

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1  
ББК 4448.1-21

## БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

П. Н. Новиков

*Ключевые слова:* Болонский процесс; содержание профессионального образования; высшее образование; опережающее образование; подготовка кадров; профессиональный стандарт.

*Резюме:* В статье рассматриваются важные вопросы содержания российского высшего образования, вызванные потребностями инновационного развития общества и связанные с участием России в Болонском процессе. Подчеркивается свойство опережения профессионального образования как его целевая функция.

В настоящее время государство еще четко не сформулировало задачи и принципы подготовки кадров с высшим образованием, обусловленные присоединением России к Болонскому процессу и в то же время учитывающие особенности и традиции отечественной модели высшей школы, поскольку в совместной декларации министров образования стран Европы на встрече в Болонье 19 июня 1999 г. подчеркивалась необходимость должного уважения к многообразию культур, языков, национальных систем образования [1]. Продекларированный же в нашей стране приоритет двухступенчатой системы подготовки кадров в высшей школе (бакалавр – магистр) не имеет пока всесторонней, научно проработанной содержательной наполняемости.

Новую концепцию подготовки кадров вызвали к жизни потребности инновационного развития. В ее основе – становление и развитие творческой личности, что становится объективно необходимым, так как 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 выпускника высшей школы использования многовариантной методологии познания и деятельности, особенно если решение направлено на систему, включающую разнородные элементы, несопоставимые и по сущности, и по формальным признакам: социальные, экономические, технические, нравственные, этические и т. п.

Наиболее характерным признаком практически любого вида труда современного работника, имеющего профессиональное образование, является его интеллектуализация. Одновременно, наряду с такими особенностями работников, как творчество, мобильность, динамизм, все более объективно вырисовывается еще одна – растущая социальная ответственность за последствия ошибок и просчетов. Это касается как производственных процессов с учетом потенциальных разрушительных возможностей используемых современных технических средств, так и деятельности, например, государственных служащих, когда принятие ими неверного управленческого решения может привести к серьезным негативным социально-экономическим и иным последствиям.

Неслучайно в современном состоянии экономики развитых стран все меньшую роль играют материально-вещественные средства, которые подвергаются быстрому моральному старению. Наоборот, все большее значение приобретает нематериальное накопление: научные и профессиональные знания, квалификация, общая культура деятельности. При этом следует иметь в виду, что качественные характеристики имеющегося потенциала работников во многом воспроизводятся и в следующих их поколениях. Каждое новое поколение, поднимаясь на более высокий уровень образованности и профессиональной квалификации, несет в себе черты, присущие прежним поколениям, в том числе и в профессиональном аспекте, – динамичные либо консервативные [10]. Именно на развитие первых и должно быть, в частности, направлено профессиональное образование.

В целом задача состоит в развитии нового подхода к формированию всего комплекса профессионализма личности современного работника, в том числе на основе соответствующим образом построенного профессионального образования. В принципе, государство делает заказ части общества (системе образования) на подготовку людей для будущего. Но для этого, по меньшей мере, надо знать, по какому пути развития движется само общество. Если мы стремимся к современному постиндустриальному обществу, то важнейшей предпосылкой его функционирования является, подчеркнем это еще раз, активная мобилизация творческого потенциала людей. Творческий труд, в частности государственного служащего любого уровня, формирует особый духовно-материальный потенциал, гармоничность и эффективность общественных отношений, явлений и процессов.

В современных условиях наиболее совершенной формой профессиональной деятельности, как одним из важнейших результатов высшего образования, является преобразующая, инновационная, прогностическая, гуманистически ориентированная деятельность выпускников вузов. Такая деятельность выявляет одновременно сущностные черты каждой профессии (в самом широком смысле этого слова), способствует проявлению новых профессий, направлений, специальностей и отмиранию старых. Подготовка студентов именно к такой деятельности в аспекте качественных параметров можно считать социальным заказом высшей профессиональной школе. Вузы должны способствовать тако-

му образовательному развитию личности, которое дает ей возможность опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения соответствующим образом пользоваться уже имеющимся образовательным потенциалом.

