекающую из современного понимания автономии и академической свободы вузов.

Существуют различные механизмы поддержания высоких академических стандартов, в том числе и такие, которые улучшают прозрачность академических и профессиональных профилей: усиление акцента на результаты образования на языке компетенций; ориентация на международные соглашения, процедуры и критерии аккредитации; создание университетских сетей; формирование международных специализированных академических групп для разработки «опорных точек» (например, европейский бакалавриат в области химии); сотрудничество органов аккредитации с работодателями.

1.15. К числу общеметодологических относится вопрос о целесообразности совместного употребления терминов «профиль» («профилизация») и «специализация». Согласно словарю «профиль – совокупность специфических черт, характеризующих к-н сферу деятельности, а также характер производственного или учебного уклона» (вузы инженерного профиля). Специализироваться: приобрести (-реть) какие-н. специальные познания, к-н. специальность (специализироваться в области табаководства) [15, с. 626, 745]. В ряде стандартов профилизация и специализация употребляются практически в качестве синонимов.

1.16. Из трех обязательных составляющих компетенций – знаниевой, деятельностной и ценностной – встречаются факты явного преобладания первой. Мы выбрали один из проектов, где эта особенность выражена наиболее отчетливо.

Таксономия	Циклы дисциплин (число слов)			Итого
	ГСЭ	МЕН	ПЦ	
«знать»	151	143	159	453
«уметь»	26	47	87	160
«владеть»	33	30	48	111

Это объясняется тем, что в основе компетенций лежат знания. В проекте TUNING выделяют три составляющие компетенций: знание и понимание; знание **как действовать**; знание **как быть** (позиции,

ценности). Последние две составляющие придают деятельностьную направленность образованию.

Разумеется, надо стремиться к тому, чтобы **деятельностная направленность** образовательного процесса была приоритетной. Иначе это опять же ориентация на стандарт «содержания». Знаниевая составляющая наиболее полно должна быть представлена в основной образовательной программе.

§ 2. О соблюдении основных структурных и нормативных положений макета ФГОС ВПО и о случаях разброса отдельных параметров проектов стандартов

Понятно, что макет ФГОС ВПО – отнюдь не догма. Главное – это подходы, на которых он зиждется. Тем не менее интересным представилось выявить более или менее значительные отступления от макета, утвержденного Минобрнауки России 22 февраля 2007 г.

2.1. Наблюдаются (порой весьма заметные) колебания в части трудоемкости ООП бакалавров (в зачетных единицах: з.е.):

- учебных циклов, по своему содержанию примыкающих к универсальным компетенциям;
- практики (от 10 з.е. до 50 з.е.);
- физкультуры (от 2 з.е. до 12 з.е.);
- аттестации (от 4 з.е. до 26–30 з.е.).

2.2. Весьма нередко встречаются отступления от требования, чтобы суммарная трудоемкость базовых составляющих гуманитарного, социального и экономического, математического и естественнонаучного, профессионального циклов в основных образовательных программах должна составлять не более 50% общей трудоемкости подготовки бакалавров и 30% общей трудоемкости подготовки магистров (в

одном из проектов соотношение в ООП бакалавра между базовой и вариативной частями составило в часах 139/44). Академическому сообществу следует беречь совместное значительное достижение в части расширения академических свобод и автономии вузов.

2.3. В отдельных проектах вводятся новые учебные циклы: скажем, наряду с гуманитарным, социальным и экономическим циклом появляется цикл организационно-управленческий и экономический.

2.4. Таксономический ряд «знать – уметь – владеть» выдерживается не во всех проектах ФГОС ВПО. В некоторых из них выпадает звено «знать», в других – «владеть» (происходит сужение таксономического ряда).

2.5. Не всегда соблюдается структура раздела 4 макета ФГОС ВПО «Общие требования к условиям реализации основных образовательных программ», включающего в себя как общие требования к правам и обязанностям вуза, так и общие требования к правам и обязанностям студента. Что касается последних, то можно было пойти дальше в сторону расширения прав студентов, обеспечивающих их академическую мобильность, возможность применения различных процедур апелляции (в том числе в части признания их академических успехов), получения Diploma Supplement, создания различных служб сопровождения образовательного процесса и т.п. Это полностью совпадало бы с студентоцентрированной ориентированностью и признанием студентов в качестве равных партнеров, что могло бы содействовать усилению вовлеченности студентов в образовательный процесс.

2.6. В одних проектах говорится о том, что навыки, приобретаемые в процессе преподавания вариативной (профильной) части определяются ООП вуза. В других – устанавливаются проектом ФГОС ВПО. Что в большей мере будет содействовать достижению гибкости, которую призвана обеспечивать именно вариативная часть ООП?

Несомненно, профили должны стать объектом основной образовательной программы. Тогда они будут своеобразным гибким механизмом для конструктивной реакции вуза на изменяющиеся запросы и потребности внешней среды и прежде всего рынков труда.

