

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ:**

СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА СТАЛИ И СПЛАВОВ
(ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Кафедра системных исследований образования

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

МОНОГРАФИЯ

Под общей редакцией
доктора педагогических наук В.И. БАЙДЕНКО
доктора технических наук Н.А. СЕЛЕЗНЕВОЙ

МОСКВА — 2001

УДК 378:006.052
ББК 74.04:74.202

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: СЕГОДНЯ И ЗАВТРА.

Монография/Под общей редакцией доктора педагогических наук В.И. Байденко и доктора технических наук Н.А. Селезневой. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — 206 с.

ISBN–5-7563-0194-1

В монографии предпринята попытка дать анализ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) в широком контексте. На смену первой модели ГОС ВПО (1994–1996 гг.) пришла вторая (2001 г.). Что составляет новые оригинальные решения в проектировании норм качества высшего образования, каковыми должны быть образовательные стандарты? Как соотносятся количественные и качественные характеристики ГОС ВПО обеих моделей? Какой *мин* образовательного стандарта закрепляется в российской высшей школе и в какой мере стандарт нацелен на ее *развитие*? Насколько вбирает он в себя мировые тенденции развития высшего образования? Чем стал за годы своего существования образовательный стандарт как новый способ проектирования образования? Как «делают» стандарты профессионального образования в западноевропейских странах? Содержит ли наш отечественный стандарт все характеристики, обеспечивающие его соответствие международным критериям и показателям качества высшего образования.

В монографии рассматриваются такое свойство профессионального образования как его опережающий характер, а также некоторые вопросы образовательных маркетинговых исследований с упором на методическую сторону их организации.

Центральным звеном монографии является проблемное поле современного образовательного стандарта. Эту постоянную методологическую и концептуальную работу авторы назвали «Опережающим образовательным стандартом». Речь идет о моделях будущих поколений ГОС ВПО. В работе приводится общая методика проектирования опережающих образовательных стандартов высшего образования, содержатся рекомендации органам управления образованием и разработчикам стандартов.

Объективно оценивая складывающуюся в Российской Федерации культуру образовательного стандарта, авторы высказывают свои взгляды на широкий круг проблем ее дальнейшего развития.

Монография адресована работникам системы высшего образования, преподавателям и аспирантам, социальным партнерам и общественности, всем, кто в той или иной мере активно соприкасается (или должен соприкоснуться) с высшим образованием, являющимся одним из наиболее мощных ускорителей процессов экономического, социально-культурного и политического развития общества.

ISBN--5-7563-0194-1

УДК 378:006.052
ББК 74.04:74.202

- © Авторы, 2001
- © Общая редакция В.И. Байденко,
Н.А. Селезнева, 2001
- © Оформление и издание,
Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов, 2001

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ:

- д-р пед. наук *В.И. Байденко* — научный руководитель (введение, разделы 1,4,5,6,7, заключение, общая редакция);
- д-р тех. наук, проф. *Н.А. Селезнева* (введение, разделы 5,6,7, заключение, общая редакция);
- канд. филос. наук, доцент *Н.А. Гришанова* (подраздел 1.3);
- канд. экон. наук *Т.Б. Журавлева* (раздел 8);
- д-р экон. наук, проф. *В.М. Зуев* (раздел 2);
- д-р экон. наук, проф. *В.Н. Квасницкий* (разделы 8,9);
- д-р пед. наук, проф. *П.Н. Новиков*, (раздел 2);
- канд. пед. наук *О.Н. Олейникова* (раздел 3).

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
1. АНАЛИЗ ОБЩЕЙ СТРУКТУРЫ, НАПРАВЛЕННОСТИ И МЕХАНИЗМОВ РАЗРАБОТКИ И ВВЕДЕНИЯ ГОС ВПО	16
1.1. ГОС ВПО КАК ЗАКОНОДАТЕЛЬНО-КОНСТИТУЦИОННАЯ НОРМА В ОЦЕНКЕ ЗАРУБЕЖНЫХ ЭКСПЕРТОВ	16
1.2. ОБЩЕСТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ГОС ВПО	21
1.2.1. Структурный анализ ГОС ВПО обеих моделей	21
1.2.2. Объекты стандартизации.....	28
1.2.3. Отражение результатов образования	30
1.2.4. Содержание как объект стандартизации.....	35
1.2.5. Оценочно-диагностический потенциал ГОС ВПО	43
1.2.6. Направленность ГОС ВПО и механизмы их разработки.....	46
1.3. ОПЫТ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА ГОС ВПО	48
2. ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОПЕРЕЖАЮЩИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ: ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РАКУРС.....	58
3. ПРИНЦИПЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ.....	85
3.1. ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ СТАНДАРТОВ.....	88
3.2. МОДЕЛИ СТАНДАРТОВ.....	89
3.3. ПРИМЕРЫ РАЗРАБОТКИ СТАНДАРТОВ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ.....	93
4. ОБЩЕМИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ — СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА.....	109
5. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГОС ВПО	118
6. ОПЕРЕЖАЮЩИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ БУДУЩИХ ПОКОЛЕНИЙ ГОС ВПО	129
6.1. ПОНЯТИЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА	130

6.2.	КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА	138
7.	ОБЩАЯ МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОПЕРЕЖАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ КАК МОДЕЛЕЙ БУДУЩИХ ЦЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	141
8.	МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА	150
9.	МАРКЕТИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА РАЗРАБОТКИ И ОБНОВЛЕНИЯ (КОРРЕКТИРОВКИ) ГОС ВПО (ОБЩАЯ МЕТОДИКА)	160
9.1.	КОНЦЕПЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РЫНКА ТРУДА ВЫПУСКНИКОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	163
9.2.	МЕТОДИКА МАРКЕТИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РЫНКА ТРУДА ВЫПУСКНИКОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	169
9.3.	РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МЕТОДОВ МАРКЕТИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РЫНКА ТРУДА ВЫПУСКНИКОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	181
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	201
	БИБЛИОГРАФИЯ.....	203

Научное издание

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ:
СЕГОДНЯ И ЗАВТРА**

МОНОГРАФИЯ

Под общей редакцией
доктора педагогических наук В.И. БАЙДЕНКО
доктора технических наук Н.А. СЕЛЕЗНЕВОЙ

Компьютерный набор и верстка:
Ответственные за выпуск:
Редактор:

*М.В. Королева
И.А. Теплова, Г.М. Дмитриенко
А.А. Захарова*

Изд. лиц. ИД № 00159 от 14 октября 1999 г.

Подписано в печать 03.07.2001
Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура Таймс.
Усл.печ.л. 11,2. Тираж 500 экз. Заказ № 341.

Издательство: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов,
105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.
тел. (095) 369-42-83, 369-78-03, fax: (095) 369-58-13
E-mail: rc@rc.iitp.ru

Отпечатано на ризографе фирмы «RISO KAGARU CORP»

ВВЕДЕНИЕ

Предвидение развития системы высшего образования становится в условиях нарастающего динамизма изменений необходимой функцией как органов управления образованием на всех уровнях, так и научных исследований, призванных вооружать управленческую и многообразную образовательную практику обоснованными выводами и рекомендациями.

Саморефлексия высшего образования относительно отечественных и мировых тенденций его развития выступает способом *опережающего отражения будущих моделей высшего профессионального образования*, норм его качества, понимаемого как нарастающая степень соответствия быстро изменяющимся потребностям и запросам государства, общества и личности. В конечном счете, именно в государственном образовательном стандарте, его структуре и содержании, в методиках его разработки, отраженном в нем распределении компетенций федерального, регионального и институционального уровней, в типах реальных академических свобод субъектов образовательного процесса, технологиях его введения и обеспечения *в концентрированной форме* выражается господствующий в данный момент в обществе в целом и в самой высшей школе образ образования. При этом сам этот образ является не только образом *многообразия*, полисубъектным с точки зрения мер качества (соответствия), ожидаемых от высшего образования и предъявляемых ему. Образ этот — противоречивый, многопараметрический, гибкий, изменяющийся.

Официальная абстракция этого образа в виде государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) тем в большей мере будет служить гарантом качества образования, основой для объективной оценки деятельности высших учебных заведений, способом поддержания единого образовательного пространства и соблюдения принципов и статей конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, 1997 г.), чем полнее, диалектичнее, более системно воплотит в себе это *ускоряющееся* движение потребностей, задач и тенденций.

ГОС ВПО, как новая форма проектирования нормы качества высшего образования, — явление столь же *динамичное*, как и образовательная система в современных условиях (приобретающих в российском измерении особую сложность общесистемного реформирования). Этот динамизм смены образов и моделей высшего образования вполне проявился за последние годы в Российской Федерации. Известно, что Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 7., п. 6) предусматривались разработка и уточнение государственных образовательных стандартов не реже одного раза в десять лет.

В действительности в системе высшего образования их обновленный вариант появился спустя 5–6 лет.

В Западной Европе образовательные стандарты в сфере профессионального образования устанавливались с учетом их методологических, структурных и нормативных различий в разных странах на продолжительный срок (10–15 и более лет).

В настоящее время сроки их применения значительно сокращены. Это, кстати сказать, ведет к серьезным изменениям в концептуально-методологических основаниях образовательных стандартов, технологиях их разработки и оценки.

Актуальность предпринятого исследования определяется рядом обстоятельств, факторов и тенденций. А именно:

1. Ускорением социально-экономических процессов в обществе, предъявляющих к высшему образованию новые требования гибкости, систематической обновляемости его содержания, методик, технологий, структур и организационных форм, типов и видов.
2. Возрастающим значением высшего образования как ключевого компонента образовательной системы, в конечном счете определяющим национальный потенциал конкурентоспособности, степень привлекательности для иностранных инвестиций капитала в российскую экономику.
3. Требованиями, выдвинутыми в качестве приоритетных для системы образования в официальном документе Правительства Российской Федерации от 30.06.2000 «Модернизация образования» в части «формирования адекватной современным технологиям кадровой инфраструктуры основных отраслей промышленности и услуг», в том числе:
 - К выпускникам профессионально-образовательных учреждений — быть способными переключаться с одного вида дея-

тельности на другой, с обширными коммуникативными умениями и навыками;

- К системе профессионального образования — добиваться более точной адаптации на завершающих этапах обучения к «актуальным и перспективным потребностям рынка труда»; ориентации на конкретные «меню профессиональных карьер»¹ [27].

4. Основными целями и задачами образования, сформированными в Национальной доктрине образования Российской Федерации (одобрена Постановлением Правительства РФ от 04 октября 2000 года, №751), в том числе могущими обеспечить:

- «систематичное обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий»;
- «непрерывность образования в течение всей жизни человека»;
- «многообразии типов и видов образовательных учреждений и вариативности образовательных программ...»;
- «преемственность уровней и ступеней образования»;
- «создание программ, реализующих информационные технологии в образовании и развитие открытого образования»;
- «подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации образования и развития новых наукоемких технологий»;
- «формирование ... трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда»;
- «участие профессиональных образовательных сообществ в разработке образовательной политики...»;
- «привлечение работодателей и других заказчиков специалистов к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей рынка труда»;
- «индивидуализацию образовательного процесса за счет многообразия видов, форм образовательных учреждений и образовательных программ...»;
- «конкурентоспособный уровень образования, как по содержанию образовательных программ, так и по качеству образовательных услуг» [21].

5. Положениями Программного документа ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» (1995) с их установками на:

¹ «Следует отметить, что на потребности экономики, которые заявят себя через 10–15 лет, система образования должна реагировать уже сейчас» [27, с.8]

- «содействие сохранению многообразия в области высшего образования в качестве обязательного условия повышения уровня его соответствия требованиям современности и качества» [34, с. 12];
- формирование «более комплексной структуры дисциплин» [34, с. 21];
- «интернационализацию содержания и разнообразие функций высшего образования» [34, с. 23];
- «усиление способности системы высшего образования реагировать на новые требования и адаптироваться к изменениям» [34, с. 26] и др.

В целях избежания одностороннего понимания терминов «адекватность», «соответствие» и «адаптивность» системы высшего образования к новым условиям и требованиям, нередко понимаемым в узких рамках сугубо рыночного контекста, приведем интерпретацию этих понятий, содержащуюся в текстах ЮНЕСКО (например, в Программном документе «Реформа и развитие высшего образования», 1995 г.), которую разделяют авторы.

В тезисе 50 «Соответствие высшего образования требованиям современности» говорится: «Соответствие требованиям современности рассматривается ... с точки зрения роли высшего образования как системы и каждого из его учреждений по отношению к обществу, а также с точки зрения тех ожиданий, которые общество связывает с высшим образованием. Таким образом, это понятие должно охватывать такие вопросы, как демократизация доступа и расширения возможностей для участия в сфере высшего образования на различных этапах жизни, связь с миром труда и ответственность высшего образования «по отношению к системе образования в целом» [34, с. 28]. «Соответствие требованиям современности высшего образования», возможно, наилучшим образом выражается в разнообразии «академических услуг», которые оно оказывает обществу. В предстоящие годы необходимо будет вновь определить и пересмотреть виды и методы оказания этих услуг» [Там же]. При этом подчеркивается (тезис 53) необходимость рассмотрения связей высшего образования с миром труда *в долгосрочной перспективе и в широком плане* [34, с. 29].

Что касается «адаптации», то в рабочем документе ЮНЕСКО «На пути к «Повестке дня на XXI век» (1998 г.) в области высшего образования» делается акцент на том, что «... высшее образование призвано предвосхищать сигналы мира труда» [20, с. 8] и «оценивать возможности сотрудничества с производственным сектором» [Там же]. «Взаимодействие, а не

просто систематическая адаптация высшего образования, партнерство, то есть отношения равных партнеров, а не подчинение рынку, должны характеризовать связи высшего образования с миром труда. Государству предстоит сыграть важную роль в поощрении такого взаимодействия» [20, с. 9]. «Партнерство» является предпочтительной формой развития конструктивного взаимодействия между главными силами общества, которые должны сконцентрировать свои усилия, чтобы «придать импульс процессу глубокого преобразования высшего образования на основе нового «социального консенсуса», «призванного помочь высшим учебным заведениям в удовлетворении потребностей устойчивого человеческого развития» [Там же].

Адекватность высшего образования предполагает становление массового образования, являющегося составной частью образования на протяжении всей жизни. Кроме того, адекватность рассматривается как: «наличие реальных возможностей удовлетворить реальный спрос на высшее образование» [11, с. 14]; предоставление адекватной и качественной профессиональной подготовки, открывающей доступ к рынку труда с последующим пополнением знаний [Там же].

«Адекватность представляет собой динамичную концепцию, меняющуюся в зависимости от контекста и категорий затрагиваемых ею лиц», которая «... может быть лишь результатом диалога и согласования с различными заинтересованными партнерами, включая студентов» [Там же].

По-видимому, в настоящее время заявляет о себе необходимость поисковых исследований в области *прогнозирования развития образовательных стандартов высшего образования*. Соответствующей формой, по мнению авторов, подобного прогнозирования может рассматриваться *концептуально-методологическая модель опережающего образовательного стандарта*, понимаемого, во-первых, как форма прогнозной рефлексии для дальнейшего совершенствования ГОС ВПО и, во-вторых, не представляющего собой некой альтернативы действующим ГОС ВПО, равно как и их методологическому и нормативному форматам.

Авторы поставили перед собой цель попытаться обосновать прогностическую концептуально-методологическую модель опережающего образовательного стандарта как возможный вектор развития ГОС ВПО в краткосрочной (2001–2005 гг.), среднесрочной (2006–2010 гг.) и долгосрочной (2011–2020 гг.) перспективах.

При этом мы исходили из следующих допущений:

1. Разработка и внедрение государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в нарастающей сте-

пени обретают качества социально-образовательной технологии и в силу этого должны вбирать в себя такие ее элементы (этапы), как *экспертная оценка, апробация, получение систематической обратной связи, достижение высокого консенсуса в обществе при одновременном расширении фактического равносубверенного участия* в этом процессе новых социально-экономических агентов.

2. Совершенствование ГОС ВПО представляет собой перманентный процесс, призванный отразить динамизм изменений в системе образования и обществе.

3. Управленческие решения инициирования разработки последующих поколений ГОС ВПО могут быть более конструктивными и научно обоснованными, если будут опираться на результаты *опережающей рефлексии* будущего состояния высшего образования и норм его качества.

4. Реформирование российской системы высшего образования и образовательных стандартов предполагает активное *включение ресурса мировых тенденций* развития высшего образования без утраты жизнеспособных черт уникальности отечественной академической культуры.

5. В своей структуре, содержании и требованиях образовательные стандарты будут «двигаться» в сторону *стандартизации результатов образования* (при расширяющемся многообразии типов, видов, уровней, форм и технологий их достижения), в направлении стандартизации *качественных параметров*, становясь стандартами развития системы образования, а не консервации ее, неадекватных требованиям, особенностей.

6. Образовательные стандарты в ближайшие два десятилетия *станут прогрессирующе эволюционировать в условиях общесистемного реформирования образования* как социального института, выполняющего миссию одной «из национальных точек роста» [27, с. 8].

Авторы текста «Модернизации образования» отмечают, что «российская система образования должна перейти из режима выживания в режим развития» [Там же]. При этом «приоритетами образования для модернизации общества должны быть:

- (1) *Облегчение социализации в рыночной среде через формирование ценностей: ответственности за собственное благосостояние и за состояние общества через освоение молодым поколением основных социальных навыков, практических умений в области экономики и социальных отношений.*
- (2) *Противодействие негативным социальным процессам...*
- (3) *Обеспечение социальной мобильности в обществе ... через освоение ... возможностей быстрой смены социальных и экономических ролей.*
- (4) *Поддержка вхождения новых поколений в глобализированный мир, в открытое информационное сообщество.* Для этого в содержании образования должны занять центральное место ком-

муникативность: информатика, иностранные языки, межкультурное взаимопонимание.

(5) *Образование должно реализовывать ресурс свободы, поле выбора для каждого человека, получающего образование...*

Социальный заказ на образование не должен быть только по преимуществу заказом со стороны государства, а представлять систему частных интересов семей и предприятий» [27, с. 7].

Образовательный стандарт высшего образования, по-видимому, может и должен отразить в пределах своей природы — нового типа проектирования нормы качества образования — этот расширяющийся спектр агентов социального заказа.

7. Будущим ГОС ВПО могут быть присущи черты *стандартов преимущественно развития образования*, сохранения в необходимых пределах направленности на регулирование его функционирования. Этот двойной контур управления целесообразно представить посредством построения возможных *рядов опережающих стандартов*, расположенных на двух осях: на оси «уровней иерархии управления образованием» и «временной» оси, увеличивая тем самым возможности выбора перспективы движения как каждому уровню управления, так и отдельному высшему учебному заведению, выстраивающему свою индивидуальную стратегию развития (сообразно выбираемому типу образовательного стандарта из ряда прогнозируемых).

8. Наконец, образовательный стандарт приобретет в условиях ускоренного общесистемного развития высшего образования *качество сбалансированности с потенциалом системы, опережая* действительность только в той мере, в какой динамика развития системы делает это опережение реалистичным, достижимым, и в какой сам образовательный стандарт будет «заряжен» этой направленностью на развитие и содействовать ему.

В ходе коллективного исследования авторы предполагали провести:

- исследование Национальной доктрины образования, Федеральной программы развития образования, документа Правительства РФ «Модернизация образования» с целью выявления «сходящихся» в их текстах проблемных полей в сфере развития высшего профессионального образования и предлагаемых путей их решения;
- анализ международных тенденций развития высшего образования (по материалам официальных текстов ЮНЕСКО и «Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе», Лиссабон, 1997 г. (далее — Лиссабонская Конвенция));
- рассмотрение проблем совершенствования высшего образования в формате философско-образовательной рефлексии;

- анализ некоторых ГОС ВПО второй модели (2000 г.) с попыткой сформировать в самой предварительной форме возможные подходы и инструментарий для целей сравнения ГОС ВПО обеих моделей;
- изучение доступной через INTERNET библиографии образовательных стандартов профессионального образования (в основном США);
- изучение опыта разработки и внедрения образовательных стандартов профессионального образования в некоторых европейских странах и Мексики;
- построение «дерева» проблем развития ГОС ВПО;
- исследование путей развития высшего образования во второй половине XX века (социология, политология и философия образования) и образовательных реформ;
- изучение докладов международных экспертов по проблемам реформирования образовательной системы в Российской Федерации (1995–2000 гг.);
- разработку концептуально-методологических оснований опережающего образовательного стандарта (ОПС);
- концептуально-методологическое моделирование ОПС;
- выработку методических рекомендаций для высших учебных заведений, органов управления высшим образованием и разработчиков ГОС ВПО.

Естественно, подобный набор исследовательских задач требовал разнообразных методов, в том числе:

- Информационных (поиск библиографических источников и др. информации, относящихся к высшему образованию и образовательным стандартам профессионального образования через INTERNET).
- Компаративного анализа.
- Философско-образовательной рефлексии проблем развития *опережающего образования*.
- Контент-анализа ряда ГОС ВПО обеих моделей.
- Анализа международных источников.
- Сравнительного анализа ГОС ВПО 90-х гг. и 2000 г.
- Элементов логико-структурного подхода.
- Концептуального моделирования.

и др.

Авторы, понятно, не без известного сомнения представляют своим коллегам-читателям некоторые результаты своей работы, к числу которых можно бы отнести:

- формирование первых подходов к анализу действующих стандартов и некоторых элементов методологического инструментария этого анализа;

- определение основных проблемных полей совершенствования и развития образовательных стандартов высшего образования;
- разработка «дерева» проблем развития ГОС ВПО;
- формулирование концептуально-методологических оснований ОПС;
- построение концептуально-методологической модели ОПС;
- «контуры» общей методики проектирования ОПС;
- формулирование рекомендаций для вузов, органов управления образованием, разработчиков ГОС ВПО.

Авторы стремились обеспечить оптимальный баланс между теоретической и прикладной сторонами исследования, всемерно стараясь выйти на очевидный приоритет практико-ориентированного результата.

Мы будем считать свою задачу выполненной, если материалы предлагаемой монографии хоть в малой мере могли бы быть применены для:

- дальнейшего совершенствования концептуально-методологических основ разработки образовательных стандартов, их опережающего (предвосхищающего) развития;
- формирования новых подходов и этапов разработки образовательных стандартов по всему их жизненному циклу (в т.ч. экспертной оценки, апробации, коррекции, мониторинга процесса «вхождения» стандарта в реально функционирующую норму качества высшего образования) при *совершенствовании механизмов трансляции высшего образованию многосубъектного социального заказа*;
- экспликации проблемных полей развития ГОС ВПО, что само по себе является фактором расширения «разрешающей способности» методологии в области стандартизации;
- инициирования построения методического инструментария для анализа различных типов моделей, вариантов и версий образовательных стандартов (например, по ступеням высшего образования).

Мы также смели бы надеяться, что результаты исследования могут быть использованы: федеральными, отраслевыми, региональными органами управления высшим образованием, в т.ч. по реализации обязательств, вытекающих из Лиссабонской Конвенции; государственно-общественными объединениями в сфере высшего образования; разработчиками образовательных стандартов, а также для переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов как одного из ключевых «пользователей» ГОС ВПО и в процессе разработки и преподавания авторских курсов по проблемам образовательных стандартов при, скажем, реализации магистерских образовательных программ и в системе послевузовского профессионального образования.

I. АНАЛИЗ ОБЩЕЙ СТРУКТУРЫ, НАПРАВЛЕННОСТИ И МЕХАНИЗМОВ РАЗРАБОТКИ И ВВЕДЕНИЯ ГОС ВПО

1.1. ГОС ВПО как законодательно- конституционная норма в оценке зарубежных экспертов

Позитивные процессы в реформировании высшего образования, в том числе посредством освоения новой культуры проектирования образования, удерживающей конструктивные элементы прошлого опыта, отмечаются практически во всех аналитических докладах международных экспертов, выполненных по заказам федеральных органов управления образованием. Эксперты связывают эти положительные сдвиги с появлением в Российской Федерации конституционально-законодательной нормы — государственного образовательного стандарта.

В докладе Всемирного Банка «Россия: образование в переходный период» (1995) утверждается, что «программы обучения в системе высшего образования в значительной степени подверглись либерализации. Полная академическая свобода пока еще отсутствует, однако изменения обеспечивают значительные улучшения по сравнению с прежней системой, в которой требовалось обязательное утверждение всех аспектов учебных планов в каждом отраслевом министерстве. Утверждение центральным органом по-прежнему требуется для аккредитации программ, хотя ... созданные методические советы разработали руководящие принципы, в которых предусматриваются курсы, реализуемые в конкретных учебных заведениях» [36, с. XX].

В другом документе Всемирного Банка «Обновление образования в России. (Региональный уровень)» (июль 1999 г.) высказана мысль о том, что «... стандарты образования будут удовлетворять потребности более детализированной и гибкой системы образования, обеспечивая равноценность квалификации, содействуя передвижению отдельных людей из одной части РФ в другую на основе сохранения идеи «единого образовательного пространства». Другой задачей введения стандартов является модернизация образовательных программ» [24, с. 7].

Наряду с этими положительными оценками в цитируемом документе высказывается мнение, что «... стандарты по-прежнему определяются не как достигнутые учащимися результаты, а как исходные характеристики процесса обучения»; «при этом, — говорится в докладе, — стандарты должны использоваться не только как инструменты контроля и ограничители свободы ..., сколько как ориентиры, позволяющие педагогам самостоятельно и ответственно планировать свою работу, управлять качеством образования» [Там же].

«Естественно ожидать, — пишут эксперты, — что Минобразование возглавит процесс реформирования государственного образовательного стандарта, который должен отражать скорее качественный, чем количественный взгляд на образование. В идеале пересмотренные стандарты должны быть больше ориентированны на результаты обучения (достижения учащихся, в особенности полезные компетенции и умения), чем на вводные факторы (обязательный учебный материал) и процесс (продолжительность курса ...). Минимальные требования должны в максимально возможной степени выражаться в форме активных знаний (компетенций) и умений учащихся. Такие стандарты смогут стать эффективным средством управления качеством образования ...» [24, с. 31].

В «Обзоре национальной образовательной политики» (OECD — ОЭСР), 1998 г. приведен набор вопросов, связанных со стандартами:

«Стандарты все еще понимаются, описываются и представляются в форме показателей на входе (... содержание передаваемой информации), а контроль на выходе почти не представлен (только минимально-допустимый уровень знаний учащихся). Но даже этот минимальный уровень описан не в виде успеваемости учащихся (что именно ... способен де-

лять). Необходимы построенные именно таким образом стандарты качества на выходе» (курсив наш — авторы) [23, с. 83–84]. Относительно методов разработки стандартов эксперты приходят к выводу, что он «... не предполагал совместной работы и привлечения всех заинтересованных кругов, чтобы в итоге работы они считали эти стандарты своими» [22, с. 84] и что «чувство причастности к разработке стандартов и консенсус имеют первостепенную важность, если пытаться достичь ... реального эффекта...» [Там же].

Довольно обстоятельный анализ ГОС ВПО приводится в Докладе «Высшее образование и исследования в Российской Федерации» (OECD — ОЭСР), 2000 г.

Введение государственного образовательного стандарта объясняется возрастающей сложностью общественной и образовательной систем. «В Конституции Российской Федерации (ст. 43), — пишут авторы, — содержится развернутое (необычное для конституционного законодательства) требование установить федеральные стандарты в области образования, что свидетельствует о важной роли государства в определении формы и содержания образования в России» [23, с. 60].

«Возросшая свобода и разнообразие на институциональном уровне требует в качестве противовеса принятия национальных стандартов для того, чтобы:

- сохранить единство национального пространства в области образования;
- защитить права всех молодых людей на образование, одинаковое по качеству, если не по содержанию;
- сохранить ценность квалификации» [23, с. 62].

Одновременно дается характеристика общей тенденции движения образовательных программ «... от программ ориентированных на получение знаний ... к программам, в рамках которых «только оптимальное развитие индивидуальных навыков и возможностей обеспечивает успех» [23, с. 62].

В докладе отмечается известная квалификационная неопределенность бакалавра, затрудняющая признание этого уровня образования в академическом сообществе и в среде работодателей.

Зарубежные исследователи подчеркивают важность усиления внимания к социальным наукам (основам демократии, гражданского общества,

этнической гармонии, свободе выбора, национальной идентичности), а также к «чувствительным областям науки»: экономике, истории, социальным дисциплинам.

Отмечая, что результаты образования сформулированы «в туманных требованиях», которые не подлежат измерению, европейские эксперты рекомендуют обеспечить в ГОС ВПО «повышенное внимание к конкретному студенту, индивидуально приобретаемым навыкам и оценке результатов».

Действующие ГОС ВПО расцениваются как излишняя регламентация учебного плана. «Жесткая государственная регламентация учебного плана, государственная оценка конечных результатов обучения, государственная система регистрации, лицензирования и оценки с целью периодической аккредитации вузов — все это ведет к формированию мощной, даже излишне, системы государственного контроля над процессом обучения. Однако, поскольку в настоящее время на федеральном уровне отсутствует эффективный механизм слежения за соблюдением государственного стандарта «... контроль ослабевает вне зависимости от требований Конституции и законодательства. «Российское образовательное пространство, находясь между чрезмерно жестким регулированием, с одной стороны, и мощным влиянием коммерциализации, — с другой, легко может оказаться вне зоны защиты, обеспеченной по Конституции» [23, с. 66].

Однако, «рабочая группа считает, что понятия «децентрализованного стандарта» не существует, поскольку понятие «стандарт» означает, что он применяется ко всему. Тем не менее рабочая группа, — сказано в докладе, — приветствовала бы постепенное и оправданное ослабление контроля со стороны федеральных властей над стандартами с тем, чтобы оставить больше простора для разнообразия и инициативы на региональном уровне, на уровне учебных заведений, *не оставляя систему высшего образования на произвол рынка* (курсив наш — авторы)» [23, с. 66].

Эксперты замечали многочисленные случаи отсутствия у вузов живого интереса к стандартам, которые рассматриваются в учебных заведениях лишь как простой перечень преподаваемых предметов и выделенных для их изучения часов [23, с. 61] «... Эксперты рабочей группы были поражены... прохладным, если не сказать безразличным, отношением... представителей высшей школы...» [23, с. 63].

Выводы:

Зарубежные эксперты отмечают важность коллективной работы по разработке и внедрению ГОС ВПО.

Наряду с этим различные коллективы авторов высказывают сходные рекомендации по совершенствованию образовательных стандартов.

К ним относятся:

1. Усиление целеполагания с точки зрения формулирования в ГОС ВПО конечных результатов образования, необходимость переориентации последних с фактологического, знаниевого характера на деятельностно-компетентностный.
2. Более полная реализация ГОС ВПО функции управления качеством образования при расширении академических свобод.
3. Придание большей личностной ориентации образовательному процессу.
4. Актуализация внимания к социальным компетенциям выпускников, облегчающих их социализацию в условиях формирования рыночной экономики, гражданского общества, возрастания степени неопределенности.
5. Повышение уровня признания образовательных стандартов в широких кругах академической общественности; ускорение формирования «культуры пользователя» ГОС ВПО.
6. Принятие более «мягких» форматов ГОС ВПО, позволяющих избежать излишнюю их жесткость как проектов учебных планов, что отвечало бы международной практике, где образовательные стандарты используются обычно как ориентиры (часто минимальные).
7. Создание на федеральном уровне механизма «слежения» за соблюдением² ГОС ВПО.
8. Обеспечение при разработке ГОС ВПО широкого консенсуса всех социальных и экономических агентов, так или иначе заинтересованных в «продукции» высшего образования.
9. Развитие ГОС, его концептуальных, методологических и технологических составляющих, придание ГОС ВПО выраженной качественной направленности (при оптимальном сохранении количественных параметров).

² Образовательные стандарты *не реализуются*, но именно *соблюдаются*. Это принципиальное замечание, проливающее свет на различие между стандартами с преобладанием параметров процесса и стандартами — нормами качества. В этой своей сущности они представляют собой новый способ проектирования образования. В противном случае, можно ожидать нарастания тенденции *управления содержанием образования*, прикрываемой спекулятивной посылкой о необходимости разнокачественного высшего образования. Между тем, требование многовариантности, многомодельности высшего профессионального образования вряд ли оправдывает введение категории разнокачественного образования. Очевидно, что высшее образование любого уровня, типа и вида в пределах (как минимум) установленной для этих уровней, типов и видов на основе широкого согласия нормы их качества может быть *только* соответствующим этой норме. У высшего образования есть один вектор качества — *соблюдение* или *превышение* нормы (стандарта).

1.2. Общеструктурный анализ ГОС ВПО

Авторы исследования полагали оправданным в данном параграфе отразить:

- структурный анализ ГОС ВПО обеих моделей;
- объекты стандартизации;
- представленность результатов образовательного процесса как объекта стандартизации;
- отражение в ГОС ВПО параметров образовательного процесса и образовательной среды;
- соотношение результата образовательного процесса, образовательного процесса и образовательной среды как объектов стандартизации;
- содержание как объект стандартизации;
- опыт контент-анализа ГОС ВПО;
- диагностический и оценочный потенциал ГОС ВПО;
- отражение в стандартах внешних связей ВПО;
- отражение внешних связей в технологии разработки ГОС;
- меру сбалансированности ГОС ВПО с существующим потенциалом образовательной системы;
- учет в ГОС «пользователей» стандартизации;
- общую направленность ГОС ВПО.

1.2.1. Структурный анализ ГОС ВПО обеих моделей

Обычно говорят о различных (первом и втором) поколениях государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Авторы, однако, не склонны употреблять термин «поколение». В чем тут дело? С помощью этого классифицирующего понятия обозначают не следующие друг за другом во времени, но *однотипные* проекты, решения, разработки, а такие только, которые являются результатом *принципиально новых подходов*, парадигм, концептуально-методологических оснований и которые в рамках конкретного объективированного продукта (проекта) олицетворяют существенные изменения, сдвиги, приращения, преобразования, усовершенствования именно как воплощения сделанных теоретических, технологических или иных *прорывов*. Концептуально-методологический формат ГОС ВПО 2000 г. делает их стандартами все то-

го же по преимуществу *процессуального типа*, а способ их разработки носит выраженный административно-централизованный («каскадный», т.е. направленный «сверху–вниз») характер.

ГОС ВПО второй модели (2000 г.) являются отражением той законодательной конструкции стандарта, которая задана федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». В этом смысле ГОС ВПО — это стандарт, *адаптированный к новой правовой норме*.

К чести академической общественности, представленной Президиумом Координационного совета учебно-методических объединений и научно-методических советов высшего образования, уже весной 1996 года под руководством академика РАО В.Д. Шадрикова и профессора Ю.Г. Татура было инициировано генерирование новой модели ГОС. Последовавшие за этим неоднократные организационные и персональные изменения послужили, видимо, причиной утраты многих позитивных идей, высказанных в то время. К сожалению, ряд оригинальных предложений был как бы забыт и работа над вторым вариантом стандартов начиналась едва ли не «с чистого листа». Впрочем, такие «зигзаги» в развитии высшей школы, отмеченные забвением ее отдельных сильных методологических наработок 80-х гг., наблюдаются не редко и вряд ли добавляют энергии для ускорения движения. Возьмем, к примеру интереснейшие практико-ориентированные результаты исследований отечественных ученых в области моделирования деятельности специалистов с высшим образованием и формирования комплексных оценочных средств (см. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием. Методические рекомендации по разработке/Селезнева Н.А., Соколов В.М., Романкова Л.И. и др. — М.: Гособразование СССР, 1988. — 32 с.; и Фонды комплексных квалификационных заданий по специальностям высшего образования. Методические рекомендации по разработке/Под общей редакцией В.П. Беспалько и Н.А. Селезневой. — М.: Гособразование СССР, 1989. — 88 с.), а также управленческие решения странового уровня, связанные с внедрением этих результатов в образовательную практику отечественной высшей школы (см. приказ Гособразования СССР от 07.04.88 №19 «Об утверждении общих требований и основных мероприятий по разработке нового поколения квалификационных характеристик специалистов с высшим образованием» и приказ Гособразования СССР от 31.07.89 №623 «О мерах по разработке и государственной экспертизе фондов комплексных квалификационных за-

даний по специальностям высшей школы»). Они не получили своего развития. А между тем, аналогичным путем, но значительно позднее, пошли известные западные разработчики. И что же? Сегодня всей Европе известны подходы и методики, например, Боба Мэнсфилда, который в качестве исходного требования при создании стандартов профессионального образования обозначил *предназначение деятельности специалиста* и выстроил образовательный стандарт вокруг этой модели, переходящей в результат образовательного процесса (см. Международное руководство «Связь между стандартами профессионального образования, обучения и требованиями рабочего места» Б. Мэнсфилда и Г. Шмидта, издание 2001 г.; представленный подход подробно описан в книге Боба Мэнсфилда и Линдсей Митчелл «К компетентной рабочей силе», опубликованной в 1996 г.).

Мы хотели бы напомнить читателям книгу Е.С. Смирновой «Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием» (1984 г.), а также монографию «Пути разработки профиля специальности», написанную Н.Ф. Талызиной, Н.Г. Печенюк и Л.Б. Хихловским (1987 г.), которые могли бы быть по-новому прочитаны в нынешних условиях усиления взаимодействия высшего образования с экономической сферой и рынком труда.

Однако, вернемся к теме.

Представляет определенный интерес, по нашему мнению, проведение сравнения образовательных стандартов 1994–1996 гг. и вновь создаваемых (2000 г.). Оправдано спросить: что можно отнести к качественным приращениям к формирующейся в российской высшей школе новой культуры проектирования образования (а именно к таковой мы относим образовательный стандарт)? Что следует оценить как утрату, отход от позиций, обоснованных коллективными усилиями академической общественности и органов управления в предшествующие годы?

Каковы структурные, содержательные и нормативные особенности ГОС, утвержденных в 2000 г., которые попали в поле нашего зрения? Какие можно было бы (в порядке постановки вопроса) обсудить некоторые (пока еще понятно, несистемно организованные) методические приемы анализа образовательных стандартов?

Мы считаем необходимым заметить, что предлагаемые высказывания ни в коем случае не должны восприниматься ни как критика сделанного, ни как авторская амбиция на владение истиной.

В качестве объекта исследования были взяты следующие государственные образовательные стандарты:

1. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 010400 — физика (третий уровень высшего профессионального образования). Утвержден 19.05.1995.
2. ГОС ВПО. Специальность 010400 — физика. Квалификация — физик. Утвержден 17.03.2000. Номер государственной регистрации 172ен/сп.
3. ГОС ВПО. Направление 510400 — физика. Степень³ — бакалавр физики. Утвержден 17.03.2000. Номер государственной регистрации 176ен/бак.
4. ГОС ВПО. Направление 510400 — физика. Степень — магистр физики. Утвержден 17.03.2000. Номер государственной регистрации 177ен/маг.

Составители и согласовывающие ГОС 2000 г. лица – одни и те же (В.И. Трухин, Б.С. Ишханов, Г.К. Шестаков, В.С. Сенашенко, С.П. Крехотень).

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования одобрены на заседании Президиума отделения физики УМО университетов России 23–24 ноября 1999 г. (г. Тверь).

Прежде всего проанализируем структурные характеристики образовательных стандартов. В сконцентрированной форме они представлены в таблице 1.

Таблица 1

Структурное сравнение ГОС ВПО (квалификация: специалист)⁴

№ п/п	Элементы структуры	Модели ГОС		Примечания
		1995 г.	2000 г.	
1	2	3	4	5
1. ⁵	ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ	+	+	2000 г. введены: квалификационная характеристика; виды профессиональной деятельности; задачи, к решению которых подготовлен выпускник; потенциальные должности; продолжение образования.
2.	ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ ЛИЦ	+ (6 стр. текста)	+ (2 стр. текста)	2000 г.: смещены в п. 9.

³ Заметим, что из текста 6 статьи Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» не следует подобное избирательное толкование присваиваемых выпускникам квалификации (степени). Если для ступени «специалист» употребляется только слово «квалификация», то «бакалаврам» и «магистрам» присваивается квалификация (степень).

⁴ Данная нумерация не совпадает с принятой в ГОС 1995 и 2000 гг.

⁵ Знаками помечены: «+» наличие элемента; «-» отсутствие элемента.

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5
2.1	Общие требования к образованности специалиста	+	–	Выполнены в «мезо» и «микро» дидактических единицах (ДЕ) ⁶
2.2	Требования к знаниям и умениям по дисциплинам	+	–	
3.	ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ МИНИМУМ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	+ выполнен в макро ДЕ (2,5 стр. текста)	– Смещен в п. 6	
4.	ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ АБИТУРИЕНТОВ	–	+	
5.	ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ	–	+	
6.	ТРЕБОВАНИЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ МИНИМУМУ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	+	+ (16 стр. текста)	
7.	СРОКИ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	–	+	
8.	ТРЕБОВАНИЯ К РАЗРАБОТКЕ И УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	–	+	
8.1	Требования к кадровому обеспечению учебного процесса	–	+	
8.2	Требования к учебно-методическому обеспечению учебного процесса	–	+	
8.3	Требования к материально-техническому обеспечению учебного процесса	–	+	
8.4	Требования к организации практик	–	+	
9.	ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ	– (ср. п. 2)	+	
9.1	Требования к профессиональной подготовленности специалиста	–	+	
9.2	Требования к итоговой государственной аттестации	–	+	
9.3	Требования к дипломной работе	–	+	
9.4	Требования к государственному экзамену	–	+	

⁶ «Макро», «мезо» и «микро» ДЕ – эмпирические индикаторы, отражающие различные способы проектирования содержания образования. К первым мы относим научные теории, разделы учебных дисциплин, системы, направления; ко вторым — категории, законы и закономерности, явления и т.п.; к третьим — конкретизацию (детализацию) вторых. Это сугубо субъективная классификация, хотя, видимо, вопрос о дидактомерности образовательных стандартов, поставленный одним из авторов в 1999 г., мог бы быть дополнительно обсужден (см. В.И. Байденко Образовательный стандарт. Опыт системного исследования/Монография. — Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. — 440 с.).

Что очевидно, когда читаешь образовательные стандарты, отстоящие друг от друга на пять лет?

Обогащенная структура последних ГОС, созданных при весомом организационном и методологическом вкладе академика В.Д. Шадрикова, проф. Г.К. Шестакова, возглавившего соответствующее Управление Минобразования России в последние годы, членов Президиума Координационного совета УМО и НМС высшей школы Алешина Н.В., Бородулина И.И., Галяминой И.Г., Гладуна А.Д., Козлова В.Н., Коршунова С.В., Максимова Н.И., Мануйлова В.Ф., Пузанкова Д.В., Салецкого А.М., Соловьева В.П., Степанова А.Д., Уткиной Т.Б., Хетчумова Р.А., Шехонина А.А., Якунина В.А. и др. Это бесспорное продвижение: 1) в направлении более полного отражения той модели и тех функций ГОС, которые содержатся в Законе РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»; 2) к тому концептуальному формату образовательных стандартов профессионального образования (обратите внимание на отсутствие слова «высшего»), который принят сегодня в ряде европейских стран (при всех различиях как в самих названиях аналогичных проектов, так и в культурно-образовательных и иных национальных традициях различных стран); 3) к более системному пониманию образовательного процесса, включающему в себя такие неотъемлемые элементы, как целеполагание, процессуально-содержательные параметры и результат целостного образования.

Выводы:

Структурное развитие ГОС ВПО (например, в области физики) может быть проиллюстрировано:

- включением квалификационных характеристик;
- описанием круга задач, к решению которых подготавливается выпускник в сферах научно-исследовательской и педагогической деятельности;
- более законосообразным обозначением возможностей продолжения образования (кстати сказать, идентичных, как это следует из конкретных ГОС специалиста и магистра, если оставить в стороне незначительные стилистические различия);
- введением требований к: 1) уровню подготовки абитуриентов; 2) основной образовательной программе; 3) условиям ее реализации; 4) итоговой государственной аттестации.

В дидактической модели, созданной д-ром Л. ван Гельдером, неразрывно интегрированы аналогичные компоненты [4, с. 14]:



Рис. 1. Дидактическая модель Л. ван Гельдера

Принятая структура рассматриваемых ГОС ВПО в основном удовлетворяет этой логике:

Цели обозначены (может быть, точнее сказать, редуцированы) в квалификационных характеристиках, видах профессиональной деятельности, возможных должностях, требованиях к уровню подготовки выпускника.

Начальная ситуация представлена требованиями к уровню подготовки абитуриента основной образовательной программы, условием реализации основной образовательной программы.

Образовательный процесс рассматривается в требованиях к основной образовательной программе, к обязательному минимуму ее содержания и срокам освоения.

Оценка заключена в требованиях к итоговой государственной аттестации, дипломной работе и государственному экзамену (пока оставим в стороне вопрос, в какой мере подходы, которые Торстен Хюсен актуализировал еще в начале 70-х годов и которые получили едва ли не общеевропейскую распространенность, а именно:

- 1) «определять — значит измерять» и
- 2) «общие требования должны уступить место описаниям конкретного поведения с указанием позиций, рассматриваемых в качестве желаемых целей» [43, с. 109–148], — в какой мере эти подходы оказались востребованными разработчиками стандартов?).

1.2.2. Объекты стандартизации

В соответствии с приказом Министерства образования Российской Федерации от 14.09.99 №286 «Об утверждении макетов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и требований (федерального компонента) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников» [26] к *объектам стандартизации* авторы относят:

1. Перечень направлений (специальностей) ВПО.
2. Общую характеристику направления.
3. Требования к уровню подготовки абитуриента (требования к уровню подготовки, необходимой для освоения программы специализированной подготовки магистра и условия конкурсного отбора).
4. Общие требования к основной образовательной программе.
5. Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы.
6. Сроки освоения образовательной программы.
7. Требования к разработке и условиям реализации основной образовательной программы, включающие в себя:
 - 7.1. Требования к разработке основной образовательной программы.
 - 7.2. Требования к кадровому обеспечению учебного процесса;
 - 7.3. Требования к учебно-методическому обеспечению учебного процесса;
 - 7.4. Требования к материально-техническому обеспечению учебного процесса;
 - 7.5. Требования к организации практик;
8. Требования к уровню подготовки.
 - 8.1. Требования к профессиональной подготовленности;
 - 8.2. Требования к итоговой государственной аттестации;
9. Требования к знаниям и умениям по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» (являются частью примерных учебных программ дисциплин);
10. Порядок реализации цикла «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины»;
11. Требования (федеральный компонент) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки по циклу «Общие математические и естественнонаучные дисциплины»;

- 11.1. Структура и трудоемкость цикла (дифференцированно для групп направлений);
- 11.2. Требования к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ по циклу «общие математические и естественнонаучные дисциплины» (дифференцированы по объему трудоемкости);
- 11.3. Требования к знаниям и умениям по циклу «Общие математические и естественнонаучные дисциплины» (являются частью примерных учебных программ дисциплин);

12. Порядок реализации цикла «Общие математические и естественнонаучные дисциплины».

Кроме того, объектом стандартизации выступают:

13. Суммарный объем часов теоретического обучения и практик.
14. Общий объем часов по циклу, компонентам цикла и отдельным дисциплинам федерального компонента.
15. Объем часов национально-регионального (вузовского) компонента.
16. Объем часов дисциплин и курсов по выбору студента, устанавливаемые вузом.
17. Объем часов, отведенных на факультативы.
18. Максимальный объем учебной нагрузки студентов в неделю.
19. Объем аудиторных занятий студентов при очной и очно-заочной (вечерней) формах обучения в неделю, а также объем занятий с преподавателем при заочной форме обучения в год.
20. Общий объем каникулярного времени в учебном году, в том числе в зимний период.

Произведем анализ объектов стандартизации ГОС ВПО по следующим параметрам:

- параметры «входа»;
- параметры «процесса» (содержания, организации, условий);
- параметры «образовательной среды»;
- параметры «результатов».

Используя принятую нумерацию (1–20) классификацию объектов стандартизации по указанным параметрам в макете ГОС ВПО можно представить следующим образом.

Таблица 2

Частота представленности параметров ГОС ВПО

ПАРАМЕТРЫ	ЧАСТОТА ПРЕДСТАВЛЕННОСТИ
«Входа»	1; 2; 3
«Процесса» (содержания, организации, условий)	4; 5; 6; 7 (7.1; 7.2; 7.3; 7.4; 7.5); 8.2; 9; 10; 11 (11.1; 11.2); 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20
«Образовательной среды»	
«Результатов»	8 (8.1); 9; 11.3

Выводы:

Анализируемые ГОС ВПО являются по преимуществу стандартами процесса (содержания, организации и абстрактно описанных условий). Объем текстов ГОС, относящихся к содержанию образования, явно превалирует.