Указанная постановка вопроса следует как из требований к деятельности современного работника, так и из основных функций самого образования. Ведь одной из важнейших функций профессионального образования является раскрытие и развитие природных потенциальных способностей (и возможностей) человека к непрерывному, опережающему базисное состояние, активному приращению знаний, к развитию на этой основе самого себя как личности, к целенаправленному, инновационному, прогностически ориентированному на основе полученных знаний формированию среды (сред) своей жизнедеятельности с одновременным повышением степени индивидуальной готовности к динамической и творческой поведенческой адаптации в меняющихся условиях производственной среды [9].

Трансляция культуры – это трансляция имеющихся знаний. Но их объем, технологии, методы трансляции должны быть таковыми, чтобы формировать у обучаемого (на основе природных потенциальных способностей) активные способы получения знаний, их прироста, творческой, инновационной реализации. Именно в этом состоит один из существенных аспектов профессионального образования, который выражает его природу и проявляется через системообразующее свойство опережения. Это свойство получило название «опережающего профессионального образования».

Иными словами, опережающее профессиональное образование – это образование, проявляющееся во взаимодействии определенным образом построенных содержания, процесса передачи знаний, направленных на развитие у человека природной предрасположенности к их получению, и его результата в виде умения активно приращивать знания, формирования инновационного, преобразующего, гуманистически ориентированного интеллекта, реализующегося в носящей такой же характер деятельности человека [10].

Приведенное определение раскрывает профессиональное образование в его триаде: содержание, процесс, результат. При этом содержание образования и процесс передачи знаний должны быть целенаправленно ориентированы на достижение указанного результата. Уровень же его достижения прямым образом свидетельствует о степени, полноте проявления свойства опережения и может являться одним из главных критериев оптимальности построения и реализации содержания, технологий и методик обучения.

Определяя опережение как свойство образования (а не как элемент, компонент, часть структуры и т. д.), 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 предметов или делает их похожими на другие предметы. Принципиальным является то обстоя-

тельность, что свойства проявляются в процессе взаимодействия предметов, но, подчеркнем, проявляются, а не появляются. На этот счет целесообразно упомянуть замечание К. Маркса: «Свойства данной вещи не возникают из ее отношения к другим вещам, а лишь обнаруживаются в таком отношении» [8, С. 67]. Существенные свойства предмета, их совокупность выражают его качественную определенность [6; 18].

Именно поэтому опережающее профессиональное образование определяется как системообразующее существенное свойство профессионального образования, следующее из природы образования, которая, как известно, сопряжена с целостным объектом, в отличие от сущности, которая сопряжена с ядром объекта; свойство, которое является непрременной составляющей образования и проявление которого проходит в общей системе закономерностей, категорий и принципов образования; свойство, причиной (а одновременно и условием) которого является врожденная способность человека к высшей форме мышления – опережающему мышлению; свойство, степень и полнота проявления которого может меняться в зависимости от соотношения, уровня и степени реализации главных составляющих образования (содержания, процесса, результата), а также от условий среды, в которой осуществляется само профессиональное образование.

Преобразующий интеллект, под которым понимается способность, позволяющая 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 на 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 могут привести к невосполнимым потерям даже для всего человечества. Сказанное можно в той или иной мере отнести к результатам различных видов труда.

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 имеющихся в наличии, но именно всех знаний в целом независимо от времени и места их попадания в информационную среду [2].

Поскольку преобразующий интеллект должен реализовываться в активной, деятельности 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 неумение гражданина цивилизованного общества выполнять свои элементарные профессиональные, общественные и жизненные обязанности. Она может проявляться (даже при относительно высоком уровне общего и/или профессионального образования) в каком-либо виде социальной, в том числе профессиональной, деятельности. Как отмечают исследователи этой проблемы, распространение функциональной неграмотности стало следствием чрезвычайно возросшей социальной динамики, причем во всех социальных сферах – от профессиональной до семейной, от политической до региональной. Мир непрерывно и стремительно меняется, знания о мире, получаемые в школе, не только начальной, но и высшей, и не только профессиональные, но и общеобразовательные, подвергаются сомнению или оказываются не соответствующими действительности в гораздо большей степени, чем это было до сих пор [4].