2.7. Иногда проявляет себя отсутствие единого подхода и в других деталях проектов ФГОС ВПО. Это, касается в том числе вопроса об ответственности за определение и регистрацию профилей. (Примерная основная образовательная программа Минобрнауки России или другой уполномоченный правительством Российской Федерации орган, УМО?).

§ 3. К вопросу о стилистике ФГОС ВПО

Стилистика стандартов, его лексика должна обеспечивать их доступность и ясность для всех категорий пользователей. В текстах ФГОС ВПО оправдано проявить ответственность за смысловую точность терминов и выражений. На какие рекомендации навели анализируемые проекты стандартов?

3.1. Не следует без соответствующих сопровождений (например, списка используемых сокращений), употреблять аббревиатуры, сугубо относящиеся к направлению подготовки.

3.2. Лучше использовать термин «образовательный процесс» (вместо выражения «учебный процесс»), имея в виду интерпретацию образования в отечественном законодательстве как единство воспитания и обучения.

3.3. В ФГОС ВПО предпочтительнее избегать при формулировании компетенций так называемых «оценочных слов», которые в свою очередь потребуют адекватных критериев. Скажем, «понимать – глубоко понимать»; «использовать – творчески использовать»; «профес-

сионально оформлять»; «инициативное управление»; «квалифицированная трансформация»; «глубоко осмысливать» и т.п.

3.4. Используются грамматические конструкции довольно длинных предложений без сказуемого.

3.5. При описании таксономического ряда «знать – уметь – владеть» целесообразно исходить из смысла соответствующих слов.

«Знать»: иметь сведения о ком, чем-л. Понимать, сознавать, отдавать себе отчет. Соблюдать что-л., считаться с чем-л., признавать.

«Знание»: обладать какими-л. сведениями, осведомленность в какой-л. области [8; 617].

«Уметь»: обладать умением делать что-л. благодаря знаниям и навыку к чему-л. [9; 491].

«Владеть»: уметь обращаться с чем-л., искусство действовать чем-л. В сочетании с некоторыми именами существительными значит: хорошо знать; уметь пользоваться, быть мастером в какой-л. области [8; 183].

Это позволит избегать словосочетаний типа «уметь... владеть», «знать... применять», «владение... демонстрировать владение» и т.п.

Высказанные соображения относятся к числу «поисковых». Хотелось бы, чтобы мнения, содержащиеся в Записке, послужили созданию достойных нашей высшей школы стандартов нового поколения, успешно обретающей современное качество.

Библиография

1. *Байденко В.И.* Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.
2. *Байденко В.И.* Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Экспериментальная учебная авторская программа обучения разработчиков образовательных стандартов нового поколения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специ-

- алистов, Президиум Координационного совета УМО и НМС высшей школы, 2007. – 157 с.
3. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 174 с.
 4. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
 5. Материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
 6. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2007. – 944 с.
 7. *Попкевец Т.* Политическая социология образовательных реформ: Власть и знание в образовании, подготовке учителей и исследовании. Пер. с англ. / Под общ. ред. и предисл. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 1998. – 366 с.
 8. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд. стер. – М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999. Т. 1. А-Й. – 1999. – 702 с.
 9. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд. стер. – М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999. Т. 4. С-Я. 1999. – 800 с.
 10. *Хюсен Торстен.* Образование в 2000 г. – М.: Прогресс, 1997. – 315 с.
 11. *Чучалин А., Боев О., Криумова А.* Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенции // Высшее образование в России. 2006. №6.
 12. *Dirk Van Damme.* Generic Academic Skills versus Specific Academic / Vocational Skills. 1st International Conference in the European Labour Market for Academic Graduates (ELM 2006). Maastricht, 19–21 October, 2006. www.unimaas.nl/elm/images/slides/Damme.pdf
 13. *M. Martin del Peso, J. Hernandez March, Universidad Rey Juan Carlos.* An Approach to the Adjustment of Higher Education Graduates to

Labour Market Requirements. 1st International Conference in the European Labour Market for Academic Graduates (ELM 2006). Maastricht, 19–21 October, 2006.

www.unimaas.nl/elm/images/slides/ELM2006_M._Martin_del_Peso.pdf

14. *Anna Prades, Sebastian Rodriguez*. Embedding Graduate Survey Indicators into Internal Quality Assurance Systems. What can Institutions learn from Graduate Surveys? In: Embedding Quality Culture in Higher Education. Brussels, 2007. www.eua.be/filesadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf

Аналитическая записка подготовлена заведующим кафедрой системных исследований образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов МИСиС, доктором педагогических наук, профессором В.И. БАЙДЕНКО при участии и консультативной поддержке заместителя директора Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Министерства образования и науки Российской Федерации, кандидата педагогических наук, доцента Н.М. РОЗИНОЙ и председателя Президиума Координационного совета УМО и НМС высшей школы России, кандидата технических наук, профессора Н.И. МАКСИМОВА