«Выходные» параметры и параметры «результата» представлены с одинаковой частотностью (хотя объем текстов ГОС, охватывающих «результат», несравненно больше первых).

Вне стандартизации оказались параметры «образовательной среды». Такая «внесредовая» ориентация ГОС не может быть признанной целесообразной, исходя из кардинальных преобразований образовательной среды, осуществляющихся в развитых системах высшего образования.

1.2.3. Отражение результатов образования

Уровень и стиль изложения результатов образовательного процесса едва ли не выступают, по единодушным оценкам зарубежных экспертов, наиболее уязвимым местом ГОС ВПО.

Хотя макетом ГОС ВПО было предусмотрено, что требования к профессиональной подготовленности указываются в операциональной форме, которая позволяет проверить (с учетом результатов итоговой аттестации выпускников) соответствие выполнения профессиональных задач квалификационным требованиям, изложенным в стандарте, однако формулирование самих квалификационных требований довольно расплывчаты и порой безадресны. Зададимся вопросами:

Насколько модели деятельности выпускников соотнесены с зарубежными аналогами и требованиями потребителей?

Как обосновать буквальное совпадение квалификационных характеристик бакалавра, специалиста и магистра, если предположить, что все три типа выпускников суть различающиеся типы целей, а, следовательно, и требований к исходной ситуации, образовательному процессу и оценке (мы назвали это «эффектом рассеянной идентификации»)?

Как объяснить недифференцированную идентификацию видов деятельности и задач, к решению которых подготовлены выпускники трех ступеней высшего образования? Обратите внимание на 4.1. и 4.2. табл. 3.

Таблица 3

Соотношение видов деятельности

№ п/п		Бака- лавр	Специ- алист	Ма- гистр
1	2	3	4	5
4.1.	Виды профессиональной деятельности	+	+	+
а)	научно-исследовательская: экспериментальная, теоретическая, расчетная	+	+	+
б)	педагогическая	+	+	+
4.2.	Подготовлены к решению задач			
	• научные исследования поставленных проблем	+	+	+
	• выбор необходимых методов исследования	+	+	+
	• освоение новых методов научных исследований	+	+	+
	• освоение новых теорий и моделей	+	+	+
	• обработка полученных результатов научных исследований на современном уровне и их анализ	+	+	+
	• работа с научной литературой с использованием новых информационных технологий, слежение (?! — авторы) за научной периодикой	+	+	+
	• написание и оформление научных статей	+	+	+
	• составление отчетов и докладов о научно-исследовательской работе, участие в научных конференциях	+	+	+
	• формулировка новых задач, возникающих в ходе научных исследований	—	+	+
	• разработка новых методов исследования	—	—	+
	• подготовка и ведение семинарских занятий	+	+	+

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5
	• ведение занятий в учебных лабораториях	+	+	+
	• руководство научными работами студентов	+	+	+
	• проведение учебных занятий в среднем (?!– авторы) учебном заведении	+	–	–
	• подготовка и чтение курсов лекций	–	+	+
	• руководство дипломными работами студентов	–	+	+

Почему планируется (согласно ГОС) готовить бакалавра к проведению учебных занятий в среднем учебном заведении (по видам деятельности), но оговаривается, что в соответствии с полученной за время обучения дополнительной квалификацией «Преподаватель» — он может быть преподавателем средней школы и среднего профессионального учреждения (а начального профессионального учреждения, в системе которых уже открыты сотни профессиональных лицеев?).

В силу каких соображений составы основных образовательных программ (разделы 3 ГОС ВПО) у бакалавра и специалиста отличаются «на величину» итоговой государственной аттестации? (п. 3.4. из ГОС бакалавра: «основная образовательная программа бакалавра должна предусматривать изучение студентом следующих циклов дисциплин...»; п. 3.4. из ГОС специалиста: «Основная образовательная программа подготовки физика должна предусматривать изучение студентом следующих циклов дисциплин и итоговую государственную аттестацию» (выделено нами — авторы).

Насколько корректно соотношение требований к разработке (ТР) и требований к условиям реализации (ТУР) основной образовательной программы, скажем, в ГОС бакалавра и специалиста (частотность требований распределилась так: ТУР: 11; ТР: 1; ТУР–ТР:4).

Кстати, содержательно-сравнительный анализ раздела 6 в ГОС ВПО трех ступеней позволяет классифицировать названные требования по степени общности:

- общие — 4
- аналогичные (бакалавр и специалист) — 4
- специфические (бакалавр) — нет
- специфические (специалист) — 3

— специфические (магистр)

— 2

Мы вновь встречаемся с «*эффектом рассеянной идентификации*». Конечно, процесс «вживления» (начавшийся, вспомним, не «снизу», а «сверху») новой для российской высшей школы модели бакалавра осуществляется весьма противоречиво. Но, с другой стороны, «эффект рассеянной идентификации» может свидетельствовать и о фактическом доминировании в проектной культуре не *многоуровневой*, а *моноуровневой* парадигмы высшего образования?

Теперь подвергнем анализу соотношение когнитивных и деятельностных требований к знаниям и умениям по двум циклам «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» и «Общие математические и естественнонаучные дисциплины» (табл. 4 и 5).

Таблица 4

Частотность распределения когнитивных и деятельностных требований к знаниям и умениям по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины»

ХАРАКТЕР ТРЕБОВАНИЯ	ЧАСТОТНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ
1. Иметь (научное) представление	27
2. Понимать смысл	2
3. Знать функции, условия, структуры, категории, понятия и т.д.	21
4. Понимать роль, языки, культуры	8
5. Владеть основами мышления, категориями, аппаратом ...	3
6. Уметь выражать позицию	1
7. Уметь обосновывать позицию, составлять документы	2
8. Уметь охарактеризовать, отредактировать текст	3
9. Использовать языки культуры	1
10. Быть способным (к диалогу и т.д.)	1
11. Уяснить определение	1
12. Уметь анализировать проблемы	3
13. Перечислить ...	1
14. Различать	1
15. Выделять	1
16. Разбираться	1
17. Владеть навыками	8
18. Освоить	1
19. Изучить	1
20. Иметь навык	1
21. Осознавать	1

Отнеся к когнитивным требованиям те, которые обозначены цифрами 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 21, легко видеть, что их частотность составляет 73% от общей частотности 22 видов (подвидов) требований.

Приведем данные анализа требований к знаниям и умениям по циклу «Общие математические и естественнонаучные дисциплины» бакалавра.

Таблица 5

*Частотность распределения когнитивных
и деятельностных требований*

ХАРАКТЕР ТРЕБОВАНИЯ	ЧАСТОТНОСТЬ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ
1. Иметь представление	10
2. Знать и уметь использовать	21(+21)
3. Иметь понятие	17

Налицо приоритет когнитивных требований: из 69 (увеличиваем требования в п. 2) частот на долю когнитивно-ориентированных приходится 46 («уметь» сформулированы в связке «знать»), т.е. 69,6%. Хотя трудно согласиться с корректностью этой связки. Например, «уметь использовать роль (?) антропогенных воздействий» или «уметь использовать живые системы (?)» и т.д.

Частотность когнитивных и деятельностных требований к профессиональной подготовленности выпускника по специальности 011600 Биология выглядят так:

Таблица 6

Частотность распределения когнитивных и деятельностных требований

ХАРАКТЕР ТРЕБОВАНИЯ	ЧАСТОТНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ
1. Владеет культурой мышления	1
2. Умеет на научной основе организовать свой труд, работать	5
3. Владеет методами, навыками	6
4. Понимает сущность	1
5. Способен поставить цель	1
6. Знает основы, особенности	23
7. Готов к изменению вида и характера профессиональной деятельности	1
8. Обладает суммой теоретических знаний	1
9. Понимает роль	4
10. Имеет опыт	2
11. Имеет представление, ориентацию	13
12. Быть знакомым	1

Когнитивные требования сформулированы в пп. 4, 6, 8, 11, 12 употреблены 39 раз из 59 общего количества требований (т.е. 66,1%).

Весьма положительными (и вполне операционализуемыми) требованиями деятельностного характера являются такие, как:

- 1) умение приобретать новые знания, используя современные образовательные технологии;
- 2) владение методами сбора, хранения и обработки (редактирования) информации, в т.ч. и компьютерными, применяемыми в сфере профессиональной деятельности;
- 3) способность сформулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций;
- 4) умение использовать методы наук;
- 5) методическая и психологическая готовность к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности;
- 6) наличие опыта наблюдения, описания, идентификации, классификации;
- 7) владение электрофизиологическими методами, методами световой микроскопии, исследования и анализа живых систем;
- 8) умение работать с растительными объектами и т.п.

Вывод:

В ГОС ВПО, оказавшихся в поле зрения авторов, продолжает превалять знаниевая ориентация.

1.2.4. Содержание как объект стандартизации

Содержание образования, его ценностная «заряженность», безусловно, выступают «душой» и «ядром» образования.

Непосредственные участники процесса разработки уже первой модели ГОС ВПО соглашались в том, что «предстандартная» рефлексия в наибольшей степени центрировалась в точке переосмысления содержания образования, придания ему новых качественных и количественных характеристик.

Стартовые условия были далеко не самые благоприятные. С одной стороны, с 1992 года Законом «Об образовании» провозглашались общие требования к содержанию образования, которое рассматривалось законодателем как один из факторов экономического и социального прогресса общества (ст. 14, п.1).

Законом определялся новый социальный заказ содержанию образования в условиях «включения» в государственную образовательную политику таких принципов, как гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободное развитие личности, плюрализм и т.д.

С другой стороны, слишком явной была сила «ограничивающих факторов»: устоявшаяся структура содержания образования, сформировавшаяся в иных условиях, ментальность профессорско-преподавательского состава, особенно в сфере общественных и экономических наук, инерция прошлого. Эксперты отмечали (1995 г.):

- «с любой точки зрения, государственное высшее образование узко специализировано» [36, с. 36].
- «Традиционные учебные программы не отвечают целям той экономики, в которой главными качествами считаются способность решать проблемы и профессиональный универсализм» [36, с. VIII].
- «Содержание ... образования — это основа образовательной системы, и в условиях переходного периода в развитии общества оно является *основным объектом реформирования* (курсив наш — авторы) [22, с. 75].

ГОС ВПО первой модели создавались тогда, когда переосмысливались ценности и цели, стремительно развивался процесс децентрализации, возникали новые концепции гуманизации и индивидуализации образования, гуманитаризации и фундаментализации содержания, развертывалась университетизация высшей школы.

Вторая модель ГОС ВПО, стоя на «плечах» первой, призвана была *развить* позитивные тенденции реформирования содержания высшего образования, закрепить успешный опыт.

Нами было сделано сравнение ГОС ВПО на примере стандартов подготовки специалиста в области физики 1995 г. и 2000 г. (табл. 7).

Таблица 7

*Сравнение содержания
(на уровне наименований учебных дисциплин,
объемов часов и компонентов ГОС)⁷ квалификации — специалист*

№ п/п	Наименование циклов, учебных дисциплин (разделов) и др.	Поколение ГОС		Примечания
		1995 г.	2000 г.	
1	2	3	4	5

⁷ Используемые авторами сокращения соответствуют текстам ГОС 2000 г.

1. АНАЛИЗ ОБЩЕЙ СТРУКТУРЫ, НАПРАВЛЕННОСТИ
И МЕХАНИЗМОВ РАЗРАБОТКИ
И ВВЕДЕНИЯ ГОС ВПО

1.	ГСЭ	1800	1800/1260 ⁸	
1.1.	иностраный язык	340	340	
1.2.	физическая культура	408	408	
1.3.	отечественная история	+	+	1995 г.: «История»
1.4.	культурология	+	+	

⁸ В знаменателе указывается федеральный компонент ГОС

1. АНАЛИЗ ОБЩЕЙ СТРУКТУРЫ, НАПРАВЛЕННОСТИ
И МЕХАНИЗМОВ РАЗРАБОТКИ
И ВВЕДЕНИЯ ГОС ВПО

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5
1.5.	политология	+	+	
1.6.	правоведение	+	+	1995 г.: «Право»
1.7.	психология и педагогика	+	+	1995 г.: «Педагогика»
1.8.	русский язык и культура речи	–	+	2000 г.: обязательные
1.9.	социология	+	+	учебные дисциплины
1.10.	философия	+	+	1.1, 1.2, 1.3, 1.10.
1.11.	экономика	+	+	
2.	Национально-региональный (вузовский) компонент	–	270	2000 г.: 15% от общего количества часов
3.	Дисциплины и курсы по выбору студентов, устанавливаемые вузом	324	270	1995 г.: 18% от общего количества часов
4.	Общие математические и естественнонаучные дисциплины	5090	3440/3140	1995 г.: математические, естественнонаучные и общепрофессиональные дисциплины 2000 г.: ЕН и ОПД в сумме составляют 4720/4250 час. (ср. 5090 час.)
4.1.	общая физика	1000	1000	1995 г.: математика предшествует физике
4.2.	механика	+	+	
4.3.	молекулярная физика	+	+	
4.4.	электричество и магнетизм	+	+	
4.5.	оптика	+	+	
4.6.	физика атомов и атомных явлений		+	1995 г.: атомная физика
4.7.	физика атомного ядра и частоты		+	1995 г.: физика ядра и элементарных частиц
4.8.	общий физический практикум	650	650	1995 г.: физический практикум
4.9.	математика	1150	1150	1995 г.: помещена раньше физики
4.10.	математический анализ	+	+	
4.11.	аналитическая геометрия	+	+	
4.12.	линейная алгебра	+	+	
4.13.	векторный и тензорный анализ	+	+	1995 г.: основы векторного и тензорного анализа
4.14.	теория функций комплексного переменного	+	+	
4.15.	дифференциальные уравнения	+	+	1995 г.: 4.15 и 4.16 объединены
4.16.	интегральные уравнения и вариационные исчисления	+	+	
4.17.	теория вероятностей и математическая статистика	+	+	
4.18.	информатика	280	200	
4.19.	программирование	+	+	1995 г.: объединенные требования в области информатики, программирования, математического моделирования и автоматизации эксперимента

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5
4.20.	вычислительная физика (практикум на ЭВМ)		+	
4.21.	численные методы и математическое моделирование		+	
4.22.	химия	–	70	
4.23.	экология	70	70	
5.	национально-региональный (вузовский) компонент		150	4,36% от общего количества часов
6.	дисциплины и курсы по выбору студентов, устанавливаемые вузом	540	150	1995 г.: 10,6% от общего количества часов. 2000 г.: 4,36% от общего количества часов
7.	новые информационные технологии в учебном процессе	80	–	
8.	история и методология физики	60	–	
9.	общепрофессиональные дисциплины		1310/11 10	1995 г.: совместно с ЕН
9.1.	теоретическая физика	870	870	
9.2.	механика	+	+	1995 г.: теоретическая механика
9.3.	основы механики сплошных сред	+	+	
9.4.	электродинамика	+	+	
9.5.	электродинамика сплошных сред		+	
9.6.	квантовая теория	+	+	
9.7.	физика конденсированного состояния		+	
9.8.	термодинамика	+	+	
9.9.	статистическая физика	+	+	
9.10.	физическая кинетика		+	
9.11.	методы математической физики	+	240	1995 г.: объем часов не фиксировался
9.12.	линейные и нелинейные уравнения физики		+	
10.	Национально-региональный (вузовский) компонент	–	100	7,63% от общего количества часов
11.	Дисциплины и курсы по выбору студентов, установленные вузом	–	100	7,63% от общего количества часов
12.	Дисциплины специализации	1030	1532	1995 г.: объем и содержание устанавливаются вузом 2000 г.: вуз формирует цикл дисциплин, который должен включать не менее пяти обязательных дисциплин из восьми
12.1.	геофизика		+	
12.2.	радиофизика и электроника		+	

1. АНАЛИЗ ОБЩЕЙ СТРУКТУРЫ, НАПРАВЛЕННОСТИ
И МЕХАНИЗМОВ РАЗРАБОТКИ
И ВВЕДЕНИЯ ГОС ВПО

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5	
12.3.	биофизика		+	ср. 9.7.	
12.4.	физика конденсированного состояния вещества		+		
12.5.	астрофизика		+		
12.6.	физика фундаментальных взаимодействий		+		
12.7.	спецпрактикум		+		12.7 и 12.8 не менее 70 часов
12.8.	курсовая работа		+		
12.9.	дисциплины, устанавливаемые вузом		+		
13.	факультативы	500	450	1995 г.: факультативные дисциплины 2000 г.: объем часов на военную подготовку «поглощает» все часы, отводимые на факультативы	
13.1.	военная подготовка	450	450		
14.	Всего часов	8420	8532		
15.	Практика		648		
15.1.	научно-исследовательская	6 недель			
15.2.	производственная	10 недель			

Далее мы провели сравнения ГОС ВПО по элементам, взятым в укрупненном масштабе (см. табл. 8).

Таблица 8

Укрупненное сравнение ГОС ВПО
(квалификация — специалист)

№ п/п	Наименование укрупненных элементов	Поколение ГОС		Отклонения
		1995 г.	2000 г.	
1.	ГСЭ	1800	1800	0
2.	ЕН, ОПД	5090	4750	-340
3.	ДС	1030	1532	+502
4.	ФТД (военная подготовка)	450	450	0
5.	ФТД	500	—	-500
6.	Национально-региональный (вузовский) компонент	—	520	+520
7.	Дисциплины и курсы по выбору студента, устанавливаемые вузом	540	520	-20
	Всего часов	8420	8532	+112

Затем ГОС ВПО сравнивались по некоторым укрупненным элементам структуры содержания и объемам часов (см. таблицу 9).

Таблица 9

Укрупненное сравнение
отдельных элементов ГОС ВПО 2000 г. (степени: бакалавр физики;
магистр физики; квалификация: физик)

№ п/п	Наименование укрупненных еди- ниц	количество часов			Примечание
		бака- лавр	специа- лист ⁹	ма- гистр	
1	2	3	4	5	6
1.	ГСЭ	1800	1800	1800	
2.	ЕН, в том числе	3440	3440	3440	
2.1.	Общая физика	1000	1000	1000	
2.2.	Общий физический практикум	650	650	650	
2.3.	Математика	1150	1150	1150	
2.4.	Информатика, программирование	200	200	200	
2.5.	Химия	70	70	70	
2.6.	Экология	70	70	70	
2.7.	Национально-региональный (ву- зовский) компонент	150	150	150	
2.8.	Дисциплины и курсы по выбору студента	150	150	150	
3.	ОПД, в том числе	1310	1310	1310	
3.1.	Национально-региональный (ву- зовский) компонент	100	100	100	
3.2.	Дисциплины и курсы по выбору студента	100	100	100	
4.	Специальные дисциплины	776		776	Устанавли- ваются ву- зом
	Дисциплины специализации		1532		
5.	Факультатив	450	450	450	
6.	Практика	216	648	216	

Специфические особенности ГОС специалиста и магистра здесь мы не приводим.

Теперь «вырежем» национально-региональные (вузовские) компонен-
ты, а также дисциплины и курсы по выбору студента (ДВС) из трех ГОС.
Получается следующая картина.

Таблица 10

НРК в структуре ГОС ВПО

Наименование элемента	Бакалавр	Специалист	Магистр	Примечание
1	2	3	5	6
НРК	520	520	820	
В среднем на ученый год	130	104	(520+300) 150	2 года маги- стерской под- готовки

⁹ Избранный нами порядок соответствует ст. 6 Закона «О высшем и послевузовском профессиональ-
ном образовании», в которой ступени высшего профессионального образования характеризуются
именно в такой последовательности.

Продолжение табл. 10

1	2	3	5	6
ДВС	520	520	(520+150)	
В среднем на учебный год	130	104	75	2 года магистерской подготовки

Возникают вопросы: предусматривали ли разработчики, во-первых, возрастание объемов НРК в последние 2 года подготовки магистра и в силу каких методологических соображений, и, во-вторых, планировалось ли снижение роли ДВС (коль скоро речь идет о формировании у магистров индивидуально-творческих стилей профессиональной деятельности)?

Соотношение НРК, ДВС и ДУВ (дисциплины, устанавливаемые вузом) в ГОС 1995 и 2000 гг. (квалификация — специалист) также оказалось проблематичным. Судите сами.

Таблица 11

Соотношение НРК, ДВС и ДУВ в ГОС ВПО

Наименование элемента	количество часов		Примечание
	1995 г.	2000 г.	
НРК	0	520	содержатся в дисциплинах специализации По фиксированным часам
ДВС	324		
ДУВ	540	520	
	1030	?	
Всего	2394, т.е. 28,4%	1040, т.е. 12,19%	

Выявленное соотношение, конечно, нуждается в комментариях разработчиков. Кстати сказать, неопределенность статуса национально-регионального (вузовского?) компонента замечен был и европейскими экспертами. Они отмечали: «Предполагается, что на упомянутые в государственном стандарте предметы приходится 80% всего учебного плана и времени, отведенного на преподавание, а на региональный компонент — 20%. Эксперты рабочей группы не уверены в том, соблюдается ли эта пропорция ... в отношении содержания учебного плана или распределения часов, или того и другого вместе (курсив наш — авторы). Мы подозреваем, что последнее наиболее вероятно. На практике вузы не включают в учебный план 20% региональный компонент отчасти в связи с тем, что 80% компонент и так очень объемный, если не сказать перегруженный, отчасти же ввиду отсутствия финансирования со стороны местных органов власти» [23, с. 63].

Выводы:

ГОС ВПО второй модели в части содержания образования оказался наименее подвергнутым изменению. Сохранилась «четырёхслойная» структура содержания образования, его многодисциплинарность. Нет явного продвижения в сторону усиления междисциплинарного конструирования содержания образования. Сохраняется его фактологическая парадигма.

«Во всем этом, — заключают эксперты доклада «Высшее образование и исследования в Российской Федерации», — плохо просматривается сдвиг к обучению, ориентированного на получение индивидуальных навыков и их сертификацию, т.е. сдвиг от определения содержания обучения и количества «отсидживаемых» часов к определению желаемых достижений студента, выраженных в его возможностях совершать определенные действия («студент может»). Стандарт не закладывает и основы для новой системы оценок, базирующейся на определении результатов деятельности, обнаружении студентами активных профессиональных навыков, наряду с «глубоким знанием» предмета» [23, с. 65]. Содержание образования, заложенное в основание образовательного стандарта, не позволяет преодолеть сохраняющуюся в высшей школе ее высокоспециализированную направленность.

Пока остаются препятствия на пути становления высшего образования как гибкой, легко адаптируемой системы. Разумеется, ориентация высшего образования на мир труда в широком контексте, в том числе и стратегическом, усиление направленности ГОС ВПО на результат, по преимуществу *измеряемый, оцениваемый*, не имеет ничего общего с прагматизированным профессиональным образованием, удовлетворяющим узким или преходящим (сиюминутным, конъюнктурным) потребностям. Широкий общенаучный, общекультурный, общеобразовательный фон высшего *профессионального* образования как раз наиболее приближен к ответу на вопрос «что высшего в высшем образовании?». Речь надо вести, стало быть, не об отказе от фундаментальной направленности содержания высшего образования, а о *новом типе* фундаментальности и *соответствующих технологиях педагогической и психологической поддержки студентов* в освоении ими *оптимальных для данного типа (вида) высшего профессионального образования* уровневых характеристик и объемов фундаментального содержания. Фундаментальность не должна оставаться застывшим, «законсервированным» понятием. Она не может, во-первых, вырождаться в *нерациональное избыточное* образование, отвлекающее ре-

сурсы личности, образовательной системы и государства на ее усвоение, и, во-вторых, становится *зоной образовательного риска*, «*селективной решеткой*» вуза, через которую не удастся пройти (кто считал?) огромным массам студентов первых курсов, что, при негибкости нашей системы образования по отношению к индивидуальным возможностям личности, оборачивается ее стартовой личной трагедией (не случайно, в западноевропейских образовательных системах все в большей мере утверждается принцип «поддержка вместо отбора»). Здесь есть, по крайней мере, две стороны. Первая — этико-педагогическая: на чьей совести лежат изломанные, если не биографии, то во всяком случае, образовательные маршруты всех тех, кого мы со *статистической* беспристрастностью именуем «отсевом». Вторая — экономическая: при ограниченных ресурсах, финансовых дефицитах мы позволяем себе такое расточительство, которое «не по карману» любым «роскошествующим» образовательным системам. Здесь уместна грустная гипотеза: не занимаем ли мы устойчиво лидирующие позиции в мире по показателю отсева (заметим, что весьма строгую селекцию, отбор «своего абитуриента» проводят вузы любой категории, столь противясь порой введению принципиально иных приемных процедур и оснований)!? Не трудно, кстати, заметить и негативные социальные последствия такой практики. К сожалению, в России оба вопроса «Кто виноват?» и «Что делать?» остаются и по этому поводу без ответа. Может быть, *фундаментальность* нового рода и призвана обеспечить не избыточность образования и попутно выполнять сомнительную роль «второй волны селекции», а именно «*формовать*» опережающий характер высшего образования, и в этом своем качестве — реализовать потенциал российской традиции готовить *многообразных* по своим компетенциям выпускников.

ГОС ВПО как раз и призван этот потенциал традиции «концентрировать», чтобы в последующем преобразовать его в живую вариативную кинематику образовательного процесса, как обеспечивающего заданную стандартом норму качества.

1.2.5. *Оценочно-диагностический потенциал ГОС ВПО*

Федеральным Законом "Об образовании" установлено (ст. 7, п. 7), что "Государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от формы получения образования".

В ст. 5 закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» определено предназначение ГОС ВПО для обеспечения основы объективной оценки деятельности образовательных учреждений.

Этой функцией ГОС ВПО руководствовались авторы, вводя понятие «*оценочно-диагностического потенциала стандарта*».

Под оценочно-диагностическим потенциалом образовательного стандарта понимается заключенная в ГОС ВПО возможность выступать в роли основания (базы) нормы оценки достижения целей-требований по отношению прежде всего к основным параметрам результата (как объекта стандартизации) подготовленности выпускников, а также, при необходимости, к другим важным параметрам иных объектов стандартизации, включенных в ГОС ВПО.

Основным признаком ГОС ВПО как *информационно-текстовой* системы выступает язык знания целей и требований, ориентированный (не ориентированный) на моделирование достижения этих целей-требований по отношению к студентам и выпускникам (освоение, присвоение ими определенных умений, навыков, компетенций — видов деятельности).

Интересное исследование административных (регулирующих) текстов в образовании осуществил современный американский философ, историк и социолог в области образования Томас Попкевиц. Работа его переведена на русский язык, но, к сожалению, остается малоизвестной в кругах российской академической общественности.

Нормативные «Тексты, — по образному замечанию Т. Попкевица, — можно рассматривать как микрокосм, в котором взаимодействует специфическая практика и формируются и выражаются более широкие течения» [30, с. 274].

Одна из важнейших тенденций развития образовательных стандартов — усиление их диагностичности или повышение степени «готовности» ГОС ВПО служить базой оценки.

Предельными случаями конструирования образовательных стандартов высшего образования, с точки зрения их оценочно-диагностического потенциала, очевидно, являются следующие:

1. Декларативная риторика стандарта (декларативный язык текстов стандартов), требующая значительного переформулирования целей-требований при попытках создания надежных оце-

ночных средств для определения степени достижения этих целей-требований.

2. Диагностическая риторика стандарта (диагностический язык текстов стандартов), не требующий сколько-нибудь серьезных усилий для переформулирования целей-требований при создании адекватных оценочных средств для определения степени достижения заданных целей-требований. Такой текст позволяет непосредственно использовать образовательные стандарты при создании систем оценки.

К сожалению, действующие и вновь вводимые ГОС ВПО по своему оценочно-диагностическому потенциалу больше тяготеют к первому предельному случаю.

Перефразируя мысль Т. Попкевица, можно сказать, что *текст ГОС* — это *микросм, в котором в соответствующей концентрированной* (в т.ч. и в скрытой или даже неотрефлексированной) *форме отражается господствующая в массовой практике направленность*, стиль, тип образования и преподавания, их образ, предназначение, роль и функции.

Тексты стандартов имплицитно заключают в себе преобладающий тип диагностики, тип массовой оценочной культуры. ГОС ВПО (как, впрочем, и других уровней профессионального образования) фактологичен, избыточно когнитивен не только потому, что в нем сказываются социально-образовательная инерция, традиционалистские подходы, концепции и парадигмы. Таков он (фактологичен и избыточно когнитивен) в силу отсутствия в повседневной практике богатого, в том числе и, так называемого, альтернативного оценочного инструментария. Формирование последнего — *предопределенный* путь развития отечественного образования. Но освоение современной культуры оценки требует системного сдвига в образовании, предполагающего кардинальные изменения форм оплаты труда преподавателей, утверждение новых целей и ценностей образования, реформирование образовательной, в том числе, мотивационной среды, терпеливую и настойчивую работу по переподготовке преподавателей, выращиванию высококомпетентных специалистов в области оценки результатов образовательного процесса.

Авторы обратили внимание также и на *моноуровневую* оценочно-диагностическую архитектонику стандарта. В ГОС ВПО обеих моделей отсутствует даже попытка задать разные уровни усвоения — от минимально допустимого для данного типа образования уровня до наиболее высоко-

ких уровней (может быть, это и стало бы корректной формой развития качественного многообразия высшего образования). Это, помимо прочего, оставляет оценивание (признание достигнутого студентом, выпускником уровня компетентности) в плену старых субъективистских подходов, снижает проективный и мотивационный ресурсы образовательного стандарта.

Выводы

Для изменения ситуации, как полагают авторы, необходима незамедлительная поддержка создания примерных фондов оценочных средств и технологий по всем направлениям (специальностям) высшего профессионального образования (для аттестации студентов и выпускников вузов на соответствие их персональным достижений поэтапным и конечным требованиям, вытекающим или напрямую содержащимся в ГОС ВПО).

1.2.6. Направленность ГОС ВПО и механизмы их разработки

Действующие и вновь вводимые образовательные стандарты высшего образования формируют основные векторы-направления ближайших зон эволюционирования высшей школы. Они призваны стать *вне-рыночным ускорителем* развития системы высшего образования, функционирующей и развивающейся в условиях интенсивного формирования рынка.

С одной стороны, ГОС ВПО служат целям реализации высшим образованием своей миссии, о которой говорится во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры»: «Помогать, понимать, интерпретировать, сохранять, расширять, развивать и распространять национальные и региональные, международные и исторические культуры в условиях культурного плюрализма и многообразия» [31, с. 21]. С другой стороны, высшее образование должно наладить «... связи с миром экономики; уже миновало то время, когда эти два мира игнорировали и критиковали друг друга. Однако в рамках такого партнерства необходимо воздерживаться от использования в высшем образовании коммерческого подхода... Конечно, рынок является непреложной реальностью, однако не следует подчиняться определяю-

щему воздействию его требований. Эта проблематика представляется особенно острой в странах, переживающих переходный период» [11, с. 15].

Для направленности ГОС ВПО продолжают оставаться свойственными:

- сохранение ориентации на информационно-знаниевую модель ВПО;
- ослабленный блок деятельностно-компетентных результатов обучения;
- декларативный характер текстов;
- заниженный оценочно-диагностический потенциал;
- преобладание дисциплинарной архитектоники над междисциплинарной;
- установка на относительно жесткое регулирование параметров «входа» и «процесса»;
- недостаточная адаптированность к требованиям рыночной экономики, предъявляемым к выпускникам вузов;
- разрыв с потенциалом образовательной системы и вызванный им известный иллюзорный, идеалистический характер требований;
- запаздывание в развертывании деятельностно-инновационного потенциала высшей школы;
- инерция вертикально-отраслевых структур специализации направлений (специальностей) высшего образования;
- приверженность большому количеству объектов стандартизации;
- абстрактность целеполагания;
- перегрузка содержания высшего образования при сохранении приоритета академически ориентированных программ (над профессионально ориентированными);
- недостаточная личностная направленность образовательного процесса;
- «отстраненность» от технологических и средовых параметров образовательного процесса;
- слабая представленность базовых навыков (квалификаций, компетенций), носящих надпрофессиональный, метапрофессиональный характер;
- неполный учет общемировых тенденций развития высшего образования;
- превалирование дифференцированной научной картины мира, несбалансированность с процессами интеграции и усиления междисциплинарности.

Для механизма разработки и реализации ГОС ВПО характерны:

- замкнутость на академическом сообществе, внутренних критериях и показателях образовательной системы;
- слабая включенность рефлексии массовой вузовской общественности;
- информационная закрытость перед широкими слоями общества;
- отстраненность работодателей, социальных партнеров, профессиональных сообществ (исключая отдельные факты их включения в процесс разработки ГОС);
- отсутствие "предстандартных" маркетинговых исследований;
- выпадение таких важнейших этапов разработки ГОС ВПО, как их широкая экспертиза и экспериментальная апробация;
- отсутствие механизма "коррекции" стандартов;
- несформированность мониторинга *соблюдения* ГОС ВПО, его использования для проектирования и организации реального образовательного процесса в вузах.

1.3. Опыт контент-анализа ГОС ВПО

На основе исследования отдельных ГОС ВПО второй модели можно констатировать, что в их целеполагании, в известном смысле, утрачены приобретения 1995 года в части общих требований к подготовке специалиста. По нашему мнению, необходим содержательный анализ новых стандартов на предмет их соответствия образовательным целям, обозначенным в законодательных актах и других правовых нормативных документах. Традиционно образовательные стандарты анализируются в аспекте их структуры, диагностичности сформулированных требований, обеспеченности оценочным инструментарием.

Наиболее адекватным целям такого анализа является широко используемый в социологии метод контент-анализа, суть которого заключается в отборе легко подсчитываемых признаков, черт, свойств документа, отражающих с необходимостью определенные существенные стороны содержания. Это делает качественное содержание измеримым, доступным вычислительным операциям, за счет чего обеспечивается относительно высокая точность и объективность анализа.

Назначение данного метода — в осмыслении какого-либо текста. В нем используются особые технические приемы, которые как бы расставляют некоторую контрольную сетку, регламентирующую возможные чрезмерные отклонения на «тропах» интуиции. Суть метода контент-анализа заключается в выделении в тексте документа некоторых ключевых понятий (или иных смысловых единиц) с последующим подсчетом частоты их употребления, соотношений различных элементов текста друг с другом, а также с общим объемом информации.

Сама потребность включения количественных, формализованных методов в изучение документов диктуется, по крайней мере, двумя обстоятельствами: во-первых, необходимостью поиска средств уменьшения доли субъективизма; во-вторых, очевидным несоответствием языка документа языку гипотез.

Техника контент-анализа сводится к нескольким последовательным действиям: а) выделению единиц анализа; б) отысканию их индикаторов в тексте; в) статистической обработке.

Целям предпринятого нами исследования соответствовал подсчет частоты употребления показателей, раскрывающих «пространство» целеполагания образовательных систем, очерченное важнейшими нормативными актами — федеральными законами «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Федеральной программой развития образования, Национальной доктриной образования.

Это отвечает особенностям анализа целей функционирования и развития образовательных систем, который приведен в ряде работ по телеологии [32]. В них иерархия целей рассматривается следующим образом. По принципу абстрактности-конкретности определяется, как более абстрактный, (первый) уровень цели обучения — идеал всесторонне развитой личности.

Второй уровень целей составляют основные инвариантные виды человеческой деятельности, на которых основывается конкретная деятельность людей. Выделяют три основных вида человеческой деятельности: познавательную, ценностно-ориентационную (аффективную), психомоторную.

Третий уровень целей фиксирует проявление ожидаемых у студентов определенных обобщенных видов деятельности, таких как абстрактное мышление, способность излагать свои мысли, анализировать определенные объекты и явления. Важно, что эти обобщенные действия пока не связаны с конкретным предметом. Это «новообразование», получившее сегодня название базовых, то есть «переносимых» навыков, квалификаций, компетенций.

На четвертом уровне — цели, фиксирующие ожидаемые от студентов конкретные действия с конкретными предметами в конкретной ситуации. Известны и другие таксономические шкалы [4].

Проведенный анализ позволил выделить следующие цели образовательного процесса, определенные важнейшими законодательными документами в плане требований к развитию личности выпускника: принятие активной жизненной и профессиональной позиции; освоение высокой коммуникативной культуры; актуализация потенциала самореализации и развития личности; формирование социальных навыков; обеспечение информационной культуры; воспитание высокой духовности и нравственности; достижение современного общекультурного уровня.

Наибольший интерес для анализа представляет соотношение в структуре и содержании государственных образовательных стандартов ориентации на развитие когнитивной деятельности (она учитывается только в случае дидактической обработки в режиме целеполагания) и профессионально-значимых личностных качеств.

В табл. 12 «Соотношение основных целей образовательного процесса в ГОС ВПО» четко прослеживается перенос приоритета в ряде ГОС ВПО второй модели в сторону знаниевого блока.

Проблемную информацию дает также ранжирование показателей, которые можно вычленить из своего рода личностного блока (в зависимости от частоты употребления) рассмотренных государственных образовательных стандартов. Результаты проведенного ранжирования представлены в табл. 13 «Значимость показателей личностного развития в ГОС ВПО».

Таблица 12

Соотношение основных целей образовательного процесса в ГОС ВПО (в %)

НАПРАВЛЕНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТИ) ПОДГОТОВКИ																			
Показатель	Психология				Философия				Физика				Филология				Строительство		
	Специальность 1996	Специальность 2000	Бакалавр 2000	Магистр 2000	Специальность 1996	Специальность 2000	Бакалавр 2000	Магистр 2000	Специальность 1996	Специальность 2000	Бакалавр 2000	Магистр 2000	Специальность 1996	Специальность 2000	Бакалавр 2000	Магистр 2000	Инженер 2000	Бакалавр 2000	Магистр 2000
Когнитивная деятельность	79,8	84,3	92,3	95,4	78,1	59,4	53,1	53,6	82,1	68,5	52,2	75,9	73,7	76,6	38,1	74,5	83,3	53,6	44,0
Развитие личностных качеств	20,2	15,7	7,7	4,6	21,96	40,6	46,9	46,4	17,9	31,4	47,8	24,1	26,3	23,4	61,9	25,5	16,7	46,4	56,0

Содержащиеся в табл. 13 данные отражают приоритеты в разработке целей, реализуемых в некоторых ГОС ВПО первой и второй моделей. Наиболее значимым для разработчиков подвергшихся сравнению стандартов явилось формирование информационной и коммуникативной культуры.

В процессе применения метода контент-анализа при подсчете частоты употребления в тексте стандартов показателей целеполагания образовательного процесса, о которых говорилось выше, использовались определенные индикаторы. Их анализ раскрывает более широкие понятия «информационная культура», «коммуникативная культура», отраженные в сравниваемых ГОС ВПО.

Показатель «информационная культура» эксплицирован посредством следующих индикаторов: уметь анализировать; составлять аннотации, рефераты, деловые письма; владеть компьютерными методами сбора, хранения и обработки (редактирования) информации; использовать компьютерные методы в преподавании; владеть навыками научно-методической редакторской работы; осуществлять поиск информации; владеть методами информационного поиска.

Показатель «коммуникативная культура» характеризовался индикаторами: способность к диалогу; умение вести беседу-диалог на иностранном языке; соблюдение правил речевого этикета; готовность к кооперации с коллегами; умение организовать работу исполнителей; способность находить управленческие решения в условиях неопределенности; обладание навыками публичных выступлений, умениями практического осуществления аргументационного процесса; владение техникой спора и полемики, основными навыками межличностного общения и работы в коллективе.

Необходимо отметить, что весьма обстоятельно блок «информационная культура» разработан в направлении 510400 «Физика» в стандартах бакалавров и особенно магистров (следует обратить внимание — снова без должной качественно-уровневой дифференциации или, лучше сказать, определенности).

Это прежде всего объясняется направленностью профессиональных задач, к решению которых должны быть подготовлены выпускники, а именно:

- научным исследованиям поставленных проблем;
- выбору необходимых и освоению новых методов исследования;
- овладению новыми теориями и моделями;
- обработке полученных результатов научных исследований на современном уровне анализа;
- работе с научной литературой и периодикой с использованием новых информационных технологий;
- написанию и оформлению научных статей;
- составлению отчетов и докладов о научно-исследовательской работе, участию в научных конференциях.

Магистр физики готовится, кроме решения вышеназванных задач, к деятельности, требующей углубленной фундаментальной и профессиональной компетенции, в том числе для осуществления научно-исследовательской работы, а при условии освоения дополнительной образовательной программы педагогического профиля — педагогической деятельности.

Магистр физики должен уметь формулировать проблемные задачи, возникающие в ходе научных исследований и разрабатывать новые методы исследований и др.

Поставленные профессиональные задачи перед процессом подготовки бакалавров и магистров физики адекватно реализуются в предлагаемой стандартами совокупности знаний, умений, навыков. В ГОС подготовки бакалавров физики это — компьютерное моделирование в физике; численные методы и математическое моделирование; методы теоретических и экспериментальных исследований в физике; методы исследований в объеме дисциплин специализации; экспериментальные, теоретические и компьютерные методы исследований в этой области; принципы построения систем обработки и передачи информации; основные подходы к анализу информационных процессов; современные информационные технологии и др.

В ГОС подготовка магистра — методология физики; история развития физических методов исследования; основные понятия естественно-научных знаний; совершенствование навыков чтения с целью извлечения информации из иноязычных текстов; ее дальнейшая обработка — реферирование и аннотирование; компьютерные технологии в науке и образовании (новые информационные технологии в учебном процессе,

структура аудио- и видеосредств и методика их применения); способность к самостоятельной научно-исследовательской и педагогической деятельности, модификации существующих и разработке новых методов, исходя из задач конкретного исследования; умения обрабатывать полученные результаты, анализировать и осмысливать их с учетом имеющихся литературных источников; проведение библиографической работы с привлечением современных информационных технологий; представление проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, оформленных в соответствии с имеющимися требованиями с привлечением современных средств редактирования и др.

Блок «коммуникативная культура» широко развернут по специальности 550100 — строительство, где поставлены серьезные задачи перед выпускниками — дипломированными инженерами — в области освоения культуры управления трудовыми коллективами, нахождения управленческих решений в условиях неопределенности.

В ГОС ВПО (по некоторым специальностям) коммуникативная компетенция выпускника определяется такими индикаторами, как приобретение навыков публичной речи, способности вести диалог (в том числе на иностранном языке), умений практического осуществления аргументационного процесса, владение техникой спора и полемики.

Блок «активная жизненная и профессиональная позиция» представлен: по специальности 510400 — физика — способностью к проектной деятельности в профессиональной среде; возможностью продолжения образования; владением навыками приобретения новых знаний; готовностью к самостоятельности, творческому самовыражению; по специальности 521000 — психология — способностью к переоценке накопленного опыта, целеполаганию и формулировке задач; владением новейшими технологиями решения профессиональных задач и проблем.

Практически отсутствуют во всех проанализированных ГОС ВПО такие блоки, как духовность, нравственность, общекультурный уровень, что входит в противоречие с российской культурно-образовательной традицией и постоянно актуализируемой миссией высшей школы в сфере укрепления этических и духовных начал [11, с. 30].

Специалисты по телеологии (целеполаганию) отмечают, что в начале XX века цели образовательной деятельности определялись значи-

тельно уже (по Г. Спенсеру) — это здоровье, здоровая жизнь, участие в общественной жизни, разумное использование досуга, умение принимать разумные нравственные решения.

Не трудно заметить, что все эти цели подлежали реализации на классической образовательной базе. В обществе не было мировоззренческих вопросов в их общемировом измерении, не стояли остро проблемы динамизма и неопределенности.

Современная социо-культурная ситуация в мире и в России требует приобщения студентов к глобальным проблемам человечества как основе раскрытия возможностей активного участия в их решении, а также приобретения соответствующей системы ценностей и способности к быстрым переменам. Как говорит премьер-министр Великобритании Тони Блэр, — «успех приходит к тем, кто может меняться так же быстро, как окружающий их мир» (Internet, fife:///Untitled, 09.06.01).

Производными, но имеющими самостоятельные значения (в виду распространения тенденций к демократизации общества) являются цели развития каждым человеком своего личностного начала, самостановления, обретения способности и мотивации становиться личностью рефлексивной, саморазвивающейся, самовоспитывающейся и самореализующейся.

Акцент, сделанный в отдельных ГОС ВПО второй модели на системно-деятельностном подходе, объясняется спецификой научно-технического информационного развития. Его динамичный характер требует, во-первых, глубоких профессиональных навыков и, в этом смысле, предполагает обученность конкретным видам знания и конкретной деятельности; во-вторых, готовности к неоднократной смене своей деятельности, переходу от деятельности, уже освоенной к более сложной (или новой). Это вызывает к жизни такие качества личности, о которых в начале XX века едва только начинали говорить: способность к адаптации, толерантность, ответственность, готовность к свободе выбора, смене экономических и социальных ролей, критическое мышление, умение работать в команде; саморегулирование и т.д.

Одно из последствий применения традиционных процедур оценивания состоит в том, что ни в процессе текущей аттестации студентов, ни при приеме на работу выпускники не могут получить признания того,

что обладают такими способностями, а преподаватели за то, что умеют содействовать их развитию. Другим последствием диктата обыденного сознания в сфере оценки оказывается невнимание учебных заведений к деятельности, необходимой для формирования таких компетенций высокого уровня.

Жизненно необходимо внедрение новых подходов к решению этой проблемы. Без этого будет продолжаться использование оценочных средств, которые не обладают в необходимой мере ни конструктивной, ни прогностической валидностью. Можно слишком опоздать с изменением существующей практики, когда непропорционально большое число некомпетентных людей занимают влиятельные положения в обществе, как, впрочем, и в органах управления образованием.

Выводы:

Материалы проведенного статистического подсчета с помощью контент — анализа показывают, что преобладающими в целеполагании соответствующих стандартов являются требования к предметным знаниям, умениям, навыкам студентов.

В новой модели ряда ГОС ВПО ослаблен блок личностного развития, утрачены приобретения 1995 года в части общих требований к подготовке выпускника. Это ведет к обеднению содержания образования и прежде всего — междисциплинарного толка и образовательных технологий, призванных поддерживать приобретение необходимых социальных компетенций выпускника.

Не выявлена в анализируемых ГОС ВПО явная ориентация на развитие духовности и нравственности студентов. Это может создавать в последующем серьезные трудности у выпускников в процессе их адаптации к социуму, выбору личностного типа поведения, основанного на гармонизации личного интереса и гражданских ценностей.

Ограничение личностного блока в целеполагании отдельных ГОС ВПО второй модели во многом объясняется невозможностью их надежной и валидной диагностики. Этот вопрос остается пока слабо разработанным и требует к себе весьма серьезного внимания со стороны исследователей.

2. ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОПЕРЕЖАЮЩИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ: ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РАКУРС

Говоря об опережающих образовательных стандартах, прежде всего следует иметь ввиду их целевую сущность — ориентацию содержания образования (а, шире, и всего образовательного процесса), на формирование у обучаемого не просто определенного объема знаний, отражающих самые современные рубежи науки и техники (сопровождаемых умениями и навыками), а устойчивого активного отношения к владению имеющимися знаниями в целях их постоянного прироста, деятельной реализации, вообще к инновационному прогнозированию, ориентированному образу мышления и действия. Степень достижения такого состояния развития личности характеризует результативность образования с позиций придания ему характера опережающего не только по своему содержанию, а и по своим последствиям в формировании личности.

Необходимость этого вытекает из всей общественной практики, из условий жизнедеятельности современного социума, функционирования экономики, и особенно производства, которое в настоящее время стало уже действительным полигоном реализации интеллекта общества.

В процессе исторического развития производства постоянно происходило системное усложнение орудий труда и изготавливаемого продукта.

По мнению ряда отечественных и зарубежных исследователей, в исторически короткие сроки НТР прошла этапы технологической, информационной, информационно-технологической революций и вступила в этап информационно-электронной революции.

Именно третий этап — повсеместное внедрение новейших информационных технологий на базе микропроцессов и микрокомпьютерных

средств — повел к реальному высвобождению человека из процесса непосредственного производства. А четвертый этап — информационно-электронная революция — будет иметь своим следствием формирование уже по существу безлюдных технологий.

По характеру функционирования предприятие, основанное на безлюдной технологии, следует рассматривать как самоорганизующуюся систему, приспособливающуюся к изменениям, вносимым человеком в самую сущность социально-производственных систем, частью которых и выступает предприятие.

Поскольку в данном случае происходит перестройка внутренней структуры социально-производственной системы в соответствии с изменениями во внешней среде, этот процесс можно обозначить как бионизацию — принципиальную технологическую основу кардинального решения проблемы перехода от воздействия на вещество природы к управлению взаимодействием с ним. Бионизация завершает длительный процесс объективизации материального производства.