Одной из основных непосредственных причин функциональной неграмотности является репродуктивный, зачастую нетворческий характер профессионального образования, построенного чаще всего как конечное на каждом из его уровней. Это, в свою очередь, порождает репродуктивное, нетворческое, строго алгоритмизированное мышление, недостаточную операбельность знаний и умений, низкий уровень профессиональной культуры и нравственной надежности личности, пассивную стратегию поведения. Стратегия поведения является, в частности, одним из важных требований к работнику со стороны работодателя. Современный работник должен не просто соответствовать нормативным требованиям профессии, но, что самое главное, быть готовым к построению прогнозов успешности и неуспешности результатов деятельности, своеобразному предвидению развития профессиональных событий при том или ином стечении обстоятельств; построению иерархии целей профессиональной деятельности в соответствии с объективно складывающейся профессиональной ситуацией; выделению главного и второстепенного, расстановке смыслов и значений так же, как это видится работодателю; распределению в ряде случаев своих усилий не так, как это кажется нужным с точки зрения нормативных требований, а так, как этого требуют реально складывающиеся обстоятельства. Это существенно повышает конкурентоспособность выпускника высшей школы, т. е. степень востребованности его как профессионала на

рынке труда, в организации, на предприятии, фирме в силу имеющихся у него преимуществ перед другими кандидатами [5].

В целом функциональная неграмотность в значительной степени является показателем низкой результативности системы высшего профессионального образования, в том числе и в части возможности динамической адаптации личности.

Не менее важной является проблема формирования гуманистически ориентированного мышления, интеллекта. Понятие гуманизации применительно к образованию достаточно широко исследовано, а в последнее время даже не столь актуально, поскольку перекрывается понятием социализации.

Процесс образования рассматривается в виде усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта. Но при этом следует учитывать понимание социализации человека с позиции социологической науки. Под социализацией понимается процесс вхождения индивида в социум, что порождает изменения в социальной структуре общества и в структуре личности. Последнее обстоятельство обусловлено фактом социальной активности человека, а следовательно, его способностью при взаимодействии со средой не просто усваивать ее требования, но и изменять эту среду, влиять на нее [19].

Таким образом, можно сделать вывод, что социализация человека – это нечто иное, чем только итог усвоения культурного наследия. А передачей культурного наследия отнюдь не исчерпывается весь процесс превращения человека из состояния биологического вида *Homo* в состояние *Homo sapiens*.

Речь идет о том, что одной из специфических природных особенностей человека является его потенциальная активность в приобретении знаний, характеризующаяся к тому же способностью перерастать в инновационный, преобразующий интеллект, являющийся одним из системообразующих признаков феномена человека. Обучаемый должен получать знания, но не сухие и бесстрастные, а ограниченные гуманистической «константой», гуманистически ориентированным мышлением, уметь использовать эти знания в таком же режиме. Ведь обучение представляет собой «перевод» общественных знаний в индивидуальные, однако далеко не все сообщаемые человеку знания отождествляются с гуманизацией, направлены на формирование гуманистически ориентированного интеллекта.

Достаточно вспомнить, как в фашистской Германии через соответствующие знания у сравнительно большого числа людей было выработано убеждение, что возможность и даже право человека на существование зависят от размера и формы его черепа, свидетельствующих о принадлежности к «высшей расе». Другой, но уже противоположный пример. Общие принципы служебного поведения государственных служащих, утвержденные Указом Президента РФ от 12 августа 2002 года № 885, призывают, в частности, государственного служащего проявлять терпимость и уважение к обычаям и традициям народов России, учитывать культурные и иные особенности различных этнических, социальных групп и конфессий, способствовать межнациональному и межкон-

фессиональному согласию. Реализовать этот принцип можно при базовой подготовке кадров для государственной службы через получение соответствующих знаний, которые должны стать убеждением работника, проявляющимся в его служебном поведении.

С этих позиций образование можно трактовать как процесс гуманизации, превращения человека в самого себя и как индивидуума, и как элемента социума.

Кратко остановимся далее на проблеме оптимизации формирования объема и содержания знаний. Известно, что для выживания любой живой системе необходимо постоянное получение и усвоение внешнего воздействия (информации) в избыточных объемах, превышающих требования поддержания базовых условий ее функционирования. Величина и структура как базового объема, так и необходимого избытка информации формируются в процессе эволюции живых организмов методом проб и ошибок. Для человека процесс отбора необходимой информации, ее объема и структуры становится управляемым и должен происходить все более осознанно. При этом надо учитывать, что сейчас наступил предел насыщения информационной базы человека. И речь идет уже не о все больших объемах информации, а о выделении некой наиболее существенной ее части, которая и должна лежать в основе знаний, получаемых человеком в процессе обучения. Подобный объем знаний определяется как достаточный минимум знаний, представляющий собой одну из категорий образования. Данная категория является первым, исходным (необходимым) условием активизации проявления опережающего профессионального образования. Второе непереносимое (достаточное) условие заключается в соответствующем образом построенном процессе передачи знаний.

Естественно, что достаточный минимум знаний должен рассматриваться применительно к конкретным уровням, видам и формам профессионального образования, где он обладает определенной спецификой. Мы не считаем достаточный минимум синонимом государственного образовательного стандарта – это лишь ориентир построения стандарта в части обязательного минимума содержания соответствующей образовательной программы [12].

Сразу возникают вопросы о согласовании категории образования «достаточный минимум знаний», носящей скорее методологический характер, с конкретно необходимым объемом знаний, получаемых обучаемым и определяемых государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ГОС ВПО); о соотношении структуры и содержания достаточного минимума знаний, представленного в виде устойчивого ядра и его подвижной оболочки, со структурой и содержанием профессиональной образовательной программы.

При этом необходимо иметь в виду, что объем знаний, определяемых как достаточный, отражает во многом востребованность личностью знаний с учетом индивидуальных интересов, в том числе и профессиональных. Но требования к объему знаний в их формализованном, определенном образовательной

программой и нормативно установленном образовательным стандартом виде в большей мере отражают интересы общественного порядка и устанавливаются государством.

В свете этого возникает сложная задача нахождения путей сближения образовательных интересов и потребностей личности, общества и государства. Можно условно сказать, что объемы необходимых знаний студентов должны во многом являться результатом действий государства в отношении формирования содержания высшего профессионального образования, его стандартов. В свою очередь, направления этих действий государства должны постоянно регулироваться на основе тенденций развития личностных потребностей.

Необходим детальный анализ содержания образования подготавливаемых в российских вузах специалистов, бакалавров и магистров как трех ступеней высшего профессионального образования. Мы ограничимся отдельными аспектами проблемы подготовки бакалавров, наиболее, на наш взгляд, актуальными в данный момент в связи с подписанием страной Болонской декларации.

Рассмотрение действующих стандартов подготовки бакалавров (введены в 1994 г.) дает основание говорить о ситуации, которая не позволяет в полной мере реализовать возможности опережающего профессионального образования, определить с единых методологических позиций ядро знаний и его оболочку, базовый тезаурус, необходимый для сближения, гармонизации образовательных интересов, потребностей и возможностей личности, общества и государства, работодателя.

ГОС ВПО должен быть, по сути, многосторонним договором (общественным согласием) в рамках социального партнерства. Целесообразно расширить круг специалистов, привлекаемых для разработки образовательных стандартов этого уровня, включив в него представителей органов по труду, занятости, социальной защиты, отраслевых министерств и ведомств, ведущих работодателей, профсоюзов, академической и отраслевой науки. Несмотря на то что в положении об учебно-методических объединениях вузов, которые фактически формируют содержание высшего образования, предусматривается участие в их деятельности работодателей, других партнеров, на практике это, как правило, не реализуется. А ведь высшее образование и ГОС ВПО (в том числе и подготовка по двухступенчатой системе «бакалавр – магистр») – слишком общенациональные, общенациональные институты, чтобы замкнуть обсуждение путей их развития в рамках только части российского общества (пусть даже элитной).

К чему приводит нестыковка в деятельности различных организаций, ведомств, отраслей, видно на примере использования выпускников вузов, которым присвоена квалификация бакалавра. Российские работодатели зачастую не знают их профессиональные возможности, на какие рабочие места их можно принимать. Нередки случаи отождествления бакалавров с выпускниками колледжей, имеющими среднее профессиональное образование повышенного уровня, хотя содержание образования у них существенно различается. Ми-

нистерство труда и социального развития Российской Федерации вынуждено было издать специальное постановление от 20 февраля 2002 г. № 14 «О внесении дополнения в приложение № 2 к Постановлению Министерства труда Российской Федерации от 6 июня 1996 г. № 32 «Об утверждении разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик (требований) по общепромышленным должностям служащих». В этом документе работодателям еще раз разъяснено, что бакалавр – это ступень высшего профессионального образования и специалист с дипломом бакалавра может быть принят на работу на общепромышленную должность служащего, тарифно-квалификационной характеристикой которой предусмотрено наличие высшего образования.