Уже сейчас происходит переход к высоким технологиям, при которых процессы создания качественно новой продукции отличаются следующими характерными особенностями:

- являются безмашинными (электронно-лучевые, плазменные, биотехнологические и им подобные);
- в случае применения машин требуют минимального количества *живого труда* а, следовательно, и рабочей силы (комплексная автоматизация с помощью роботокомплексов, роторных линий, гибких производственных систем);
- осуществляются ресурсосберегающим путем (на основе применения синтетических и композиционных материалов);
- относятся к экологически чистым (замкнутые циклы производства со вторичным использованием производственных отходов, очисткой стоков);
- надежно контролируются с целью достижения заданного качества продукции на основе применения достижений электроники и других современных методов.

Таким образом, наиболее характерным признаком труда работника современного производства выступает его *интеллектуализация*, поскольку основным содержанием труда становится его умственный компонент, основанный не на эмпирически накопленных навыках, а на соответствующем объеме теоретических и специальных знаний и навыков,

дающих возможность творческого осмысления складывающейся ситуации. Итак, главная направляющая научно-технического прогресса — над трудом овеществленным стал господствовать преимущественно умственный, живой труд. Целью труда являются не операции, *а технологический цикл, технологическая цепочка как единое целое*, требующее от человека понимания общего конечного результата, и, что принципиально важно, заданного в виде программы (образа). Образ цели (и только он!) делает человека труда субъектом осмысленных, творчески выполняемых действий, субъектом контроля и наладки (переналадки) технологии материального и духовного производства. Но это требует и еще одного — расширения поля зрения и профессиональных функций, без чего невозможно компетентное руководство сложными процессами гибкого автоматизированного производства. Сказанное, заметим, полностью относится и к образовательному процессу как качественно-количественной целостности, ориентированной на цель-результат.

Эти требования прямо должны учитываться при разработке опережающих образовательных стандартов, являясь одной из его методологических основ.

Однако для этого следует преодолеть «комплекс», так называемого, узкого, сугубо специализированного, практико-ориентированного образования, который постоянно воспроизводится в силу прагматических, однобоко интерпретируемых текущих требований рыночной экономики, такого способа производства, где работник, действуя в системе «производство—прибыль—производство», объективно рассматривается как производственная ценность с позиций его конкретного труда, хотя в обобщенном процессе производства ему необходим широкое «меню» компетенций.

В докладе американского Комитета по проблемам эффективности внедрения новейшей промышленной технологии в 1986 году подчеркивалось, что гибкая автоматизация объективно требует ломки сложившейся организационной структуры, основанной на предельном разделении функций.

Другим существенным фактором расширения профиля является изменение форм организации труда. Резко возрастает *коллективная ответственность* всего персонала за соблюдение технологии производственного процесса и сохранность дорогостоящего оборудования. В этих условиях узкая специализация, технологическая разобщенность, недостаток мотивации работника являются препятствием для успешного

освоения, например, робототехники и гибких производственных систем (ГПС). Это показал опыт ряда американских фирм, столкнувшихся с большими трудностями при их внедрении.

Внутренняя структура постиндустриальной корпорации характеризуется «переходом от иерархии к сетевой организации» или от бюрократической к «биологической» (органической) организации (см. табл. 14). Соответственно этой тенденции формируется новый тип профессионального образования, особенностью которого выступает органическая нацеленность на развитие гуманитарных, организационных ресурсов корпораций, на создание такой их организационной архитектуры, которая способствовала бы индивидуальному и групповому обучению, мотивируемого многообразными факторами и стимулами.

Таблица 14

*Типы внутренней структуры корпорации
индустриального и постиндустриального общества*

Бюрократический тип организации корпорации индустриального общества	«Биологический» (органический) тип организации корпорации постиндустриального общества
1. Четкая иерархическая подчиненность внутриорганизационных структур	1. Отказ от иерархической подчиненности и стирание границ между внутриорганизационными структурами
2. Функциональная специализация подразделений	2. Усиление интеграции ранее специализированных подразделений
3. Принятие решений на основе выполнения четких правил	3. Принятие ситуационных решений на основе голосования в ходе переговоров
4. Наем и продвижение по службе на основе профессиональной подготовки с приданием особого значения понятливости, смысленности работника	4. Наем и продвижение по службе на основе «чувства» профессии, умения работать в команде с приданием особого значения творческим способностям
5. Пожизненная занятость в одной и той же производственной структуре	5. Переход к гибким рабочим командам
6. Письменная информация как «закрытая собственность» организации или ее подразделения	6. Открытый доступ к информации

Сегодня можно уже говорить о возникновении новой образовательной культуры («учение в изменениях, изменения через учение»), содействующей *самореформированию* квалифицированного человека как главного фактора конкурентоспособности страны и фирмы. Спросим себя: не слишком ли далека российская реальность сегодняшнего дня от массовой западноевропейской практики?!

Реконструкция индустриальной корпорации состоит прежде всего в сломе ее иерархической организационной пирамиды, устранении структур управления среднего звена и передаче права принятия решений гибким командам. Постиндустриальная корпорация становится сетью ячеек, связь между которыми носит не субординационный, а коллегиальный характер. Принятие решений на основе коллегиальности, широкого обсуждения становится возможным с переходом к компьютерному контролю за производственным процессом, открывающим широкие возможности обмена свободно циркулирующей информацией и внедрения изменений. Каждый работник, где бы внутри компании он ни находился, имеет возможность доступа к информации, создаваемой и циркулирующей по организации.

Сам человек начинает играть в организации *новую роль*. Существенным образом меняются требования к нему и характер его профессиональной деятельности.

Работнику корпорации бизнеса индустриального общества, «организационному человеку» важно было быть понятливым или смысловым, т.е. обладать способностью воспринимать систему правил, в соответствии с которыми необходимо действовать. Ему требовалось осознать свое место в положении вещей; он занимал четко определенную нишу; совершал действия, которые были также жестко определены целями организации. Сталкиваясь с относительно рутинными проблемами, он старался дать рутинные ответы. Неортодоксальность, творчество, рискованность были подавлены.

В корпорации постиндустриального общества формируется новый тип человека-работника — *«ассоциативный человек»*, для которого важно обладать творческим мышлением, т.е. умением изобретать новое, по-новому манипулировать известными данными, а главное — быть способным решать проблемы, видеть их и «чувствовать» выход. Творческое мышление должно стать и атрибутом гибких производственных групп, где деятельность каждого во многом подчинена коллективным целям.

Разница в требованиях, предъявляемых работнику в индустриальном и постиндустриальном обществах, связана с серьезными различиями в характерных чертах профессиональной деятельности в этих обществах (см. табл. 15).

Таблица 15

*Характерные черты профессиональной деятельности
в индустриальном и постиндустриальном обществе*

Индустриальное общество	Постиндустриальное общество
1. Физическая активность	1. Умственная активность
2. Манипулирование материальными объектами	2. Сбор информации и решение проблем
3. Функции заданы узким кругом предопределенных задач и рутинных действий с четко последовательными шагами	3. Функции определены целями, для достижения которых последовательные шаги не могут быть специфицированы, что, следовательно, предполагает решение относительно широкого круга нерутинных задач
4. Время и место профессиональной деятельности строго определены, за их пределами индивид полностью свободен от решения профессиональных вопросов	4. Время и место профессиональной деятельности определены не строго, люди с трудом отделяют одну сферу своей общественной деятельности от другой
5. Человек является придатком машины: машина определяет, что, как и в каком ритме должно быть произведено	5. Человек сам определяет, что, как и в каком ритме должно быть произведено; машина служит лишь инструментом
6. Удовлетворенность достигается человеком благодаря чувству завершенности труда, исполненного долга (т.е. не в процессе, а лишь после «освобождения» от труда)	6. Удовлетворенность достигается человеком благодаря чувству его профессионализма (т.е. в процессе труда)
7. Функции работника не меняются	7. Функции работника постоянно и существенно меняются
8. Малое число контактов даже у менеджеров	8. Большое число контактов
9. Небольшая часть работников занята производством услуг	9. Значительная часть работников занята производством услуг

Если ранее работник был подчинен организации, то «ассоциативный» человек почти независим от нее. Если прежний работник был лишен подвижности в целях экономической безопасности, то ассоциативный человек все больше считает ее само собой разумеющейся. Если «организационный» человек боится риска, то ассоциативный человек «открыт» ему (зная, что в текучем и быстроменяющемся обществе даже неудача является временной). Если прежде человек был иерархически подчинен, добиваясь статуса и престижа внутри организации, то современно-

менный работник добивается этого вне иерархии. Если «организационный» человек занимал в труде predetermined ему место, то «ассоциативный» человек передвигается с места на место в комплексной структуре преимущественно по собственному желанию. Если ранее труд шел в режиме решения рутинных проблем в соответствии с четко определенными правилами и исключалось любое проявление неортодоксальности и творчества, то «ассоциативный» человек, сталкиваясь с неизвестными проблемами, стремится к новаторству. Если уходящий тип работника подчинил свою индивидуальность «командной игре в мяч», то идущий на смену ему осознает, что команда сама по себе изменяема. Он может субординировать свою индивидуальность на время, на тех условиях, которые он сам выбирает, но это никогда не будет перманентная субординация. Таким образом, «ассоциативный» человек сам вершит свою карьеру, получая удовлетворенность от работы [59, с. 142].

Это требование должно являться еще одной методологической основой формирования опережающего профессионального стандарта, именно — развития у обучаемого глубокого понимания сущности и значимости межличностных, межгрупповых отношений в процессе производства, вообще трудовой деятельности. Здесь речь идет не о понимании форм построения указанных отношений, а об их психологической основе. В отечественном понятийном аппарате это определялось, как трудовое сотрудничество, коллективизм, чувство локтя (с основой на русскую «соборность», «общинность»). В ранее цитируемой статье Тони Блэра говорится по этому поводу: «Грубое вмешательство государства, битва между капитализмом и социализмом, как ее понимали мои деды, умерла и похоронена. Но идея ценностей, коллективной цели и поэтому общины, коллективного действия жива и возрождается».

Все эти понятия таковыми и остаются, лишь адаптируясь к жесткой детерминации со стороны рыночной конкурентности к продукции, фирме, коллективу, отдельному работнику. Естественно, во всем этом имеются существенные внутренние противоречия, но преодоление их — одна из задач образования.

В связи с этим корпорации заинтересованы в том, чтобы в составе персонала все большее место занимали работники *с аналитическими способностями, склонными к поиску нового в сфере своей деятельности*. Речь идет, по существу, о стратегической кадровой политике, направ-

ленной на подготовку и насыщение всех звеньев производства рабочей силой с *творческими возможностями*. Приоритетное значение приобретает в настоящее время развитие личности, направленное на формирование творческого мышления и инициативы на всех стадиях общеобразовательной и профессиональной подготовки. В качестве основных принципов трудовой деятельности выдвигаются необходимость постоянного обновления знаний и освоение новых профессий и специальностей.

Именно эта ситуация вызвала к жизни коренную реконструкцию систем образования в промышленно развитых странах. Научоемкое производство, основанное на применении гибких технологий, практически потребовало от субъекта труда продуктивного преобразования — способности видеть в рутинном процессе развивающуюся действительность, предугадать назревающие изменения и соотносить целевой образ программы с потребным.

Наряду с такими принципиальными особенностями работников, как широкий профиль, динамизм, творчество и способность программно-целевой оценки производственного процесса, все более четко вырисовывается еще одна, которую можно определить как *растущую социальную ответственность* за возможные последствия ошибок и просчетов в использовании современных технических средств и их потенциальные разрушительные возможности. Американский ученый Л. Хиршхорн указывает, как важно обладать профессиональной способностью к быстрой реакции и принятию самостоятельных компетентных решений, и напоминает об ошибочных действиях операторов во время аварии на атомной электростанции в Тримайлайленд в США и химическом заводе американской фирмы в Бхопале [58]. В настоящее время в практику государственных организаций и частных фирм США входит ужесточение требований тестирования при подборе кадров по ключевым специальностям в атомной энергетике, химии, общественном транспорте и других отраслях, связанных с большим потенциальным риском для безопасности населения и сохранности окружающей среды. В американских колледжах, готовящих научно-технический персонал, вводятся специальные курсы по социологии и экологии.

Пути развития социальной ответственности также должны быть определены в опережающем профессиональном стандарте.

Указанные общие тенденции изменения содержания труда работников характерны практически для всех развитых стран.

Вместе с тем оказались несостоятельными многие прогнозы относительно того, что переход к безлюдным технологиям приведет в скором времени к вытеснению работников за рамки производства в целом. Наоборот, складывается парадоксальная, на первый взгляд, ситуация, когда при переходе к таким технологиям потребность в кадрах растет. На самом деле, видимо, никакого противоречия нет.

Новые технологии ведут, как и ранее, к переструктуризации рабочих мест — из сферы непосредственного производства они переходят в сферу его организации, поддержания и развития.

Все эти процессы сопровождаются значительным увеличением доли инженерно-технического труда, который, в свою очередь, серьезно изменяется по своему содержанию.

Видение инженерного образования для XXI века, по мнению западных специалистов, должно основываться на понимании *интегративной роли инженера в современном обществе*. Поэтому главными чертами инженера как личности и как работника должны быть:

- понимание инженерной деятельности как интегративного процесса, в котором анализ и синтез подкрепляются восприимчивостью к потребностям общества и пониманием хрупкости окружающей среды;
- аналитическое мышление со способностью критической оценки объектов и проблем путем моделирования, имитации, оптимизации на базе глубоких знаний в области (подчеркнем это особо) фундаментальных естественных и *гуманитарных наук*;
- способность синтезировать нововведения на этапах проектирования и производства с рациональной оценкой последовательности и полноты их реализации;
- способность контекстуального понимания сферы и ситуации: учет экономических, производственных, международных и других условий, в которых осуществляется инженерная деятельность;
- готовность пополнять свои знания в течение всей трудовой деятельности и адаптироваться к изменениям технической и технологической среды, требованиям отечественного и мирового рынка.

В качестве другого примера современного работника рассмотрим требования к менеджеру. Сущность понятия “менеджер” такова: чело-

век, организующий конкретную работу, пользующийся современными методами.

Менеджеру необходимы личностные качества профессионального характера:

- гибкость мышления, восприимчивость нового, индивидуальность, творческий подход, аналитичность, склонность оценивать явления не только с количественной, но и с качественной стороны;
- способность свободного общения, адаптация к определенной социально-психологической обстановке, умение понять человека, мотивы его поведения, интересы;
- навыки рационального распределения обязанностей с учетом всех факторов (производственных и человеческих) совместной работы, определения реальных сроков выполнения работы, согласовывания деятельности людей, объединения их общей целью, обеспечения необходимых условий работы;
- знания в объеме и структуре, позволяющие достаточно глубоко и объективно оценить обстановку, понять содержание проблем, их истоки, особенности, давать многогранную и всестороннюю оценку ситуации. Особое значение для менеджера имеют экономические знания. Менеджер — это человек с экономической инициативой;
- предприимчивость, социальная и деловая активность.

Но и на Западе к современному пониманию менеджмента шли долгим путем. Здравый смысл, личные качества и общая подготовка считались во многих случаях более важными факторами, чем профессиональное образование.

Хотя подобное понимание сохранилось во многом и поныне, сами объективные условия развития рынка потребовали переориентации на профессионализм. За последний период времени крупные корпорации ввели практику отбора выпускников, появились школы бизнеса, создано множество подготовительных учебных центров, компаний. В этой связи наименее привлекательными в фигуре менеджера становятся дилетантизм и популизм. Профессиональные менеджерские навыки начинают все более цениться не только в промышленности, но и в сельском хозяйстве, здравоохранении, образовании, других видах деятельности. Таким образом, человеческий фактор современного производства в развитых его формах, особенно в условиях рынка с конкуренцией людей и идей, стал действительно ведущим фактором. Постоянно ускоряющееся под воздействием рынка техническое и технологическое обновление требует

высокого базового уровня образованности работников, непрерывного роста их профессиональной квалификации и активного участия в функционировании и развитии фирмы.

Практика развития производства в условиях НТР показала, что нормой устаревания прикладных, а во многом и базовых профессиональных знаний в развитых странах являются примерно 8 лет, а в наиболее продвинутых в техническом и технологическом отношениях отраслях — 5 лет, то есть за этот период обесценивается 20–30% специальных знаний работника. Это уже само по себе предполагает *необходимость профессиональной самомобильности*, без чего работник попадает в условия мобильности насильственной, выражающейся в различных видах высвобождения из производства и необходимости идти по пути поиска нового вида деятельности. Но и в том, и в другом случае человеку, работнику, придется постоянно повышать либо квалификацию в рамках одного и того же вида профессиональной деятельности, либо менять профессию (специальность), что означает, по существу, опять-таки осознанную или принудительную необходимость постоянного обновления и приобретения новых знаний и умений. Но достижение высокого уровня профессиональной мобильности во многом определяется шириной профиля подготовки специалиста, в основе которой лежат фундаментальные знания естественнонаучного, *социально-гуманитарного и общепрофессионального профиля*. *Опережающий образовательный стандарт должен иметь вектор ориентации именно на приоритетность этих бионов (циклов) знаний.*

Требуется *такое образовательное развитие личности, которое дает ей возможность опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности*, умения пользоваться уже имеющимся образовательным потенциалом. При этом существенным моментом является то обстоятельство, что современное, а тем более нарождающееся производство, требуют подобного развития всего контингента работающих, а не только отдельных его слоев.

И этот образовательно-производственный круг, хотя и подчиняет зачастую человека самому ходу производства, выхолащивая его сущность как творца и пользователя плодами производства, задает пространство для все большего наращивания производительных сил чело-

вечества, высвобождения его от пут материальной нужды, обогащения человека знаниями, развития его творческой активности.

Из изложенного вытекают следующие основные положения.

1. Совокупность внутренних и внешних связей человека и экономики необходимо оценивать существенно шире, чем в режиме стоимостных и финансовых показателей. Формируя экономическую среду своей жизнедеятельности и одновременно подвергаясь детерминации с ее стороны, подстраиваясь под нее, потребности человека стали и исходным, и конечным мотивом производства. Это привело к превращению человека в действительно “системообразующий фактор экономики” и здесь уже действует цепная реакция: развитая экономика создает материальные условия роста духовной культуры — развития личности.

2. Экономическая активность человека во все большей мере становится имманентно присущей ему необходимой жизненной атрибутикой. Успех экономических преобразований в нашей стране будет определяться *не количественными, а качественными параметрами рабочей силы*. Современная рыночная экономика предъявляет новые требования к рабочей силе, повышению профессионально-квалификационного уровня работающих, вызывает необходимость их коллективной ответственности за конечные результаты труда и его последствия.

3. Говоря об условиях рыночного хозяйствования, необходимо иметь в виду культуру, цивилизованность взаимодействия между агентами рыночных отношений. От каждого участника производства (особенно от руководителей и организаторов) требуется не просто сумма технических и гуманитарных знаний, но и наличие личностной точки зрения, определенных убеждений, делающих его поведение в части экономических отношений ответственным и этичным. Экономическая культура поведения, возникшая как необходимость в системе рыночных отношений, являясь одним из проявлений общей культуры человека, его образованности, постепенно приобретает характер одной из этических норм. Иными словами, рынок и этика отнюдь не «оксюмороны», то есть несовместимые институты социума.

4. Наиболее существенной чертой труда становится его интеллектуализация и доминирующий в ней умственный компонент, основанный на знаниях и компетенциях, расширяющих креативный диапазон личности, развертывающийся в условиях нарастающего динамизма и неопределенности. Все более отчетливо вырисовывается еще одно требование — растущая социальная ответственность за возможные последствия ошибок и просчетов в производственном процессе с их потенциальными разрушительными возможностями.

Поэтому задача состоит в развитии нового подхода к формированию всего комплекса профессионализма личности работника, в том числе на основе профессионального образования.

Рассмотрение проблемы формирования опережающего образовательного стандарта не может замыкаться лишь на учете современных требований производства к работнику. Следует при этом рассматривать вопрос в более широком аспекте, с позиций образования вообще как социального института, роли его в формировании личности, социума, цивилизации в целом, в формировании у человека «объемного» понимания самого себя, своего места, роли в окружающем мире, будь то мир людей или мир природы.

В целом жизнеобитание и жизнедеятельность человека проходят в единой среде, включающей различные компоненты — цивилизацию в целом, ее духовную и материальную культуру, социум, окружающую природную среду и т.д. Но каждый из этих компонентов, будучи неразрывно связан с другими, представляет собой все же достаточную определенность, имеющую свою специфику и по сущности, и по форме, и по процессам развития. Поэтому в порядке условной систематизации можно определить эти конкретные компоненты термином «среда», как лингвистически наиболее подходящим.

Таким образом, идет непрерывное, пока еще в сторону усложнения, развитие, прирост:

- цивилизации в целом;
- социума как способа организации жизни человечества;
- знаний как одного из ведущих компонентов духовной и материальной культуры, развития общества, цивилизации;
- предметной среды как материально-вещественной базы жизни и всех деяний общества;
- антропогенной природной среды как преобразованного человечеством «слоя» природного комплекса земли и космоса.

Прирост всех этих сред жизнедеятельности человека происходит не иначе, как путем «преступания» граней, выхода из круга уже познанного, достигнутого — в неизвестное — на основе активного восприятия мира, мышления и деятельностной реализации его результатов *в режиме опережения* реальных, базисных состояний знания, мышления и самих результатов деятельности.

Но способности к *опережающему* мышлению, а далее – к преобразующей деятельности далеко не всегда реализуются в сторону возвышения человека, его духа и достоинства. Все те тупики, в которые столь часто заходит общество, все те разрушительные способы реализации созданных мысленных образов являются во многом результатом заблуждений людей в отношении самих себя как вследствие неполноты знаний (зачастую и просто невежества), так и переоценки своих знаний, своих возможностей, своего назначения, своей природы.

Во многом это связано с низким уровнем нравственно-смыслового развития, духовности, гуманистичности как в самом знаниевом багаже людей, так, и особенно, в их мировоззренческом слое.

В связи с этим главной, глобальной задачей является переориентация поведения человека. Не безудержное стремление к обладанию и потреблению, разрушающее личность, а гармония обладания и бытия, целостность личности, независимость, свобода и критичность мышления, стремление постичь мир, достигнув с ним единения, понять других людей, сохраняя индивидуальность, — вот в чем должна быть суть ценностной установки современного социума.

При этом каждый человек должен быть свободен в выборе и выработке своих взглядов на окружающий мир, своего мировоззрения. Однако, как это уже не раз подтверждалось практикой, он не может быть свободен от системы взглядов и понятий, присущих данному обществу: его мировоззрение в той или иной мере детерминировано основными чертами мировоззрения общества, но степень этой детерминизации сама определяется системой построения общества, идеологией этого построения и организации общественной жизни.

В этой связи нельзя не вспомнить высказывание Н.А. Бердяева: «идея демократии в той прямолинейной и упрощенной форме, в которой она была у нас принята, породила ряд нравственных последствий».

Отвлеченно демократическая общественная идеология сняла ответственность с личности и, тем самым, лишила личность автономии и неотъемлемых прав. Хотя известно, что только ответственный человек — свободен и только свободный — ответственен. В наших же демократических социальных идеологиях и вся ответственность, и вся свобода переложены на количественную механику масс» [7, с. 177].

Сказанное выше было необходимо для более глубокого подхода к пониманию *опережающего образования*, осмысления путей формирования опережающего образовательного стандарта. Человеку, в силу его природных качеств, присуща прежде всего знаниевая активность. Именно знания, но не сухие и бесстрастные, а *ограниченные гуманистической ориентацией мышления*, умение эти знания использовать практически и, главное, постоянное стремление к производству нового знания во все большей мере определяют (во всяком случае, должны определять) направление и характер деятельности людей. А это во многом зависит от образования.

Остановимся более подробно на современном понимании образования вообще, а также на его интерпретации с позиции присущего человеку опережающего аспекта в мышлении и деятельности.

Начать это рассмотрение хотелось бы с оригинальных подходов к пониманию образования, выдвигаемых А.А. Коноваловым, необходимых как для самообороны от воздействия разрушительных факторов внешней среды, так и для воздействия на них в целях самообеспечения собственной жизнедеятельности [14, с. 67–68]. Автор отмечает, что природа снабдила живые существа различными видами инструментов — от оболочки амебы, отфильтровывающей из окружающей среды «съедобные вещества», до зубов и когтей, быстрых лап и крыльев, органов чувств животных. Человек также наделен великолепным набором естественных инструментов, существенно усовершенствованных им в процессе трудовой деятельности. Но продвинулся при этом далее, создав для воздействия на окружающую среду множество инструментов искусственных, от лопаты до лазерного луча.

Плюс к этому человек освоил множество внешних источников энергии. Созданию всего этого инструментария способствовала, в первую очередь, повышенная информированность человека о свойствах и законах окружающего мира.

Однако инструментом нужно уметь пользоваться. Абсолютное большинство умений передается животному существу на генетическом уровне. Но чем выше организация животного, тем более оно нуждается в «добраивании» на этой базе дополнительного инструментария, своего вооружения и в умении владеть им. Это добраивание происходит, главным образом, в процессе развития в младенческом возрасте путем под-

ражания взрослой особи, в игре, через соответствующие инструменты и потребности. Это и является обучением, которое уже у животных проходит не только при участии, но и под наблюдением взрослых, и поведение молодняка корректируется с помощью поощрения или наказания, то есть обучение имеет всегда более или менее принудительный характер.

Но мир человека настолько сложен, отмечает А.А. Коновалов, что потребность в *овладении вооруженностью* не может быть удовлетворена только через удовлетворение потребностей в игре, подражании и в любознательности, требуется еще процесс целенаправленного обучения.

Изложенные моменты хорошо иллюстрируют тот факт, что создаваемая человеком среда своей активной «самообороны» и «самообеспечения» требует и постоянного получения все новых и новых знаний (хотя бы в целях пользования необходимым инструментарием). Действительно, образование не может больше ориентироваться на узкопрофильное изучение и познание фрагментов только одной из подсистем, будь то производство, общество, природная среда или государство. Человек, с одной стороны, должен быть обучен установлению безопасных отношений с каждой из них, с другой – он должен быть вооружен моделями, позволяющими уверенно взаимодействовать с указанными подсистемами в интересах поставленных им целей.

Приведем теперь некоторые, наиболее важные, по нашему мнению, положения из работы Б.М. Бим-Бада и А.В. Петровского [9].

Образование, по словам авторов, можно рассматривать как процесс и результат целеполагаемой, институционализированной, педагогически организованной и планомерной социализации человека.

Осуществляемая в общении и деятельности социализация мыслится как процесс усвоения и, в большей или меньшей степени, активного воспроизводства индивидом социального опыта.

Возможность образования предопределена способностью культуры быть передаваемой от человека к человеку — ее педагогической природой.

Цель современного образования — развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу для включения ее в социально ценную активность; обеспечение возможностей эффективного самооб-

разования (в частности, повышения квалификации) за пределами институционализированных образовательных систем.

Критерии образованности — ясность и четкость понятий, которыми оперирует человек; определенность и конкретность мышления; умение видеть необходимость и находить ее причины; осознание связей между предметами и явлениями; способность предвидеть развитие событий на основе тщательного анализа наличных тенденций.

К последнему положению, — способности предвидения, инновационного мышления и деятельности, указанные авторы в рассматриваемой работе возвращаются неоднократно. «Образованность предопределяет возможность предвидения будущего и тем самым расширяет рамки свободной деятельности человека» и еще: «Важнейший компонент образования — перенос приобретаемых способов и видов деятельности (нравственной, умственной, социальной, материальной, практической) во все новые ситуации, предполагающие согласование, переплетение, новые качества и сочетания деятельности» [9, с. 21].

Анализ сущностных факторов образования проведен В.Д. Шадриковым [45]. Образование есть процесс передачи культуры от одного поколения к другому и усвоения этой культуры личностью. Образование осуществляется в процессах подражания, обучения и воспитания.

Подражание — следование образцу. В образовании человека в качестве образца, прежде всего, выступают родители, окружающие сверстники, преподаватели, кумиры, вожди, выдающиеся деятели.

Обучение есть специально организованный процесс, направленный на усвоение конкретного содержания культуры (усвоение знаний, формирование умений и навыков).

Воспитание есть процесс, направленный на усвоение нравственных норм как составной части культуры.

Обучение и воспитание — это двухсторонний процесс. В нем соединены обучающая деятельность педагога и учебная деятельность ученика (учение).

С позиции личности качество образования определяется, прежде всего тем, как оно позволяет реализовать, раскрыть, актуализировать потенциальные возможности личности [45].

С изложенных позиций, на наш взгляд, более четко можно оценить подходы к пониманию *желаемой результативности образования* (в том числе профессионального), а также и пути разрешения некоторых противоречий между реальным состоянием образования (во всей его природе: содержание, процесс, результат) и необходимостью формирования новой парадигмы мышления и действия людей.

Таким образом, основной позицией в приведенных точках зрения на сущность образования (которые можно отнести к общепринятым) является положение о том, что образование — это процесс социализации человека, осуществляемый на основе передачи культуры от одного поколения другому.

При этом речь идет и о том, что одной из специфических особенностей человека является его потенциальная знаниевая активность, характеризующаяся к тому же способностью перерасти в инновационный, преобразующий интеллект, именно и являющийся одним из системообразующих признаков феномена человека.

Позиции по поводу понимания результативности образования дополним еще одной, высказанной В.С. Швыревым: «...исходным приоритетом должно быть формирование свободной и ответственной личности, способной конструктивно работать в проблемных ситуациях, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием. Именно «дефицит» такой личности является первопричиной всех наших нынешних трудностей и бед. Передача подрастающему поколению накопленного опыта культуры — «рамочное» условие любой системы воспитания и образования — должна осуществляться и строиться таким образом, чтобы обязательно способствовать решению именно этой задачи. Скажем, обучение основам научного знания призвано не просто сообщить учащимся известную сумму этого знания, а способствовать развитию активной личностной позиции в работе со знанием и в знании, умению конструктивно действовать в возникающих здесь проблемных ситуациях, приобщаясь в совместной деятельности в реальном учебном коллективе под руководством учителя к той «драме идей», которая и приводила в реальном процессе научного познания к формированию соответствующих знаний» [46, с. 5].

В изложенных положениях уже достаточно явственно просматривается понимание сути явления, обозначаемого нами как опережающее профессиональное образование.

Остановимся еще на некоторых положениях по этому поводу.

Б.М. Бим-Бад считает, что «...Опережающее образование целенаправленно готовит учащихся к жизни и труду в информационно насыщенной среде, требующей от людей повышенной ответственности, более широкой и вместе с тем более гибкой образовательной базы, подлежащей непрерывному обогащению и развитию... Оно нацелено преимущественно на развитие общих способностей, склонностей, интересов, убеждений... Опережать — это значит быть способным к постоянному, целенаправленному и систематическому усвоению системы знаний, умений, навыков, ценностей, отношений, ориентаций, норм поведения, способов и форм общения. В опережающее образование органически включаются новые информационные технологии...» [8, с. 51].

С несколько иных позиций подходят к этой проблеме В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев, трактуя опережающее образование как «образование, содержание которого сформировано на основе предвидения перспективных требований к человеку как к субъекту различных видов социальной деятельности...» [25, с. 114–115].

Опережающий образовательный стандарт должен интегрировать эти подходы, определяя содержание образования как целенаправленное на развитие у людей способностей и возможностей к самореализации в усложняющемся социуме с учетом перспектив этого усложнения.

Подводя некоторый итог рассмотрению (с позиций поставленной нами задачи) приведенных выше подходов к определению сущности образования и вытекающего из этого понимания опережающего профессионального образования, можно сформулировать следующее положение.

Одной из важнейших функций образования является раскрытие и развитие природных потенциальных способностей (и возможностей) человека к непрерывному, опережающему базисное состояние, активному приращению знаний, развитию на этой основе самого себя как личности, к целенаправленному, прогностически ориентированному формированию среды

(сред) своей жизнедеятельности с одновременным повышением степени индивидуальной готовности к динамической и творческой адаптации к меняющимся условиям среды, в том числе производственной.

Нельзя дать обучаемому знания о еще не обоснованных научных законах, закономерностях, категориях природы и общества. Нельзя раскрыть принципы функционирования техники и технологии, которые еще не созданы. Трансляция культуры — это трансляция имеющихся знаний. *Но их объем, технологии, методы трансляции должны быть таковыми, чтобы формировать у обучаемого (на основе имеющихся потенциальных способностей) активный способ пользования* накопленными знаниями в целях их прироста, творческой инновационной реализации.

Именно в этом и состоит один из сущностных аспектов профессионального образования. Он объективно лежит в основе образования, выражая его природу, и проявляется через системообразующее свойство, которое мы назовем «опережающим профессиональным образованием». Насколько проявляется данное свойство профессионального образования вообще, настолько полно реализуется эта сущность в реальной деятельности человека и настолько результаты этой деятельности соответствуют прогностически поставленным целям, полны и гуманны. Подчеркнем, что возможность динамической адаптации личности принимает в ряде случаев решающее значение, поскольку отдельная личность формируется и развивается далеко не адекватно изменениям среды, происходящим в результате действия социума, особенно в условиях его быстрых качественных преобразований. Поэтому, когда мы говорим о результате профессионального образования, то имеем в виду и степень адаптационных возможностей человека (в том числе и в меняющихся условиях производства) — как показатель этого результата.

Таким образом, опережающее профессиональное образование — это системообразующее существенное свойство профессионального образования, проявляющееся во взаимодействии содержания, процесса и результата передачи культурного наследия, знаний, направленных на развитие у человека потенциальных способностей к активному, деятельностному, гуманистически ориентированному мышлению и поведению, формирование у него инновационного, преобразующего интеллекта, реализующегося в такой же активной, преобразующей, деятельностной практике.

При этом под преобразующим интеллектом авторы понимают направленность мышления, позволяющую индивиду на основе знания фундаментальных закономерностей природы и общества свободно переходить от концептуального осмысления действительности к решению прикладных задач (социальных, управленческих, организационных, технико-экономических, производственно-экономических и т.д.). Преобразующий интеллект отличается высоким уровнем способности к комплексному использованию интуиции (интуитивного знания), логического мышления и количественных оценок с их формальной обработкой, что помогает успешно решать сложные, в том числе слабоструктурированные, проблемы. Особо подчеркнем, что важнейшей составляющей преобразующего интеллекта является способность к многокритериальному компромиссу в оценке последствий принимаемых решений с ориентацией на человека как высшую ценность. Это объясняется тем, что уже имеющиеся (не говоря о новых) знания и их материальное воплощение в виде технических устройств и технологий при неосознанном или неграмотном их применении, использовании без взвешенной, всесторонне обоснованной комплексной оценки последствий для всего человечества могут привести к огромным невосполнимым потерям и даже — катастрофе. Формирование преобразующего интеллекта связано с целостным (в том числе и профессиональным) самоопределением личности, уровнем ее нравственной надежности, культуры и является одним из существенных результатов опережающего профессионального образования. Более того, совокупный преобразующий интеллект социальной группы, коллектива, общества (к тому же «вооруженный» современными информационными технологиями) может дать возможность максимального использования накопленных человеческих знаний — не только наличествующих «здесь и сейчас», но именно всех знаний в целом, независимо от времени и места их попадания в информационную среду.

Используя термин «инновационный», мы прежде всего имеем в виду инновационное образование, т.е. модель образования, преимущественно ориентированную на максимальное развитие творческих способностей и создание сильной мотивации к саморазвитию индивида на основе добровольно избранной «образовательной траектории» (сферы, направления, уровня, последовательности образования, типа и вида

учебного заведения и т.д.) и области профессиональной деятельности. Необходимость инновационного образования вызвана сменой парадигмы общественного развития, переходом к новому типу цивилизации — информационному обществу и, как следствие, новыми, более высокими требованиями к личностным интеллектуальным качествам работника. Отсюда очевидна взаимосвязь реализации этой модели образования с формированием преобразующего интеллекта и, естественно, с опережающим профессиональным образованием.

Поскольку преобразующий интеллект должен реализовываться в активной, деятельностной практике, соотнесем эту задачу с понятием функциональной грамотности, либо, наоборот, функциональной неграмотности.

По мнению многих экспертов, в частности экспертов ЮНЕСКО, функциональная неграмотность относится к числу факторов риска современной цивилизации; она способна обернуться и, к сожалению, оборачивается большими потерями и убытками для общества (достаточно вспомнить об одной из величайших катастроф — трагедии Чернобыля). Под функциональной неграмотностью понимают неспособность гражданина цивилизованного общества выполнять свои элементарные профессиональные, общественные и жизненные обязанности. Она может проявляться (даже при относительно высоком уровне общего и/или профессионального образования) по крайней мере в каком-либо виде социальной, в том числе профессиональной деятельности. Среди основных непосредственных причин функциональной неграмотности можно назвать такие, как репродуктивное, не творческое, строго алгоритмизированное мышление; недостаточная инструментальность, операциональность знаний и умений; низкий уровень общей культуры и нравственной надежности личности; пассивная стратегия поведения. Функциональная неграмотность в значительной степени является результатом деятельности системы профессионального образования, а потому может, по нашему мнению, являться показателем ее низкой результативности и эффективности, в том числе и в части динамической адаптации личности.

Это, в свою очередь, дает возможность оценивать качественную сторону опережающего профессионального образования как существенного свойства профессионального образования.

Поэтому, возвращаясь еще раз к определению опережающего профессионального образования как свойства образования (а не как элемента, компонента, части структуры и т.д.), отметим, что мы исходим из следующих позиций.

Свойство — это категория, выражающая такую сторону предмета, которая обуславливает его различие или общность с другими предметами. Свойство — это то, что присуще предметам, что отличает их от других или делает их похожими на другие предметы. Каждый предмет обладает бесчисленным множеством свойств. Свойство внутренне присуще предмету, существует объективно, независимо от человеческого сознания. Всякое свойство относительно и не существует вне отношений к другим свойствам и вещам. Поэтому принципиальным является то обстоятельство, что свойства проявляются в процессе взаимодействия предметов, но, подчеркнем, *проявляются, а не появляются*. На этот счет имеется тонкое замечание К. Маркса: «Свойства данной вещи не возникают из ее отношения к другим вещам, а лишь обнаруживаются в таком отношении» [17, с. 67]. Типология свойств достаточно широка. В зависимости от того, каким образом изменяются свойства, их можно разделить на свойства, обладающие в предмете определенной интенсивностью, которая может быть большей или меньшей, и на свойства, не обладающие интенсивностью и потому не могущие менять ее. Свойства делятся на существенные, без которых предмет существовать не может, и несущественные. Существенные свойства предмета, их совокупность выражают его качественную определенность.

Именно поэтому мы определили *опережающее профессиональное образование как системообразующее существенное свойство профессионального образования*. Свойство, вытекающее из природы образования, которая, как известно, сопряжена с целостным объектом, в отличие от сущности, которая сопряжена с ядром объекта. Свойство, причиной (а одновременно и условием) которого является врожденная способность человека к высшей форме мышления — опережающему мышлению. Свойство, которое по данному нами определению проявляется *во взаимодействии содержания, процесса и результата* передачи человеку знаний, являющимися главными составляющими образования. Свойство, интенсивность проявления которого может меняться в зависимости

от соотношения, уровня и степени реализации названных главных составляющих образования, а также от условий среды, в которой осуществляется само профессиональное образование.

Важно и другое обстоятельство. Для выживания любой системы необходимо постоянное получение и усвоение ею внешнего воздействия (информации) в рациональных избыточных объемах, превышающих требования поддержания базовых условий ее функционирования. Для живой системы низкого порядка величина и структура этого избытка информации формируются в процессе эволюции методом проб и ошибок. Для человека также необходим избыточный по отношению к базисному состоянию бытия объем внешней информации (в рассматриваемом случае — в виде знаний). Но избыток этот может быть обоснован, специально отобран из всего объема культурного наследия человечества, регламентирован путем “отсечения” избыточного (в данном случае — излишнего) объема знаний и сознательно запрограммирован с точки зрения достаточного их минимума, который можно соотнести с “ядром” знаний, прежде всего фундаментальных, их базовым тезаурусом.

Говоря о достаточном минимуме знаний, мы рассматриваем его с точки зрения достаточного минимума не вообще, а в отношении к конкретным уровням базового профессионального образования. Еще раз подчеркнем, что речь идет не об ограничении образовательных возможностей личности, а именно о разумном подходе к формированию объема и содержания профессионального образования. *При этом мы не считаем понятие “достаточный минимум” синонимом образовательного стандарта — это лишь ориентир построения стандарта.*

Возвращаясь к моделированию опережающего образовательного стандарта, следует еще раз повторить, что, если переносить смысловую задачу существования человека с познания существующего мира на его целенаправленное, рациональное, разумное приспособление к своим нуждам (в противоположность — преобразованию), на синтез нового, на реализацию сущности человека — опережать и в мышлении, и в деятельности имеющиеся условия и обстоятельства в пользу себе, в пользу обществу, то человеку потребуется совершенно иное мировоззрение.

А это связано с методологией человеческой деятельности. Исходным здесь является то обстоятельство, что действие законов природы и

общества, результаты этого действия в пространственных, временных, деятельностных координатах в различных сочетаниях и взаимосвязях имеют широкую альтернативность.

Именно это обстоятельство требует от человека использования многовариантной методологии и познания, и деятельности, и осознания объективности наличия многовариантных решений на любом уровне их обоснования и реализации, особенно, если вариант решения направлен на систему, включающую разнородные элементы, несопоставимые и по сущности, и по формальным признакам: технические, экономические, нравственные, этические и т.п. При этом сама методология, и в этом главное отличие ее от прежних, по существу должна являться гуманистической, поскольку конечная значимость выбора во многом зависит от духовности человека и его системы ценностей.

Важно, чтобы основная, фундаментальная социо-культурная функция профессионального образования по развитию личности как таковой (с формированием качеств человека как работника) не растворилась и не ушла на второй план.

Реализация идеи опережающего образования может осуществляться в трех аспектах: страны в целом, отдельного региона, отдельного человека, личности, что позволяет сформулировать *три принципа опережающего образования: опережающего уровня образования населения, опережающей подготовки кадров в регионах, саморазвития личности.*

Принцип опережающего уровня образования. Для того, чтобы уровень образования населения опережал текущие потребности производства, требуется решение двух задач. Во-первых, необходимо значительно увеличить число учащихся старшего звена средней школы, учреждений профессионального образования всех уровней (но прежде всего начального и среднего профессионального образования), а также контингента в рамках дополнительного профессионального образования. Кроме того, следует повышать долю обучаемых на более высоких ступенях иерархии профессиональных образовательных программ.

Для решения этой задачи предстоит резко увеличить приток инвестиций в образование в целом и профессиональное образование, в частности. Наряду с государственным бюджетным финансированием профессионального образования, необходимо обеспечить дополнительные

источники ассигнований. При этом нужно руководствоваться, по крайней мере, двумя соображениями. Во-первых, у государства может не хватать денег на образование в расходных частях бюджетов, но это не снимает с него ответственности за обеспечение гарантии качественного, доступного и массового образования. Во-вторых, хорошее образование (то есть, образование опережающее) всегда является дорогим образованием, и задача государства состоит в том, чтобы *организовать легализованные* совокупные инвестиции в образование на принципах социальной справедливости, прозрачности и подотчетности их расходования.

Образование должно адаптироваться к настоящему, но оно еще в большей степени должно предвосхищать будущее, должно быть своего рода *компасом в стихии рынка*. Для этого необходимо создать условия, при которых профессорско-преподавательский состав учебных заведений постоянно находится в курсе новейших научных достижений и перспективных технологий, активно участвует в развитии отечественной науки. Соответственно должна производиться необходимая оперативная корректировка образовательных стандартов и образовательных программ с учетом достижений науки и практики.

Принцип опережающей подготовки кадров в регионах. Профессиональное образование может быть мощным средством развития региона, т.к. непосредственно, напрямую, содействовать развитию экономики и производства, расширяя спектр подготовки специалистов по необходимым направлениям в образовательных учреждениях.

Принцип саморазвития личности. На каждой ступени образования необходимо так перестраивать образовательный процесс, чтобы у обучающихся не только формировались конкретные знания и умения, но и развивались полезные качества личности, которые позволят им в процессе дальнейшей жизни достаточно быстро осваивать новые знания, новую технику и технологии и др., а в случае необходимости — и новые профессии, т.е. образование должно закладывать основу для дальнейшего саморазвития личности.

Речь идет о таких компонентах образования, которые будут инвариантны для любой профессиональной деятельности, т.е. полезны выпускнику при изучении любого нового производства, в том числе и при возможной перемене профессии (то, что мы охарактеризовали в 1.2.6 как

базовые навыки, квалификации). При этом необходимо рассматривать все компоненты трудовой деятельности специалиста: технико-технологические, нравственно-эстетические, общественно-политические.

В образовании сегодня требуется совмещение двух моментов: вполне современного декларирования приоритетности Человека как высшей ценности и реализации этой принципиальной установки в режиме рыночно-ориентированного прагматического и прогностического подходов (см. 1.1).

Выводы

Опережающий образовательный стандарт как форма рефлексии относительно направлений развития и совершенствования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования призван стать адекватной формой постепенно-ускоренного сообщения отечественной высшей школе *свойства опережающего образования*. Во всяком случае, ГОС ВПО выполнит роль стандарта *развития* (а не функционирования только) в той мере, в какой его последующие модификации (и будем надеяться — поколения) станут ориентироваться на достижение всей совокупности признаков опережающего профессионального образования, равно как и в нарастающей мере включать в ресурс развития отечественной высшей школы общемировые тенденции и направления развития высшего образования. А это, как нам представляется, возможно (и опыт разработки ГОС ВПО только подтверждает справедливость подобного мнения) при *опережающей концептуально-методологической и теоретической рефлексии* — системно организованной, структурированной, на базе широкого *реального* (а не мнимого) консенсуса, как в рамках академического сообщества, так и за его пределами. Последнее — исключительно важно. Высшее образование и ГОС ВПО слишком общенациональные, общенациональные институты, чтобы замкнуть обсуждение путей их развития в кругах, пусть даже элитной, но части российского общества.

3. ПРИНЦИПЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

Для развития методологии и моделей ГОС ВПО в контексте опережающего образовательного стандарта, как его понимают авторы, определенный интерес для российской общественности может представлять западноевропейская методология создания профессиональных и образовательных стандартов в сфере профессионального образования и обучения. Понятно, что этот опыт не охватывает методы и способы проектирования, скажем, университетского образования. Хотя в последнее время изыскиваются пути усиления прозрачности всех уровней высшего, в том числе и профессионального образования, в целях создания международной практики признания выдаваемых дипломов, присваиваемых в различающихся национальных образовательных системах степеней и квалификаций. Особого внимания заслуживают, во-первых, ориентация образовательных стандартов на результат и, во-вторых, методы перевода требований рынка труда на язык учебных планов и образовательных программ.

Проблема стандартов профессионального образования и обучения (ПОО) — это проблема не только стран с переходной экономикой, но и всего мира. Во всех развитых странах стандартам придается большое значение, как обновлению существующих, так и созданию новых. Так, в Великобритании в недалеком прошлом была разработана совершенно новая система национальных профессиональных квалификаций. Это связано с тем, что *раньше профессиональные стандарты, как правило, разрабатывались с позиции системы образования, без увязки с рынком труда, что возможно только в условиях статичной экономики. А в ситуации изменений нужны иные стандарты.*

Как узнать, что нужно рынку труда? Эти требования должны исходить от работодателя, который формулирует свои требования на «своем» языке. То, что, по мнению работодателя, должен уметь делать работник на предприятии, является *профессиональной компетенцией*, которая, будучи «переведена» на язык образования, приобретает форму стандарта профессионального образования и подготовки. Процесс такого «перевода» – дело крайне сложное. Великобритании и Германии потребовалось 10 лет для формирования культуры общения между работодателями и работниками образования [57].

Начало процесса стандартизации в образовании было положено «Великой реформой школы», которую проводили министры образования правительств М. Тэтчер и Дж. Мейджера в конце 80-х годов. Эта реформа повлекла за собой пересмотр целей и условий обучения во имя интересов нового общества, побуждаемого к развитию рынком и основанному на знаниях.

В настоящее время бизнес не может оценивать собственную успешность только получаемой прибылью, необходимо учитывать еще и нематериальные факторы, например, рост «знаниевого капитала» компании. Последние сейчас сталкиваются с противоречием между производственной стороной своей деятельности и необходимостью поддержания мотивации у своих работников.

Образование помогает человеку преодолеть неуверенность в собственном будущем. При этом работник заинтересован в приобретении большего количества *квалификаций общего характера*. Для этого система профессионального образования и подготовки должна превратиться из института, где преподаватели передают знания, в институт, где студенты преобразуют знания. Индустриальное общество, таким образом, постепенно превращается в общество знаний, символом которого становится образованный человек.

В свете этого следует пересмотреть и стандарты профессионального образования и подготовки по следующим аспектам:

1. Место квалификационных требований в стандартах ПОО, не зависящих от конкретного процесса труда.
2. Профессионально ориентированные стандарты и образовательные стандарты: насколько оправдано их совмещение?

Квалификационные требования, не зависящие от процесса труда, приобретают весомое значение в наше время. Согласно новой модели МОТ, такие требования должны исходить от потребностей рынка труда. Все большее звучание приобретает требование «тренируемости (обучаемости)», направленное на повышение возможности трудоустройства, т.к. оно означает развитие способности находить и менять работу или обеспечивать самозанятость. Умения, обеспечивающие повышение возможности трудоустройства, облегчают вертикальную и горизонтальную мобильность работников на рынке труда и их постоянную адаптацию к техническим и технологическим изменениям и новым формам организации труда, как в широком смысле, так и в рамках конкретного предприятия. При этом речь идет об умении переносить базовые навыки (квалификации, компетенции) с одного рабочего места на другое, что требует прочного образовательного фундамента и широкого базового профессионального образования.

Замена понятия «занятость» понятием «возможность трудоустройства» повлияет на содержание и структуру стандартов профессионального образования и подготовки. Эта тенденция, по мнению авторов, должна находить отражение в будущих моделях ГОС ВПО.

Квалификационные требования подразделяются на:

- профессиональные компетенции;
- методические компетенции;
- социальные компетенции;
- партисипативные компетенции.

В новых условиях рынок труда постепенно превращается в рынок квалификаций, техническое образование — в социо-техническое образование, умения и навыки приобретают интегрированный характер, а обучение на рабочем месте — преобразуется в обучение в процессе труда.

Стандарты носят обязательный характер и могут играть двоякую роль: либо сделать всех обучающихся профессионально подобными, либо удовлетворить индивидуальные потребности каждого. Последнее означает необходимость признания различия в способностях и индивидуальных «стилях» обучения, что, в свою очередь, порождает необходимость приведения системы обучения в соответствие с индивидуальными особенностями обучающихся.

Современные общие требования к стандартам включают следующие:

- *стандарты* должны содержать уровни «достижений» и иметь градации (различные уровни) в рамках каждой компетенции;

- *стандарты* не должны быть привязаны к возрасту или временно-му аспекту; часть стандартов может быть единой для всех, другие же стандарты, которые обучающиеся реализуют в рамках удовлетворения собственных интересов и развития собственных способностей, должны оставаться открытыми;
- *стандарты* должны предоставлять определенный (хотя и не безграничный) выбор; *преподаватели, студенты и родители* должны иметь возможность выбора стандартов *сверх тех, которые государство или сообщество устанавливает как обязательные*;
- *стандарты* должны иметь такое сопровождение в плане образовательного процесса, которое бы позволяло студентам тратить на их освоение столько времени, сколько им нужно;
- *стандарты* должны обеспечивать «успешность студентов», а не быть инструментом разделения студентов на успешных и неуспешных;
- *стандарты* должны быть достаточно конкретными с тем, чтобы их можно было измерить.

3.1. Общие принципы разработки стандартов

Определение стандартов профессионального образования и обучения, принятые Европейским фондом образования (ЕФО) предполагает, что *стандарты содержат перечень трудовых операций, которые должны выполняться в рамках определенной профессиональной деятельности, а также связанные с ними знания, умения и навыки* [48]:

Стандарт ПОО включает в себя:

- профессиональный профиль (перечень действий, которые должны выполняться и их последовательность для успешной работы по данной профессии и специальности или выполнения какого-либо вида профессиональной деятельности);
- экзаменационные требования («меню» видов деятельности, набор трудовых операций, освоенных в процессе обучения, перечень минимальных знаний и умений, которые должны быть продемонстрированы на выпускных экзаменах);
- вступительные («входные») требования;
- учебный план.

Помимо этого в образовательных стандартах ПОО могут содержаться:

- уровень квалификации,
- содержание обучения,
- продолжительность обучения,
- система контроля,
- обучающие средства для преподавателей и обучающихся,
- материалы и техническое оснащение,
- квалификационные требования для преподавательского состава.

В настоящее время *квалификационные стандарты* приобретают все большее значение, что связано с растущей необходимостью оценивания профессиональной подготовки, полученной вне системы формального образования (например, в результате трудового опыта, самообразования, ранее полученного образования и других форм профессиональной подготовки и т.д.).

При рассмотрении проблемы стандартов *профессионального образования и обучения* следует обратить особое внимание на следующие понятия:

- квалификационный стандарт,
- компетенция (единицы компетенции составляют квалификацию),
- образовательная программа, модульность,
- модуль.

3.2. Модели стандартов

К настоящему времени сложились три модели стандартов профессионального образования (следует отметить, что в ряде стран данные модели действуют параллельно):

- *модель, основанная на результатах* (содержит описание умений и навыков, в том числе базовых, которые должны быть освоены, а также критерии оценки качества; при этом выполнение экзаменационных требований рассматривается как официальное доказательство достижения квалификационного стандарта, но сам стандарт не регулирует процесс обучения);
- *профессиональная модель* (модель ориентирована на образовательный процесс с контролем результата, основной акцент делается на обучение профессии, специальности и освоение *целостной профессиональной компетенции, позволяющей работать по ряду профессий*; содержит указания относительно со-

держания, организации и продолжительности учебного процесса, требования к экзаменам и форму их проведения; в ряде стран указываются требования к преподавательскому составу и учебным заведениям; могут содержаться указания на вступительные требования; предусмотрены стандарты «ключевых профессий», каждая из которых относится к группе связанных с ней специализированных профессий и предполагает разные уровни освоения; стандарт включает в себя «ключевой» учебный план и специализированные «обязательные» и дополнительные модули);

- *модульная модель* (точкой отсчета при разработке являются специфические виды трудовой деятельности, стандарт включает перечень необходимых знаний и умений, описание учебных целей, содержание, рекомендации о сочетании и последовательности учебных блоков, экзаменационные требования, связанные с уровнем компетенции, иногда вступительные требования).

В принципе, можно сказать, что стандарты ПОО находятся на точке пересечения системы образования и рынка труда и промышленности. Они объединяют цели образования и занятости (рис. 2).

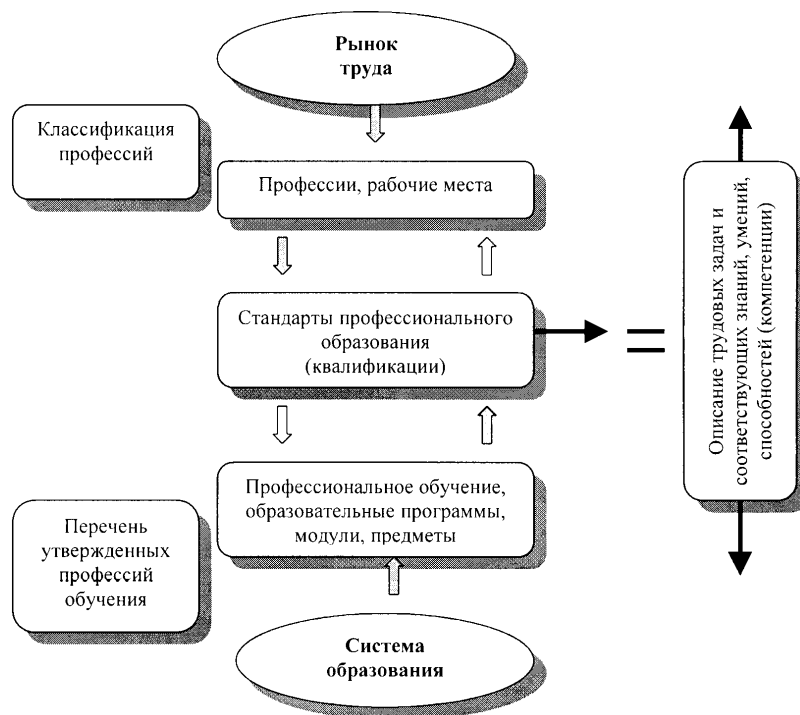


Рис. 2. Взаимосвязи системы образования и рынка труда

Следует обратить внимание на то, что, с одной стороны, существует классификация профессий на рынке труда, а с другой, – перечень профессий, по которым ведется обучение. Эти два классификатора не иден-

тичны. Так, если в Международном классификаторе профессий имеется 15 000 профессий, то количество профессий обучения намного ниже и колеблется по странам от 250 до 350. *Профессии обучения более сложные и широкие по сравнению с профессиями рынка труда.*

В целом, квалификационные стандарты должны распространяться на формирование общей профессиональной компетенции и обучение профессиям широкого спектра применения.

В настоящее время в странах ОЭСД–ОЭСР придается особое значение обеспечению «прозрачности» и взаимосвязи профессиональных и квалификационных структур и их постоянному обновлению [49]. Для системы образования и рынка труда приоритетом является повышение уровня квалификаций молодежи и взрослого населения. В процесс разработки квалификационных структур и стандартов должны быть вовлечены законодатели, работодатели, выпускники, представители общественности, ученые, социальные партнеры. Необходимо придать работе и занятости большую гибкость. Только так можно ликвидировать брешь в спросе на работников высокой квалификации и разрыв между высокими и низкими квалификациями.

В целом *прогнозируется спрос на освоение вариативных и гибких умений, с одной стороны, а с другой – на повышение профессионализма и высокие квалификации.*

Все большую востребованность получают квалификации по выполнению сложных услуг и предоставлению консультаций и, следовательно, социальные и коммуникативные умения. Технические специальности становятся все более тесно взаимосвязаны с экономическими и отмечается растущая востребованность соответствующих умений и квалификаций.

В свете наблюдаемых и прогнозируемых тенденций развития необходимо не только постоянное обновление профессиональных профилей и профилей обучения, но и прогнозирование новых, а также принятие инновационных подходов. Помимо этого возникает спрос на, так называемые, дополнительные квалификации, такие как языковые умения, опыт работы в других странах, дополнительные знания в области экономики, электроники и компьютеров.

Современные квалификационные стандарты основываются на понятии целостных компетенций и освоении ключевых (базовых) умений, охватывающих интеллектуальные, социальные и личностные умения и отношения, а также профессиональные знания, умения и компетенции.

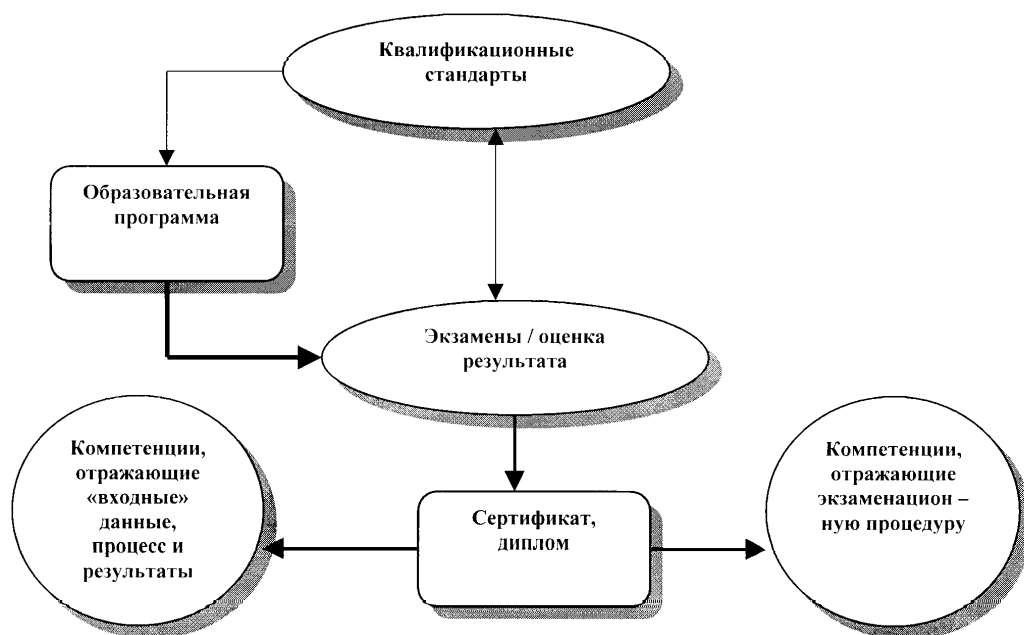


Рис. 3. Стандарты ПОО и образовательные программы

Как уже указывалось, образовательная программа является частью стандартов ПОО. Экспертами Европейского фонда образования (ЕФО) предложена следующая схема составляющих образовательных программ ПОО. (Рис. 4).

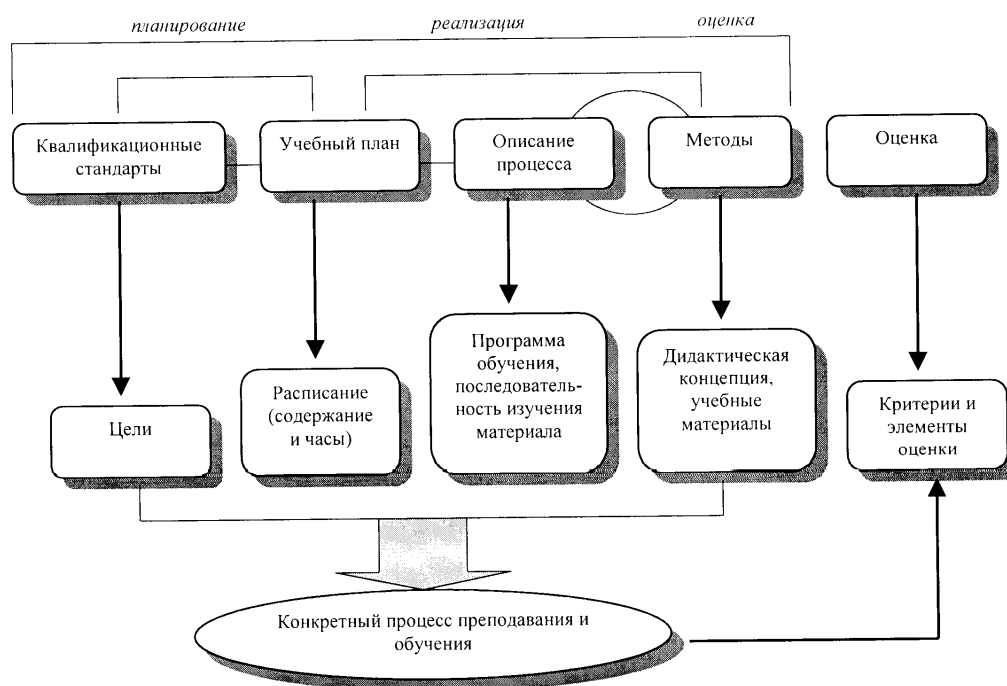


Рис. 4. Схема элементов образовательных программ ПОО

Анализ существующих тенденций в области развития профессий, квалификаций и требований к обучению свидетельствует о их постоянном и быстром изменении. В этой связи все большую важность приобретает их прогнозирование, что безусловно подтверждает актуальность проблемы, рассматриваемой в данной монографии.

СЕДЕФОП предлагает [56] следующую процедуру описания профилей профессий и обучения (она представляет интерес для развития в будущих поколениях ГОС ВПО раздела 1 «Общая характеристика специальности»):

- общее описание области ответственности;
- характеристика социально-экономического и отраслевого контекста, соответствующего данному описанию;
- специальные рамочные условия практического осуществления конкретной профессии: правовая и государственная защита работников и/или окружающая среда;
- перечень основных знаний, умений и, если необходимо, личностных характеристик (компетенций), которые нужны для выполнения задач;
- требования к интеллектуальным и физическим данным;
- связь с другими профессиональными областями и областями деятельности, возможность замещения в рамках других профессий или профессиональных профилей;
- типичное развитие профессий и обозримые перспективы.

3.3. Примеры разработки стандартов в странах Западной Европы

Франция

1. В этой стране нет термина стандарт. Существует термин «*Veferentiels Professionels*», которая была разработана Министерством образования в 80-х годах. Этот документ состоит из трех частей:

- профессиональной «соотносительной рамки», которая описывает действия, осуществляемые работником в профессиональной ситуации в терминах *целей, условий и производственных методов*;

- сертификационной «соотносительной рамки», содержащей описание профессиональных умений, подлежащих освоению (общие и «переносимые» умения, «ноу-хау», т.е. умение использовать знания в конкретных рабочих ситуациях, дополнительные, «ассоциированные», знания, относящиеся к среде деятельности), и условия выдачи/присвоения диплома, а также индикаторы, используемые для оценки умений;
- экзаменационных требований.

Сертификационная рамка состоит из:

- таблицы, соотносящей рамки профессиональной деятельности с сертификационными рамками в данном профессиональном поле;
- перечня умений, связанных с определением деятельности;
- описания умений, требующихся для осуществления профессиональной деятельности и ноу-хау, которые должны быть освоены, условий, при которых должны выполняться производственные задачи (имеющиеся ресурсы и другие составляющие рабочей ситуации) и критерии оценки;
- таблицы, отражающие взаимосвязь ноу-хау и ассоциированных знаний;
- перечня знаний, которые должен иметь обучающийся в ассоциированных областях (идеи, понятия и уровни знания, требуемые для экзамена).

Во Франции «соотносительные рамки» (стандарты) ПОО несут пять основных функций:

- определяют общую направленность ПОО (приоритет отдается профессиональному аспекту обучения);
- объединяют интересы различных партнеров;
- очерчивают общую методологию;
- выступают документом, который используется преподавателями для адаптации обучения к требованиям выдаваемого диплома;
- являются информационным источником для организаций, специалистов и других заинтересованных лиц в области профориентации, развития человеческих ресурсов.

«Соотносительные рамки» (стандарты) ПОО являются обязательными и действуют в масштабах всей страны, однако, в некоторых случаях могут относиться к какой-либо одной отрасли. По сути, они отражают профессиональную модель, в рамках которой:

- цели ПОО определены не в терминах профессиональной деятельности, но *знаний*, которые нужны для достижения этого уровня и *процедур*, относящихся к процессу приобретения этих знаний;

- деятельность описывается терминами трудовой деятельности и общих знаний, а также ожидаемых способов поведения в профессиональном окружении;
- стандарты охватывают профессиональные умения и базовые технические знания, деятельность, которую должен осуществлять работник в широком контексте более общих функций, частью которых они являются;
- профили умений формируются предельно широко, однако учитывается специализация профессиональных умений согласно требованиям отраслей и профессий.

Германия

Решения в области стандартизации находятся в ведении федерального правительства. Для полной и неполной формы ПОО стандарты ПОО («Ausbildungsordnung») разрабатываются министрами образования земель.

Ниже будут рассмотрены процедуры разработки и установления стандартов ПОО в рамках дуальной системы.

Стандарты ПОО включают:

- педагогический аспект;
- социальную защиту молодежи;
- обеспечение качества обучения и подготовки;
- системообразующий компонент;
- обеспечение мобильности на рынке труда и преемственности.

В наиболее общей форме цели стандартов ПОО направлены на формирование у обучающегося способности планировать и осуществлять собственную профессиональную деятельность и управлять ею, а также участвовать в непрерывном образовании для поддержания своей профессиональной компетенции и мобильности.

Сопроводительные документы по новым стандартам, включающие в себя методические указания, разрабатываются трехсторонними рабочими группами и публикуются Федеральным институтом профессионального образования (ВТБВ–ФИПО). Сами профессиональные стандарты не содержат методических указаний.

В разработке стандартов участвуют работодатели, профсоюзы, федеральное и местные правительства, палаты, учебные заведения ПОО и соответствующие исследовательские структуры.

Согласно Закону о профессиональном обучении 1969 г. стандарты ПОО должны быть широкими базовыми профессиональными стандартами, лежащими в основе образовательной программы, разработанной не менее чем на два года.

Стандарты предусматривают:

- профессиональные знания и умения (умения, связанные с конкретной трудовой деятельностью, трудовые задачи, функции и роли);
- ключевые умения (коммуникативные и аналитические умения, умение работать в команде);
- умения, обеспечивающие возможность трудоустройства.

Процедура разработки стандартов состоит из:

- соответствующей инициативы, которая должна быть одобрена федеральным Институтом профессионального образования (ФИПО);
- одобрения этой инициативы министерствами, работодателями и профсоюзами;
- разработки стандарта уполномоченными министерствами при участии ФИПО в рамках процедур, утвержденных трехсторонней комиссией (эти процедуры предусматривают этапы: исследований, составления профессиональных характеристик, разработки образовательной программы и координации, утверждение и опубликование стандарта).

Нидерланды

Квалификационная структура *устанавливает только цели образования*, а учебные заведения сами определяют пути достижения этих целей.

Организации, ответственные за ПОО на национальном уровне, следят за разработкой конечных целей, которые включают описание минимума знаний, понимания, умений и отношений, необходимых для приобретения квалификации. *Эти национальные организации разрабатывают конечные цели в тесном взаимодействии с промышленностью и бизнесом* и направляют их на утверждение Министру образования.

В легитимизации профессиональных профилей всегда участвуют социальные партнеры.

Элементы стандартов:

- ответственность:
- индивидуальная ответственность за работу, неиерархическая ответственность (относящаяся к ответственности перед коллегами),

иерархическая ответственность (связана с задачами руководства, надзора и управления);

- сложность (автоматизированные процедуры, использование стандартных процедур, комбинирование стандартных процедур, разработка новых процедур);
- «перенос» умений различных типов (умения, связанные с конкретной работой, профессиональные умения, умения, не зависящие от профессии).

Великобритания

Национальные профессиональные стандарты (НПС) (National Occupational Standards) определяют, что *должно быть достигнуто*, а не то, что должно быть изучено. Стандарты используются для разработки содержания обучения, а также определяют предмет оценивания. Стандарты, которые были подвергнуты оцениванию, формируют квалификации, то есть сертификат или диплом, свидетельствующий о проведении оценки стандарта.

Национальная профессиональная квалификация (НПК) в чем-то подобна экзаменационным требованиям, поскольку она определяет оценивание национального профессионального стандарта. НПК не содержит «привязки» к курсу обучения, ориентирована на процесс оценивания, а не обучения. Национальные профессиональные квалификации являются частью национальной системы профессиональных квалификаций, признаваемых правительством и регулируемой правительственной Организацией по квалификациям и образовательным программам [53].

Модель образовательной программы, основанной на результатах, имеет целью:

- определить результат (что будет достигнуто);
- оценить деятельность относительно заданных результатов;
- определить, какое для этого нужно обучение.

В настоящее время в Великобритании насчитывается 927 различных НПК пяти уровней по 11 профессиональным областям.

Методология разработки профессиональных стандартов

Для разработки стандартов и профессиональных квалификаций используется метод функционального анализа, предусматривающий следующие процедуры. Во-первых, формулируется «утверждение о главной

цели». Это утверждение строится с использованием *глагола в активном залоге*, который описывает, что происходит, *дополнения*, которое указывает на объект деятельности и *описания контекста* или условий, в которых осуществляется деятельность. За этим следует первый этап анализа, который отвечает на вопрос «что должны для этого уметь делать работники?» и представляет собой описание «ключевых областей». Последние описываются в терминах «ролей»: технические, стратегические, творческие, инновационные и управленческие. Все они реализуются в более широком контексте *ценностной* базы.

Первый этап анализа является отправной точкой для всего профессионального сектора, но может быть и кросс-секторным, т.е. касаться тех профессий, которые не ограничиваются «ключевой целью» одного сектора. Это обычно те профессии, которые связаны с предоставлением услуг организациям (общий менеджмент, обучение и развитие, управление человеческими ресурсами, развитие информационных систем и бухгалтерское дело).

При разработке квалификаций, как правило, из операционной/технической ключевой области выбираются соответствующие стандарты, а также используются стандарты из ключевой области «управление/менеджмент» и ценностной базы.

Вторая стадия анализа предусматривает применение правил «дезинтеграции» и процесса «итерации» (повтора). Эти методы используются на последующих уровнях анализа вплоть до того уровня, который будет приближаться к описанию результатов, которые должен продемонстрировать выпускник.

Поскольку «ключевые области» сформулированы в общем виде, то при их детализации задают тот же вопрос, что и при формулировании «ключевой цели», а именно, «для того, чтобы достичь результатов, описанных в ключевой области, что люди должны уметь делать?». Ответ на этот вопрос будет соответствовать одному из правил дезинтеграции, которые сводятся к:

- линейному и последовательному процессу (планировать, строить и т.д.);
- циклическому процессу (разрабатывать, исполнять, оценивать и т.д.);
- разделению различных процессов и методов (определить источники информации, оценить источники информации и т.д.);

- дифференциации различных продуктов или результатов (испытать механические детали, испытать электротехнические устройства и т.д.).

Помимо этого существуют смешанные правила, представляющие комбинацию вышеуказанных правил, или дополнительные правила для непредвиденных ситуаций или решения управленческих задач. Так, например, группа утверждений может описывать технические задачи:

- наладить какое-либо оборудование;
- произвести какие-либо продукты;
- закончить производство каких-либо продуктов, которые дополняются задачей: осуществить мониторинг и контроль производственного процесса.

Правила дезинтеграции приводят к целому набору дискретных решений. Процесс итерации является составной частью правил дезинтеграции и проходит через весь функциональный анализ. Он позволяет возвращаться назад в процессе анализа, обеспечивает возможность пересмотра создаваемой «рамки» с тем, чтобы она не содержала повторов и непоследовательности и была логичной, а также делает возможным перегруппировывать функции.

Изменения в названиях и группах происходят под воздействием трех факторов, которые формируют рамку для оценки стандартов. К ним принадлежат: технические (относятся к общей логике и связности анализа), политические (исходят из представлений о том, что приемлемо и значимо для данного профессионального сектора) и практические (связаны с последующими стадиями разработки стандартов, а именно формированием квалификаций и систем оценки).

В результате функционального анализа создаются *функциональные карты*, которые являются отображением в самом общем виде профессионального сектора и результатом процесса принятия решений. «Функциональная карта» описывает функции, выполняемые в рамках профессии без отнесения их к конкретным должностям. Каждая функция затем соотносится с определенным количеством НПС.

Цель функциональных карт:

- определить ключевые функции на различных уровнях детализации (анализ);

- показать связи между этими ключевыми функциями (синтез)

Карта профессии позволяет сделать заключение о тех «ролях» в рамках профессии, где существует потребность в квалификациях, либо в связи с тем, что их в настоящее время просто не существует, либо в связи с ограниченным доступом к существующим квалификациям.

Детализация происходит на более поздних этапах при разработке конкретных стандартов. При разработке профессиональных стандартов вся структура функциональной карты может нарушаться и перегруппировываться в зависимости от конкретных целей. Могут отбираться отдельные стандарты для формирования квалификаций, или же стандарты могут группироваться для конкретных видов деятельности (должностей) или трудовых ролей.

Профессиональные стандарты – это точное описание того, что ожидается от человека, работающего в каком-либо профессиональном секторе. (Профессиональный стандарт также называется элементом компетенции).

Стандарт описывает:

- результат, который должен быть достигнут,
- качество процессов и результатов, а также обстоятельства, при которых достигается этот результат, т.е. диапазон ситуаций.

Описание профессиональных стандартов должно следовать определенным правилам. Результаты должны быть сформулированы в терминах деятельности, и, следовательно, требуют глаголов в активном залоге. Необходимо указывать объект деятельности и условия ее осуществления. Для каждого профессионального контекста должна быть отдельная формулировка. Элементы компетенции, определяемые во время разработки стандартов, могут быть разнесены по разным блокам компетенций при проектировании квалификаций. Некоторые из них используются в описаниях квалификации в других профессиональных секторах. Каждый элемент компетенции представляет отдельную трудовую роль в рамках промышленности или профессии, а не конкретную задачу или компонент трудовой роли. Названия элементов компетенции определяют важнейшие аспекты управления задачей и координацию трудовых ролей.

Главная часть профессионального стандарта – *критерии деятельности, в связи с чем они должны быть сформулированы предельно чет-*

ко и однозначно. Стандарты формулируются в пассивном залоге, поскольку предназначены для использования различными категориями людей, каждая из которых будет их применять для своих целей (теми, кто оценивает стандарты, педагогами, специалистами по развитию человеческих ресурсов).

Критерии деятельности описывают пять различных типов результатов деятельности:

1. физические объекты;
2. интерактивные процессы;
3. запланированные действия;
4. важные этапы или «сквозные» требования к процессу;
5. непредвиденные результаты, которые появляются в определенных условиях.

Критерии деятельности разрабатываются путем сопоставления названия элемента с пятью типами результатов, указанными выше.

Большинство критериев деятельности «привязаны» к определенным условиям, поэтому результат или процесс, описываемый критериями, сопровождается оценочным выражением. *Оценочное выражение устанавливает уровень выполнения деятельности, который ожидается от работника.* Это выражение должно быть предельно точным, но не слишком детализированным, поскольку это может ограничить осуществление действия в обстоятельствах, когда альтернативы и возможность выбора являются составной частью требуемых результатов.

В случаях *критериев деятельности, не зависящих от условий*, они могут представлять собой важные этапы процесса или результаты, которые связаны с существующими правилами или спецификациями, принятыми на национальном уровне. Например: «соответствует» (спецификациям); «лежит в русле» (правил эффективной деятельности); «отвечает» (правовым нормам); (поверхности) не имеют (загрязнения).

В случае описания *результатов или процессов, зависящих от условий*, критерий содержит оценочное выражение:

а) результат описывается:

существительным + определение = *значимая (информация),*

соответствующее (действие)

оправданные (условия)

точные (измерения)

б) процесс описывается:

глаголом + наречие или словосочетанием в функции наречия:

стиль презентации изменяется соответствующим образом, данные тщательно анализируются

в) если критерий связан с намерением оказать влияние на действие, осуществляемое другими, но человек, действия которого описывает стандарт, не имеет реального контроля над этими действиями других людей, используется глагол в пассивной форме для указания степени возможного влияния:

представители стимулируются к консультированию (калька с английского, приведена только в качестве примера)

Следующим компонентом стандарта являются утверждения относительно диапазона. Понятие диапазона, таким образом, описывает контекст для профессиональных стандартов, устанавливая объем или «поле» стандарта. Утверждения относительно диапазона включают в себя содержание и контекст (но не поясняют или иллюстрируют их). Они описывают диапазон условий, в которых компании и работодатели в профессиональном секторе будут использовать работника.

Утверждение относительно диапазона имеет важное стратегическое значение, поскольку отражает лучшие образцы сегодняшней практики и указывает на ожидаемые потребности в занятости.

Этапы разработки стандартов:

- исследования, осуществляемые экспертами в данной профессии и консультантами в области профессиональных стандартов, для определения «трудовых ролей» и функций;
- вычленение функций в форме стандарта;
- обсуждение результатов с практиками из сферы промышленности.

Итак, НПС представляет собой подробное описание деятельности, состоящее из:

- результата, который должен быть достигнут;
- утверждений, очерчивающих успешное выполнение деятельности (критерии деятельности);
- ссылок на различные обстоятельства, при которых будет применяться стандарт (диапазон);
- основных знаний и понимания, которые требуются для достижения этого стандарта.

Каждая НПК составляет группу НПС, которые отражают конкретные виды деятельности в рамках различных должностей. НПК состоят из нескольких единиц компетенции (6-15), каждая из которых содержит некоторое количество соответствующих НПС.

Ниже представлена схема технологии разработки стандарта ПОО (рис. 5).

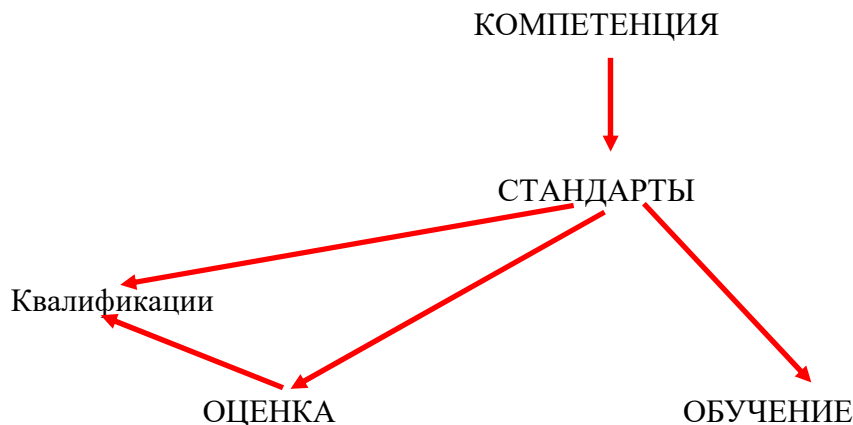


Рис. 5. Модель технологии разработки стандарта ПОО

Три понятия: *стандарты, (об)учение и оценивание* можно переформулировать в виде вопросов.

Что нужно человеку уметь делать?

Как он может научиться этому?

Как определить, что человек умеет это делать? Как это можно формально оценить?

Описанные выше процессы характеризуют не только британскую систему профобразования и подготовки, но практически любую систему. Разница заключается в значении терминов. В Великобритании стандарт описывает то, что человек должен уметь делать. В других традициях вся представленная модель является стандартом.

Стандарт состоит из учебной программы (чему, что учить и как?), достижений и способов их оценивания.

В западноевропейских странах утвердилась по преимуществу модель формирования стандартов профессионального образования и подготовки, обеспечивающая связь сферы труда и сферы образования.

Стандарты привязаны к деятельности, результаты которой должны быть измеряемыми.

Стандарты призваны быть сравнимыми не только в рамках подобных профессий, но и различающихся. Так, структура стандарта для бухгалтера, работающего в банке, должна иметь общие черты со структурой стандарта механика.

Стандарты должны иметь простую композицию, быть четкими и ясными, *оставляя определенную степень свободы преподавателю, дав ему общее понятие о структуре стандарта.*

Стандарты призваны содействовать определению квалификации тех, кто первый раз получает профессиональное образование, и тех, кто повышает ранее полученную квалификацию.

Если в прошлом человек осваивал какую-то одну квалификацию или профессию (на всю жизнь) и затем «наращивал» ее в рамках непрерывного образования, то сейчас базовое профессиональное образование предназначено для обучения человека учиться на рабочем месте в рамках определенной профессии.

Стандарты должны быть разработаны таким образом, чтобы ими могли пользоваться все те, кто предоставляет образовательные услуги (в их число входят и работодатели).

Для связи сферы труда и сферы образования в рамках стандартов ПОО нужен либо:

- *общий язык, либо*
- *способ перевода (языка одной сферы на язык другой сферы)*

Опыт показывает, что *поиски общего языка не дают желаемых результатов*, т.к. каждая из двух сфер имеет свои приоритеты, мотивацию и цели, или, как иногда говорят, свою логику.

В этой связи более перспективным является *поиск способа «перевода» потребностей сферы занятости на язык, который был бы понятен сфере образования.*

Предпринимателю важно:

- *что люди должны делать?*
- *как они должны это делать?*
- *насколько хорошо они должны это делать?*

1. Стандарт профессионального образования и обучения состоит из двух частей: конечных результатов и процессов. Конечные результаты сферы труда/занятости коррелируют с конечными результатами стандарта ПО и подготовки. Требования сферы труда оказывают непосредственное влияние на конечные результаты обучения и определяют их.

Что касается процессов, входящих в стандарт ПОО, ситуация иная. Требования сферы труда сами по себе не определяют сферы ответственности тех, кто обеспечивает достижение конечных результатов обучения. Последние принимают решения самостоятельно. Однако в рамках некоторых образовательных культур эта часть стандарта ПОО может формироваться в результате переговоров между работодателями/социальными партнерами и работниками образования (как, например, в Германии).

На практике стандарт может состоять из одного компонента, а именно – конечного результата, как это имеет место в Великобритании, или же может иметь два компонента – конечный результат и образовательный процесс. В схеме показано, что компетенция, требуемая в сфере труда, определяет компетенцию, которая должна быть достигнута в сфере образования.

2. В каждой сфере есть компоненты, которые соотносятся друг с другом (конечные результаты в сфере труда и конечные результаты ПОО), и компоненты, которые не соотносятся («прочие требования»).

Сфера занятости в первую очередь заинтересована в области компетенции, которую приобретает человек в сфере образования и которая «переходит» в сферу занятости/труда. Прочие образовательные требования могут включаться в программы обучения в соответствии с требованиями законодательства, сложившейся практикой в области образования, инфраструктурой образовательной системы, но они не включаются в стандарт ПОО.

И, наоборот, «прочие требования» сферы труда не представляют интереса для сферы образования, т.к. сфера образования на них не влияет.

3. Связь между сферами занятости и образования основывается на требованиях сферы занятости, выраженных в форме «Конечных результатов» как «компетенция, требуемая для получения работы». Эти требования нужно «перевести» в конечные результаты

обучения, т.е. в – «компетенцию, приобретенную в процессе обучения».

Для этого предлагаются следующие методики:

- методика непротиворечивого и структурированного описания конечных результатов сферы занятости, основанных на деятельности;
- методика «перевода» конечных результатов сферы труда в конечные результаты обучения;
- и, в системах, которые включают в стандарт ПОО компоненты процесса обучения, – методика достижения конечных результатов и обучения в конкретных местах – особенно на рабочем месте.

Именно так можно наиболее эффективно достичь желаемых результатов обеспечения «перехода» конечных результатов обучения (чему обучается студент?) в сферу труда (что работник должен уметь делать?).

4. Двухнаправленная стрелка наверху схемы (рис. 6) обозначает процессы взаимодействия двух сфер. Это взаимодействие нужно для того, чтобы:

- *помочь работодателям и работникам образования определить требования сферы труда;*
- *работодатели могли активизировать процесс обучения предложениями рабочих мест;*
- *обеспечить соответствие программ обучения изменяющимся требованиям сферы труда посредством их постоянного мониторинга;*
- *оценивать результаты профессионального образования (уровень и качество «перехода»).*

Сначала необходимо выразить укрупненные требования или требования компетенции. Далее – следует выработать критерии. Затем – описать диапазон ситуаций, в которых может оказаться работник и, наконец, определить методики и технологии. (Последняя часть подлежит регулярному изменению в связи с изменением технологий и оборудования).

Стандарт должен включать характеристики специальностей, с которыми увязываются конечные результаты.

Процесс «перевода» профессиональных требований на язык обучения требует специальной методики.

Без постановки вопросов нельзя выстроить стратегию обучения. Умения нельзя описывать в обобщенном виде. Описания нужно доводить до уровня четких функций деятельности.

Подробное описание функций может содержаться не в самом стандарте, а в приложении к нему. Эти приложения особенно важны для преподавателей.

В стандарт входит описание компетенций, т.е. то, что ожидается на выходе, и механизм оценки конечного результата. Конечный результат оценивается либо посредством экзамена, либо по результатам выполненной работы, либо по результатам текущего контроля. Оценка является частью стандарта. Продолжительность обучения тоже может являться частью стандарта.

Выводы:

Конечно, методология разработки стандартов (и само понимание образовательного стандарта) различаются от страны к стране. Но нельзя не заметить общей паневропейской тенденции: образовательные стандарты повышают свою «чувствительность» к требованиям общества, рынков труда и возможностям личности. Дело, как видим, не ограничивается декларированием столь очевидной и популярной в глазах общественного мнения установки. Идет процесс методологического (организационного, педагогического) решения этой проблемы, в который вовлечены учебные заведения, социальные партнеры, органы управления образованием, ученые. Профессионально-образовательные стандарты в любом из принятых в государствах Западной Европы концептуальных форматах направлены на результат, т.е. выступают стандартом результата образования (при многих иных регламентирующих или рекомендательных компонентах). Активная разработка методик диалога сфер труда и образования свидетельствует отнюдь не о беспроблемном достижении согласия между ними. Но взаимное отторжение этих сфер постепенно преодолевается и, главное, может быть преодолено.

Вряд ли не будет оправданным пожелать и нашим российским образовательным стандартам усиливать свою ориентацию на результат. Как это делать? Возможно, ответ легче будет найти в контуре опережающего образовательного стандарта, тем более, что эпоха классического вне рыночного профессионального образования, включая высшее, уже прошла.

4. ОБЩЕМИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ — СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Ранее было отмечено, что ускорение обновления ГОС ВПО продиктовано всеобщим процессом (в глобальном и страновом аспектах) нарастания динамизма перемен в общественно-экономической и политической жизни.

Емкую характеристику этому процессу, его причинам и направленности, дают авторы рабочего документа ЮНЕСКО (Париж, июль 1998 г.). Отмечая стремительный характер перемен, они говорят о *тенденциях* к их ускорению. Перемены касаются страны, Европы, мира, охватывают все области и условия деятельности и жизни человека и общества.

Меняются:

- характер труда;
- производственные парадигмы;
- экономическая деятельность, ее техническая база и организационные формы и структура, условия и требования, которые она предъявляет к уровню знаний и квалификации человека, поставленного сегодня в ситуацию непрерывных нововведений;
- виды и типы деятельности, включая появление совершенно новых;
- спрос на квалификационные структуры;
- структура общества и потребности;
- подходы к занятости и ее условия;
- роль государства, все в большей мере сужающим сферу своего прямого вмешательства;
- информация и технологии, ставшие колоссальным ускорителем динамики перемен.

Справедлив вопрос: в каком направлении прогрессирует российская система высшего образования? Иными словами: в русле и силовом потоке каких тенденций она развивается?

Мы считаем оправданным следующую гипотезу: ВПО в Российской Федерации закрепит позитивные сдвиги, защитит самобытность и уникальность отечественной академической культуры, выйдет на ускоренный режим развития, если, помимо прочего, *включит ресурс мировых тенденций реформирования высшей школы в принципиальные, стратегические ориентиры своего движения.*

Авторы, тем не менее, хотели бы особенно акцентировать свою мысль о защите и развитии отечественной академической культуры, так как ориентация на общечеловеческие ценности иногда понимается слишком буквально или, напротив, интерпретируется как некая социально-вирусологическая технология прозападного (проюнесковского) толка.

Официальная позиция ЮНЕСКО, авторитетных международных экспертов в этом вопросе не может не вызывать глубоких симпатий российской общественности. В тезисе 46 Программного документа ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» говорится о том, «что исследование современного и экономического развития показывает, что оно не может быть в полной мере реализовано в рамках жестких или навязанных структур» [34, с. 27].

«Провал стратегий развития, основанных на простом копировании или навязывании экономических моделей, является уроком, почерпнутым из практического опыта...» (курсив наш — авторы) [Там же]. «Один из главных выводов консультаций ЮНЕСКО, организованных в ходе подготовки настоящего программного документа, состоит в том, ... что ..., прямое заимствование иностранных концепций и ценностей и игнорирование региональных и национальных культур и философий влекут за собой негативные последствия для образования» [Там же]. И чтобы не оставить никаких сомнений относительно «чистоты» своей позиции, документ предупреждает: «Этот вывод следует принимать во внимание тем государствам, которые проводят реформы высшего образования» [Там же].

Эксперты OECD–ОЭСР (Мари Бентли, Алан Вагнер, Ерик Даскин и др.) заключают: «Какие бы решения ни были приняты, они должны быть сугубо «российскими» — отражающими историю, ценности и традиции российской культуры» [23, с. 170]. И в другом месте (в гл. 4 «Обобщающие рекомендации») высказываются в том духе, что «решение ... про-

блем должно быть по своей природе «российским» и соответствовать социальным, культурным и юридическим традициям Российской Федерации» [23, с. 171].

Жак Делор отмечает: «В действительности, национальные системы высшего образования отныне настолько разнообразны и сложны в том, что касается, в частности, их структуры, программ, аудитории и финансирования, что стало чрезвычайно трудно классифицировать их по отдельным категориям» [12, с. 136]. В другом материале ЮНЕСКО акцентируется именно это своеобразие и многообразие: «Внутренняя сложность национальных систем столь велика, что едва ли возможно с помощью какой-либо таксономии, сколь бы гибкой она ни была, провести четко разграничение между различными типами учебных заведений и программ» [34, с. 20].

В Лиссабонской Конвенции принимается во внимание, что «... большое разнообразие систем образования в европейском регионе является отражением его культурного, социального, политического, философского, религиозного и экономического многообразия, являющегося исключительным достижением, которое требует всемерного уважения» [13, с. 3] и что следует желать «... предоставить всем людям данного региона возможность в полной мере пользоваться этим источником многообразия...» [Там же].

Следовательно, сравнение тенденций развития отечественной и мировой систем высшего образования и выбор стратегии реформирования российской высшей школы на пути более полного «настраивания» системы на мировые тенденции (как мы говорили, включение последних в ресурс развития высшего образования) не имеет ничего общего с нигилистическим отношением к национальной культуре и традициям.

Вывод неизбежен: высшая школа России при всей прочности своих позиций и сильных сторон должна изменяться. *Стало быть, должны меняться и наши воззрения на ГОС ВПО, наши процедуры, механизмы, методика и технологии их разработки и реализации, наши, вчера казавшиеся вполне обоснованными, концептуальные и методологические подходы к их проектированию.*

Попытаемся в тезисной форме очертить глобальные тенденции развития высшего образования.

1. Широкая диверсификация моделей высшего образования наряду с формами и критериями набора абитуриентов; высшее образование в нарастающей мере становится многовариантным, многообразным, многомодельным.
2. Радикальные преобразования и обновления самой системы высшего образования. «Сегодня очевидно, — пишет Ф. Майор, — что для выполнения своей задачи *высшее образование должно претерпеть серьезные изменения*, обретя органическую гибкость, диверсифицируя свои институты, структуру, свою организационную основу, учебные курсы, модели и формы организации занятий, овладев для этого новыми информационными технологиями. Оно должно предвосхищать эволюцию потребностей человека и общества и быть готовым к удовлетворению потребностей взрослых, связанных с обновлением знаний и навыков, с переориентацией и переподготовкой, а также с развитием их общей культуры. Другими словами, *высшее образование в двадцать первом веке должно быть неотъемлемым компонентом глобального проекта постоянного образования для всех*, выступая в качестве его движущей силы и его особого элемента и способствуя интеграции в этот проект других ступеней и форм образования путем укрепления связей с ними» [11, с. 2].
3. Постоянная адаптация образовательных программ к современным и будущим потребностям; повышение адекватности высшего образования с долгосрочной ориентацией на достижение социетальных целей; рост уровня соответствия и качества.
4. Реализация установки на воспитание студентов в духе гражданственности и подготовки к активному участию в жизни общества, в духе защиты и укрепления общественных ценностей.

Следует заметить, что ни в одном официальном тексте ЮНЕСКО, опубликованных в 1995–2000 гг. по проблемам реформирования образования, не употребляется категория «человеческого капитала» (human capital), сущностью которой выступают инвестиции в человеческие ресурсы с целью повышения их производительности (см. Becker, J., Human Capital, National Bureau of Economic Research, 1964).

Напротив, в них идет речь о «человеческой оснащенности» [34, с. 37], «развитии людских ресурсов» [34, с. 26], о повышении нравственного и интеллектуального потенциала и морального авторитета высшей школы [11, с. 22], уделении особого внимания роли высшего образования в вопросах гражданского воспитания [11, с. 33], устойчивому человеческому развитию [34, с. 15, 28], о ценностях всестороннего развития личности, воспитания ответственных и информированных граждан, готовых слу-

жить делу созидания более совершенного общества будущего, об усилении роли вузов в укреплении этических и духовных начал [11, с. 30].

5. Предоставление обучающимся оптимального диапазона выбора, придание гибкого характера «началу» и «прекращению» получения высшего образования. Постепенная замена существующей модели выборочного и концентрированного образования и обучения в течение ограниченного периода времени [34, с. 29].
6. Формирование устойчивой ориентации выпускников высших учебных заведений на их деятельность *по созиданию эндогенных, национальных потенциалов в русле курса на сдерживание «утечки умов» и перехода к процессу «от «утечки умов» к «привлечению умов»* [11, с. 28].
7. Усиление роли понимания, интерпретации, сохранения, развития и распространения национальных, региональных, международных и исторических культур в условиях плюрализма и разнообразия [11, с. 21].
8. Развитие академических свобод как комплекса прав и обязанностей, полной ответственности и *подотчетности* перед обществом.
9. Расширение доступа на началах справедливости (подход, основанный на способностях каждого, в т.ч. особых целевых групп («*высшее образование не для избранных, а для способных*»). Прежде всего, — как настаивает комиссия ЮНЕСКО по подготовке доклада «Образование: сокрытое сокровище», — необходимо избегать того, чтобы образование увеличивало социальное неравенство, и с этой целью мобилизовать значительные ресурсы в пользу групп населения, находящихся в неблагоприятном положении» [13, с. 178].
10. Переход высшего образования к парадигме «высшее образование на протяжении всей жизни» [11, с. 21].
11. Усиление связей высшего образования со всеми ступенями образовательной системы (как приоритетная задача).
12. Утверждение парадигмы высшего образования, ориентированного на студента.
13. Достижение сбалансированности когнитивного освоения учебных дисциплин и овладения навыками (компетентностью) в сфере коммуникации, творческого и критического анализа, коллективного труда в многокультурном контексте.
14. Формирование соответствующих потенциалов и стратегий развития и планирования на основе продвижения практики и правовой основы социального партнерства, расширение связей с миром труда.