В то же время даже обобщенные требования к профессиональной деятельности бакалавров (стандарты профессиональной деятельности или, как их называют, профессиональные стандарты) органами по труду и занятости, как представителями государственной власти в этой сфере, одновременно в известной степени выражающими мнение интегрированного работодателя, пока еще не разработаны.

Отсюда и различные подходы со стороны работодателя (равно как и со стороны системы образования) к формированию содержания подготовки бакалавра и, соответственно, к его дальнейшей профессиональной деятельности, на которую, собственно, и должны быть ориентированы профессиональные компоненты ГОС ВПО и профессиональных образовательных программ.

По этому поводу в рамках достаточно разрозненных дискуссий в настоящее время имеют место как минимум два подхода, инициаторами которых являются прежде всего специалисты системы образования.

Первый подход ориентирован на продолжение линии подготовки бакалавров по направлению с учетом модернизации ГОС ВПО, введенных в 1994 г. и предназначенных преимущественно для университетского образования.

Анализ федеральных компонентов этих стандартов, в частности государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовленности бакалавров, показал следующее. В общих требованиях к образованности бакалавра имелось шесть основных позиций, повторяющихся в тексте государственного стандарта по различным (социально-гуманитарным, естественно-научным и т. д.) направлениям подготовки. Они сводились к психолого-педагогическим, а точнее, к социально-педагогическим критериям воспитания личности как индивидуума: «знаком», «имеет представление», «понимает возможности», «знает», «умеет», «владеет»; «способен», «готов». Эти общеличностные показатели образованности бакалавра отражались в более конкретной деятельности, затрагивающей такие основные аспекты, как область гуманитарных и социально-экономических наук; социально значимые процессы; правовые нормы и взаимоотношения; экологические проблемы и окружающая среда; познание природы; задачи, имеющие естественно-научное содержание; иноязычная среда; общие законы мышления; информационные технологии; системный анализ и построение моделей описания и прогнозирования различных явлений; педа-

гогическая деятельность; междисциплинарные проблемы профессиональной деятельности.

Далее в стандартах раскрывались требования к знаниям и умениям бакалавра по следующим циклам дисциплин: общих гуманитарных и социально-экономических; общих математических и естественно-научных; общепрофессиональных; специальных (подчеркнем, что удельный вес последних сравнительно невысок).

Представляется, что позиции опережающего профессионального образования даже в этой модели подготовки бакалавров были выражены в требованиях федерального компонента стандартов недостаточно. Практически ничего не говорилось о формировании способности к многокритериальному компромиссу в оценке последствий принимаемых решений, ответственности за эти последствия. В явном виде не ставилась задача формирования преобразующего интеллекта, являющегося одной из главных целей и одновременно результатом опережающего профессионального образования и соответствующего требованиям работодателя к современному работнику с высшим образованием.

Анализ введенного обязательного минимума содержания основных профессиональных образовательных программ по соответствующим направлениям подготовки бакалавров показал, что и продекларированные требования, связанные в известной мере с опережающим образованием (прогнозирование различных явлений, владение культурой мышления, способности научно анализировать социально значимые проблемы и процессы, умение приобретать информационные образовательные технологии и т. д.), формировались и реализовывались в нем с различной степенью полноты.

Более того, изучение профессиональных образовательных программ подготовки бакалавров ряда различных вузов страны, в том числе и ведущих, показало, что практически ни в одном из них действующий ГОС ВПО не соблюдался, причем «разброс» был от незначительного до весьма существенного. (Заметим, что реализация стандарта и прежде всего его федерального компонента адекватна требованиям синхронного плавления: или все делают заданные движения одновременно, или номер идет насмарку.)

В любом случае эта модель, видимо, в какой-то мере соответствует тенденциям Болонского процесса, хотя, еще раз подчеркнем, при достаточно пассивном в целом поведении работодателя в части использования подготовленных бакалавров и определения профессиональных требований к ним как к работникам.