«Мир труда, — отмечается в «Программном документе», — радикально меняется, и большая часть конкретных знаний, которые студенты

приобретают в ходе своей первоначальной подготовки, быстро устаревают. Постоянные и интерактивные партнерские связи с производственным сектором имеют важнейшее значение и должны включаться в общие задачи и деятельность высших учебных заведений. Однако следует подчеркнуть необходимость рассмотрения связей высшего образования с миром труда в долгосрочной перспективе и в широком плане» [34, с. 29]. В следующем пункте сказано: «Новые условия в сфере труда оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и подготовки в области высшего образования. Поэтому предпочтение следует отдавать предметам, которые развивают интеллектуальные способности студентов, позволяют им разумно подходить к техническим, экономическим и культурным изменениям и разнообразию, дают возможность приобретать такие качества, как инициативность, дух предпринимательства и приспособляемость, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной среде» [Там же]. «С учетом этого высшей школе необходимо вырабатывать ответственное отношение к рынку труда и появлению новых областей и сфер занятости, которые позволяли бы гибко реагировать на происходящие изменения, предвидеть их. Ей следует уделять внимание изменениям в основных рыночных тенденциях с целью соответствующей адаптации учебных программ и организации курсов, и таким образом обеспечивать для выпускников более широкие возможности трудоустройства. *Однако еще более важно, чтобы высшие учебные заведения участвовали в формировании рынков труда в будущем* (курсив наш — авторы) посредством выполнения своих традиционных функций и содействия определению новых местных и региональных потребностей, способствующих устойчивому человеческому развитию. В общем, в период, когда уже не применяется уравнение «степень = работа», от системы высшего образования ожидается подготовка выпускников, которые могут не только заниматься поисками работы, но и успешно выступать в роли предпринимателей и создателей рабочих мест» [34, с. 29].

15. Преодоление узкоэкономических ориентаций (стратегий) в высшем образовании. «... Образование, — пишет Жак Делор, — представляет собой благо коллективного характера, которое не может являться *предметом простого регулирования с помощью рынка*» (курсив наш — авторы) [12, с. 170].

Сюзии Халими на церемонии закрытия Всемирной конференции по высшему образованию (9 октября 1998 г.) в Париже настойчиво подчеркивала, что «необходимо воздержаться от использования в высшем образовании коммерческого подхода» [11, с. 15]. Лионель Жоспен осудил «меркантильную концепцию, согласно которой (высшее образование) может быть подчинено рынку. В этой области, как и в других, рыночная экономика представляет собой ту реальность, в которой мы живем. Однако не она должна определять горизонты общества. Рынок — это средство, а отнюдь не торжество демократии» [11, с. 5].

Авторы рабочего документа «На пути «К повестке дня на XXI век» в области высшего образования придерживаются мнения, что «законы рынка и логику конкурентной борьбы нельзя применять к образованию, в том числе и к высшему» [20, с. 3].

Джорж Пападопулос в «Европейском журнале образования» высказывается в том плане, что уподобление высших (и любых иных) учебных заведений с хозяйственными предприятиями является «неразберихой, которая была вызвана применением к образованию жестких мерок философии свободного рынка, основанного на свободе выбора и конкуренции» [54, с. 3].

Один из наиболее выдающихся экономистов второй половины XX века, лауреат Нобелевской премии Уильям Артур Льюис в работе «Экономические аспекты качества образования» пишет: «... С точки зрения экономиста, нетрудно понять, что требуется от школьной системы — правильное сочетание общего и специального образования, групп разного возраста и знаний разного уровня и характера. Нетрудно и теоретически определить правильное решение, сопоставив расходы с рыночной стоимостью различных комбинаций... Самое серьезное «но» заключается в том, что даже экономист не уверен, уместно ли при этом использовать в качестве единицы измерения рыночные цены. Поэтому нам придется передать этот вопрос на рассмотрение философов, которые занимаются изучением более глубоких проблем» [52, с. 87].

16. Повышение роли и уровня научных исследований и преподавания. «Продвижение знаний путем проведения научных исследований является важной функцией всех систем высшего образования» [11, с. 23]. «Исследования следует активизировать во всех дисциплинах, включая социальные и гуманитарные науки, образование (в том числе высшее образование), инженерные и

естественные науки, математику, информатику и искусство...»
[Там же].

«Важно, чтобы научные исследования в высших учебных заведениях, — записано в программном документе, — ... рассматривались как вклад в общие усилия по обновлению и развитию процесса обучения, преподавания..., поэтому исследователям следует также задуматься над тем, каким образом результаты их деятельности могут быть включены в учебные планы и программы... Помимо своего образовательного значения, участие в научных проектах позволяет студентам научиться коллективным формам работы и подчинению дисциплине, присущей любому научному поиску» [34, с. 35].

16. Растущее осознание междисциплинарных и трансдисциплинарных образовательных программ, подходов, методов преподавания и проведения исследований. «Необходимо поощрять и укреплять новаторство, междисциплинарность и трансдисциплинарность программ, преследуя долгосрочную перспективу, ориентированную на достижение целей и удовлетворение потребностей в социальной и культурной сферах» [11, с. 23].

В другом тексте ЮНЕСКО говорится: «Одной из отличительных особенностей ... развития является взаимозависимость различных научных дисциплин, и в настоящее время отмечается общее согласие в отношении необходимости укрепить междисциплинарный и многодисциплинарный характер содержания учебных курсов и повысить эффективность методов организации образования» [34, с. 32].

17. Усиление внимания к подготовке специалистов в новых профессиональных технологических и управленческих областях и в новых условиях, порожденных глобализацией и регионализацией экономики.
18. Интернационализация высшего образования.
19. Ускорение развития академических дисциплин и их диверсификация.
20. Наличие дихотомного, но не обязательно двухполюсного характера в рамках многих систем высшего образования (университетского и неуниверситетского высшего образования).
21. Усиление поиска разумного баланса между сохранением тех элементов, которые являются частью образовательного и культурного наследия, и изменениями, вытекающими из новых целей, роли, задач и функций высшего образования.
22. Появление новой учебной среды, основанной на технологиях, новых видах образовательного обслуживания. В ст. 12 Всемирной де-

кларации о высшем образовании для XXI века «Возможности и проблемы, связанные с технологией» записано: «Высшие учебные заведения, опираясь на преимущества и возможности, предоставляемые новыми информационными и коммуникационными технологиями ... должны играть ведущую роль и обеспечивать качество и строгие нормы практики и результатов образования путем ... создания новых форм учебной среды, начиная от средств дистанционного образования и вплоть до полноценных «виртуальных» высших учебных заведений и систем, способных ... разрабатывать высококачественные системы образования...», при этом, однако, следует обеспечить условия, чтобы деятельность этих виртуальных образовательных комплектов ... осуществлялась на основании уважения культурной и общественной самобытности» [11, с. 26].

23. «Внедрение модульных учебных программ в качестве организационных рамок для обучения и преподавания ... Оно требует усовершенствования системы учебного консультирования ... выработки новой концепции поддержки репетиторских (консультационных — авторы) услуг студентам ..., а также обеспечение возможностей для сдачи зачетов ...» [34, с. 33].

Можно было бы и по-иному структурировать отмеченные выше тенденции развития высшего образования в мире (например, мы не касались, оставаясь в рамках темы монографии, тенденций в таких областях, как совершенствование управления, финансирования, развития международных связей и др.). Выбранные нами из официальных текстов ЮНЕСКО тенденции развития высшей школы, как нам представляется, имеют прямое отношение к опережающему образовательному стандарту, в концептуально-теоретическом контуре которого эти тенденции призваны находить свое оптимальное выражение в условиях продолжающегося процесса модернизации отечественной системы высшего образования.

Выводы

Опережающий образовательный стандарт — не набор официальных документов, а способ перманентной рефлексии, концептуального моделирования государственных стандартов в период, скажем, предстоящих первых двух десятилетий. В этом смысле авторы убеждены, что будущее высшей школы нельзя обоснованно прогнозировать, во-первых, без объективного анализа нынешнего ее состояния и действующих ГОС ВПО, во-вторых, без оценки соотношения национальных и международных условий (тенденций), выявления зон их коэволюционности, со-развития.

5. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГОС ВПО

Несомненно, что в Российской Федерации происходит становление нового типа проектирования высшего образования. В условиях частых управленческих реорганизаций, смены акцентов и приоритетов в образовательной реформе высшей школе удалось неуклонно продвигаться в направлении систематического обновления и пополнения концептуально-методологических оснований ГОС. К сожалению, многие из интересных идей попали в зону административного отторжения. Всего за несколько лет две модели государственных образовательных стандартов, опыт опережающей рефлексии и опыт их практической разработки позволили сделать образовательный стандарт предметом теоретического обобщения.

Понятно, что качество ГОС неравнозначно по специальностям и направлениям. Но все стандарты, обладая общностью концептуальных установок, до известной степени избежали соблазна унификации. Собственно, конкретный ГОС ВПО – «образ» цели, рефлекслируемой прежде всего сферой высшего образования, «модель» деятельности и «модель» процесса, более или менее адекватное концентрированное выражение современного социального заказа высшему образованию. Этот образ включает в себя образ самой цели (в декларированной или оценочно-диагностической риторике), некоторые существенные характеристики образовательного процесса и образовательной среды, стартовых условий (начальной ситуации), способы получения «обратной связи» (оценивания) и определенные взаимодействия образовательной системы с социумом (экономикой).

Цели в образовательном стандарте, по мнению авторов, выступают системообразующим элементом. «Способ познания цели, – пишет В.В. Сериков в своей интересной работе «Образование и личность», – во многом определяет ее содержание и достижимость, он должен найти

свое место в развернутом определении цели, который позволил бы наилучшим образом распорядиться имеющимися у нас средствами ее достижения» [46, с. 47].

Мы вполне согласны с мнением В.В. Серикова о том, что «в сфере педагогического целеполагания произошло то же, что и во многих других сферах науки, производства и культуры: мы стали стремительно отставать от развитых стран, где развернулись серьезные исследования по вопросам источников, таксономии и типологии педагогических целей» [Там же] (Б. Блум, Р. Мэйджер, Р. Бэрроу, Э. Эйзнер, Т. Бехер, С. Маклюр, Т. Хюсен, Ф. Магер и др.).

А это дает основание исследователю сделать вывод о, так называемом, целевом кризисе в педагогике.

Видимо, его последствия ощущаются и в обоих поколениях ГОС ВПО. Цели образования в стандартах стали «фигурой умолчания», их подменили «требования».

Однако, сводимы ли цели к результату образовательного процесса? Можно ли целеполагание в образовательном стандарте строго соотносить только с доступным нам инструментарием измерения, или оно призвано быть в том числе и ценностно-ориентированным началом образовательного процесса, смыслозадающим вектором?

Не очевидно ли, что цель – более широкая категория, чем результат?

По какому количеству параметров и их качественным аспектам осуществлять стандартизацию (к вопросу об объектах стандартизации)?

Стоит ли буквально понимать рекомендацию наших зарубежных коллег о резком смещении акцентов будущих ГОС ВПО в сторону измеримых результатов? Может быть, параметрическая структура объектов стандартизации напрямую связана со степенью зрелости механизма саморазвития системы, массовой способностью системы высшего образования проектировать и осуществлять образовательные цели и, что, по всей вероятности, еще важнее – реинтерпретировать их в соответствующем содержании, организации и технологиях образовательного процесса?

Есть цели как результаты образовательного процесса. Но есть и цели образовательной системы, служащие тому, чтобы скоординировать движение ее по определенным общественно ценным и имманентным самой образовательной системе параметрам.

Остается сложнейшим и такой концептуально-методологический вопрос: может ли содержание быть целью образования?

В какой мере из социального заказа выводимы цели и содержание образования? Очень важное замечание В.В. Краевского заслуживает того, чтобы его процитировать: «Вывести содержание образования непосредственно из социального заказа невозможно, необходимо определение объема и структуры проектируемого содержания образования, учет закономерностей обучения и реальной специфики средств». Из этого важного положения «... следует,— подчеркивает В.В. Сериков,— что педагогическая сфера не является только «вассалом» социальных институтов. У нее есть собственные основания для педагогического целеполагания» [46, с. 46].

Насколько корректными в этом смысле выступают такие установки правительственного постановления «Модернизация образования», как:

1. «... Приоритетными ориентирами для образования личности становятся:
 - способность к самоорганизации, умение отстаивать свои права, участвовать в деятельности и создании общественных объединений;
 - толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы;
 - правовая культура ...» [27, с. 8].
2. «Основным результатом деятельности образовательных учреждений должна стать не сумма знаний, умений и навыков сама по себе, а набор *заявленных государством (?) ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах*» (курсив наш – авторы) [27, с. 17].

Не очевидно ли, что ГОС ВПО обеих моделей в целом поддерживают традиционные технологии и организационные формы образовательного процесса? Но следует так же иметь в виду, что имеющиеся методологический и кадровый потенциалы системы требует взвешенных решений и реализма.

Содержание должно оставаться в том или ином виде заданным объектом стандартизации, хотя справедливо и другое: приоритет «знаниевой» направленности ГОС ВПО стимулирует, увы, инерционное состояние системы.

Возможно, предпочтительнее было бы рассматривать систему ОПС на всех уровнях управления, организации (федеральном, региональном, институциональном). При этом на разных уровнях управления могли бы выдвигаться разные уровни целей. Это может быть справедливым и для различных областей высшего образования (при условии скоординированного, организованного процесса). Наряду с проектированием рядов ОПС на оси «иерархии», их следовало бы размещать на «временной оси». Это обеспечит активизацию работы по системному прогнозированию развития ВПО с различной глубиной и в единстве федеральной и региональной составляющих, а также возможность учета ресурсных и институциональных потенциалов (сообразуясь с фактом неравномерности развития высшего образования по регионам и направлениям, но и не консервируя эту неравномерность).

Центральной проблемой развития ГОС ВПО, как представляется авторам, является проблема создания механизма развития ГОС (выход на более совершенный механизм саморазвития, а не «по взмаху» управленческой «дирижерской палочки»).

Проблема развития ГОС ВПО решается как существенная сторона развития системы высшего образования. Образ будущего высшего образования (включающий в себя общемировые тенденции развития высшего образования) должен составлять их направляющую энергетику. Однако, какие из развертывающихся отечественных и общемировых тенденций могут войти в этот образ в трех временных перспективах; кратко- средне- и дальнесрочной?

В какой мере способен отразить их ГОС? Видимо, эта часть концептуально-методологической деятельности пока еще не в должной мере освоена высшей школой.

Мы уже высказывались в том смысле, что опережающий образовательный стандарт целесообразно представить как ряд моделей, но ряд целостный, организованный, опирающийся на продвинутое концептуально-методологические основания, идущий от реального состояния системы, на анализ ГОС, их направленности и соотносительности с общемировыми тенденциями развития высшего образования, их достижимости.

Алгоритм здесь может быть таков:

1-й шаг: анализ ГОС ВПО, уточнение состава объектов стандартизации, векторов их движения в российской и международной

практике, определение степени *интегрированности проектируемого результата*, его прогрессирующего развития в сторону концептуальной схемы ГОС «стандарт – это измеряемый результат».

2-й шаг: уточнение схемы распределения объектов стандартизации между отраслями образования, а также между федеральным, региональным и институциональным уровнями.

3-й шаг: построение внутренней структуры, выделение параметров, объемов различного характера, т.е. *осуществление параметрической детализации* с учетом различий по иерархическим уровням управления и во временной перспективе (посредством подобного прогнозирования будет как бы замысливаться «подталкивание» образовательной системы к развитию).

4-й шаг: уточнение новых связей между всеми объектами и параметрами стандартизации (по тем же двум «осям»).

5-й шаг: установление статуса каждого из элементов (что должно переходить в «образ» будущего? или, другими словами, как постепенно продвигать ГОС, который суть стандарт функционирования системы высшего образования, к ГОСу, по преимуществу, ее развития?).

Авторы видят ОПС как все более полное отражение *прогрессивных тенденций* развития образования, позволяющее решать две проблемы: а) усиление *интегрированной направленности результата* образовательного процесса и б) возрастание требований к *сформированности креативного потенциала выпускников* (на векторе «от алгоритмических типов задач до задач с внесением объективно нарастающей неопределенности»).

То есть, в ОПС будет *нарастать функция нормы результата*, а содержательные, процессуальные показатели примут *сопровождающий* характер.

Создание постоянно действующего и совершенствующего механизма развития ГОС ВПО представляется авторам как единство решения следующих проблем:

1. *Развитие концептуально-методологических оснований* (посредством этого – углубление рефлексии по поводу образа стандарта, ряда стандартов); это именно концептуально-методологические основания *развития ГОС* как составной части *управления развитием качества*.
2. *Формирование нового «измерительного» образа стандарта* (повышение значимости системообразующей пары всего процесса проектирования «цель – результат»).

3. *Обоснование выбора существенных параметров* будущих ГОС, образовательного процесса и образовательной среды;
4. *Совершенствование инструментально-технологических средств анализа и проектирования*, включая введение в действие в возможно более близкой перспективе компьютерных средств.
5. *Адаптация организационных структур*, реализующих механизм развития образовательных стандартов высшего образования.
6. *Подготовка и аттестация кадров* – разработчиков ГОС ВПО.

На проблемы развития ГОС ВПО можно взглянуть и под иным углом зрения, классифицировав их на семь проблемных полей: концептуально-методологические; алгоритмически-процедурные; структурно-содержательные; целеполагания; оценки; методико-технологические; ценностно-ориентационные.

I. В формате концептуально-методологических проблем предстоит получить ответы на следующие вопросы: на каких парадигмально-образовательных основаниях строить будущие поколения ГОС ВПО? Какие тенденции развития высшего образования отражать в образовательных стандартах? Как выстраивать приоритеты этих тенденций? В какой мере и как адаптировать ГОС ВПО к потребностям и запросам рынка труда? Какие технологии использовать при разработке ГОС: профессиональную, диагностическую, модульную или совмещающую все три перечисленные? Каким должен быть методологически корректный инструментарий анализа и сравнения образовательных стандартов (например, как «замерять» проявленные в ГОС ВПО степени академической свободы или что представляет собой «дидактометрический анализ», отвечающий на вопрос о необходимой и достаточной мере и форме проектирования содержания образования, то есть, что должно выступать в качестве стандартизируемой дидактической единицы и каковы способы достижения единообразия в методиках проектирования содержания различных циклов и отдельных учебных дисциплин? Что может выступать в роли дидактических единиц, чтобы достичь усиления междисциплинарной и многодисциплинарной направленности ГОС?).

II. К алгоритмически-процедурным вопросам можно отнести: в какой мере разработка и внедрение ГОС ВПО предусматривает собой тип социально-образовательной технологии? Как охватить весь жизненный цикл образовательного стандарта? Являются ли необходимыми и если да, то, что должны представлять собой стадии экспертной оценки, апробации, коррекции, введения в действие, получения обратной связи? Каковы допустимые процедуры коррекции действующих ГОС без того, чтобы это приводило к разрушению единого (общего) образовательного

пространства, обеспечивая при этом сбалансированность общественных интересов с процессами адаптации к «сигналам рынка труда»? Как реализовать выход процесса разработки стандарта на культуру «социального диалога»?

III. Структурно-содержательные проблемы включают в себя рефлексию по поводу того, что «оправданнее» и соответствует стратегическим интересам развития образовательной системы: статичная модель ГОС, принятая сегодня, или динамичная, повышающая «реактивную» способность образования? Как оптимизировать структуру ГОС? Каким образом сделать тексты ГОС информативными, прогнозными для многих (всех) его пользователей? Каким преобразованиям может быть подвергнута структура и содержание (тексты) ГОС по мере того, как их соблюдение/несоблюдение будет попадать в зону регулирования пока еще только формирующегося образовательного права? Как избегать двусмысленности или многоинтерпретируемости текстов образовательных стандартов? Является ли четырехцикловая структура содержания ГОС оптимальной (при движении содержания высшего образования в сторону междисциплинарности), не сдерживает ли она это движение и не «консервирует» ли традиционно дисциплинарную направленность в построении содержания образования? Как инициировать на уровне ГОС усиление интеграции образования и научных исследований?

IV. Решение проблемы целеполагания поможет внести ясность на предмет того, как уже в ближайших моделях ГОС ВПО преодолеть «когнитивный диктат» образовательного стандарта? Как обеспечить разработку целей на федеральном, региональном, институциональном уровнях? Как интенсивно продвигаться к ГОС «цель-результат»? В каких корректных текстах описывать базовые квалификации выпускников и требования к выпускникам? В какой мере допустима технологизация педагогических (образовательных) целей? Как реализовать в ГОС на уровне целеполагания двудоминантное понимание образовательного процесса (единство воспитания и обучения)? Как сблизить цели, сформированные абстрактно, с целями реально функционирующего образовательного (учебно-воспитательного) процесса? Преодолимы ли сегодня трудности в выборе оптимальных вариантов целей? Какие источники целеполагания могут быть необходимыми и достаточными при разработке последующих ГОС ВПО?

V. Анализ проблем оценки позволяет углубить понимание того, каким образом преодолеть устаревшие и негибкие критерии эффективности, результативности образовательного процесса? Как «усиливать» и интерпретировать слабые и противоречивые сигналы экономики при оценке результатов

образования? С помощью каких оценочных средств замерять уровни компетентности студентов и выпускников? Как уберечь в новых оценочных технологиях сильные стороны отечественной традиции оценки? Какими должны быть критерии успеваемости студентов? «Должен ли учащийся обладать знаниями предмета на 100%? Или достаточно знаний на уровне 70% или 75%? И что должно входить в эти 75%?» [23, с. 16]. Как измерять и оценивать сложные навыки, которые сегодня в возрастающей мере требуются от выпускников? Как стандартизировать оценку с тем, чтобы можно было создавать объективный мониторинг качества высшего образования? Какой должна быть структура экзаменов?

VI. Группа методико-технологических проблем связана с исследованиями, отвечающими на вопросы: можно ли считать нормальным «технологическую» стерилизацию нынешних поколений ГОС ВПО? Не оправданнее ли будет задавать «технологические» и «средовые» линии развития образовательных учреждений, не покушаясь ни на академическую свободу преподавателей и вузов, ни на норму федерального закона «Об образовании», устанавливающую компетенцию образовательного учреждения самостоятельно осуществлять образовательный процесс (ст. 32), а также право преподавателя на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания (ст. 5,5. п.5)? Какими могут быть, предусматриваемые ГОС ВПО, требования к вузам по совершенствованию систем педагогической и психологической поддержки обучающихся? Как следует стимулировать посредством ГОС ВПО использование новых технологий и средств передачи информации?

VII. Наконец, проблемы усиления ценностной, этической воспитательной направленности можно выразить таким рядом вопросов: как отразить в ГОС ВПО возрастание общекультурной, этической и духовной миссии высшей школы, необходимость реализации таких задач высшего учебного заведения, как удовлетворение потребностей личности в нравственном развитии посредством получения высшего образования, сохранение и приумножение нравственных ценностей общества? Как адекватно ответить на современные вызовы ценностной нестабильности и известной утраты высоких идеалов?

Авторы попытались построить дерево проблем (рис. 7) с точки зрения мировых тенденций в развитии высшего образования.

Выводы:

Проблемные поля в развитии теории и практики государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования довольно остры и многообразны. Они охватывают вопросы:

1. Отражения фактора возрастания проблемной организации науки и практики, формирования проблемно-центрированной модели фундаментализации содержания высшего образования; обеспечения преемственности различных форм организации содержания образования; уточнения типов знаний, которые должен включать в себя федеральный компонент, смещения в результатах стандартизации акцентов с «рассеянных» ЗУНов на целостные компетенции выпускников; перехода с количественной стороны проектирования на качественную; достижения гармоничного единства целевых, ценностных, содержательных, процессуальных и оценочно-диагностических параметров ГОС ВПО; ориентации на новые системы оценки результатов образовательного процесса; отхода от ГОС как проекта учебного плана, в сторону междисциплинарного проекта с минимальными ориентирами, как системы регулятивов в соответствии с которыми планируется и реализуется в конкретных вузах образовательный процесс; обеспечения целостного содержания наряду с усилением рекомендательных функций ГОС в части направленности в освоении и развитии в учебных заведениях базовых технологий; усиления личностной линии, совместимости логического и личностного аспектов; решения тончайшей дидактической задачи синтеза знаниево-стандартизированного и личностно-вариативного компонентов образования с определением четких критериев уровней усвоения; усиления акмеологических параметров высшего образования;
2. Повышения живого интереса к ГОС ВПО посредством преодоления идентификации ГОС с простым перечнем учебных дисциплин и объемом часов; укрепления связи ГОС с потенциалом образовательной системы; освоения алгоритма при разработке ГОС ВПО: «анализ ожиданий – оценка потенциала – нормативное определение ГОС».
3. Уточнения объемов национально-регионального компонента и его назначения дифференцированно в отношении объема часов и содержания; отхода от излишней детализации формулировок (проблема дидактометричности стандарта, его лексической и синтаксической инфраструктуры).
4. Преодоления некой «нормофобии» на этапе формирования конечных результатов образовательного процесса; усиления роли интегрированных целей; смещения акцентов в текстах общих требований на описание конкретного поведения с указанием позиций, рассматриваемых в качестве желаемых образовательных целей и т.д.
5. Ориентации на новые оценочные модели, новые формы контроля качества, сдвиг ГОС ВПО в направлении освоения международных стандартов в области качества, преодоление редуцирующего эффекта реально функционирующей в массовой практике оценочной культуры.

6. Введения нового соотношения аудиторных и внеаудиторных занятий, преподаватель/студент, контактной и самостоятельной работы, теоретических и практических занятий (по существу, новых моделей ВПО); создания развитых методических основ проектирования ГОС; перехода от ГОС функционирования системы к ГОС ее развития; расширения суверенных участников процессов инициирования разработки новых ГОС, их обоснования, экспертизы и апробации, прежде всего за счет реализации и развития социального партнерства и широкого академического и общественного консенсуса (с привлечением зарубежных экспертов).
7. Освоения в ГОС ВПО будущих поколений культуроцентрированных воспитательных парадигм, проектирования ГОС не как стандарта учебного, но именно *образовательного процесса* и т.п.

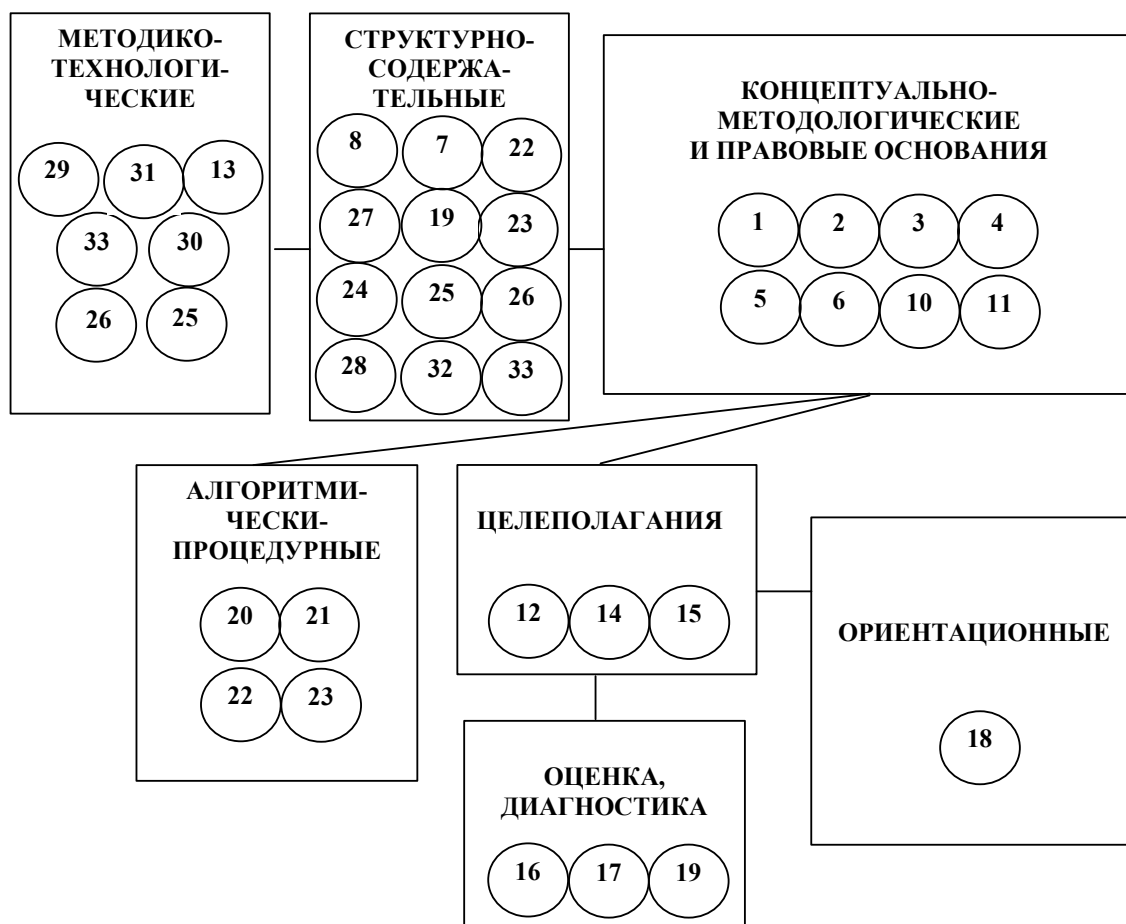


Рис. 7. «Дерево проблем» ГОС ВПО

5. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГОС ВПО

- ①. Недостаточное соответствие ГОС ВПО мировым тенденциям развития ВО.
- ②. Отставание концептуально-методологических и правовых оснований.
- ③. Ослабление адаптивных возможностей ВПО в условиях нарастающей динамики изменений, неопределенности.
- ④. Зауженность потенциала интернационализации ВПО, его «открытости» положениям Лиссабонской Конвенции (1977).
- ⑤. Невосприимчивость к требованиям рынка труда.
- ⑥. Проявление известной индифферентности к стратегическим потребностям государства и общества как результат известной коммерциализации высшего образования.
- ⑦. Ориентация на традиционные технологии и формы организации и получения ВПО.
- ⑧. (Жесткая) структурно-содержательная (внешняя) регламентация.
- ⑨. Незрелость методик и технологий разработки, анализа, экспертной оценки, апробации и внедрения ГОС ВПО и также обеспечение «обратной связи» относительно предыдущих моделей ГОС ВПО.
- ⑩. Ригидность правовых рамок формирования ГОС ВПО (в части минимума содержания, максимума учебной нагрузки обучающихся, отсутствия технологических параметров).
- ⑪. Преимущественная ориентация на внутренние (академические) и не актуальные в современных условиях критерии и показатели качества и развития ВПО.
- ⑫. Абстрактное (несистемное, несбалансированное) неконкретное целеполагание.
- ⑬. Закрытость процесса разработки ГОС ВПО для развивающейся практики социального диалога и социального партнерства.
- ⑭. Проявление кризиса целеполагания.
- ⑮. Несбалансированность с потенциалом образовательной системы, в т.ч. кадровым, ресурсным.
- ⑯. Ориентация на традиционные системы и технологии оценивания.
- ⑰. Недопредставленность результата образовательного процесса в виде компетенций и навыков выпускников.
- ⑱. Редуцирование ценностно-этической, воспитательной миссии ВПО.
- ⑲. Приоритет установки на когнитивно-информационную направленность образовательного процесса и его результата.
- ⑳. Отсутствие широкого социального и академического консенсуса относительно ГОС ВПО.
- ㉑. Неопределенность статуса национально-регионального компонента, его объемов, функций, целей, задач, объектов НРК ГОС ВПО.
- ㉒. Отсутствие механизма ускоренного развития академических дисциплин и их диверсификации.
- ㉓. Декларативный по преимуществу характер ориентации на студента.
- ㉔. Приверженность традиционной схеме получения ВПО с традиционным академическим календарем.
- ㉕. Ограничение возможностей «вхождения» в систему ВПО и «выхода» из нее. Сужение диапазона выбора.
- ㉖. Замкнутость студента на конкретный вуз.
- ㉗. Ранняя и узкая специализация.
- ㉘. Неразвернутость ГОС ВПО на новую роль высшего образования в формате «образования через всю жизнь».
- ㉙. Слабое стимулирование современных технологий образования.
- ㉚. Перегруженность образовательного процесса (недельная загрузка обязательными занятиями).
- ㉛. Отсутствие в ГОС ВПО механизма технологического и содержательно-организационного саморазвития вуза и ВПО.
- ㉜. Недостаточная обращенность к неклассическим формам организации образовательного процесса.
- ㉝. Отсутствие механизмов стимулирования интеграции научной и педагогической деятельности.

6. ОПЕРЕЖАЮЩИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ БУДУЩИХ ПОКОЛЕНИЙ ГОС ВПО

Созданные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования не удовлетворяют в достаточной мере ни их разработчиков (свидетельство высокой академической и методологической культуры последних), ни педагогическую вузовскую общественность. Для одной ее части ГОС ВПО прошли как бы незамеченными, для другой — они всего лишь основание для разработки учебных планов, для третьей — излишне жесткие конструкции, вступающие в противоречие с динамизмом перемен и возросшими академическими правами учебных заведений.

Но, как бы субъективно не воспринимались государственные образовательные стандарты, они стали первыми шагами, сделанными высшей школой в направлении либерализации образовательной политики, поисковым вариантом нового типа проектирования образования, новой нормы качества высшего образования. Их появление, научные дискуссии и управленческие решения, сопровождавшие все этапы их разработки, весьма продвинули ту методологически ориентированную среду, в интенсивно развивающемся поле которой только и станет возможным ускоренное развитие российской культуры образовательного стандарта.

Для продвижения высшей школы к новому состоянию, вбирающему в себя (без разрушения своего культурно-образовательного своеобразия, делающего ее одной из уникальных образовательных систем мира) прогрессивные общемировые тенденции развития высшего образования, требуется как обогащение концептуально-методологической среды стандартизации образования, так и расширение состава субъектов — участников процессов инициирования и разработки ГОС. Теперь уже нельзя себе позволить ограничиться комплексом идей, подходов, кон-

цептов и требований, поступающих высшему образованию и его ГОС только из академического сообщества и органов управления образованием.

В этой новой расширяющейся концептуально-методологической среде рефлексия академического сообщества по поводу ГОС ВПО призвана включать в свое поле ожидания, рекомендации и запросы социальных партнеров, в том числе и в областях, до недавнего времени казавшимися прерогативой вузов и их органов управления: от проектирования содержания образования до итоговой оценки качества своего «продукта» — выпускника учебного заведения. Теперь эта новая среда *разомкнута* на множество источников, сообщающих высшему образованию динамичный социальный заказ. *«Собирателем» новой концептуально-методологической среды, как представляется авторам, может стать опережающий образовательный стандарт.*

6.1. Понятие опережающего образовательного стандарта

Опережающий образовательный стандарт — новое понятие.

Почему это понятие имеет право на жизнь? Есть ли в нем необходимость? Повышает ли оно теоретический потенциал развернувшейся массовой практики стандартизации высшего образования? Или без надобности умножает трудности?

По мнению авторов, введение этого понятия оправдано. Более того — *это понятие необходимо как конструктивное развитие теоретических основ образовательного стандарта.* Этому есть ряд причин.

Первая. ГОС является новым правовым и академическим феноменом в российской системе образования. Он *заряжен энергетикой системности*, уже в силу того, что он выступает фактором удержания и развития качества ВПО, является его моделью, образом, (более или менее адекватным). Сам социальный институт — высшее образование — и его качество суть системные объекты.

ГОС ВПО существует во времени, имеет свой жизненный цикл. Следовательно, введение ГОС ВПО как бы сопровождается двумя рис-

ками. С одной стороны, он может не способствовать росту потенциала соответствия высшего образования (времени, тенденциям, целям, задачам, функциям). Известно, что **соответствие** высшего образования широкому контексту российских и международных требований представляет собой, может быть, самый абстрактный и одновременно самый признаваемый в мире *критерий* качества образования, едва ли не синоним его, *ключевое определяющее понятие*. С другой стороны, в динамике своих целей, моделей, норм, результатов, образовательный стандарт предполагает некий *временной прогностический ряд* этих *целей, моделей, норм и результатов*. Он должен организовать ресурсно-сообразное движение к обновляемым целям развития, т.е. повышение качества образования во всем его критериально-параметрическом многообразии. Если разработка конкретной модели ГОС ВПО ведется безотносительно к этому прогностическому ряду, несущему в себе поэтапное развитие целей образования во времени (наряду с динамикой и направленностью тенденций развития ВПО), возникает угроза «схода» системы высшего образования с траектории развития. Сами стандарты становятся способом консервации традиционалистских подходов, критериев, показателей. *Управление высшим образованием по целям развития подменяется управлением функционирования системы.*

Только в формате рефлексии о будущих образах целей развития могут оптимизироваться структура, объекты, содержание образовательного стандарта, вводимого в конкретный момент времени.

Согласно мнению авторов, ОПС есть форма переноса будущего времени в образовательные стандарты настоящего.

В действующей системе понятий (зачастую употребляемых на эмпирическом, если не на бытовом уровне, например, «требования к выпускникам»,¹⁰ составляющих понятийное поле «образовательного стандарта», *нет понятия*, отражающего рефлексию по всем проблемным полям стандартизации образования (см. разд. 5) в ключе общемировых тенденций развития высшего образования. Эта рефлексия призвана отразить анализ практики разработки, утверждения и введения ГОС, соотнесения этой практики с международным опытом (речь, разумеется,

¹⁰ В Словаре русского языка С.И. Ожегова слово «требования» означает правило, условие, обязательное для выполнения. В какой мере семантика употребления этого слова в ГОС ВПО соотносится с понятием «цели» (то, к чему стремиться, что надо осуществить) и понятием «результата» (конечный итог, завершающий собой что-нибудь)?

идет об опыте различных стран, конкретных университетов, а не о некоей принятой в международной практике единой концепции проектирования образовательных стандартов, куррикулярных планов и т.п. — таковой попросту не существует), конструктивный анализ восприятия российских ГОС ВПО зарубежными экспертами и т.д.

Категория «опережающий образовательный стандарт» воплощает (вполне возможно, не самым удачным образом) этот пробел.

Вторая. Возрастание динамизма перемен в социально-экономической и политической жизни, а также в самих системах высшего образования, делает необходимым концептуально-теоретическое опережение существующей практики разработки и внедрения ГОС ВПО. Формой такого опережения могла бы стать категория опережающего образовательного стандарта.

Третья. ГОС ВПО обеих моделей по своим жизненным циклам и способам введения относятся к дискретно-статичным нормам. Тем не менее, уже через год–два, после разработки ГОС ВПО 1994–1995 гг., Президиумом Координационного совета под непосредственным руководством академика РАО В.Д. Шадрикова и проф. Ю.Г. Татура была организована разработка концепции обновления стандартов. По сути своей деятельность учебно-методических объединений (УМО) и научно-методических советов (НМС) на протяжении ряда лет (1993–2000 гг.)¹¹ была ничем иным, как *проявленной потребностью* в постоянной, развивающейся рефлексии относительно ГОС ВПО, новых будущих целей и качества высшего образования. *Эта деятельность была естественным проявлением необходимости развития концептуально-методологической среды образовательного стандарта.* В настоящей монографии эта деятельность получила свой понятийный статус «опережающего стандарта». Ресурс обновления ГОС ВПО наращивается в подобного рода интеллектуальной работе, развертываемой в масштабе всей системы высшего образования. Это позволяет придавать процессу разработки и введения ГОС перманентный характер. В условиях неравномерного институционального, регионального и отраслевого развития высшего обра-

¹¹ Председателями Президиума Координационного совета УМО и НМС высшей школы являлись в этот период авторитетные лидеры, проректоры высших учебных заведений профессора А.Л. Степанов и Н.И. Максимов.

зования, нарастающей многомодельности высшей школы, ГОС ВПО, будучи только общефедеральным социально допустимым порогом качества, включает в себе возможность для вузов выбирать свой *имиджевый стандарт качества*, сообразуя его со своими возможностями и стратегией саморазвития.

Дискретно-статичная модель ГОС ВПО будет постепенно становиться перманентно развивающейся моделью.

Четвертая. ГОС ВПО разработан с преимущественной ориентацией на «входные», «процессуальные», «запретительно-регулирующие» параметры, то есть он основан на посылах, которые требуют своего уточнения, а нередко и преодоления. Но всякое отрицание прошлого или наличного опыта не должно создавать концептуально-методологического вакуума, который заполняется теми или иными подходами, идеями, концептами, далеко не всегда обладающими качествами высокой жизнеспособности и конструктивности. Только насыщенная, широкомасштабная, общесистемная интеллектуальная работа академического сообщества (и не только его) по поводу будущих целей высшего образования, моделей его качества создает *питательную среду обновления ГОС*. Авторы полагают, что понятие опережающего образовательного стандарта и та реальность, которую это понятие выражает, будут адекватны задаче поддержания *высокого концептуально-методологического потенциала*.

Пятая. ГОС ВПО остается по преимуществу *академическим* продуктом. Но стандарт должен стать *общественным* продуктом. Опережающий образовательный стандарт «втягивает» в свою орбиту пока еще лишь спорадические, по «касательной» приобщающихся к нему новых субъектов (работодателей, социальных партнеров, выпускников и т.д.).

С целью отражения системной природы образовательного стандарта, его назначения и многофункционального характера, целесообразно дать *множественное определение опережающего образовательного стандарта*, освещающего его различные стороны.

Опережающий образовательный стандарт — это рефлексия по поводу множественных образов высшего образования с различающимися нормами качества образования, форма предвосхищения развития высшего образования и его опережающего отражения в будущих поко-

лениях ГОС ВПО, отличающихся от предшествующих своими концептуальными основаниями. Следовательно, опережающий образовательный стандарт как бы задает на уровне рефлексии возможные направления развития ГОС ВПО как конституционно-законодательной нормы качества высшего профессионального образования, соответствующего в своей динамике (эволюции) в обозримом будущем прогрессивным отечественным и мировым тенденциям развития высшего образования.

В этом своем качестве *опережающий образовательный стандарт* расценивается как *системная концептуальная конструкция, в наибольшей мере способная транслировать высшему образованию динамизм, противоречивость и актуальность социального заказа с соответствующим набором характеристик.*

Особо оговоримся: ОПС не следует рассматривать как альтернативу концептуально-методологическому решению, на которых зиждутся действующие ГОС ВПО. Он не интерпретируется авторами и как стандарт элитного высшего образования, хотя и может выступать, в приемлемой академической общественностью мере, основанием такового.

ОПС — ряд прогнозных образов будущих поколений ГОС ВПО и в силу этого может выстраиваться на двух осях: «иерархически-управленческой» и «временной». Многоиерархическая модель ОПС призвана отразить многоуровневый характер управления высшим образованием и многоцелевое его соответствие (цели управления на федеральном, региональном, институциональном уровнях управления). Кроме того, очевидна необходимость «временной» оси ОПС как ряда прогнозов «образов» высшего образования в меняющейся образовательной системе (например, грядущий переход на 12-летнее общее среднее образование), социуме и институциональных потенциалах (с учетом неравномерности развития высшего образования в региональном, отраслевом и институциональном аспектах).

ОПС как форма рефлексии и как направление исследований о путях развития ГОС ВПО выступает:

- способом осмысления концептуально-методологических оснований сообщения высшему образованию качеств опережающего образования;
- прогнозным рядом возможных образовательных стандартов в условиях нарастающего динамизма изменений;

- адекватным концептуально-методологическим ответом системы высшего профессионального образования на возрастание многообразия и многомодельности высшего образования;
- формой продуктивного моделирования многообразия качества высшего образования, в том числе и элитного, так как последнее имеет своей причиной, помимо прочего, конкретное многообразие высшего образования, неравномерный характер развития системы высшего образования, реальную потребность современного общества в интеллектуальной, художественной, политической, управленческой, экономической элите.

Опережающий образовательный стандарт может обеспечить нарастающую «открытость» высшего профессионального образования общественным потребностям, повысить его «чувствительность» (самонастраивание) на многообразные воздействия общества, государства, личности (новых общественных потребностей, структур, институтов и т.д.), обеспечивая одновременно системность, целостность, высокие академические стандарты высшего образования. В этом смысле ОПС находится в русле логики движения от ГОС ВПО сегодняшних, преимущественно ориентированных на соответствие внутренним (академическим) критериям и показателям, к ГОС ВПО завтрашним, держащим курс на удовлетворение многообразных потребностей всех пользователей и поставщиков (провайдеров) высшего образования. Очевидно, что в этом перманентном научно-практическом движении концептуально-методологической среды, каковым и является опережающий образовательный стандарт, происходит своевременное предвосхищение новых механизмов и источников обновления содержания образования. Например, как обеспечить в содержании высшего образования прогнозирование научно-технического прогресса, предвосхищающую актуализацию нарождающегося знания? Ведь действующие ГОС ВПО при нарастающих темпах информационных процессов, сроках реализации образовательных программ, с учетом времени, требующегося для адаптации выпускников, как бы заведомо выступают «неизбежно» устаревшими. Возможно, формой слежения за будущим содержанием высшего образования может стать анализ патентной информации (скажем, в инженерном, естественнонаучном, медицинском образовании).

Анализ патентных фондов специально созданными для этих целей экспертными комиссиями, мог бы стать одним из организационных механизмов новой концептуально-методологической среды ОПС. С этой точки зрения, под опережающим понимается такой образовательный стандарт, в котором заложены прогрессивные требования, ориентиро-

ванные на перспективу развития научно-технического прогресса, создание новых средств и технологий, появление новых специальностей (направлений) подготовки и специализаций (методика проектирования ОПС, ориентированного на развитие НТР описана в разд. 8).

Видимо, вектором движения содержания высшего образования может стать поворот от абстрактно-академической его направленности к социально и личностно востребованной, что, по всей вероятности, может сопровождаться сменой парадигмы фундаментализации высшего образования, как необходимой и достаточной для развития базовых компетенций личности, усвоения динамичных новых знаний.

Содержание высшего образования, равно как и государственные образовательные стандарты, не могут оставаться самосолипсическими, без угрозы для себя отстать от требований времени и решения общественных стратегических задач.

ОПС можно рассматривать и как способ постепенного изменения статуса и предназначения общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, призванных вооружать личность социально-этическими и экономическими навыками, ролями и качествами при одновременном формировании прикладной методологической компетенции личности в широком культуроцентристском поле.

ОПС может и должен стать средством поиска активного переключения высшего образования на междисциплинарное конструирование содержания образования. Одновременно можно было бы обозначить и новое русло академической рефлексии в рамках разработки проблем опережающего образовательного стандарта — соотнесение отечественных и международных показателей качества высшего образования, сравнительный анализ методологических оснований проектирования образования в различных национальных образовательных культурах.

Составляющими новой рефлексии по поводу будущих ГОС могли бы быть:

- изучение практики разработки и внедрения образовательных стандартов в других странах со сходными традициями, аналогичной образовательной политикой, экономической и социальной ситуацией и задачами (мы уже отмечали, что термин «стандарт», не попадая в активную лексику академической общественности различных стран, тем не менее характеризует общую направленность развития систем профессионального образования к формированию получающих взаимное признание норм качества высшего образования);

- ориентация на перечни существующих на европейском континенте профессий (таковые, например, разработаны в упоминавшемся в третьем разделе настоящего отчета CEDDFOP– Европейском Центре развития профессионального образования);
- ознакомление с политикой и практикой реформирования послесреднего/высшего профессионального образования за последнее десятилетие в тех странах, опыт которых мог бы представить для России определенный интерес;
- анализ различных моделей проектирования высшего образования, оценка их положительных и отрицательных (неприемлемых с точки зрения нашей культурно-образовательной уникальности) сторон;
- критическое, но конструктивное изучение докладов международных экспертов по проблемам национальной образовательной политики в Российской Федерации и состояния дел в высшей школе (приводятся в библиографии), а также результатов различных международных проектов в сфере реформирования образования;
- знакомство с авторитетными международными исследованиями тенденций социально-экономического развития и изменений рынков труда и рынков образовательных услуг;
- мониторинг изменений в нашей стране с позиций усиления адекватности, адаптивности и соответствия высшего образования;
- отыскание в процессе разработки и обсуждения проектов образовательных стандартов форм и средств обеспечения открытости этого процесса, гибких и быстрых реакций системы высшего образования на изменения, потребности, запросы, а также способов предвосхищения «сигналов мира труда».

Словом, ОПС может стать формой поиска ответа на вопрос: «Какое образование понадобится завтра и для какого типа общества?» [12, с. 280].

Опережающий образовательный стандарт — это пространственно-временной системный информационный объект, отражающий совокупность существующих и перспективных параметров и характеристик высшего профессионального образования, теоретическая система, выражающая прогнозную нормативную структуру качества высшего образования для всех уровней организации и управления образованием. Словом, согласно нашей точке зрения, опережающий образовательный стандарт – это эвристическая величина, добавленный эвристический ресурс в процессе становления своеобразной российской культуры образовательного стандарта.

С позиций приведенных определений ОПС нетрудно сформулировать его функции:

- *прогностическая*, т.е. обеспечивающая большую степень интегрированности будущих моделей ГОС ВПО с мировыми тенден-

- циями развития высшего образования, с текущими потребностями экономики в контексте приобретенной ориентации высшего образования на решение стратегических задач страны и усиления своей миссии ответственности за гражданскую, культурную и нравственную солидарность общества;
- *ориентирующая*, выражающаяся в предоставлении образовательной практике и управлению широкого выбора концептуально-методологических оснований для формирования адекватных ГОС ВПО;
 - *рефлексирующая*, способствующая углубленному пониманию всех процессов, происходящих в высшем образовании как ключевом социальном институте, обеспечивающим устойчивое развитие общества и личности;
 - *сравнительно-аналитическая*, делающая возможным расширение аналитического потенциала научных исследований и образовательной практики, своеобразную, как говорит Вольфган Нёрнер, «мелиоративную» функцию компаративных исследований в сфере стандартизации высшего образования [50];
 - *экспертно-экспериментальная*, позволяющая компенсировать существенный недостаток действующего порядка разработки и внедрения государственных образовательных стандартов без таких принципиальных фаз жизненного цикла ГОС, как экспертиза и апробация;
 - *конвенциональная*, расширяющая состав непосредственных и опосредованных участников проектирования ГОС ВПО и инициирования процесса разработки стандартов, что будет основой для достижения необходимого и достаточного общественного согласия относительно статуса, содержания и направленности ГОС ВПО будущих поколений (за счет максимизации общественного согласия).

6.2. Концептуально-методологические основания опережающего образовательного стандарта

Нетрудно заметить (6.1) три концептуально различающихся основания опережающего образовательного стандарта.

Первое, которому преимущественно посвящена настоящая монография, — это рассмотрение ОПС как способа перманентной научной, академической и общественной рефлексии по поводу направлений развития государственных образовательных стандартов высшего професси-

онального образования, их будущих поколений, их структуры, «входных», «процессуальных» и «выходных» параметров, соотносящихся с общемировыми тенденциями развития высшего образования при удержании достойных бережного «охранения» уникальных особенностей отечественной образовательной культуры.

Второе (см. раздел 2), согласно которому ОПС представляет собой средство (форму, способ) выражения в ГОС ВПО того системообразующего свойства образования, которое называется опережающим образованием (опережающим высшим профессиональным образованием) и которое проявляется во взаимодействии содержания, процесса и результата передачи культурного наследия, знаний, умений и компетенций, направленных на развитие человеческого потенциала и предрасположенности человека к активному, деятельностному мышлению и поведению, на формирование у человека инновационного, преобразующего интеллекта и способа жизнедеятельности с высокими креативными и акмеологическими возможностями.

Третье, в формате которого опережающий образовательный стандарт есть стандарт с актуализацией прогрессивных требований, обусловленных перспективами развития научно-технической, информационной революции, созданием новой технической, технологической, социокультурной сферы, возникновением новых направлений подготовки выпускников вузов.

Первый тип ОПС — это опережающий стандарт, ориентированный на системное развитие ВПО.

Второй тип ОПС — это опережающий стандарт, по преимуществу, направленный на развитие позитивных творческих потенциалов личности.

Третий тип ОПС — это опережающий стандарт, отражающий развитие технико-технологической, социальной и культурной сфер, а также специальностей (направлений) подготовки.

Можно ли эти типы ОПС отнести к опережающим образовательным стандартам с принципиально различающимися ориентациями? Авторы полагают, что причин для подобного «разведения» по своим концептуально-методологическим «нишам» каждого из трех типов ОПС нет. Более того, мы позволяем себе высказать суждение о том, что интегративным типом ОПС является первый.

Легко согласиться, что посредством рефлексии относительно прогрессирующего ряда будущих ГОС ВПО удастся обеспечить достижение целевых установок и двух других типов ОПС. И что концептуальные посылки остальных типов ОПС становятся существенными и неотъемлемыми концептами опережающего образовательного стандарта первого типа (рис. 8).

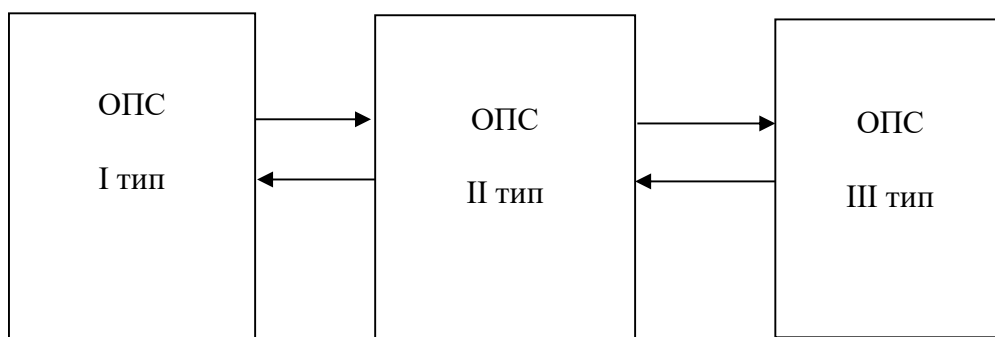


Рис. 8. Взаимосвязь трех типов опережающих образовательных стандартов

Но можно сказать иначе: все три типа опережающего образовательного стандарта составляют то интегративное и динамичное концептуальное единство, которое легко конкретизируется в самих ГОС ВПО, в их «временных» рядах. Первый является наиболее перспективно ориентированным; второй предъявляет к уже действующим ГОС ВПО требование соответствующего содержательного, организационного и образовательно-технологического переакцентирования. Третий принадлежит, по нашему мнению, к зонам ближне- и среднесрочного прогнозирования с последующим удержанием и наращиванием этой развитой способности высшего образования (и его ГОС) как устойчиво присущей.

7. ОБЩАЯ МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОПЕРЕЖАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ КАК МОДЕЛЕЙ БУДУЩИХ ЦЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Характеристика общей методики

Под *общей методикой* авторы понимают описание:

- направленности исследований будущих моделей целей и выражающих их ГОС ВПО;
- совокупности способов решения задач по совершенствованию государственных образовательных стандартов будущих поколений (федеральный и институциональный уровни);
- целостности концептуально-методологических параметров целеполагания образа качества высшего образования и, стало быть, самих ГОС ВПО как концентрированных моделей (мер) этих новых целей и качества;
- способов построения и обновления знания о будущих ГОС ВПО.

В этом смысле данная работа представляет собой ни что иное, как разработку *способа рефлексии* относительно развития целей высшего образования и самого государственного образовательного стандарта, отражающего эти цели.

Опережающий образовательный стандарт есть центральное методологическое понятие этой общей методики в обозначенном выше ее смысле.

Предшествующие разделы монографии включают отдельные составляющие этой общей методики. А именно:

- анализ ГОС ВПО зарубежными экспертами (1.1);
- общеструктурный анализ ГОС ВПО, сосредоточивший свое внимание на структурном сопоставлении ГОС ВПО обеих моделей (1.2.1), объектах стандартизации (1.2.2); соотношении видов деятельности, к которым подготавливается выпускник (1.2.3); ча-

стотности распределения когнитивных и деятельностных требований к знаниям и умениям по циклам «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» (1.2.3) и «Общие математические и естественнонаучные дисциплины» для подготовки бакалавра (1.2.3) и специалиста (биолога) (1.2.3); сравнении на уровне наименований учебных дисциплин объемов часов и компонентов образовательных стандартов моделей 1995 г. и 2000 г. (физика, специалист) (1.2.3); оценочно-диагностическом потенциале, заключенном в ГОС ВПО (1.2.5);

- анализ направленности ГОС ВПО (1.2.6);
- опыт проведения контент-анализа ГОС ВПО (1.3);
- анализ принципов и технологии разработки стандартов профессионального образования и обучения в странах Западной Европы (3);
- описание общемировых тенденций развития высшего образования (4);
- классификацию проблем развития ГОС ВПО и построение «дерева проблем» (5);
- формирование концептуально-методологической модели ОПС (6.1) и концептуально-методологических оснований ОПС (6.2).

Разделы 8 и 9 дополняют общеметодические рекомендации, задающие направления движения (действий) по выстраиванию механизма развития высшего профессионального образования на федеральном и институциональном (вузовском) уровнях. Таким образом, общая методика обретает характер определенного вектора действий, связанных со становлением механизмов развития посредством генерирования будущих целей результатов, т.е. качества высшего образования по всем направлениям и специальностям подготовки.

Опережающий образовательный стандарт и призван в своем рефлексивном движении обеспечить генерирование новых целей, результатов и качества высшего образования. В конечном счете, через будущие поколения ГОС ВПО, порожденных общесистемной рефлексией относительно опережающего образовательного стандарта, происходит генерирование новых целей, что составляет ядро развития системы высшего профессионального образования. Посредством будущих ГОС ВПО, построенных на современных образцах и методах целеполагания, будет осуществляться сдвиг к управлению по целям («качеству» как результату) вместо управления по полномочиям (компетенциям).

Б. Уточнение правового статуса ГОС ВПО

Следует на правовом уровне найти общий знаменатель всего, что касается государственного образовательного стандарта и компетенций различных уровней власти по отношению к нему. Видимо, совершенствование правового статуса ГОС может составить одно из направлений рефлексии в поле опережающего образовательного стандарта. Приведем ряд свидетельств.

Ст. 43 Конституции Российской Федерации п.5 определяет, что «Российская Федерация устанавливает *федеральные государственные образовательные стандарты*».

Ст. 7 Федерального закона «Об образовании» (редакция 1996 г.) посвящена государственным образовательным стандартам (слово «федеральные» не употребляется). В той же статье (п.1) говорится о том, что государственные образовательные стандарты включают федеральный и национально-региональный компоненты и что (п.2) Российская Федерация в лице федеральных органов государственной власти в пределах их компетенции устанавливает федеральные компоненты государственных образовательных стандартов, определяющие в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников (заметим, что ни одно из трех понятий, употребленных для описания формата ГОС, не определено).

В ст. 28 (п. 14) указывается, что в компетенции Российской Федерации находится установление федеральных компонентов государственных образовательных стандартов. Ст. 29 «Компетенция субъектов Российской Федерации в области образования» относит к таковой установление национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов. При этом объекты их не указываются (как в случае с федеральными компонентами). Однако, обязательность национально-регионального компонента подтверждена.

В ст. 42 (п. 3) вводится следующий лексический оборот: «*В случае введения* (курсив наш — авторы) субъектами Российской Федерации регионального компонента государственного образовательного стандарта финансирование связанных с этим затрат на бесплатное обучение студентов производится за счет средств бюджетов соответствующих субъектов Российской Федерации».

Возникают вопросы:

1. Являются ли эквивалентными понятия «национально-региональный компонент» и «региональный компонент»?
2. Что означают слова «в случае введения»? Следует ли из этого *необязательность* указанного компонента (если национально-региональный и региональный компоненты суть синонимы)?

Правовой статус этого компонента как *непрерывной части* государственного образовательного стандарта, устанавливаемого субъектами Российской Федерации (ст. 7; ст. 29) еще более «размылся» в Федеральном Законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

В ст. 5 п. 4 сказано: «Содержание национально-региональных компонентов высшего и послевузовского профессионального образования определяется высшим учебным заведением *самостоятельно* (курсив наш — авторы), в случае финансирования их реализации за счет средств бюджета субъекта Российской Федерации — *по согласованию* (курсив наш — авторы) с соответствующим органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации».

Согласно Федеральному Закону «Об образовании» *в случае введения* этого компонента, он финансируется из средств бюджета субъекта РФ. Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» предусмотрено, что *содержание* (?) компонента *согласуется* с субъектом РФ, если последний финансирует его реализацию.

Ст. 24 «Управление системой высшего и послевузовского профессионального образования» компетенцию субъектов РФ в части национально-регионального компонента *не устанавливает*.

В ГОС ВПО второй модели этот компонент называется: «национально-региональный (вузовский) компонент».

Итак, выступает ли *только содержание* образования *объектом* национально-регионального компонента? Входят ли в число объектов «максимальный объем учебной нагрузки обучающихся» и «требования к уровню подготовки выпускников»? И шире говоря: достаточна ли правовая норма ГОС ВПО, установленная Федеральным Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» для развития ГОС ВПО, выполнения последним роли «нормы качества», «нормы ре-

зультата»? Способствует ли именно такой формат ГОС ВПО переориентации управления высшим образованием «по целям»?¹²

Таким образом, одним из условий развития ГОС ВПО (и предметом рефлексии в рамках опережающего образовательного стандарта) должны стать: 1) уточнение правового статуса ГОС; 2) семантические границы употребляемых терминов (например, обязательный минимум содержания, требования к уровню подготовки, максимальный объем учебной нагрузки); 3) объекты стандартизации; 4) роль и функции ГОС ВПО; 5) соотношение ГОС ВПО и академической свободы вузов и субъектов образовательного процесса.

Нынешний ГОС ВПО в полном соответствии с Федеральным Законом является стандартом требований, стандартом регулирования, *стандартом-абстракцией*, а не *стандартом результата, нормы качества, измеряемой нормой*, усиливающей способность быть основой для объективной оценки индивидуальных достижений выпускников и образовательных учреждений.

В. Рекомендации по расширению рефлексивного поля относительно опережающего образовательного стандарта

В.1. На институциональном (вузовском) уровне

Этапы проектирования ОПС и использования результатов для обновления ГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) могли быть следующими:

Первый: Подготовительный этап, целью которого может стать выявление основных проблем и тенденций развития образовательных стандартов высшего профессионального образования и отбор совокупности идей для включения в концептуальную модель ОПС.

На данном этапе проводятся:

- репрезентативный сбор исходной информации: анализ действующих ГОС ВПО (с возможным использованием аналитических средств, предложенных в разделе 1 настоящего отчета);

¹² В законе (ст. 5 п. 3) говорится, что «порядок разработки, утверждения и введения в действие государственных образовательных стандартов высшего и послевузовского профессионального образования в части, не урегулированной настоящим Федеральным Законом, определяется Правительством Российской Федерации». Эту же норму в несколько иной редакции содержит и ст. 24 п. 2.8. Однако, насколько известно авторам, подобное постановление принято не было.

- выявление проблемных полей и построение «дерева проблем» ГОС ВПО (см. 5) по предложенной (или модифицированной) классификации;
- анализ заключений экспертов (руководителей вуза, деканов, заведующих кафедрами, студентов, выпускников, работодателей, представителей профессиональных сообществ, преподавателей-пользователей и преподавателей-разработчиков стандартов) относительно объектных и параметрических характеристик стандартов в их динамике: от стандартов действующих — к стандартам краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспектив;
- ознакомление с практикой разработки и введения образовательных стандартов в странах, имеющих сходные с российскими академические традиции, похожие системы высшего образования в соответствующих областях;
- сравнение европейских и отечественных перечней специальностей и направлений подготовки (по профилям вуза);
- изучение опыта реформирования высшего образования за последние 5–10 лет в странах, опыт которых мог бы представлять интерес для России;
- ознакомление с результатами международных исследований, как в глобальном, так и страновом вариантах.

Для организаторов и участников этой работы авторы считают оправданным привести «модуль» этих источников непосредственно в данном разделе, не ограничиваясь библиографией.

- * Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. ЮНЕСКО. 1995 г.
- * Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО. 78/79. №3. 1992. Досье: Высшее образование: состояние, проблемы, перспективы.
- * Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленного ЮНЕСКО: Образование: сокрытое сокровище. 1997 г.
- * Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию ЮНЕСКО. Париж, 5–9 октября 1998 г.
- * Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации (ОЕСД). — М.: Изд-во «Весь мир», 2000. — 200 с.
- * Белая книга российского образования. Ч. I. — М.: Изд-во МЭСИ, 2000. — 252 с.
- * Белая книга российского образования. Ч. II. — М.: Изд-во МЭСИ, 2000. — 113 с. (обе части являются результатом реализации Проекта Tasic: «Управление образованием»).

- проведение социологических исследований по выявлению мнений экспертов о степени представленности в действующих ГОС ВПО тенденций развития высшего образования и оценки экспертами актуальности этих тенденций для подготовки специалистов по соответствующим профилям;
- анализ результатов научных исследований в области образовательных стандартов, выполненных в России;
- анализ различных моделей проектирования образования, применяемых, например, в странах ЕС, оценка их сильных и слабых сторон на фоне ситуаций в России (в вузе);
- организация и проведение маркетинговых исследований (разд. 9);
- формирование расширенных команд разработчиков ГОС ВПО с широким привлечением в них различных пользователей стандартов и «продукции» высшего образования.

Разумеется, все направления подготовительного этапа, перечисленные выше, могут оказаться не под силу отдельному вузу. Здесь свою *новую роль* должны обнаружить УМО и НМС как жизнеспособные государственно-общественные структуры саморазвития высшего образования, созданные на заре его демократизации. Главное: по возможности широко и на систематической основе развивать в каждом вузе *культуру рефлексии* относительно «моделей целей» качества высшего образования.

Второй: Этап генерирования.

В рамках этого этапа проводится конструирование будущих целей для нескольких временных точек как ряда концептуальных моделей опережающего образовательного стандарта: для краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспектив.

На основе результатов первого этапа проектирования ОПС по направлению (специальности) ВПО решаются следующие задачи:

- уточнение состава объектов и предметов стандартизации в ОПС ВПО, их значимости («веса») и динамики изменений (по сравнению с действующими ГОС ВПО);
- разработка схем распределения объемов и предметов стандартизации в ОПС ВПО между уровнями организации и управления ВПО (федеральный (общий и отраслевой) – региональный – вузовский) и во временном ряду; для каждого из уровней организации и управления ВПО «откроются» свои (но взаимосвязанные) ряды ОПС;
- определение структуры и основных параметров для каждого из объектов стандартизации ВПО, представленных в ОПС;

- конкретизация новых связей между всеми объектами и предметами стандартизации, включенными в ОПС;
- установление статуса норм для каждого из элементов ОПС (от «жестких» до «мягких» норм);
- описание полученных рядов концептуальных моделей ОПС ВПО по направлению (специальности)

Третий: этап реализации, состоящий в выработке предложений по переводу ближних (новых) целей развития образования, прежде всего в национально-региональный (вузовский) компонент ГОС ВПО, соотносясь с потенциалом вуза и его эффективного экономического, социального окружения.

В.2. На федеральном уровне оправдано сосредоточить внимание на:

- развитию правового статуса ГОС ВПО;
- реорганизации УМО и НМС (авторы именно подчеркивают необходимость их *реорганизации* в направлении развития их структуры, кадрового потенциала, проектной академической, методологической культуры, повышения представленности в их составах экспертов международного уровня, ученых-методологов, исследователей проблем философии образования, представителей организаций работодателей и других социальных партнеров, студентов, выпускников);
- создании смешанных команд экспертов по разработке моделей ГОС ВПО будущих поколений;
- проведении крупномасштабной переподготовки руководителей УМО и НМС, а также проректоров вузов по учебной и методической работе по специально разработанной программой в области развития ГОС ВПО;
- организации мониторинговых исследований соблюдения (достижения) ГОС ВПО по различным специальностям и направлениям подготовки;
- реализации межведомственных программ по изучению проблем рынка специалистов с высшим образованием, профессионального ориентирования и консультирования, управления профессиональной карьерой;
- активном содействии формированию социального диалога и социального партнерства;
- проведении ежегодных научно-практических конференций, посвященных методике и практике развития ГОС ВПО *как ключевой составляющей системы обеспечения качества и управления качеством высшего образования* (например, «Образовательный стандарт и качество высшего образования»; «Образовательный стандарт в системах обеспечения качества

и управление качеством высшего образования» (сроки проведения конец января — начало февраля);

- создании информационного банка идей по совершенствованию и развитию ГОС ВПО на основе публикаций результатов научных исследований, материалов научно-практических конференций, информации, представленной в Internet, монографиях, научных статьях;
- введении в систему государственной аттестации вузов показателей, стимулирующих создание и функционирование механизмов обновления и развития ГОС ВПО в вузах УМО и НМС высшей школы;
- переходу к новой социально-образовательной технологии разработки последующих поколений и рекомендаций по обновлению действующих ГОС ВПО, включающей в себя этапы:
 1. *Этап инициирования* разработки новых ГОС ВПО в логике их создания на долговременной основе, а не одновременной акции, осуществляемой федеральным (центральным) государственным органом управления высшим образованием. Инициатива может исходить от промышленности, сервиса, рынков труда, региональных органов. Здесь не может быть искусственных ограничений или волевых «отторжений».
 2. *Этап принятия решений*, которые должны вырабатываться на базе прозрачных процедур при условии обязательного соблюдения принципа широкой консультативной основы и достижения консенсуса.
 3. *Этап формирования* команд разработчиков разного профиля для обоснования целостного «образа» ГОС ВПО, а не только отбора содержания образования по циклам и входящим в них учебным дисциплинам (составы команд должны включать в себя философов, политологов, экономистов, работодателей, представителей профессиональных сообществ, социальных партнеров, педагогов, психологов, культурологов, российских и зарубежных (по возможности) экспертов, студентов и выпускников).
 4. *Этап подготовки*, состоящий в проведении анализа на микро- и макроуровнях (исследование потребности, прогнозирование будущих квалификационных требований, сравнение российских и европейских профессиональных профилей).
 5. *Этап разработки первых версий ГОС ВПО.*
 6. *Этап широкой общественной* (объективной) экспертизы первых версий.
 7. *Этап подготовки* вторых и последующих версий ГОС ВПО.
 8. *Этап апробации* новых ГОС ВПО.
 9. *Этап анализа* (оценки) процесса введения ГОС ВПО.
 10. *Этап обновления* ГОС ВПО.

8. МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА

Мы уже отмечали, что под опережающим понимается стандарт, в котором заложены требования, ориентированные на перспективу развития научно-технического прогресса (НТП), создание новых средств и технологий, появление новых специальностей и специализаций.

В опережающих образовательных стандартах третьего типа (см. разд. 6.2) требования могут задаваться составом дисциплин, количеством часов, соотношением лекционных и практических занятий, количеством и объемом практик и стажировок.

Общий вид опережающих образовательных стандартов третьего типа приведен на рис. 9.

Не все специальности и специализации зависят в равной степени от развития НТП. К зависимым относятся технические, экономические, химические, биологические и т.п. направления (специальности). Многие специальности, в первую очередь, высоко творческие, испытывают ослабленное воздействие научно-технического прогресса.

Однако, все без исключения специальности (направления) подготовки могут иметь опережающие образовательные стандарты, отличающиеся тем, что в них будет присутствовать блок, ориентированный на подготовку выпускников к непрерывной активной деятельности, постоянному совершенствованию знаний в условиях быстро изменяющейся внешней среды, усиления конкуренции как на внутреннем, так и на международном рынках труда.

В качестве основы для разработки ОПС используются образовательные стандарты второй модели (2000 г.).

В каждом стандарте определяется базовый комплекс (ядро), на основе которого создается новый опережающий стандарт.

ОПС создаются по модульному принципу, причем одинаковые модули могут присутствовать в ОПС различных специальностей (направлений).

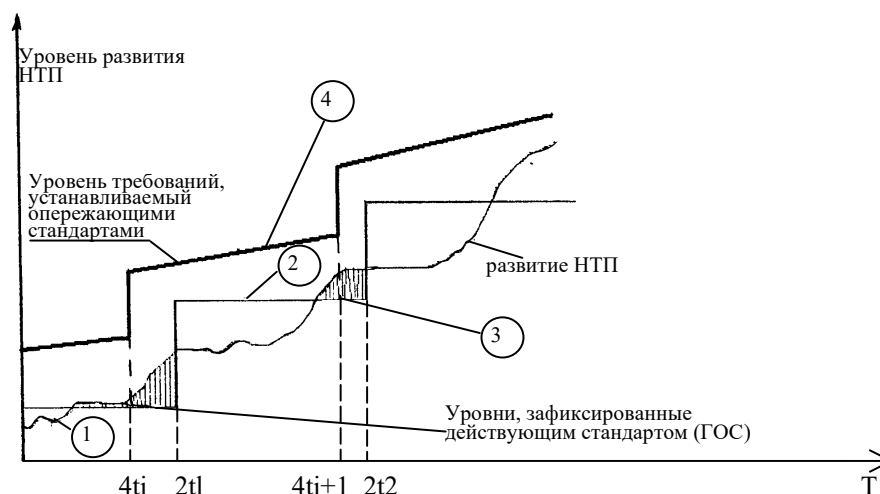


Рис. 9. Действие ГОС и функции опережающих стандартов по отношению к НТП

- где 1 — кривая, условно характеризующая требования, соответствующие развитию НТП;
 2 — требования, зафиксированные в ГОС ВПО;
 3 — зоны опережения требований НТП по отношению к нормам, установленным в ГОС ВПО;
 4 — требования, устанавливаемые в ОПС на новые редакции ГОС ВПО;
 $4t_i$, $4t_{i+1}$ — моменты времени корректировки ОПС в связи с развитием НТП

Может быть предложен следующий порядок создания ОПС 3-го типа: Минобрнауки России совместно с Минэкономки России, Минтрудом России, актуальными социальными партнерами и исследователями уточняют действующий перечень специальностей и разрабатывают перечень перспективных специальностей (при широком привлечении к этой деятельности работодателей, представителей вузов, профсоюзов и др.).

На этой основе корректируется состав УМО. В каждом УМО создается прогнозно-аналитическая группа и необходимые базы данных (БД) (состав БД приведен ниже).

Министерством образования Российской Федерации создается эталонный ОПС с минимумом избыточной информации.

Для всех представителей УМО проводятся курсы переподготовки по вопросам создания *банка данных прогнозной информации и ее аналитической обработки*.

ОПС разрабатывается с привлечением работодателей и региональных органов управления. С первых шагов своей разработки ОПС призваны становиться широко конвенциональными нормами.

Мнение работодателей учитывается на основе анализа их требований к принимаемым на работу специалистам с высшим образованием.

Наряду с разработкой ОПС, создается система их ведения, устанавливающая правила их использования, темпы пересмотра требований и корректировки стандартов по группам родственных специальностей.

Ниже приводится более подробное описание каждого из этих этапов.

Подготовка специалистов в российской высшей школе осуществляется в соответствии с государственными образовательными стандартами. Отдавая должное их положительному значению, следует отметить, что они все-таки достаточно инерционны. В наше время, когда передовые технологии во всех областях меняются буквально за ряд лет, нужно сформировать систему, обеспечивающую: а) мобильность действующих стандартов; б) систему опережающих стандартов. Этим можно добиться соответствия знаний, умений и компетенций молодых специалистов современным требованиям. Предлагается разработка математической модели специалиста как носителя совокупности знаний, умений и компетенций, а также имеющего базовую общекультурную подготовку.

Опыт создания ГОС показывает, что прогнозная составляющая в них либо является незначительной, либо вовсе отсутствует. При этом, нередко, вузовские работники в первую очередь отстаивают свои корпоративные интересы. А как справедливо отмечает академик В.П. Тихомиров ректор МЭСИ (см. журн. «Итоги». №4, 1998 г.) «... вузы готовят кого могут, а не тех, кто нужен».

Поэтому при разработке системы опережающих стандартов необходим другой подход – привлечение к их созданию всех заинтересованных сторон, *а также специалистов по прогнозированию.*

При разработке ОПС учитываются требования, задаваемые вузами и работодателями, а также прогнозные требования по соответствующей группе отраслей.

Группы отраслей (знаний) определяются на основе создаваемых классификаторов подготовки. Общая схема формирования ОПС приведена на рис. 10.

Требования, задаваемые вузами, устанавливаются на основе аналитической обработки учебных программ всех вузов, входящих в УМО. Это, понятно, трудоемкая и длительная работа. Но она необходима.

Суть обработки в следующем. В УМО создается база данных (БД-1), куда вносятся все «расширения» действующих на основе ГОС ВПО образовательных программ (сверх предусмотренных действующими образовательными стандартами).

Выделяются совпадающие дополнительные дисциплины в большом количестве вузов, что является основой для предложения по включению их в новый ОПС (П 1). Пожелания работодателей формируются на основе обработки их требований. Для обеспечения достоверности необходимо собрать данные по представительной выборке предприятий: для массовых специальностей не менее 15–20; для уникальных 1–10. Все требования работодателей концентрируются в базе данных (БД 2). После их обработки выделяются требования, соответствующие действующим образовательным стандартам и требования, превосходящие нормы действующих ГОС (П 2).

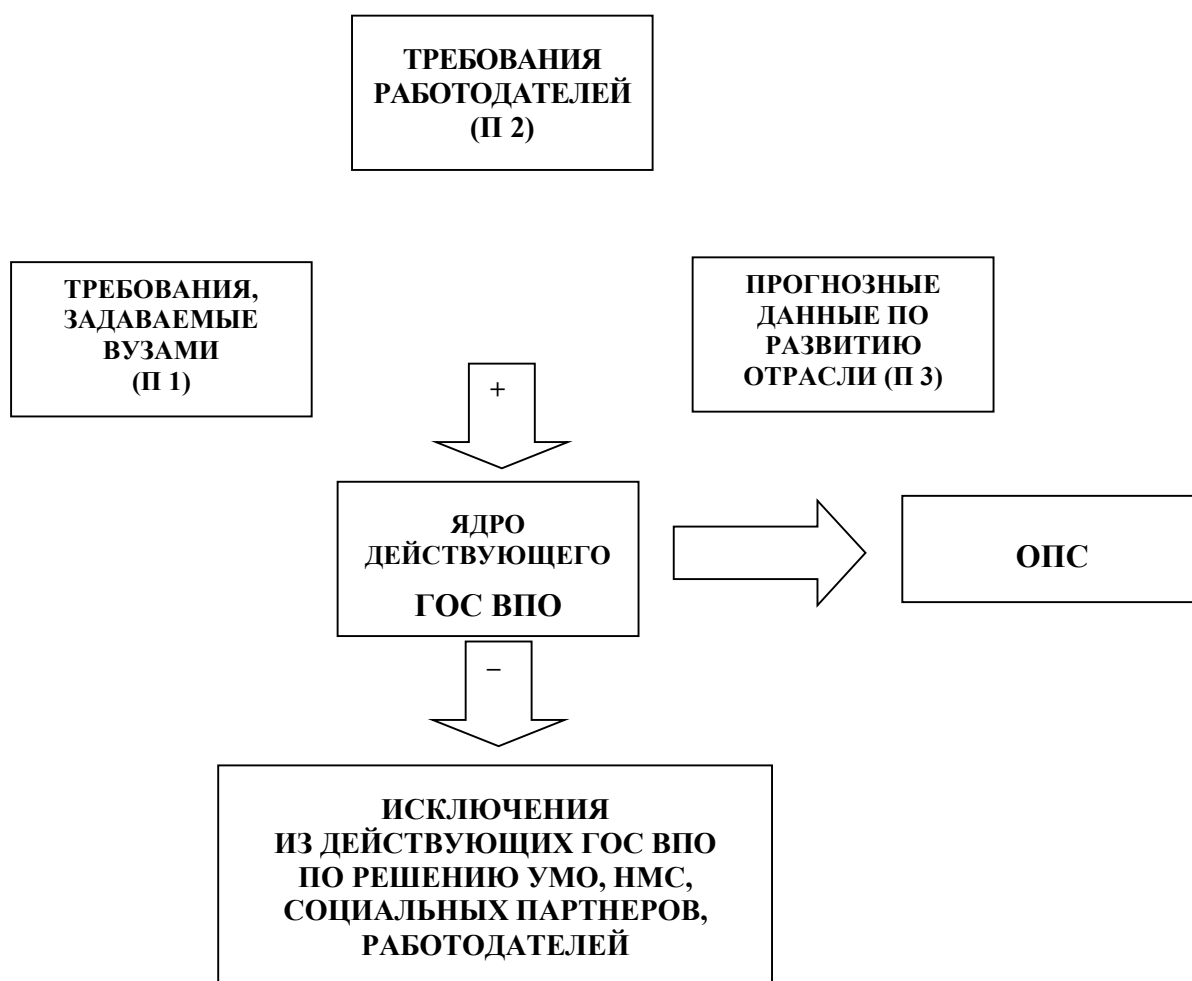


Рис. 10. Формирование содержания опережающего стандарта на основе действующего ГОС ВПО

Требования работодателей (БД 2) подлежат аналитической обработке для выявления той их части, которая выходит за рамки образовательного стандарта.

Тр 1	Тр1-1	Тр1-2	Тр1n	Тр1n-1	Тр1n-2	Тр1n-3		
Тр 2	Тр2-1				Тр2n	Тр2n-1	Тр1n+5
Тр 3	Тр3-1				Тр3n	Тр3n-1	Тр1n+1	Тр1n+2		

$\left. \begin{array}{l} \text{Тр1n-1} \dots \dots \dots \text{Тр1n-1} \\ \text{ТрN-1} \dots \dots \dots \text{ТрN-n} \end{array} \right\}$
 Требования работодателей от 1 до N в части от 1 до n совпадают с требованиями стандарта и дальнейшему анализу не подлежат.

Требования, превосходящие стандарт, группируются и составляют 2 группы.

$\left. \begin{array}{l} \text{П 2} \end{array} \right\}$
 1 – определяющая требования по дополнению стандарта;
 2 – по открытию новой специальности или специализации.

Сравнение результатов аналитической обработки данных БД-1 и БД-2 даст возможность оценить своевременность требований действующего стандарта и возможность последнего лечь в основу создаваемого опережающего стандарта.

Кроме того, при каждом УМО формируется база данных прогнозной информации (БД-3).

В нее заносится вся доступная информация по отрасли, связанная с требованиями к подготовке специалистов или прогнозами по совершенствованию, развитию отрасли (или выпускаемых изделий).

Источником такой информации могут являться: научные отчеты, статьи, реферативные журналы, прогнозы, зарубежные отчеты, анализ патент-

ных фондов, сравнение классификаторов передовых стран с отечественными, изучение аналогичных тенденций за рубежом и т.п. (см. разд. 6.1).

Создание баз данных в каждом УМО не представляет большого труда. Для этого нужен один современный компьютер на базе процессора Pentium-III и два сотрудника. Это могут быть уже имеющиеся работники УМО. Для формирования баз данных должны быть организованы кустовые краткосрочные курсы по специально разработанной учебной программе.

Наибольшую сложность представляет подбор или подготовка специалиста по аналитической обработке данных.

На основе аналитической обработки информации БД-3 эти специалисты смогут представить прогноз развития знаний, науки, техники и технологии, который после детального рассмотрения в УМО и НМС, может лечь в основу перспективных требований ОПС.

Все базы данных формируются по единой методике, утвержденной Министерством образования Российской Федерации, что позволит создать единое информационное пространство для всех высших учебных заведений страны.

На основе этого информационного пространства возможно создание системы поддержки трудоустройства выпускников, поиска востребованных работодателями специалистов, оптимальных мест работы. Такая система может явиться основой частичной окупаемости создания информационной системы (единого информационного пространства) Минобразования России.

Известно, что общая стратегия развития страны в целом определяется вышестоящими органами. Однако прогноз развития отдельных отраслей и соответствующий перечень потребностей в специалистах может быть выполнен Временной комиссией при Союзе промышленников и предпринимателей.

Любые стандарты подвержены старению. Для предотвращения этого явления необходимо создание *системы сопровождения (ведения) стандартов*. Система определяет порядок внедрения стандарта, порядок

и сроки его пересмотра, правила внесения в него изменений, предусматривая в обязательном порядке стадии экспертной оценки и апробации.

Для каждого ОПС в соответствии с разрабатываемым классификатором устанавливаются сроки его пересмотра. Различные сроки пересмотра ОПС связаны с тем, что жизненные циклы обновления изделий, техники, технологий в различных отраслях не одинаковы. Так, например, в информатике полная смена инструментария осуществляется за 3–5 лет, а в сельском хозяйстве за 8–10 лет и т.п. Это влечет за собой и изменение требований к специалистам, т.е. изменение учебных программ. В некоторых областях человеческой деятельности требования ОПС более консервативны. *Это значит, что не следует все стандарты пересматривать одновременно, что занимает много времени и сил, а необходимо вести постоянную работу по отслеживанию стандартов и их регулярной корректировке.* Правила корректировки и порядок внесения изменений устанавливает система ведения ОПС.

Все ОПС должны быть ориентированы на подготовку высококвалифицированных, высококультурных специалистов, способных к постоянному обучению и адаптации к быстроизменяющейся внешней среде (см. рис. 11).

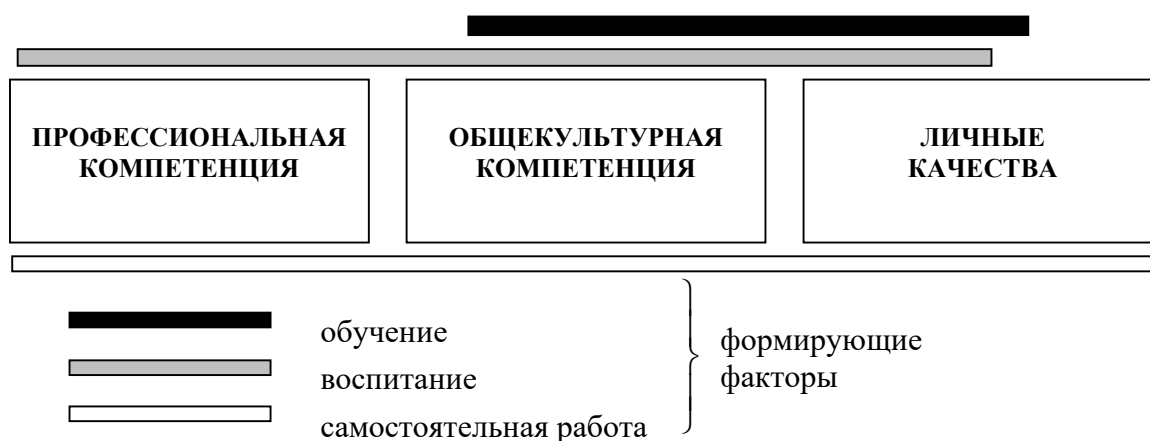


Рис. 11. Подготовка специалиста с высшим образованием с учетом требований работодателей

Методика

*определения перечня направлений (специальностей) подготовки
специалистов высшей квалификации,
не входящих в государственные образовательные стандарты*

1. Постановка задачи

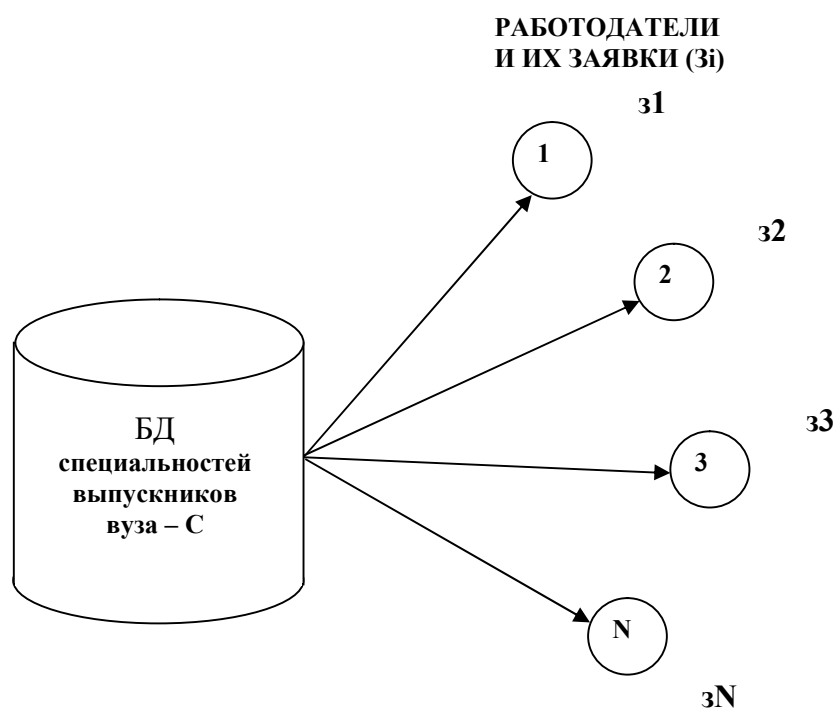


Рис. 12. Схема определения перечня направлений (специальностей) подготовки

Заявки работодателей образуют вектор

$$Z = \{ z_1, z_2, \dots, z_N \}.$$

В свою очередь, каждая заявка представляет собой перечень специальностей, которые работодатель хотел бы видеть у своих новых работников, т.е.

$$z_i = z_i \{ c_j \}, i \in \{ 1, N \}, j \in J,$$

Где J — множество всех специальностей, необходимых сегодня и в будущем для работы в экономической и социальной сферах России.

БД специальностей выпускников вузов содержит специальности S_k , $k \in K_q$ — множество специальностей выпускников q -го вуза. В совокупности эти специальности образуют вектор S всех специальностей, по которым вузы готовят выпускников.

$$S = \{c_1, c_2, c_p, \dots, c_M\}, p \in P,$$

где P — множество всех направлений (специальностей) согласно действующему Перечню;

c_M — максимальное значение элемента множества P .

2. Решение задачи

Задача определения перечня направлений (специальностей) (множества S), по которым вузы не готовят специалистов, но которые пользуются спросом на рынке труда или на которых прогнозируется спрос, может быть представлена следующим образом:

$$S = S \cap Z.$$

Построение практического алгоритма, реализующего данную формулу, связано с разработкой классификатора специальностей, который, с одной стороны, включал бы в себя установленные Минобразованием России направления и специальности, а с другой, — позволил бы задавать однозначный шифр для новых специальностей, в которых ощущается потребность на рынке труда.

Определив шифры всех специальностей, по которым поступили заявки от работодателей, задается множество Z . Из этого множества исключаются все специальности, шифры которых совпадают с шифрами специальностей, по которым вузы готовят своих выпускников. Это можно сделать достаточно просто с помощью соответствующим образом сформулированного запроса к базе данных Z . Полученное та-

ким образом из базы Z множество записей S и составит перечень тех специальностей, по которым необходимо готовить специалистов высшей квалификации (с уточнением конкурентных ступеней: бакалавр, дипломированный специалист, магистр).

Выводы:

Приведенная методика обладает, по мнению авторов, рядом достоинств. Она обеспечивает преемственность всех этапов (модель) стандартизации в высшем образовании.

По существу, процесс *введения* ГОС ВПО преобразуется в процесс их *ведения*: дискретно-административная формула их разработки сменяется на перманентное совершенствование стандартов. Появляются новые виды деятельности УМО и НМС, что может стать стимулом их реорганизации и обновления выполняемых ими функций.

Посредством такой (или аналогичной) методики возникают *точки пересечения* интересов вузов, рынка труда, выпускников, дополнительные возможности оптимизации диалога системы высшего образования и сферы труда. Процесс *пульсирующего развития* стандартов ВПО приобретает черты эволюционно-ускоренного процесса.

Разумеется, у всякого нового подхода есть слабые стороны. Наша попытка сформировать конструктивные методики имеет смысл, уже хотя бы потому, что она может активизировать обсуждение этой проблемы.

На большее авторы и не вправе претендовать.

9. МАРКЕТИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА РАЗРАБОТКИ И ОБНОВЛЕНИЯ (КОРРЕКТИРОВКИ) ГОС ВПО (ОБЩАЯ МЕТОДИКА)

Необходимым условием дальнейшего совершенствования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования является их «настройка» на волны (сигналы), посылаемые рынком труда. Средством этой настройки могут стать *маркетинговые исследования*, проводимые как на стадии разработки образовательных стандартов, так и в процессе их реализации в пределах тех академических свобод, которые предусматриваются соответствующими ГОС ВПО (национально-региональный компонент, дисциплины по выбору, факультативы, право научно-педагогических работников вузов определять содержание учебных курсов, выбирать методы и средства обучения, наиболее полно отвечающие их индивидуальным особенностям и обеспечивающие высокое качество образовательного процесса).

Под маркетинговыми исследованиями понимается организация на системной основе регулярного сбора, представления и анализа данных по различным аспектам рынка труда выпускников учебных заведений, выявление проблемных зон, разработка вариантов возможных управленческих решений по всем аспектам мониторинговой деятельности. При этом маркетинговые исследования осуществляются в двух разрезах: исследование и оценка фактического состояния рынка и разработка прогноза, предназначенного для определения и уточнения целей и стратегий развития.

Благодаря такому подходу снижается уровень неопределенности и комплексно исследуются все элементы рыночных отношений.

В ходе маркетинговых исследований используется информация, получаемая на основе первичных и вторичных данных. Первичные данные собираются в результате проведения мониторинга определенной выборки исследуемого фрагмента рынка. Источниками вторичных данных служат отчеты, публикации в периодической печати, статистические сборники, базы данных и т.д. Их сбор выполняется на ранних этапах исследования и часто имеет «разведывательный» характер. Следует подчеркнуть, что сбор вторичных данных, как правило, предшествует сбору первичных.

Исследования рынка труда выпускников учебных заведений предполагают определение его фактического состояния, прогноз и разработку предположений, способствующих трудоустройству выпускников и удовлетворению потребностей отраслей экономики регионов в специалистах различного уровня образования. При этом рынок труда должен рассматриваться как система взаимосвязанных элементов: образовательные учреждения как производители образовательного продукта, потребители (отдельные личности, предприятия и организации), посредники (службы занятости, биржи труда и т.д.), государство и местные органы управления. *Активными элементами на рынке труда являются высшие учебные заведения, формирующие предложения на рынке труда, и работодатели, определяющие спрос на тех или иных специалистов и требования к уровню их подготовки.* Остальные элементы рынка труда выполняют посреднические, информационные функции, а также роли, связанные с регулированием рынка труда.

Исследования рынка труда выпускников учебных заведений включают этапы:

1. Формирование цели и разработка *инфологической модели*¹³ рынка труда выпускников.
2. Определение типа требуемой информации и источников ее получения.
3. Выбор методов оценки фактического состояния рынка труда молодых специалистов-выпускников.
4. Разработка прогноза рынка труда выпускников.

¹³ В математике под инфологической моделью понимается система в виде совокупности (концептов), определяющих моделируемый объект и логические отношения между понятиями. В данном исследовании *инфологическая модель рынка труда выпускников* представляет собой описание рынка их труда в виде системы информационных объектов — участников соответствующих рыночных отношений (учебных заведений, работодателей) и складывающихся динамических связей между ними.

5. Апробация.

В монографии использованы фактические данные, полученные в ходе выполнения работ по исследованию рынка труда молодых специалистов, в том числе:

- сведения о трудоустройстве выпускников вузов Москвы, полученные в 1997–1999 гг. путем мониторинга;
- сведения о профессорско-преподавательском составе вузов;
- сведения о требованиях работодателей к номенклатуре и уровню подготовки выпускников.

Так, например, в процессах трудоустройства выпускников вузов наблюдается устойчивая тенденция к уменьшению доли трудоустраивающихся: от 49% в 1997 г. – к 35% в 1999 г. Среди причин, затрудняющих трудоустройство, можно назвать: *несоответствие уровня подготовки выпускников вузов требованиям работодателей, отсутствие практического опыта работы у выпускников*, нехватка рабочих мест по специальностям и т.п. Возникает необходимость в более систематизированном исследовании и выявлении проблемных ситуаций на рынке труда молодых специалистов, в *организации обратной связи между рынком труда и рынком образовательных услуг*, способствующей принятию оперативных решений по смягчению ситуации. Представляется целесообразным также проводить оценку рынка труда выпускников вузов во взаимосвязи с трудоустройством выпускников всех образовательных уровней.