Второй подход базируется на необходимости ввести подготовку бакалавров по специальности. Дело в том, что попытка механического переноса принципов подготовки бакалавра по направлению на специальности технического профиля не удалась. Сторонники этого подхода, считая пятилетнюю «моносистему» подготовки специалиста в целом тупиковой, предлагают резко уменьшить объем и содержание общих гуманитарных и социально-экономических, общих математических и естественно-научных циклов дисциплин при суще-

ственном увеличении цикла специальных дисциплин в рамках четырехлетнего срока обучения бакалавров. Иначе говоря, предлагается подготовка специалиста (в нашем традиционном понимании этого слова) за 4 года вместо 5–5,5 лет.

Речь идет о сокращении фундаментальной части образования (ядра знаний) и увеличении практико-ориентированной оболочки этого ядра, что не позволяет говорить об активизации проявления свойства опережения и может привести к уменьшению развивающих возможностей образования. Заметим, что и в этом случае работодатель ведет себя крайне пассивно, поэтому пока не приходится говорить о полноценном социальном партнерстве, достижении консенсуса в этой области.

Справедливости ради надо отметить, что имеются серьезные попытки выйти на системное решение этой проблемы. В качестве положительного примера можно привести Договор о сотрудничестве между Министерством образования Российской Федерации и Министерством труда и социального развития Российской Федерации на 2000–05 гг. (приказ Минтруда России от 08.06.2000 № 153 «О реализации решения коллегии от 28 марта 2000 года»), ход реализации которого был в ноябре 2003 г. рассмотрен на совместной коллегии этих министерств. В договоре, в частности, определено, что министерства совместно осуществляют формирование и согласование государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов.

Здесь уместно пояснить такое понятие, как «профессиональный стандарт», поскольку этот участок методологического поля еще недостаточно исследован.

Профессиональные стандарты можно определить как концентрированное выражение востребованного рынком труда комплекса оплачиваемых, имеющих устойчивый и развивающийся спрос работ (услуг), определяющих требуемый уровень квалификации работника, функциональные обязанности, полномочия и ответственность. Достаточно близкая по смыслу формулировка этого понятия дается в системе международных профессиональных стандартов ISO и EN как системы установления уровня квалификации персонала на соответствие принятым нормам для соответствующего сектора [9].

Имеет место и несколько другой подход к этому понятию. Под профессиональным стандартом понимается набор знаний и умений, соответствующих тому, что человек должен уметь делать, как это нужно делать и что для этого нужно знать, описанный конкретным набором типовых профессиональных характеристик, свойственных той деятельности, которую человек осуществляет в рамках конкретной профессии. Это точное описание того, что ожидается от человека, работающего в каком-либо профессиональном секторе [14].

В целом профессиональный стандарт отражает интересы не только работодателя, но и работника. Стандарт фиксирует виды ответственности, функции, компетентность, требуемые квалификационные способности, навыки и умения. Важно подчеркнуть, что сущность профессионального стандарта заключается в том, что его содержание не привносится извне и не возникает

в результате обсуждения, поскольку оно заложено в самой профессиональной деятельности. На базе профессионального стандарта должен, как отмечалось выше, формироваться прежде всего профессиональный компонент государственного образовательного стандарта подготовки бакалавра.

Проблема заключается также в разработке методологии и механизма взаимосвязи, гармонизации профессиональных стандартов с ГОС ВПО, методики перевода функций, профессиональных умений работника в соответствующие знания, обязательный минимум содержания этих знаний, дидактические единицы, с последующей группировкой их в различные дисциплины учебного плана, являющегося дидактической моделью бакалавра. Оптимально решить эту проблему можно только в рамках согласованных действий, социального партнерства, но уже при объективно главенствующей роли системы образования, владеющей «дидактическим ключом» этого перевода. Очевидно, что это нужно делать поэтапно, плавно, имея в виду, что система образования является по своей сути эволюционной.