В качестве основы для маркетинговых исследований предложена общая модель рынка труда выпускников всех уровней и разработана методика ее использования для стратегического прогнозирования данного фрагмента рынка труда. Эта методика была апробирована в совместной работе со специалистами МГУ им. М.В. Ломоносова и Института социально-экономических проблем народонаселения РАН по составлению прогноза приема/выпуска для московских вузов до 2015 года. Согласно прогнозу, серьезные трудности с набором абитуриентов в вузы начнутся в 2005–2006 годах. Этот вывод, обусловленный демографическими тенденциями, сводит на нет многие усилия по смягчению напряженности на рынке труда. Представляется целесообразным проведение межведомственных работ по расчету баланса между прогнозными оценками потребностей в кадрах любой квалификации и возможностями всех уров-

ней и структур образования. В этом мы видим смысл государственного регулирования рынка труда специалистов разных квалификационных уровней.

9.1. Концепция исследования рынка труда выпускников учебных заведений

В мировой практике маркетинговое исследование нашло широкое распространение как эффективное и мощное инструментальное средство для глубокого исследования возникших симптомов на товарном рынке, своевременного принятия мер и выработки управляющих воздействий. По своей сути маркетинг в рыночной экономике представляет собой механизм регулирования рыночных отношений и управления рыночными процессами.

Не отрицая достоинств классического товарного маркетинга как метода исследования и регулирования рыночных отношений, было бы ошибкой механически применять его методы к исследованию такой сложной социально-культурной системы, как рынок труда выпускников. Исследование человеческой деятельности в профессиональной сфере нуждается в разработке особого вида маркетинга. Дело в том, что выбор профессии и реализация профессиональной деятельности определяются не только объективными потребностями социально-экономической среды, но и свободным целеполаганием личности. Вследствие этого постановка задачи маркетингового исследования рынка труда как задачи прикрепления человека к социальной среде через выбор профессии является некорректной. Не система социально-экономических структур и институтов ответственна за выбор профессии, а *само состояние информационной среды обитания человека и способы его взаимодействия с ней*. Это означает, что методология разработки средств маркетинга в сфере образования, трудоустройства и занятости молодых специалистов должна

обеспечить гибкость и синхронность указанных процессов с процессами социально-культурной трансформации.

*Проблемные симптомы исследования рынка
труда выпускников учебных заведений*

Потребность в маркетинге управленческой сферы товарного рынка возникает в тех случаях, когда появляются признаки того, что результаты управленческой деятельности не соответствуют условиям рынка. Например, когда текущая оперативная деятельность на рынке перестает соответствовать запланированным целям и не ясны причины этого. При этом, как правило, первыми проявляются проблемные симптомы, а не базовые, причинные проблемы. Целью же исследования как раз и является выявление базовых проблем, проявляющихся через проблемные симптомы.

Маркетинговое исследование – довольно дорогостоящее мероприятие, требующее соответствующего ресурсного обеспечения: специально обученного персонала, материальных ресурсов, бюджетных средств. Прежде чем проводить исследование, необходимо оценить соотношение "затраты – ценность ожидаемых результатов".

Ценность ожидаемых результатов исследования прямо пропорциональна четкости постановки исследуемой проблемы. Очень часто путают симптомы проблемы и причины проблемы, проявляющиеся через определенные симптомы. Дабы избежать этого, маркетинговому исследованию должен предшествовать тщательный анализ возможных проблемных причин, которые могут проявляться через заданное множество симптомов, и выбор наиболее вероятных и значимых из них. Иногда с целью уточнения симптомов рекомендуется выполнение разведочного исследования.

В последние годы наглядно проявились проблемные симптомы, свидетельствующие о неблагополучии на рынке труда выпускников высших, средних специальных и профессионально-технических учебных заведений. Так, например, в ходе мониторинга рынка труда молодых специалистов была выявлена устойчивая тенденция к уменьшению доли трудоустраивающихся: от 49% в 1997 г. к 35% в 1999 г. В МГУ лишь около 40% выпускников собираются работать по специ-

альности. Еще более тяжелая ситуация сложилась в технических вузах. По приблизительным подсчетам сотрудников службы трудоустройства МАИ, по специальности будут работать не более 15% выпускников этого института. Вместе с тем, многие коммерческие фирмы приглашают выпускников МГУ, МГТУ им. Баумана, МАДИ и других вузов на должности торговых представителей, продавцов-консультантов и проч.

Далее, имеют место *значительные расхождения в структуре реальных выпусков вузов и структуре прогнозируемых потребностей экономики региона*. Так, наиболее емкими по потребности в специалистах с высшим и средним специальным образованием в городском хозяйстве являются: просвещение, здравоохранение, культура (31-33% всей дополнительной потребности экономики), управление, финансы, кредит (21,3–22,9%), наука и научное обслуживание (13,9–14,4%), сфера обращения (7,7–8,0%). В совокупности эти области деятельности могут потреблять 74–77% всех выпускников. В действительности, на долю дополнительной ежегодной потребности промышленности, строительства, транспорта и связи, сельского хозяйства в прогнозных оценках приходится не более 23–26% выпуска вузов. Анализ статистических данных показывает, что государственные вузы Москвы отраслевых групп промышленности, строительства, транспорта и связи, сельского хозяйства дают ежегодно более 50% всех выпускников вузов.

В целом можно констатировать, *что структура направлений подготовки кадров в учебных заведениях сегодня складывается стихийно, без опоры на научно обоснованные долгосрочные прогнозы развития экономики, которые в настоящее время отсутствуют как у федеральных, так и у региональных властей*.

Таким образом, очевидной становится необходимость в прогнозировании потребностей экономики в специалистах с различным уровнем образования. Требуется создание системы маркетинговых исследований, регулярно отслеживающих текущее состояние и позволяющих разрабатывать прогнозы потребностей городского хозяйства в квалифицированной рабочей силе. Результаты этих прогнозов могли бы использовать для разработки альтернативных вариантов экономической политики,

определения потенциальных проблем в использовании трудовых ресурсов. Учитывая сложность процессов, происходящих в настоящий период в экономике, такая система должна проводить не только долгосрочное прогнозирование, носящее концептуальный характер, но и среднесрочное (на 4-6 лет), и краткосрочное (до 3-х лет), отвечающее оперативным требованиям со стороны рынка и позволяющее принять ответные меры по корректировке подготовки и переподготовки специалистов в зависимости от результатов этих прогнозов.

Типовая схема маркетингового исследования

На рис. 13 представлена типовая схема маркетингового исследования.

Выявление и исследование симптомов проблемы является первым этапом в маркетинговом исследовании. Для его реализации в системных исследованиях, проводимых на регулярной основе, формируется и используется постоянно действующая система мониторинга. На этом этапе симптомы еще не детерминированы и не связаны с конкретными причинами, их вызвавшими.

Формулирование проблемы исследования является задачей второго этапа и включает в себя:

- выбор и четкое определение смыслового содержания параметров, служащих индикаторами проблемы и подлежащих исследованию;
- определение взаимосвязей исследуемых объектов;
- выбор и построение модели исследуемого фрагмента рынка.

Формулирование цели исследования является этапом, сопровождающим этап описания проблемы. Следует подчеркнуть, что цель исследования можно сформулировать только после того, как определено, что собственно является проблемой. Содержание цели позволяет дать ответ на вопрос: какая информация нужна, чтобы выработать оптимальное решение заданной проблемы.

По своему характеру цель может быть:

- разведывательной, предполагающей сбор дополнительной информации для уточнения определения проблемы;

- дескрипторной, предполагающей сбор дополнительной информации для получения более полной картины состояния исследуемого рынка или какого-то его фрагмента;
- каузальной, направленной на выявление, уточнение и обоснование предполагаемых причинно-следственных связей.

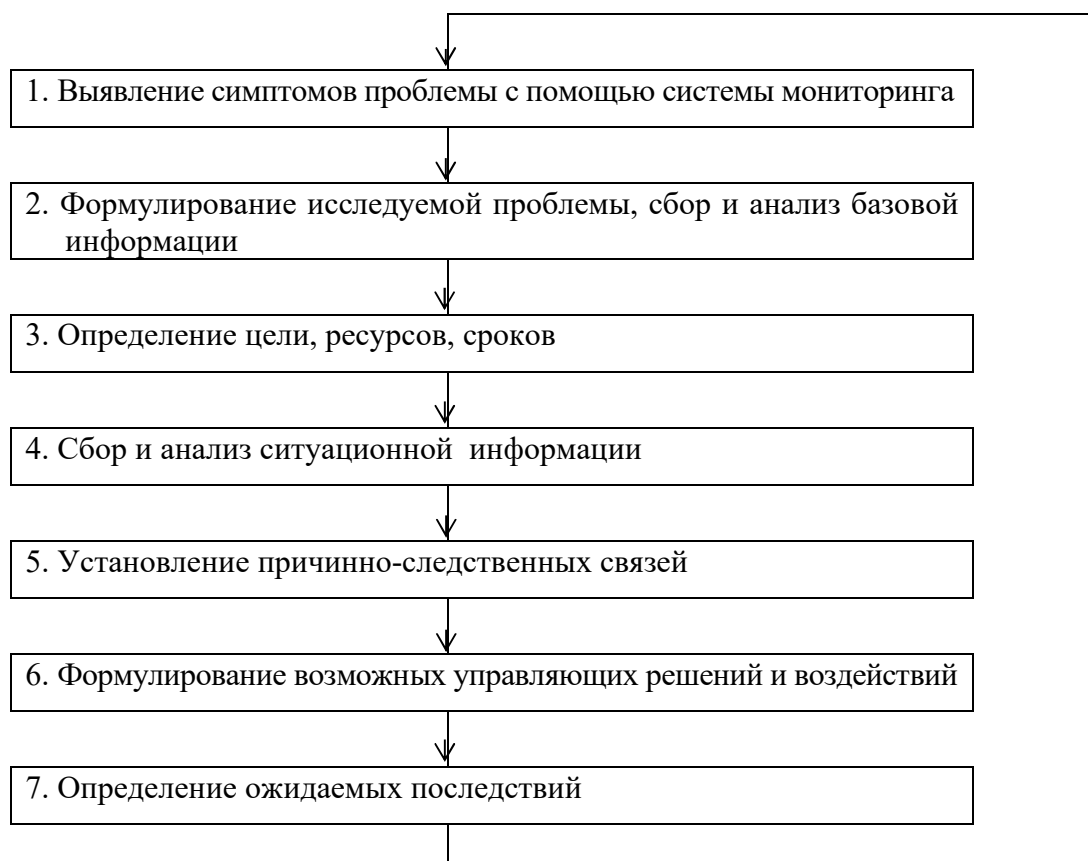


Рис. 13. Типовая схема маркетингового исследования

Определение имеющегося ресурсного обеспечения и сроков проведения маркетингового исследования выступают теми ограничивающими факторами, которые оказывают сильное воздействие на выбор методов маркетинга, объемы собираемой информации и т.п.

Следующий этап посвящен определению "эталона" для решаемой проблемы, сопоставление с которым позволяет давать негативную или позитивную оценку наблюдаемому состоянию или изменению состояния рынка вследствие принятого решения и/или проведенного мероприятия (комплекса мероприятий).

Важным является этап, на котором формируется схема связей: "проблема – симптомы". Речь идет о спецификации тех отклонений от "эталона", которые являются симптомами данной проблемы.

Реализация последних двух этапов требует:

- определения совокупности проблемно-ориентированных показателей, являющихся индикаторами проблемы и диапазонов их значений;
- выявления симптомов проблемы, т.е. тех значений индикаторов, которые свидетельствуют о наличии исследуемой проблемы.

На пятом этапе формируется схема связей "проблема – причины возникновения". Заметим, что выявленные причинно-следственные связи могут оказать влияние на выбор индикаторов проблемы и их значений, а также повлечь за собой уточнение маркетингового исследования в целом.

Шестой этап посвящается определению совокупности возможных действий (решений, мероприятий), позволяющих устранить или «смягчить» проблему. При его реализации должны быть учтены ограничения на сроки и ресурсное обеспечение маркетингового исследования.

Наконец, на седьмом этапе должен быть осуществлен выбор действий, наиболее подходящих для реализации, и спецификация ожидаемых последствий этих действий в виде диапазонов значений индикаторов.

При планировании маркетингового исследования не следует забывать о проверке достоверности и правильности полученных результатов. С этой целью необходимо определить методы оценки достоверности и полноты маркетингового исследования проблемы. Это могут:

- формализованные экономико-математические методы (например, методы математической статистики);
- информационно-аналитические методы;
- экспертные оценки.

Этапы маркетингового исследования циклически повторяются до получения достаточной степени достоверности проблемной модели рынка.

В отличие от маркетинга других товаров и услуг роль государства в организации маркетинга рынка труда молодых специалистов является определяющей. Обычные функции государства в рыночных отношениях заключаются в правовой защите субъектов рыночных отношений; ведении статистики; содействии проведению масштабных маркетинговых исследований и т.п. Однако в рассматриваемой сфере функции государства значительно шире. *Государство* в лице уполномоченных государственных органов *должно обеспечить благоприятное общественное мнение в отношении образования*, его позитивный имидж. Именно государство является гарантом гуманистичности образования, единого образовательного пространства в условиях многонационального общества, демократизма управления и автономности образовательных учреждений. Инструментом государства при этом является разработка и проведение соответствующей, в т.ч. налоговой политики, способствующей развитию приоритетных, с государственной точки зрения, специальностей и профессий. С помощью таких инструментов как лицензирование и аттестация образовательных учреждений, государство может управлять ассортиментом и качеством образовательных услуг в масштабе всей страны. Немаловажной функцией государственных органов является также информационное обеспечение образовательных учреждений.

9.2. Методика маркетингового исследования рынка труда выпускников учебных заведений

Цель разработки методики маркетингового исследования состоит в создании инструментария государственного регулирования процессов подготовки, трудоустройства и занятости специалистов на основе анализа результатов прогноза и текущей ситуации в экономике и системе высшей школы. С его помощью должны быть выработаны конкретные, обоснованные предложения по обеспечению сбалансированности подготовки специалистов с потребностями в них экономики регионов.

*Модель рынка труда выпускников учебных заведений
как основа методики маркетингового исследования*

Ценность маркетингового исследования наиболее полно проявляется при изучении всего комплекса рыночных отношений, включая субъектов и их функции на рынке и т.д. От того, насколько модель рынка адекватно отражает участников рыночных отношений, их ролевые функции и интересы, в конечном счете, зависят те рекомендации и выводы, которые будут сформулированы по результатам маркетингового исследования.

В настоящее время распространены два вида моделей, связанных с подготовкой молодых специалистов и их трудоустройством в условиях рынка труда. Один вид моделей рассматривает сферу образования как производителя образовательных услуг и молодого специалиста как конечного потребителя этих услуг. Концептуально это влечет за собой ориентацию на текущий спрос и очевидное перепроизводство специалистов, определяемое текущей конъюнктурой. Вследствие такого подхода во многих высших учебных заведениях ведут подготовку экономистов и юристов, которые уже сегодня с трудом находят себе применение на рынке труда. Второй вид моделей представляет собой модели рынка труда, где в качестве товара рассматривается рабочая сила без учета затрат на квалификационный уровень. В таких моделях, как правило, ориентируются на текущее предложение и предполагают, что оно таковым останется и в будущем. Исследуемая модель рынка труда молодых специалистов представлена на рис. 14. В нее включены все основные объекты и субъекты рынка труда молодых специалистов.

Участниками рыночных отношений на рынке труда молодых специалистов – выпускников образовательных учреждений всех уровней и ступеней профессионального образования выступают:

- образовательные учреждения в роли производителей товара в лице молодых специалистов и предоставляющие последним образовательные услуги;
- студенты, учащиеся, выпускники;
- потребители рабочей силы молодых специалистов, готовые оплачивать приобретение образовательных услуг по подготовке молодых

специалистов. Это могут быть государственные органы управления, государственные и частные предприятия, отдельные лица (в том числе абитуриенты и их родители) и т.п.;

- посредники, обеспечивающие реализацию связи "спрос-предложение". К ним относятся службы занятости, биржи труда, органы регистрации, лицензирования и аккредитации образовательных учреждений, рекрутинговые компании и фирмы-посредники и т.п.
- общественные институты и структуры, заинтересованные в гармоничном развитии общества и повышении образовательного уровня его членов.

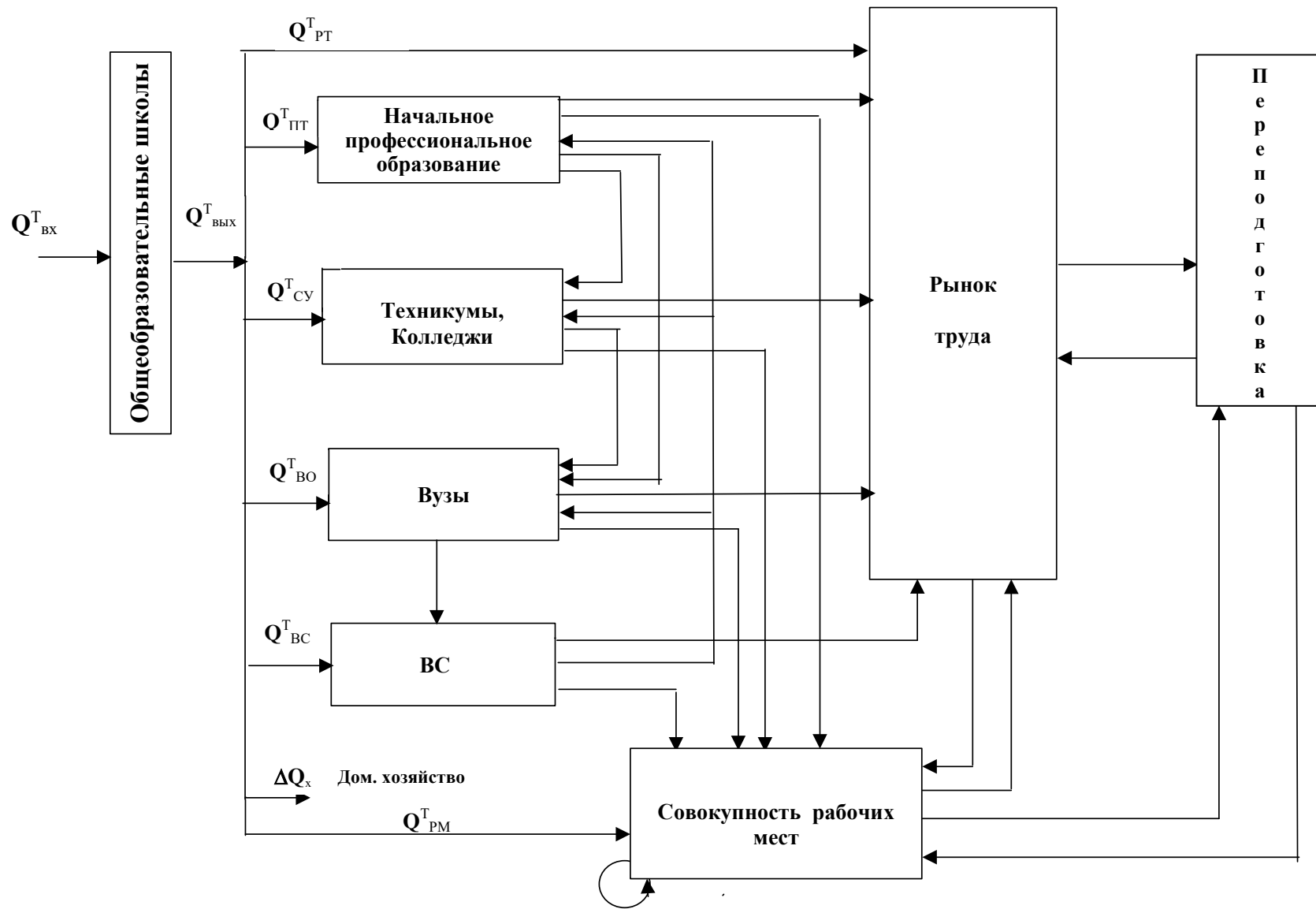


Рис. 14. Модель рынка труда молодых специалистов

В отличие от лиц, непосредственно получающих образование и использующих его по своему усмотрению для удовлетворения многих целей, потребители пользуются результатами образования опосредовано через использование молодых специалистов для выполнения ими производственных функций и задач. Именно они формируют более или менее организованный спрос на образовательные услуги по подготовке молодых специалистов и предъявляют его на рынок труда.

В рыночных терминах образовательные учреждения выполняют функции по формированию предложения. Они осуществляют деятельность по производству и продвижению образовательных и сопутствующих им услуг и продуктов на рынке. *Это активный субъект маркетинга.*

К посредническим структурам на рынке труда относятся: службы занятости и биржи труда; образовательные фонды; ассоциации образовательных учреждений и предприятий; специализированные образовательные центры; средства массовой информации и др.

Их назначение состоит в том, чтобы содействовать эффективному продвижению молодых специалистов, получивших специальность и квалификацию, на рынке труда. В этих целях они выполняют такие функции, как информирование, консультирование, участие в аккредитации, организация сбыта и ресурсной поддержки.

Объектами маркетинга при исследовании рынка труда молодых специалистов – выпускников становятся: образовательные услуги; научный и профессорско-преподавательский персонал; его квалификация по профилям подготовки специалистов и репутация; учебные помещения, их местоположение и площади, оборудование и широкий комплекс сопутствующих услуг.

В странах с развитой рыночной экономикой образовательные услуги, наряду с научными и другими интеллектуальными услугами, обладают высокой стоимостью. Это является следствием того, что подобные услуги, как товар, отличаются высокой потребительской стоимостью, так как наращивают личностный потенциал специалиста, отличаются длительностью их оказания, отсроченностью выявления результативности, зависимостью результатов от условий работы и жизни выпускника и т.д. Все это, в конечном счете, определяет стоимость молодого специалиста как товара, предъявляемого на рынке труда.

Модель рынка труда должна обеспечить реализацию определенных принципов при проведении исследований, основные из которых рассмотрены ниже.

Принцип ориентации на перспективный спрос призван обеспечить подготовку только тех специалистов, которые будут пользоваться спросом на рынке.

Принцип широты и актуальности ассортимента образовательных услуг и подготовки выпускников по специальностям с учетом потребностей общества. Он предполагает, что *содержание образования и образовательные технологии, используемые в образовании, являются гибкими и легко перенастраиваемыми.*

Принцип ориентации на спрос, конкуренцию и цену потребления требует выработки ценовой политики подготовки молодых специалистов, ориентированной на соотношение баланса между величинами прогнозируемого эффекта и требуемых дополнительных затрат потребителей (в том числе на освоение). Последнее можно назвать ценой потребления.

Принцип децентрализованного целевого продвижения в сфере рынка труда молодых специалистов. Этот принцип означает установление связей и информирование целевых групп потребителей и посредников.

Принцип рыночной ориентации научно-педагогических исследований и прогнозов (с учетом конъюнктуры рынка).

Структура рынка труда выпускников учебных заведений.

Структура спроса.

На рынке труда молодых специалистов – выпускников учебных заведений — выделяют два сегмента спроса.

Сегмент 1. Рабочие места уже имеются. На них периодически появляются вакансии. Молодые специалисты претендуют на их занятие на равных основаниях с конкурентами более старших возрастных групп.

Сегмент 2. Вновь создаваемые рабочие места. Появление подобных вакансий в настоящее время происходит достаточно стихийно. Причиной возникновения дополнительных рабочих мест являются: создание новых предприятий и фирм; расширение деятельности предприятий и вызванная этим потребность в дополнительных работниках или в специалистах по

новым специальностям. У выпускников учреждений профессионального образования имеются некоторые преимущества в конкурентной борьбе с более старшими возрастными группами.

На практике существует еще один сегмент рынка труда молодых специалистов – трудоустройство за рубежом. Для некоторых вузов (таких как МФТИ, МГУ, МИФИ, МГИМО, МФА и т.п.) и специальностей доля выпускников, нашедших работу за границей, значительна, но в целом влияние данного сегмента спроса на состояние спроса на рынке труда молодых специалистов несущественно.

Методы определения стратегии маркетингового исследования рынка труда выпускников учебных заведений

В целях формирования стратегии маркетинговых исследований рынка труда выпускников учебных заведений рассмотрим обобщенную схему потоков выпускников всех образовательных уровней (рис. 14). Данная схема позволяет построить инфологическую модель рынка труда выпускников и использовать ее для определения стратегии маркетингового исследования.

Схема основных потоков выпускников включает в себя полный жизненный цикл процесса подготовки специалистов с учетом разных уровней квалификации. В ней использованы следующие условные обозначения:

$Q_{\text{вх}}^T$ – количество детей 6-7-летнего возраста, поступивших в общеобразовательную школу в T-ом году.

$Q_{\text{вых}}^T$ – количество человек, окончивших 11-летнюю (12-летнюю) школу из числа поступивших.

$Q_{\text{вых}}^T$ – определяется как некоторая вероятностная величина, расчет которой основан на статистических данных предыдущих лет по формуле:

$$Q_{\text{вых}}^T = Q_{\text{вх}}^T * K_{\text{выж}} * (1 - K_{\text{бр}}),$$

где $K_{\text{выж}}$ – статистический коэффициент выживаемости;

$K_{\text{бр}}$ – доля тех, кто "бросил" школу до получения среднего (полного) общего образования. Сюда входят все категории учеников, покинувших школу.

Следует отметить тот факт, что в последнее время естественные потери школы компенсируются за счет переселенцев. Однако для некоторых регионов, в том числе для Москвы, доля переселенцев в общем количестве учащихся общеобразовательной школы невелика и ею можно пренебречь.

$Q_{РТ}^T$ – поток выпускников школ, попадающих на рынок труда;

$Q_{ПТ}^T$ – количество выпускников школ, поступивших в учебные заведения начального профессионального образования;

Q_C^T – количество выпускников школ, поступивших в средние специальные учебные заведения;

$Q_{ВО}^T$ – количество выпускников школ, поступивших в вузы;

$Q_{ВС}^T$ – количество выпускников школ, призванных в армию или поступивших в учебные заведения силовых структур;

$Q_{СЗ}^T$ – количество «самозанятых» выпускников (домашнее хозяйство, промыслы, творческие специальности и т.п.);

$Q_{РМ}^T$ – количество выпускников школ, поступивших на работу.

Таким образом можно представить:

$$Q_{ВЫХ}^T = Q_{РТ}^T + Q_{ПТ}^T + Q_C^T + Q_{ВО}^T + Q_{ВС}^T + Q_{СЗ}^T + Q_{РМ}^T$$

Количественная оценка указанных потоков дает представление о соотношении потоков (по состоянию на начало 2000 года) и может быть использована в качестве базовой для разработки вероятностной модели для различных сценариев прогноза развития экономики страны.

Действительно,

$Q_{ВХ}^T$ – входной поток, привязанный ко времени T , определяется количеством 6 и 7 – летних детей, поступающих в школу. Этот поток приведен на рис. 15. До 2006 года это фактические количественные данные, определяемые на основе данных о ежегодной рождаемости и статистическом коэффициенте выживаемости, зависящем в том числе и от уровня жизни населения.

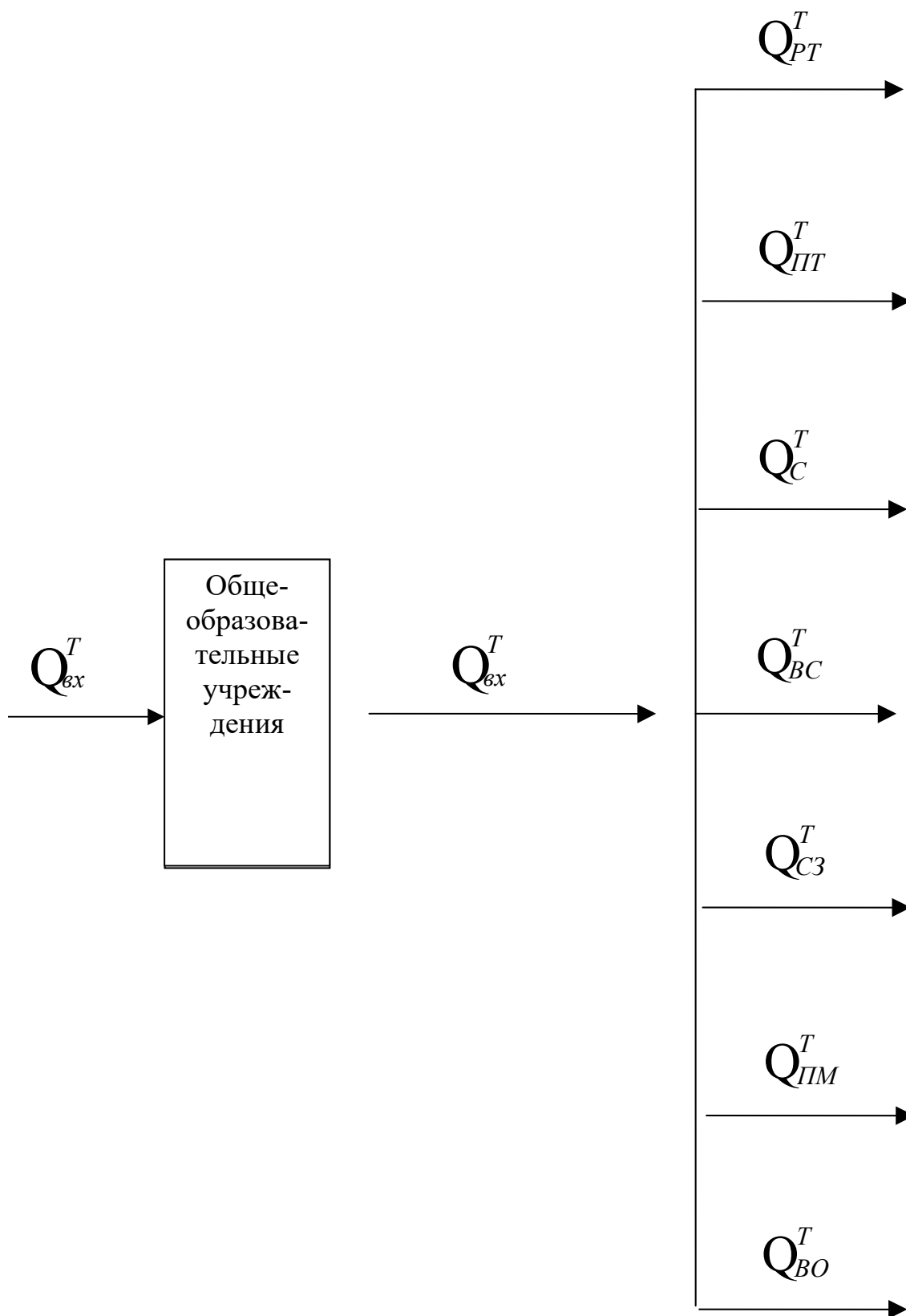


Рис. 15. Обобщенная схема потоков выпускников
всех общеобразовательных уровней

Таким образом, количество поступивших в школу в 1993 году $Q_{вх}^{1993} = 2480$ тыс. чел., в 2001 году – $Q_{вх}^{2001} = 1400$ тыс. чел. и этот поток, согласно демографическому прогнозу, будет уменьшаться.

В настоящем отчете $Q_{вых}^T$ принято равным $Q_{вх}^T$ из-за значительного количества мигрантов из числа русскоязычных граждан стран ближнего зарубежья. Это равенство сохраняется с 1995 года и будет продолжаться по прогнозу до 2015 года.

$Q_{ТР}^T$ – количество бросивших школу и поступивших на рынок труда. Это значительная часть тех, кого именуют трудными подростками, и нанимающихся либо подсобными работниками, либо попавшими в криминальную среду. По статистике их примерно 3–5 %.

$Q_{СЗ}^T$ – количество школьников, перешедших в категорию «самозанятых» вне зависимости от количества законченных классов. Эта категория особенно значительная в фермерских хозяйствах в отдаленных населенных пунктах, в местах, где основой жизнеобеспечения в основном является подсобное хозяйство. В среднем по стране $Q_{СЗ}^T \sim 4-6$ %.

$Q_{РМ}^T$ – количество школьников, сразу же поступивших на работу, что разрешено законом с 14 лет. Это, как правило, ученики, которым трудно осваивать школьную программу, особенно в старших классах, $Q_{РМ}^T \sim 2-4$ %.

Сложной является оценка $Q_{ВС}^T$. Это количество призванных в вооруженные силы, в органы внутренних дел и другие силовые ведомства. Оно включает в себя выпускников общеобразовательных учебных заведений, достигших 18 лет, бывших учащихся и студентов.

Кроме того, в состав этого потока входят «контрактники» и курсанты всех учебных заведений силовых структур. Величина потока сильно зависит от множества факторов. Не ограничивая общности, считаем, что:

$$Q_{ВС}^T = Q_{приз}^T + Q_{контр}^T + Q_{ВСУ}^T \approx 10 - 14\%$$

Тогда поток поступающих в учебные заведения определяется:

$$Q_{пост}^T = Q_{вых}^T - (Q_{РТ}^T + Q_{РМ}^T + Q_{СЗ}^T + Q_{ВС}^T) \approx 0,70 - 0,81 Q_{вх}^T$$

Он распределяется по трем уровням профессионального образования: начальное, среднее и высшее профессиональное образование.

Средняя величина поступающих в учреждения начального профессионального образования может быть определена как средняя $Q_{\text{ПТ}}^{\text{T}} = 23,6\%$ от $Q_{\text{пост}}^{\text{T}}$

Прием в средние специальные учебные заведения можно определить как $Q_{\text{СЗ}}^{\text{T}} = 28\%$ $Q_{\text{пост}}^{\text{T}}$

Наиболее сложная оценка величины потока в высшие учебные заведения (рис. 16). Следует принять в качестве аксиомы:

$$Q_{\text{ВО}}^{\text{T}} = \sum N_i, \quad i = 1, K;$$

где K – количество вузов, а N_i – количество мест в i – том вузе.

Количество поступивших в вузы равно количеству мест в вузах. При этом их число увеличивается ежегодно на 3%.

Таблица 16

Регион	Прием в вузы, тыс. чел.	Выпуск школ, тыс. чел.	Выпуск с нач. проф. обр. тыс. чел.	Выпуск со ср. проф. обр., тыс. чел.	Выпуск всего, тыс. чел.
РФ	912,90	1200,0	784,80	544,80	2485,60
Москва	164,71	106,49	29,90	31,26	167,65

Как видно из табл. 16, контингент поступивших в вузы в Москве превышает количество окончивших общеобразовательные школы. По РФ прием в вузы составляет около 80% от окончивших общеобразовательные школы. Определено, что из числа окончивших школы желающих получить высшее образование в Москве составляет около 60%, по России – 45%–50%.

Такое соотношение связано с тем, что поток поступающих состоит из нескольких (рис. 16):

$$Q_{\text{ВО}}^{\text{T}} = Q_{\text{x1}}^{\text{BO}} + Q_{\text{пт}}^{\text{BO}} + Q_{\text{су}}^{\text{BO}} + Q_{\text{вс}}^{\text{BO}} + Q_{\text{снг}}^{\text{BO}} + Q_{\text{пр}}^{\text{BO}},$$

где:

Q^{BO}_{x1} – выпускники текущего года;

$Q^{BO}_{пт}$ – выпускники профтехучилищ;

$Q^{BO}_{су}$ – отслужившие в армии;

$Q^{BO}_{СНГ}$ – абитуриенты из стран СНГ и иногородние;

$Q^{BO}_{пр}$ – выпускники школ прошлых лет.

Процентное соотношение этих величин зависит от социально-экономического состояния региона. Так, в среднем по России (по данным 1995–1999 гг.) соотношение следующее: выпускники средних специальных учебных заведений:

$$Q^T_{ВОР} = 45 : 8 : 20 : 12 : 10 : 5$$

По Москве: $Q^T_{ВОМ} = 60 : 4 : 11 : 12 : 8 : 5$.

Учитывая вероятностный характер всех приведенных числовых величин, зависящих от характера развития экономики страны, можно всю структуру потоков представить как некоторую вероятностную модель. В качестве ограничений модель имеет:

- количество детей на середину года поступления в школу;
- сценарий развития экономики.

Прогноз потоков выпускников учебных заведений всех уровней по РФ можно осуществить на основе статистических справочников и сборников Госкомстата России, используя данные о числе родившихся и численности различных возрастных групп, известных по переписям населения.

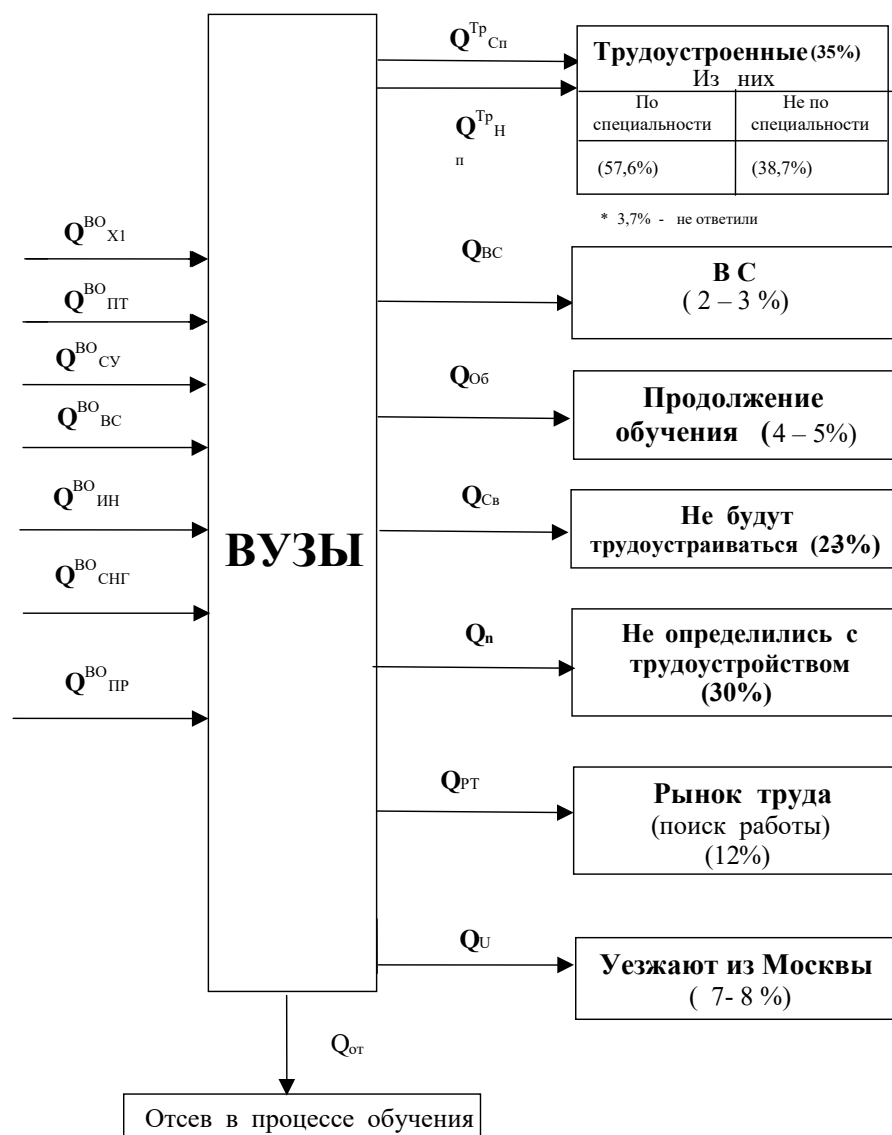


Рис. 16. Фрагмент рынка труда выпускников вузов Москвы

Данные по возрастным группам определены с учетом коэффициента дожития (показатель, уменьшающий численность группы) и коэффициента прироста за счет миграции.

Эти данные для различных возрастных групп следующие:

- для детей – 0,99 – 1,00;
- для подростков – 1,05 – 1,06;
- для молодежи – 1,08 – 1,09.

Выбраны следующие возрастные группы, рассчитанные на середину года.

- *Дети 6-ти лет.* Эта группа в основном определяет входной поток поступающих в школу: в подготовительный класс – при 11-летнем обучении и в перспективе в первый класс – при переходе на 12-летнее обучение.
- *Дети 7-ми лет.* Определенная часть детей при 11-летнем обучении поступает в школу в возрасте семи лет. Потоки достаточно близки по количественным значениям, поэтому можно пользоваться средними показателями при расчете значений $Q_{вх}^T$.
- *Численность подростков 16-ти лет.* Эта группа соответствующим образом оказывает влияние на численность поступающих в системы начального и среднего профессионального образования.
- *Численность молодых людей 17–18-ти лет* определяет основные потоки выпускников школ и входные потоки в вузы, ссузы, призыв в силовые структуры и др.
- *Численность 19-летних* приведена с учетом возможности перехода на 12-летнее образование.
- *Численность молодых людей 21 года* определяет выходной поток выпускников вузов.

На основе этих данных, используя статистическое соотношение потоков за прошлые годы (1995–1999 гг.), можно провести оценку вероятностей потоков выпускников всех уровней. Вероятностные оценки следует получать как некоторую область значений с учетом прогнозных сценариев развития экономики.

9.3. Разработка и апробация методов маркетингового исследования рынка труда

выпускников учебных заведений

Источники базовой информации и методы ее сбора

Информация, используемая при проведении маркетинговых исследований рынка труда молодых специалистов, формируется в результате анализа и обработки первичных и вторичных данных.

Первичные данные.

Первичные данные по трудоустройству выпускников можно получить в результате проведения мониторинга определенной выборки учеб-

ных заведений, входящих в генеральную совокупность. При проведении мониторинга связь с объектом исследования производится с помощью анкетирования.

Вопросы анкеты должны носить закрытый характер. Область поиска ответов априорно ограничивается набором вариантов, один или несколько из которых фиксируется респондентом. Применение закрытых формулировок способствует активизации отвечающих и обеспечивает удобную для обработки и анализа стандартизацию ответов. Возможная форма анкеты приводится ниже.

АНКЕТА ВЫПУСКНИКА ВУЗА 1999 года

Шифр анкеты

--	--	--	--	--	--

Анкетирование проводит Комитет труда и занятости Правительства Москвы, Совет ректоров вузов г. Москвы и Московской области, Проблемная лаборатория Академии труда и социальных отношений (АТиСО) с целью разработки стратегии по трудоустройству выпускников вузов. Анкетирование анонимное. Результаты анкетирования будут использованы только в обобщенном виде. Анкета заполняется ручкой. Номер варианта ответа обведите кружком.

1. Работали ли Вы во время учебы?

да	...	1
нет	...	2
2. Знаете ли Вы, куда пойти работать по окончании вуза?

знаю	...	1 (перейти к п. 3а)
не знаю	...	2
затрудняюсь ответить	...	3
не буду трудоустраиваться	4	4 (перейти к п. 9)

(если можете, укажите причину) _____

- 3а. Если Вы ответили «1» п.2:
- работаете ли Вы в этой организации в настоящее время?

да	...	1
нет	...	2
 - соответствует ли работа полученной Вами специальности?

да	...	1
скорее да	...	2
скорее нет ...	3	
нет	...	4
затрудняюсь ответить	...	5
 - устраивает ли Вас работа?

да	...	1
не совсем ...	2	
нет	...	3
затрудняюсь ответить	...	4

- | | | | |
|--------------------------------------|-----|---|--|
| – устраивает ли Вас зарплата? | | | |
| да | ... | 1 | |
| не совсем ... | 2 | | |
| нет | ... | 3 | |
| затрудняюсь ответить | ... | 4 | |
| – на каком предприятии Вы работаете? | | | |
| государственное | ... | 1 | |
| коммерческая структура | 2 | | |
| муниципальное | ... | 3 | |
| другое (укажите какое) | ... | 4 | |
36. Если Вы отметили «2» или «3» п.2:
- | | | | |
|---|-----|---|--|
| – как Вы собираетесь трудоустроиться? | | | |
| самостоятельно | ... | 1 | |
| через службу занятости | ... | 2 | |
| другое (укажите как) | ... | 3 | |
| затрудняюсь ответить | ... | 4 | |
| – будете ли вы искать работу, соответствующую полученной специальности? | | | |
| да | ... | 1 | |
| скорее да | ... | 2 | |
| скорее нет ... | 3 | | |
| нет | ... | 4 | |
| затрудняюсь ответить | ... | 5 | |
| – согласны ли Вы на временную работу? | | | |
| да | ... | 1 | |
| нет | ... | 2 | |
| затрудняюсь ответить | ... | 3 | |
| – на каком предприятии Вы хотели бы работать? | | | |
| государственное | ... | 1 | |
| коммерческая структура | 2 | | |
| муниципальное | ... | 3 | |
| другое (укажите, какое) | 4 | | |
| не имеет значения | ... | 5 | |
4. Хватит ли Вам полученных знаний для выполнения найденной работы (или той, которую Вы хотели бы иметь)?
- | | | |
|----------------------|-----|---|
| да | ... | 1 |
| нет | ... | 2 |
| затрудняюсь ответить | ... | 3 |
5. Укажите, если возможно, как следовало бы изменить программу подготовки специалиста по Вашей специальности в вузе:
- _____
- _____
- _____
6. Как Вы собираетесь пополнять свои знания?
- | | | |
|----------------------------------|-----|---|
| самостоятельно | ... | 1 |
| в аспирантуре | ... | 2 |
| на курсах повышения квалификации | 3 | |
7. Какую минимальную зарплату Вы согласились бы получать в этом году?
- | | | |
|-------------------|-----|---|
| до 1000 руб. | ... | 1 |
| 1–1,5 тыс. руб. | ... | 2 |
| 2–2,5 тыс. руб. | ... | 3 |
| 2,5–4 тыс. руб. | ... | 4 |
| более 4 тыс. руб. | ... | 5 |

8. Регион — место Вашей будущей работы:
- | | | |
|-----------------------------|-----|---|
| Москва и Московская область | ... | 1 |
| другой регион | ... | 2 |
| затрудняюсь ответить | ... | 3 |
9. Специальность по окончании вуза (см. Зачетную книжку)
- | | | |
|--------------------|--------------------|---|
| код _____ | | |
| Наименование _____ | | |
| форма обучения: | – платная | 1 |
| | – бесплатная | 2 |
| | – частично платная | 3 |
10. Ваш возраст _____
11. Пол
- | | | |
|-----------|-----|---|
| – мужской | ... | 1 |
| – женский | ... | 2 |

Вторичные данные.

Как уже отмечалось, сбору первичной информации предшествует сбор вторичной информации. Последняя не является результатом проведения специальных мониторинговых исследований. Она характеризует отдельные аспекты рынка труда молодых специалистов, по своему характеру является фактографической и имеет официальные источники.

Вторичная информация характеризует два аспекта рынка труда молодых: информация о фактическом состоянии рынка труда молодых специалистов и информация, необходимая для выполнения прогноза.

Информация о фактическом состоянии рынка труда молодых специалистов – выпускников.

Для определения фактического состояния рынка труда молодых специалистов – выпускников учебных заведений, необходима следующая информация: численность учебных заведений конкурс, прием, контингент, выпуск, сведения о направлении на работу, численность и структура ППС (формы статотчетности Минобразования России).

Рынок труда.

Источниками информации о состоянии рынка труда, занятости различных категорий работников в целом по городу и по отраслям экономики являются статистический сборник «Труд и занятость в России», Российский статистический ежегодник, региональные программы содействия занятости населения.

Потребность отраслей экономики города в молодых специалистах с различным уровнем образования и их трудоустройство через службы содействия занятости.

Основными источниками получения информации могут стать городские банки вакансий, банки вакансий кадровых агентств, служб содействия занятости выпускников в учебных заведениях.

Информация для разработки прогноза рынка труда молодых специалистов – выпускников.

Прогноз приема и выпуска молодых специалистов производится на основе демографического прогноза. Исходная информация для демографического прогноза: численность родившихся, численность детей разных возрастных групп, выживаемость детей до определенного возраста, миграция.

Источники получения информации: демографические ежегодники России (Госкомстат России); региональные статистические ежегодники; прогноз рынка труда молодых специалистов-выпускников.

Прогноз разрабатывается с учетом социально-экономического развития РФ и регионов.

Источники информации: исходные макроэкономические показатели развития экономики Российской Федерации, определяющие основные направления развития (разрабатываемые ИМЭИ Минэкономки России в нескольких вариантах); правительственные программы развития экономики России (возможные сценарии развития экономики); программы развития экономики региона (возможные сценарии развития экономики); статистические материалы Госкомстата России; статистические материалы по высшему образованию развитых зарубежных стран (например, всемирные доклады по образованию и другие документы ЮНЕСКО, МОТ, ОЕСД).

*Выбор методов оценки фактического состояния
рынка труда выпускников*

В основе проведенных социологических исследований по анализу рынка труда лежит статистическая методология. Статистические методы позволяют определить характеристики генеральной совокупности по обследуемой её части. В данном случае генеральная совокупность представляет собой выпускников вузов. Одним из наиболее распространенных методов, применяющим не сплошное наблюдение, а наблюдение некоторой выборки, является выборочный метод.

При выборочном методе обследованию подвергается сравнительно небольшая часть всей изучаемой совокупности (обычно 5–10%, реже 15–20%). По сравнению с другими методами выборочный метод имеет важную особенность. В основе отбора положен принцип равных возможностей попадания в выборку каждой единицы генеральной совокупности. Именно в результате соблюдения этого принципа исключается получение выборочной совокупности только за счет лучших или худших образцов. Это предупреждает появление систематических ошибок и делает возможным производить количественную оценку ошибки репрезентативности. Расхождение между характеристиками выборки и генеральной совокупности составляет ошибку выборки. Она зависит от ряда факторов: степени вариации изучаемого признака, численности выборки, методов отбора единиц в выборочную совокупность, принятого уровня достоверности результата исследования.

Основные технологические этапы проведения статистической обработки данных при организации мониторинга:

1. Обоснование диапазона допустимых требований к точности и достоверности результатов обследования.
2. Определение оптимального объема выборки для первичного и ежегодного статистического обследования на основе диапазона допустимых требований (по формуле 5, ниже).
3. Определение уровня сбора первичной информации.
4. Расчет статистических характеристик показателей рынка труда выпускников на основе первичной информации, введенной в базу данных.
5. Определение погрешности результатов статистического обследования с учетом размера выборки (формула 4, ниже).
6. Анализ динамики изменения показателей рынка труда выпускников.

В процессе применения выборочного метода в социологических исследованиях используются два вида обобщающих показателей:

- относительная величина альтернативного признака;
- средняя величина количественного признака.

Относительная величина альтернативного признака характеризует долю единиц в статистической совокупности, которые отличаются от всех других единиц этой совокупности только наличием альтернативного признака.

Средняя величина количественного признака – это обобщающая характеристика варьирующего признака, который имеет различные значения отдельных единиц статистической совокупности.

В процессе проведения социологических исследований по анализу московского рынка труда молодых специалистов проводилось анонимное анкетирование.

В генеральной совокупности доля единиц, обладающих изучаемым признаком, называется генеральной долей (Р), а средняя величина изучаемого варьируемого признака – генеральной средней (Х).

В выборочной совокупности долю изучаемого признака называют выборочной долей или частотностью (ω), а среднюю величину в выборке – выборочной средней (х).

Возможные расхождения между характеристиками выборочной и генеральной совокупности измеряются средней ошибкой выборки μ .

$$\mu = \sqrt{\left(\frac{\sigma^2}{n}\right)}, \quad (1)$$

где: σ – дисперсия генеральной совокупности; n – объем выборки.

В математической статистике доказывается, что дисперсия генеральной совокупности (σ) и выборки ($\sigma_{\text{в}}$) связаны соотношением:

$$\sigma = \sigma_{\text{в}} \sqrt{n/(n-1)} \quad (2)$$

В социологических исследованиях выборочные исследования проводятся по схеме бесповторного отбора.

При этом численность генеральной совокупности в ходе выборки сокращается и формула средней ошибки выборки принимает следующий вид:

$$\mu = \sqrt{\frac{\sigma^2 \left(1 - \frac{n}{N}\right)}{n}}, \quad (3)$$

где N – объем генеральной совокупности (общее количество выпускников вузов).

Выборочная доля и выборочная средняя являются случайными величинами. Они принимают различные значения в зависимости от того, какие единицы генеральной совокупности попадают в выборку. Поэтому каждый из возможных результатов выборки имеет свою ошибку. Средняя ошибка выборки применяется для установления предела отклонений характеристик выборки.

$$\Delta_i = t^* \sqrt{\left(\sigma_i \left(\frac{1-n}{N} \right) / \frac{1}{n} \right)}, \quad (4)$$

где Δ_i – предельная ошибка выборки i -ой случайной величины,

t – коэффициент доверия ($t=2$ для вероятности 0,95, $t=3$ для вероятности 0,997),

σ_i – дисперсия i -ой случайной величины.

Дисперсия случайной величины, принимающей только два значения, равна $p(1-p)$, где p – частота одного из значений.

Оптимальный объем выборки при заданной точности Δ_i проведения исследований определяется:

для альтернативных признаков

$$n = \frac{N t^2 \omega(1-\omega)}{N \Delta_\omega^2 + t^2 \omega(1-\omega)} \quad (5)$$

для средней величины альтернативных признаков

$$n = \frac{N t^2 \sigma_i^2}{N \Delta_i^2 + t^2 \sigma_i^2} \quad (6)$$

Учитывая, что для каждого из реквизитов анкеты существует свой оптимальный вариант объема выборки, рассчитаем объем выборки для наихудшего случая. Таковым, при прочих равных условиях, выступает тот, в котором альтернативные признаки имеют максимальную дисперсию, т.е. $\omega(1-\omega) = 0.5$.

При организации выборочного обследования следует иметь в виду, что средняя ошибка выборки обратно пропорциональна \sqrt{n} , т.е. при увеличении численности выборки в четыре раза ее ошибки уменьшаются вдвое.

Масштабы выборочного обследования полностью определяются требованиями к точности полученных результатов. Любая социологическая выборка дает представление о генеральной совокупности данных. И чем больше выборка, тем точнее будет информация о генеральной совокупности и, естественно, тем выше будут затраты на проведение обследования и обработку данных.

На рис. 17 приведена зависимость объемов выборки от требований точности результатов обследования (при заданной достоверности 0.95).

На рис. 18 иллюстрируется зависимость объемов выборки от требований достоверности результатов обследования (при заданной точности результатов 3%).

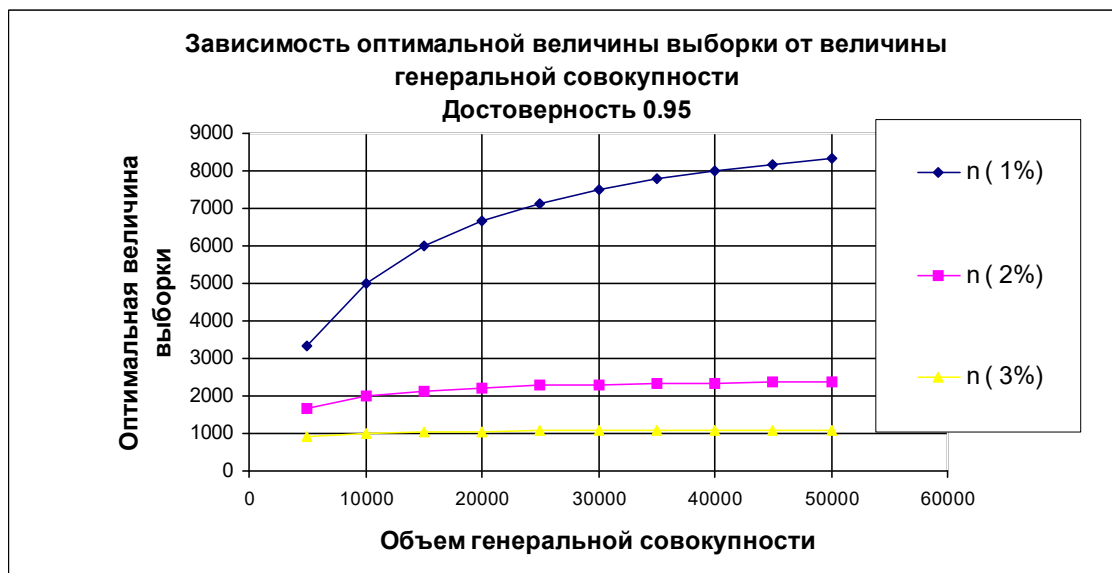


Рис. 17. Зависимость оптимальной величины выборки от размера генеральной совокупности при различных требованиях к точности

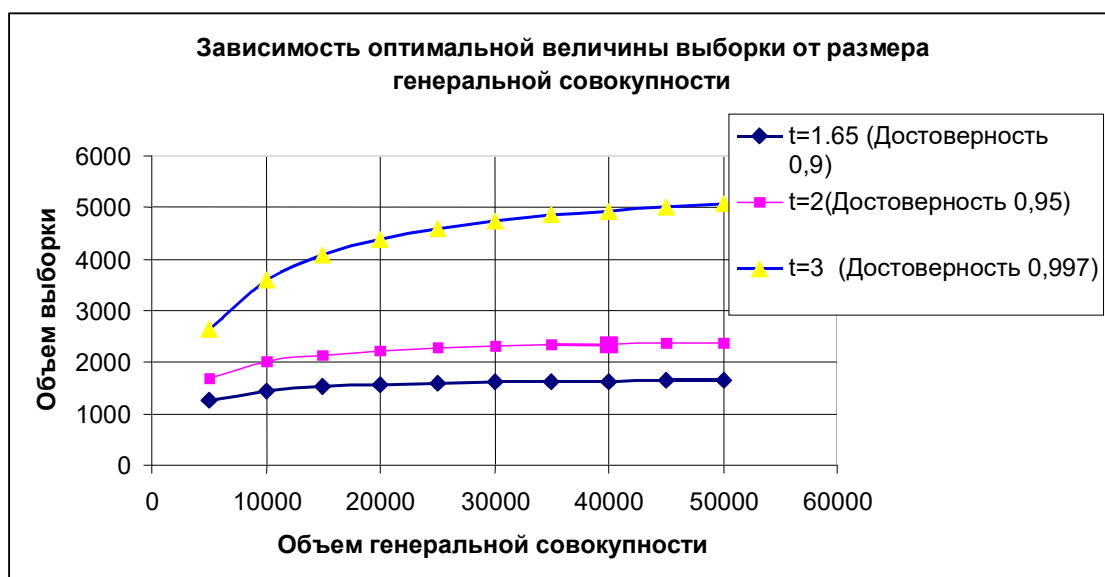


Рис. 18. Зависимость оптимальной величины выборки от размера генеральной совокупности при различных значениях достоверности

Для проведения первичного социологического обследования по проблемам трудоустройства выпускников вузов г. Москвы в 1997г. были выбраны достаточно высокие требования к достоверности и точности результатов. С вероятностью 0,95 предельная ошибка выборки не должна была превышать 1%. Количество выпускников дневных отделений московских вузов в 1997г. составило 40 тыс. чел. Оптимальный размер выборки при этих условиях равняется 8 тыс. человек. Было подготовлено и роздано в вузы 10 тыс. анкет. Удалось собрать более 55% заполненных анкет. После первичной обработки анкет, уточнения данных, и выявления анкет данные которых вызывали сомнения, для анализа результатов обследования было отобрано 5540 анкет, что позволило гарантировать с 95% вероятностью предельную ошибку выборки не более 1,25%

Для организации мониторинга требуется периодически делать социологические обследования для наблюдения за состоянием рынка труда молодых специалистов. Рекомендуется ежегодно проводить анкетирование, при этом первичное обследование состояния рынка труда следует осуществлять с максимально допустимыми требованиями к достоверности и точности результатов. В целях экономии затрат на сбор и обработку данных повторное обследование рекомендуется делать с минимально допустимыми требованиями к точности результатов.

С вероятностью 0,95 предельная ошибка выборки не должна превышать 3–5%. При проведении повторного анкетирования в 1998г. количество выпускников вуза дневного отделения составило 41 тыс. чел. Оптимальный размер выборки при точности 4% равен 616. Учитывая опыт распространения и сбора информации в 1997г., а именно, 55% уровень сбора информации, в 1998г. было подготовлено и роздано в вузы 1200 анкет. В 1999 г. собрано более трех с половиной тысяч анкет, что заранее гарантирует заданную точность. Обобщенные результаты анкетирования выпускников вузов за период 1997–1999 гг. приведены в таблице 17.

Таблица 17

Обобщенные результаты анкетирования выпускников вузов (1997–1999 гг.)

	% ответивших		
	1997 г.	1998 г.	1999 г.
1. Все опрошенные (чел.)	5502	609	3522
не знают, куда пойдут работать	52,7%	48,9%	34,9%
не знают, куда пойдут работать	19,7%	21,0%	32,9%
затрудняются ответить	24,8%	26,9%	31,0%
2. Трудоустроенные (чел.)			
Форма собственности предприятия:	2900	298	1229
- государственная	43,0%	50,7%	35,8%
- коммерческая	43,5%	38,6%	52,4%
- муниципальная	4,2%	2,3%	4,1%
- другая	3,8%	5,0%	3,0%
Соответствие работы полученной специальности:			
- по специальности	48,0%	40,9%	32,4%
- скорее по специальности	26,1%	33,2%	25,2%
- скорее не по специальности	9,5%	9,4%	15,9%
- не по специальности	12,0%	14,1%	22,8%
Степень удовлетворенности найденной работой:			
- устраивает	58,7%	49,0%	54,0%
- устраивает не совсем	27,9%	38,6%	32,5%
- не устраивает	3,0%	4,4%	5,0%
- затруднились ответить	6,0%	5,7%	5,9%
Степень удовлетворенности заработной платой:			
- устраивает	24,0%	23,5%	27,1%
- устраивает не совсем	47,0%	40,0%	43,4%
- не устраивает	17,0%	27,2%	21,5%
- затруднились ответить	6,7%	6,7%	5,4%
3. Нетрудоустроенные выпускники			
Всего нетрудоустроенных - чел.	2452	292	2249
в том числе: мужчин (к опрошенным мужчинам)	44,1%	37,3%	62,2%
женщин (к опрошенным женщинам)	45,2%	58,8%	66,5%
Способы поиска работы:			
- самостоятельно	56,3%	53,4%	50,9%
- через городскую государственную службу занятости	7,6%	11,3%	11,8%
- другие	6,0%	5,8%	5,9%
- затруднились ответить	28,5%	28,1%	29,6%
Какую работу будут искать нетрудоустроенные:			
- по специальности	26,1%	30,8%	24,2%
- скорее по специальности	38,4%	36,3%	39,4%
- скорее не по специальности	15,4%	13,0%	16,5%
- не по специальности	3,1%	2,7%	3,5%
- затруднились ответить	15,8%	14,7%	14,8%
На каком предприятии хотели бы работать:			
- на государственном	15,8%	16,8%	11,8%
- коммерческом	8,7%	5,5%	30,3%
- муниципальном	32,0%	32,2%	5,3%
- другое	1,0%	1,7%	1,2%
- не имеет значения	40,2%	41,8%	49,5%
Достаточно ли полученных знаний для работы			
- достаточно	53,9%	48,6%	46,5%
- недостаточно	19,1%	16,7%	20,6%
- затруднились ответить	27,0%	37,7%	30,1%
Как выпускники собираются пополнять свои знания			
- самостоятельно	48,5%	50,9%	42,6%
- в аспирантуре	16,5%	13,9%	12,2%
- на курсах повышения квалификации	19,3%	17,7%	26,1%
- затруднились ответить	15,7%	17,5%	16,1%

Следует иметь в виду, что при анализе проблемы трудоустройства небольших групп выпускников (различные специальности, форма обучения, место работы и т.д.) методика расчета погрешности результатов анкетирования несколько меняется. Объем малой выборки находится в диапазоне от 4 до 30 анкет.

Поскольку при малой выборке отношение $n/(n-1)$ становится существенно отличным от единицы, вычисление дисперсии малой выборки производится с учетом числа степеней свободы $(n-1)$. При этом значение коэффициента доверия t зависит не только от заданной доверительной вероятности, но и от численности выборки n .

Доверительная вероятность малой выборки определяется по таблицам Стьюдента.

Заданные уровни точности результатов первичного (1997г.) и ежегодного обследования позволят судить о динамике изменения показателей рынка труда. Расхождение более чем на 5% между однородными показателями, вычисленными в различное время, будет свидетельствовать о наличии изменений в состоянии рынка труда молодых специалистов. 5% – это суммарная погрешность вычисления этих показателей.

Методы прогнозирования выпуска молодых специалистов

Проведение прогноза выпуска требует большой предварительной работы по сбору базовой информации и созданию целостного и достаточно полного информационного обеспечения:

- формирование ретроспективных данных в матрицы одинаковой размерности с выходными прогнозными массивами данных;
- получение сквозных записей, включающих в своем составе только одинаковые специальности из данных прошлых лет по выпуску;
- выбор надежного и достаточно простого математического метода расчета и расчет соответствующих прогнозных оценок на заданную перспективу численности выпускников по специальностям и направлениям.

В расчетах вводится следующая аксиоматика. Выпускники распределяются по секторам:

- муниципальные структуры;
- федеральные структуры;

- коммерческие организации;
- рынок труда (нетрудоустроенные);
- считающие получение образования самодостаточным .

На основе проведенных исследований в Московском регионе установлено, что в городском хозяйстве Москвы трудятся свыше 60 % из трудоустроенных выпускников вузов. Около 30% выпускников трудоустраиваются в коммерческих структурах. Следует отметить, что коммерческие структуры созданы на основе действующего законодательства РФ и директивных документов Правительства Москвы. На основе этих данных можно дать прогнозную оценку вероятности трудоустройства для всего выпуска молодых специалистов.

Московские вузы готовят специалистов с высшим образованием примерно в 1,5 раза больше, чем имеется рабочих мест. Резко ухудшилось положение выпускников после 17 августа 1998 года, в результате чего около 35 % молодых специалистов находят работу после окончания вуза, из них трудоустраиваются по получаемой в вузе специальности –57,6%.

Постановка вопроса о разработке баланса соответствия выпуска потребностям представляется некорректной. В настоящее время можно лишь говорить о вероятности трудоустройства выпускников 2000–2001 гг.

В соответствии с проектом Генерального плана развития Москвы на период до 2020 г., разработанного НИПИ Генерального плана г. Москвы, промышленность на перспективу сохраняет за собой статус ведущей отрасли. Наибольший удельный вес в структуре промышленности занимают: машиностроение (33,9%), электроэнергетика (23,8%) и пищевая (23%).

Предполагается ориентация на развитие научного потенциала; доля услуг в науке и научном обслуживании увеличивается.

В качестве ведущих подотраслей машиностроения выделяются: автомобилестроение, оборонно-промышленный комплекс, включая электронную промышленность и станкостроение.

В развитии экономики города возможны три сценария, отражающие изменение численности работающих, а также объемы производства.

По *первому сценарию* намечается создание в Москве базы высокотехнологичных технологий с использованием имеющегося научно-технического потенциала. Данный вариант потребует значительных капитальных вложе-

ний, как со стороны государства, так и со стороны отечественных и иностранных инвесторов.

В основе *второго сценария* учтены тенденции развития промышленности также с применением новых технологий при незначительном использовании существующего потенциала.

Учитывая сложность политической и экономической ситуации в стране, наиболее предпочтителен *третий сценарий*, ориентированный на максимальное использование существующего потенциала мощностей предприятий и при небольшом росте потока инвестиций из отечественных и зарубежных источников.

Исходя из этого, прогнозируется следующее распределение специалистов по отраслям экономики города.

В ближайшие год–два наибольший удельный вес занятого населения в отраслях экономики Москвы будет иметь промышленность – около 14 %. Среди подотраслей можно выделить машиностроение и металлообработку, в которых численность занятых возрастет по сравнению с 1999 г. на 5,61 тыс. чел., легкую промышленность (рост численности составит 1,31 тыс. чел.). В других отраслях промышленности не предвидится значительное увеличение численности занятых, а в таких, как черная и цветная металлургия, электроэнергетика, химическая и нефтехимическая промышленность, строительство – ожидается снижение.

Прогнозные оценки численности выпускников московских государственных вузов на период 2000–2001 гг. показывают, что их выпуск для ведущих отраслей промышленности машиностроения и металлообработки имеет явную тенденцию к снижению. К 2000 г. выпуск уменьшился по сравнению с 1995 г. на 601 чел., в 2001 г. снизится на 697 чел. и составит 1057 чел. Почти в 2 раза сократится выпуск по таким группам специальностей как электроника, приборостроение, автоматика и управление. Заметно падает выпуск по группе специальности «Энергетика и энергомашиностроение» с 1171 чел. в 1995 г. до 342 чел. в 2000 г. и до 175 чел. в 2001 г.

Выпуск специалистов в области юриспруденции к 2001 г. возрастет по сравнению с 1995 г. в 3 раза, экономике и управлению — в 2,4 раза. В целом численность выпускников по экономическим специальностям увеличится на 2194 человека.

Ниже приведена методика расчета вероятности трудоустройства выпускников в 2000 и 2001 годах.

Расчет вероятности трудоустройства проводился по группе специальностей, относящихся к определенным отраслям деятельности населения Москвы. Считается, что оценка этой вероятности в данной отрасли не зависит от состояния дел по специальностям в других отраслях.

В качестве исходных для расчетов вероятности трудоустройства использовались данные, доступные из статистических справочников или отчетов управленческих структур Москвы.

Алгоритм расчета вероятности трудоустройства

Оценка вероятности P^i_{xxx} трудоустройства выпускников учебных заведений конкретного xxx года по данной группе специальностей i может быть определена с помощью следующего соотношения:

$$P^i_{xxx} = \frac{N}{M + B} = 1, \text{ если дефицит рабочих мест отсутствует,}$$

где M – число выпускников по данной группе специальностей в прогнозном xxx году;

N – число свободных рабочих мест в регионе, соответствующих данной группе специальностей, которые появятся в прогнозном xxx году;

B – число безработных, имеющих специальность, относящуюся к рассматриваемой группе, в трудоспособном возрасте (т.е. способные составить конкуренцию молодым специалистам-выпускникам).

Число свободных рабочих мест N в прогнозном xxx году можно определить по формуле:

$$N = N^a + N^b,$$

где N^a – новые рабочие места, созданные федеральным, муниципальным и коммерческим секторами;

N^b – высвобождающиеся рабочие места по данной группе специальностей (за счет естественной убыли, переезда на новое место жительства и т.п.). По Москве известен средний процент q таких работников, $q=7\%$. Го-

где $N^b = N^0q/100$, где N^0 - общее число работников в г. Москве на начало прогнозного года.

Число новых рабочих мест равно:

$$N^n = N^{\text{II}} - N^0,$$

где N^{II} - планируемое общее число рабочих мест по данной группе специальностей на конец прогнозного xxx года.

Таким образом,

$$N = N^{\text{II}} - N^0(1-q/100).$$

Число соискателей рабочих мест по данной группе специальностей из числа безработных B можно оценить, исходя из среднего процента g безработных от общего числа трудоспособного населения рассматриваемого региона. Не трудно показать, что

$$B = (N^0/(1-g))*gqr, \text{ где}$$

g - доля безработных трудоспособного активного (до 40 лет) возраста. Для г. Москвы эта доля составляет около 0,5.

Таким образом, при дефиците рабочих мест вероятность трудоустройства выпускника будет равна:

$$P^i_{xxx} = (N^{\text{II}} - N^0(1-q/100)) / (M + (N^0/(1-g))*gqr)$$

Вероятность трудоустройства по имеющимся фактическим данным можно рассчитывать по нескольким схемам:

1. Соотношение количества выпускников по различным уровням образования и общего количества вакансий для специалистов различной квалификации.
2. Соотношение количества выпускников вузов и количества молодежных вакансий.
3. Соотношение количества нетрудоустроенных выпускников образовательных учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования и общего количества вакансий для специалистов с различным уровнем образования.
4. Соотношение количества нетрудоустроенных выпускников различных учебных заведений и количества соответствующих молодежных вакансий.

*Методы прогнозирования потребностей экономики
региона в молодых специалистах*

Цель прогнозирования спроса на молодых специалистов состоит в том, чтобы дать корректные оценки будущей потребности в высоко квалифицированной рабочей силе. Временные рамки среднесрочных прогнозов, обычно устанавливаемые при разработке социально-экономических программ, составляют от 3 до 8 лет. Этот срок является минимальным для получения ощутимых конструктивных эффектов управляющих воздействий региональных и федеральных органов, с учетом масштабов и инертности отечественной экономики и высшей школы.

Следует отметить, что прогнозирование дополнительной потребности Москвы в выпускниках вузов неизбежно является многовариантным, поскольку должно осуществляться с учетом возможных путей развития экономики Москвы и, следовательно, городского рынка рабочей силы.

*Нормативный метод прогнозирования
спроса на специалистов.*

Данный метод базируется на использовании различных видов норм и нормативов. В зависимости от специфики отрасли и сферы приложения труда специалистов могут быть использованы нормы выработки или производительности, исчисляемые по стоимостным, натуральным показателям или по затратам времени. В случае резких колебаний структуры объемных показателей применение стоимостных норм выработки затруднено. В этом случае предпочтительны нормы в натуральном измерении или во времени, но их применение ограничивается оценкой труда простых видов профессий, где преобладает одинаковая трудоемкость.

К нормативному методу относится определение потребности в специалистах, исходя из данных о конкретных рабочих местах и требуемых для их замещения работников различного профиля и уровня образования, а также данных о кадровом обеспечении внедряемых новой техники и технологий.

При этом следует иметь в виду, что переход к рынку требует принципиально нового подхода к формированию структуры рабочих мест специалистов с учетом более рационального их использования, а также с учетом

факторов, влияющих на потребность в специалистах в сторону как увеличения, так и уменьшения.

Наиболее применим нормативный метод в прогнозировании спроса на специалистов для отраслей социальной сферы и сервиса в целом. Так, прогнозирование общей потребности в специалистах для образования и здравоохранения может быть с достаточной точностью осуществлено на базе применения нормативов нагрузки (для образования) и обслуживания (для здравоохранения).

Нормативы численности учителей и преподавателей для школ, профессионально-технических училищ и средних специальных учебных заведений разрабатываются, исходя из норматива нагрузки, прогноза контингента обучающихся, количества классов (групп), их наполняемости и необходимости обеспечения высокого качества обучения; для вузов – исходя из штатного коэффициента (число студентов на одного преподавателя).

Исходной информацией для расчета (прогноза) размеров спроса и подготовки специалистов для этих видов деятельности должны служить:

- система ведомственных и региональных норм и нормативов обеспечения населения различными видами социальных услуг;
- демографические расчеты (прогнозы) местных органов статистики и других организаций;
- программы и прогнозы развития деятельности учреждений образования, здравоохранения и культуры, разработанные соответствующими отраслевыми и региональными органами.

Следует иметь в виду, что нормативный подход к определению потребности в специалистах в социальной сфере относится лишь к государственному ее сектору, где применяются официально установленные нормативы.

Основными показателями являются следующие:

Экономические показатели:

- структура экономики в отраслевом разрезе по стоимостным показателям (в абсолютном и относительном измерении — %, разрезы);
- предполагаемые структурные сдвиги в тех же разрезах;
- индекс валового регионального продукта — всего и в отраслевом разрезе;

- индекс производительности труда;
- индекс фондовооруженности;
- индекс капитальных вложений;
- прибыль в экономике;
- индекс уровня жизни населения;
- индекс прожиточного минимума (отношение стоимости "набора" либо "корзины" к средней заработной плате (доходу));
- масштабы деятельности (в различных разрезах) негосударственного сектора (в том числе малого предпринимательства).

Демографические показатели:

- баланс трудовых ресурсов Москвы в отраслевом разрезе (в средне-годовом исчислении);
- демографический прогноз в разрезе возрастных групп;
- размеры миграционного движения в части молодежной группы населения;
- баланс распределения молодежи по видам (уровням) профессионального образования.

Показатели занятости населения

- численность и структура занятости в отраслевом разрезе;
- размеры и структура высвобождения (в отраслевом, профессиональном и возрастном аспектах);
- численность и структура занятых специалистов (по отраслям);
- численность занятых специалистов (в профессионально-квалификационном разрезе);
- масштабы высвобождения специалистов;
- нормативы численности специалистов в социальной сфере (врачей на 10 тыс. человек населения, обучающихся на одного преподавателя и т.п.) и в сфере сервиса в целом.

Предпочтения населения относительно получения образования и выбора вида деятельности:

- конкурс при поступлении в высшие учебные заведения (в разрезе профессиональных групп, учебных заведений и специальностей);
- намерения будущих абитуриентов (учащихся старших классов школ);

- намерения выпускников вузов по выбору вида деятельности (совпадение или несовпадение предварительного выбора с фактическим).

Выводы:

Как показали проведенные исследования, трудоустройство выпускников вузов затруднено по следующим причинам: недостаток информации о наличии вакансий; несоответствие уровня подготовки специалистов требованиям работодателей; отсутствие необходимого количества рабочих мест.

Маркетинговые исследования, объектом которых являются выпускники вузов, сосредоточивают свое внимание на результатах деятельности вуза по подготовке специалистов на основании действующих ГОС ВПО. Однако, результаты маркетинговых исследований могут расширить поле поиска причин складывающегося положения вещей, вывести их из традиционного набора социально-экономических причин. Нередко, выпускник «застревает» в негативной ситуации по сугубо академическим причинам, когда действующий ГОС ВПО «оторван» от динамично меняющейся деятельности в соответствующей сфере или не вооружен навыками и компетенциями, позволяющими ему гибко перенастраиваться в условиях нарастающей неопределенности. ГОС ВПО как нормы качества не могут эффективно соблюдаться, если они оторваны от быстро меняющейся жизни.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование позволило, как предполагает коллектив авторов, провести определенный анализ как самих ГОС ВПО, так и процедур их разработки в более широком контексте. Этот контекст включил в себя:

1. Анализ ГОС ВПО обеих моделей (на основе текстов стандартов по отдельным направлениям (специальностям) подготовки и макета ГОС ВПО второй модели);
2. Мировые тенденции развития высшего образования;
3. Общефилософский подход к опережающему образованию;
4. Разработку проблемных полей современного этапа стандартизации высшего образования в России;
5. Оценку действующих ГОС ВПО со стороны зарубежных экспертов.

Подобное подробное комплексное исследование по существу представляет собой первый опыт относительно систематизированного анализа концептуально-методологических оснований разработки и введения государственных образовательных стандартов высшего образования.

Авторам очевидна целесообразность введения категории ОПС как отражающей, с одной стороны, ориентацию будущих моделей ГОС ВПО на развитие системы высшего образования, с другой,— необходимость *нового эвристического подхода* к образовательному стандарту, позволяющему раскрывать его соответствие мировым тенденциям развития высшего образования.

Авторы преследовали цель (да и вряд ли они могли претендовать на большее) формирования именно концептуально-методологических оснований для последующих стадий развития практики и теории стандартизации. Нам удалось избежать соблазна выйти на алгоритмические схемы разработки ГОС, уже хотя бы в силу того, что ОПС не рассматривается нами как альтернативный вариант действующим стандартам.

Очерченный в монографии круг идей и подходов, конечно, требует широкого обсуждения в академических кругах. И не только. В России (и в этом принципиальная роль принадлежит Министерству образования) *настала пора формировать общественную культуру образовательного стандарта*, в компетентное поле которой должны включаться соответ-

ствующие министерства и ведомства, региональные органы управления высшим образованием, работодатели и их объединения, становящиеся профессиональные сообщества, социальные партнеры и др. Вне такой широкой общественной рефлексии стандарт будет оставаться до известной меры «замкнутым» на сугубо академических кругах явлением, и при том ограниченных, как правило, рамками вовлеченных в его непосредственную разработку лиц.

В процессе исследования удалось, как видится авторам, определить *актуальную* совокупность методик проектирования опережающих стандартов как будущих целей развития высшего профессионального образования.

В общей методике проектирования были выделены три этапа: *аналитический*, позволяющий отобрать совокупность идей для концептуальных моделей ОПС; *этап генерирования* ряда концептуальных моделей, развернутых в трех временных перспективах; *этап реализации* проектов ОПС, выполняющих роль одного из оснований для обновления действующих ГОС ВПО. В этой логике важным является вывод *о замене разработки и введения новых ГОС ВПО как одномоментной* (естественно, раздвинутой во времени) *официальной акции* на разработку и обновление стандартов *на долговременной прогностической основе*.

Вузы, несомненно, должны наращивать свою способность проектирования целей развития образования на институциональном уровне. Это стимулировало бы расширение и углубление общей интеллектуальной работы в сфере стандартизации, открыло бы новые возможности включения вузовских потенциалов не только в роли «исполнителей» стандартов (как показывают многие экспертные оценки, — довольно «отчужденных» исполнителей), но и в роли *участников поиска* целей развития высшего образования и образов его нового качества. В любом случае, ГОС ВПО не может стать формой централизованного управления содержанием образования. Он призван выполнять свою функцию — удерживать и развивать качественные параметры образования. Будучи государственным, он не должен становиться новым средством огосударствления образования, способом его унификации, смягченной демократической риторикой. У высшего образования есть только один путь развития — достижение многомодельности, многовариантности, многообразия. Задача государственных органов управления высшим образованием — содействовать этому. И не в меру своих возможностей, но в соответствии с общественной потребностью.

Необходимость не знает законов, ибо она сама — энергетика имманентного движения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Антипина О.Н. Тенденции гуманизации экономики при переходе к постиндустриальному обществу. – М.: ТЕПС, 1998.
2. Афанасьев В.Г. НТР, управление, образование. – М., 1972.
3. Байденко В.И., Селезнева Н.А. Опережающий стандарт образования как теоретическая и практическая проблемы//Сб. Проблемы качества образования. Ч.2. – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – С. 9–14.
4. Байденко В.И., Джерри ван Зантворт. Новые методы и подходы к организации образовательного процесса (подход, ориентированный на цели). Доклад 2. Проект Тасис «ДЕЛФИ». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 79 с.
5. Белая книга российского образования. Ч. I. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – 252 с.
6. Белая книга российского образования. Ч. II. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – 113 с.
7. Бердяев Н. Судьба России. – М., 1990.
8. Бим-Бад Б.М. Опережающее образование: теория и практика // Советская педагогика. – 1988. – №6.
9. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Татьянанин День. – 1995. – №3.
10. Всемирный доклад по образованию 2000. Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни. – М.: Изд. ЮНЕСКО, Издательский дом «Магистр-Пресс», 2000. – 192 с.
11. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО. Париж, 5–9 октября 1998 г. – 136 с.
12. Доклад международной комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1987. – 295 с.
13. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе. – Лиссабон, 1997.
14. Коновалов А.А. Теория технических систем. Маркетинговый аспект. – М., 1993.
15. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. – 1996. – №2.
16. Майборода Л.А., Субетто А.И. Общая концепция и структура опережающего стандарта качества высшего образования и ее приложение применительно к крестьянскому высшему образованию. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 204 с.

17. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.23.
18. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 46. Ч.II.
19. Мыслители образования. – М.: Изд. ЮНЕСКО, 1994. (Сер. «Перспектива: вопросы образования» №1/2(85/86).
20. На пути «К повестке дня на XXI век» в области высшего образования. Проблемы и задачи грядущего XXI века в свете региональных конференций. Рабочий документ. ЕД–98/CONF.202/6. Париж, июль 1998 г. ЮНЕСКО. —19 с.
21. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. №751.
22. Обзор национальной образовательной политики. Российская Федерация ОЕСД. Центр по сотрудничеству со странами-нечленами, 1998. – 144 с.
23. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. – М.: Весь Мир, 2000. – 200 с.
24. Обновление образования в России (Региональный уровень). Документ Всемирного банка. Доклад №18666–RU. – 82 с.
25. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб., 1995.
26. Об утверждении макетов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и требований (федерального компонента) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников.
27. Общество обсуждает стратегию модернизации образования (материалы СМИ). – М.: ЗАО «Журнал эксперт», 2000. – 128 с.
28. Перегудов Ф.И. Системная деятельность и образование//Качество высшего образования. – Хельсинки, 1990.
29. Полякова Н.Л. От трудового общества к информационному: западная социология об изменении социальной роли труда. – М.: Наука, 1990.
30. Попкевиц 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, 1988. – 366 с.
31. Профтехшкола: стратегия развития. – М., 1991.
32. Равен Дж. Психологическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы. – М.: Когито-Пресс, 1999.
33. Результаты международной оценки развития образования. – М.: АПН, 1993.
34. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО, 1995. – 46 с.
35. Российский и зарубежный опыт построения систем образовательных стандартов: Материалы к семинару «Актуальные проблемы построения системы национальных образовательных стандартов и тестирования». – М.: Изд. НПО «Образование от А до Я», 2000. – 192 с.
36. Россия: образование в переходный период. Доклад сотрудников и консультантов Всемирного банка, 1995. – 155 с.
37. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. – М: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

38. Степин В.С. Философская антропология и философские науки. – М., 1992.
39. Субетто А.И. Концепция стандарта качества базового высшего образования (системная методология стандарта и проблема нормативного отражения в стандарте фундаментализации образования). – СПб., М., 1992. – 36 с.
40. Татур Ю.Г. Концепция опережающего стандарта высшего образования//Сб. Проблемы качества образования. Ч.2. – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – С. 22–23.
41. Фролов И. Научно-технический прогресс и развитие человека//Правда. – 1973. – 16 февр.
42. Фромм Э. Иметь или быть? – М., 1986.
43. Хюсен Торстен. Образование в 2000 г. – М.: Прогресс, 1997. – 315 с.
44. Чунаева А.Д. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.
45. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Издательская фирма «Логос», 1993. – 181 с.
46. Швырев В.С. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы//Вопросы философии. – 1995. – №18.
47. Шукшунов В., Взятых В., Романкова Л. Через развитие образования – к новой России. – М., 1993.
48. Development of Standards in Vocational Education and Training–European Training Foundation. – Turin, 1998. – Volume 1,2.
49. Development of Standards in Vocational Education and Training–Specification, Experience, Examples–European Training Foundation. – Turin, 1999. – Volume 2.
50. Hörner W. Einführung: Bildungs – Systeme in Europa: Überliqungen zu einer vergleichenden Betrachtuns. Bildungssysteme in Europa, 1996.
51. Human Resource Practices for Implementing Manufacturing Technology. – Wachington, 1986.
52. Lewis W.A., Economic aspects of quality in education. In Qualitative Aspects of educational planning. UNESCO —IIEP, 1969.
53. B. Mansfield, L. Mitchell. Towards a Competent Workforce. – Gower, 1996.
54. Papadopolos J. Looling Ahead: an educational policy agenda for the 21st century//European journal of Education. – 1995. – Vol. 30, №4.
55. Propuesta curricular del plan de estudios de la profesion de biologo, 1994. Ciudad Universitaria, Morelia. Michocan.
56. Sellin B. European Trends in the Development of Occupations and Qualifications//CEDEFOP, 1999. – Volume 1,2.
57. Standards in VET. Materials of International Workshop. RF National Observatory. – Moscow, 1999.
58. Technology and Employment. – Washington, 1987.
59. Toffer A. Future Shock. – N.Y.: Random House, 1970.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование позволило, как предполагает коллектив авторов, провести определенный анализ как самих ГОС ВПО, так и процедур их разработки в более широком контексте. Этот контекст включил в себя:

1. Анализ ГОС ВПО обеих моделей (на основе текстов стандартов по отдельным направлениям (специальностям) подготовки и макета ГОС ВПО второй модели);
2. Мировые тенденции развития высшего образования;
3. Общефилософский подход к опережающему образованию;
4. Разработку проблемных полей современного этапа стандартизации высшего образования в России;
5. Оценку действующих ГОС ВПО со стороны зарубежных экспертов.

Подобное комплексное исследование по существу представляет собой первый опыт относительно систематизированного анализа концептуально-методологических оснований разработки и введения государственных образовательных стандартов высшего образования.

Авторам очевидна целесообразность введения категории ОПС как отражающей, с одной стороны, ориентацию будущих моделей ГОС ВПО на развитие системы высшего образования, с другой,— необходимость *нового эвристического подхода* к образовательному стандарту, позволяющему раскрывать его соответствие мировым тенденциям развития высшего образования.

Авторы преследовали цель (да и вряд ли они могли претендовать на большее) формирования именно концептуально-методологических оснований для последующих стадий развития практики и теории

стандартизации. Нам удалось избежать соблазна выйти на алгоритмические схемы разработки ГОС, уже хотя бы в силу того, что ОПС не рассматривается нами как альтернативный вариант действующим стандартам.

Очерченный в монографии круг идей и подходов, конечно, требует широкого обсуждения в академических кругах. И не только. В России (и в этом принципиальная роль принадлежит Министерству образования) *настала пора формировать общественную культуру образовательного стандарта*, в компетентное поле которой должны включаться соответствующие министерства и ведомства, региональные органы управления высшим образованием, работодатели и их объединения, становящиеся профессиональные сообщества, социальные партнеры и др. Вне такой широкой общественной рефлексии стандарт будет оставаться до известной меры «замкнутым» на сугубо академических кругах явлением, и при том ограниченных, как правило, рамками вовлеченных в его непосредственную разработку лиц.

В процессе исследования удалось, как видится авторам, определить *актуальную* совокупность методик проектирования опережающих стандартов, как будущих целей развития высшего профессионального образования.

В общей методике проектирования были выделены три этапа: *аналитический*, позволяющий отобрать совокупность идей для концептуальных моделей ОПС; *этап генерирования* ряда концептуальных моделей, развернутых в трех временных перспективах; этап *реализации* проектов ОПС, выполняющих роль одного из оснований для обновления действующих ГОС ВПО. В этой логике важным является вывод *о замене разработки и введения новых ГОС ВПО как одномоментной* (естественно, раздвинутой во времени) *официальной акции* на разработку и обновление стандартов на *долговременной прогностической основе*.

Вузы, несомненно, должны наращивать свою способность проектирования целей развития образования на институциональном уровне. Это стимулировало бы расширение и углубление общей интеллектуальной работы в сфере стандартизации, открыло бы новые возможности включения вузовских потенциалов не только в роли «исполнителей» стандартов (как показывают многие экспертные оценки,— довольно «отчужденных» исполнителей), но и в роли *участников поиска* целей развития высшего образования и образов его нового качества. В любом случае, ГОС ВПО не может стать формой централизованного управления содержанием образования. Он призван выполнять свою функцию — удерживать и развивать качественные параметры образования. Будучи государственным, он не должен становиться новым средством огосударствления образования, способом его унификации, смягченной демократической риторикой. У высшего образования есть только один путь развития — достижение многомодельности, многовариантности, многообразия. Задача государственных органов управления высшим образованием — содействовать этому. И не в меру своих возможностей, но в соответствии и общественной потребностью.

Необходимость не знает законов, ибо она сама — энергетика имманентного движения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Антипина О.Н. Тенденции гуманизации экономики при переходе к постиндустриальному обществу. — М.: ТЕПС, 1998.
2. Афанасьев В.Г. НТР, управление, образование. — М., 1972.
3. Байденко В.И., Селезнева Н.А. Опережающий стандарт образования как теоретическая и практическая проблемы / Сб. Проблемы качества образования. Ч.2. — М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — С. 9–14.
4. Байденко В.И., Джерри ван Зантворт. Новые методы и подходы к организации образовательного процесса (подход, ориентированный на цели). Доклад 2. Проект Tasis «ДЕЛФИ». — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — 79 с.
5. Белая книга российского образования. Ч. I. — М.: Изд-во МЭСИ, 2000. — 252 с.
6. Белая книга российского образования. Ч. II. — М.: Изд-во МЭСИ, 2000. — 113 с.
7. Бердяев Н. Судьба России. — М., 1990.
8. Бим-Бад Б.М. Опережающее образование: теория и практика // Советская педагогика. 1988. №6.
9. Бим-Бад Б.М., Петровских А.В. Образование в контексте социализации // Татьянин День, 1995. №3.
10. Верн Жюль. Собр. соч.: в 12 т. — М., 1956. Т.5.
11. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО. Париж, 5–9 октября 1998 г. — 136 с.
12. Доклад международной комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». — М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1987. — 295 с.
13. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе. — Лиссабон, 1997.
14. Коновалов А.А. Теория технических систем. Маркетинговый аспект. — М., 1993.
15. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996 №2.

16. Майборода Л.А., Субетто А.И. Общая концепция и структура опережающего стандарта качества высшего образования и ее приложение применительно к крестьянскому высшему образованию. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. — 204 с.
17. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.23.
18. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 46. Ч.II.
19. Мыслители образования // сер. «Перспектива: вопросы образования» №1/2(85/86). ЮНЕСКО, 1994.
20. На пути «К повестке дня на XXI век» в области высшего образования. Проблемы и задачи грядущего XXI века в свете региональных конференций. Рабочий документ. ЕД–98/CONF.202/6. Париж, июль 1998 г. ЮНЕСКО. —19 с.
21. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. №751.
22. Обзор национальной образовательной политики. Российская Федерация ОЕСД. Центр по сотрудничеству со странами-членами, 1998. — 144 с.
23. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. — М.: Весь Мир, 2000. — 200 с.
24. Обновление образования в России (Региональный уровень). Документ Всемирного банка. Доклад №18666–RU. — 82 с.
25. Онушник В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. — СПб., 1995.
26. Об утверждении макетов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и требований (федерального компонента) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников.
27. Общество обсуждает стратегию модернизации образования (материалы СМИ). — М.: ЗАО «Журнал эксперт», 2000. — 128 с.
28. Перегудов Ф.И. Системная деятельность и образование // качество высшего образования. — Хельсинки, 1990.
29. Полякова Н.Л. От трудового общества к информационному: западная социология об изменении социальной роли труда. — М.: Наука, 1990.
30. Попкевиц Т. Политическая социология образовательных реформ: Власть и знание в образовании, подготовке учителей и

исследовании / Пер. с англ. Общ. ред. и предисл. В.С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 1988. — 366 с.

31. Профтехшкола: стратегия развития. — М., 1991.
32. Равен Дж. Психологическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы. — М.: Когито-Пресс, 1999.
33. Результаты международной оценки развития образования. — М.: АПН, 1993.
34. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО, 1995. — 46 с.
35. Реформа и развитие высшего образования. ЮНЕСКО, 1995.
36. Россия: образование в переходный период. Доклад сотрудников и консультантов Всемирного банка, 1995. — 155 с.
37. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. — М: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
38. Степин В.С. Философская антропология и философские науки. — М., 1992.
39. Субетто А.И. Концепция стандарта качества базового высшего образования (системная методология стандарта и проблема нормативного отражения в стандарте фундаментализации образования). — СПб., М., 1992. — 36 с.
40. Татур Ю.Г. Концепция опережающего стандарта высшего образования / Сб. Проблемы качества образования. Ч.2. — М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — С. 22–23.
41. Фролов И. Научно-технический прогресс и развитие человека // Правда. 1973. 16 февр.
42. Фромм Э. Иметь или быть? — М., 1986.
43. Хюсен Торстен. Образование в 2000 г. — М.: Прогресс, 1997. — 315 с.
44. Чунаева А.Д. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.
45. Шадриков В.Д. Качество образования и образовательные стандарты. Тез. доклада на международной конференции «Качество высшего образования: требования к уровню и оценке подготовки специалистов в высшей школе». — Новгород, 1995.
46. Швырев В.С. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы // Вопросы философии. 1995 №18.

47. Шукшунов В., Взятых В., Романкова Л. Через развитие образования — к новой России. — М., 1993.
48. Development of Standards in Vocational Education and Training—European Training Foundation, Turin, 1998, Volume 1,2
49. Development of Standards in Vocational Education and Training—Specification, Experience, Examples—European Training Foundation, Turin, 1999, Volume 2.
50. Hörner W. Einführung: Bildungs — Systeme in Europa: Überliqungen zu einer vergleichenden Betrachtuns. Bildungssysteme in Europa, 1996.
51. Human Resource Practices for Implementing Manufacturing Technology Wachington, 1986.
52. Lewis W.A., Economic aspects of quality in education. In Qualitative Aspects of educational planning. UNESCO —IIEP, 1969.
53. B. Mansfield, L. Mitchell. “Towards a Competent Workforce” Gower, 1996.
54. Papadopolos J, “Looling Ahead: an educational policy agenda for the 21st century”. In: European journal of Education. Vol. 30, Number 4, 4 December 1995.
55. Propuesta curricular del plan de estudios de la profesion de biologo. Julio de 1994. Ciudad Universitaria, Morelia. Michocan.
56. B. Sellin. European Trends in the Development of Occupations and Qualifications, CEDEFOP, March 1999, Volume 1,2.
57. Standards in VET. Materials of International Workshop. RF National Observatory, Moscow, October 1999.
58. Technology and Employment. Washington, 1987.
59. Toffer A. Future Shock. N.Y. Random House, 1970.