Хотелось бы остановиться еще на одном моменте, связанном с двумя вышеуказанными подходами к подготовке бакалавров. Речь идет о подготовке кадров с высшим образованием так называемого «широкого профиля». В различных словарях термин «профиль» трактуется неоднозначно, а вернее, диаметрально противоположно. В одном случае профиль – это совокупность основных, типичных черт, характеризующих профессию, специальность [3; 5; 16], в другом – совокупность специфических черт, характеризующих их [13; 17]. Как видно, первая трактовка соотносится с подготовкой бакалавра по направлению, вторая – с бакалавром по специальности. Отсюда следует неясность сути самого термина «широкий профиль», а также термина «профильное обучение» в общеобразовательной школе, без понимания содержания обучения в которой невозможно говорить о подготовке бакалавров на основе Болонского процесса. (Здесь имеет место тот самый случай, когда об одном и том же мы думаем по-разному, а о разном – одинаково. А это может привести в итоге к смысловой и дидактической несогласованности.)

Сказанное еще раз свидетельствует о необходимости комплексного подхода к этой проблеме (поскольку она затрагивает общеобразовательную и профессиональную школу, сферы труда, занятости, социальной защиты) с учетом результативности проявления опережающего образования. Мировая и отечественная практика показывает, что ни одна отдельная принятая мера в области образования не решала проблемы в целом.

В заключение приведем некоторые выводы по изложенному вопросу.

1. В настоящее время возрастает востребованность работников с высшим образованием, обладающих активным, преобразующим, гуманистически ориентированным интеллектом и способностями к его деятельностной реализации, понимающих объективность наличия многовариантных решений и важность прогностической оценки возможных последствий их выбора. Это

вызывает необходимость такого высшего профессионального образования, которое способствует развитию у будущего работника соответствующих качеств, имеет направленность не только на настоящее время, но и в будущее, является средством комфортного и безопасного существования человека в меняющемся мире.

2. Целевая функция профессионального образования – его опережающая направленность – не имела бы объективного характера и поэтому не могла бы имманентно реализовываться, если бы само образование не обладало системообразующим существенным свойством опережения, которое определено как «опережающее профессиональное образование».

3. Опережающее профессиональное образование эффективно проявляется при условии оптимального сочетания каждой из основных, определенным образом построенных, составляющих образования:

- содержания – путем формирования достаточного минимума знаний, представленного устойчивым их ядром и подвижной оболочкой (раскрытых в профессиональных образовательных программах), что является первым основным условием активизации проявления опережающего профессионального образования;

- образовательного процесса – путем выбора технологий, методов и форм обучения, направленных прежде всего на развитие умения самостоятельно добывать и непрерывно приращивать знания, что является вторым основным условием активизации проявления рассматриваемого свойства;

- результата – прежде всего в виде умения пользоваться знаниями в инновационном, гуманистически ориентированном режиме, а также в виде прогностического способа моделирования деятельности, социальной и профессиональной адаптивности работника.

При этом нельзя резко разграничивать и противопоставлять содержание и процесс, так как образование в целом всегда подразумевает процессуальность.

4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования может выполнить роль стандарта опережающего развития (а не только функционирования) в той мере, в какой его последующие модификации, поколения станут ориентироваться на реализацию всей совокупности признаков опережающего профессионального образования, равно как и плавно, в нарастающей мере включать в ресурс развития отечественной высшей школы международные тенденции и направления развития высшего образования в аспекте Болонского процесса.

*Статья представлена к публикации  
действительным членом РАО  
Е. В. Ткаченко*

### Литература

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
2. Занятость, безработица, служба занятости: Толковый словарь терминов и понятий. – М., 1996.
3. Иллюстрированный энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия»: Изд. дом «Экономическая газета», 1995.
4. Ильин Г. А. Проблема от века к веку: функциональная неграмотность // Университетская книга. – 2000. – № 2.
5. Исмагилова Ф. С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда. – Екатеринбург, 1999.
6. Кондаков Н. И. Логический словарь. – М., 1971.
7. Корчагин Е. А. Опережающее обучение и профессиональная подготовка специалиста: точки соприкосновения // Казанский педагогический журнал. – 2003. – № 1.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – М., 1960 – Т. 23.
9. Новиков П. Н. Профессиональное образование и профессиональная подготовка как факторы опережающего развития человеческих ресурсов / Человеческие ресурсы: концепция развития. – М.: РГАТиЗ, 1998.
10. Новиков П. Н., Зуев В. М. Опережающее профессиональное образование. – М.: РГАТиЗ, 2000.
11. Новиков П. Н., Зуев В. М. Опережающее образование: гипотезы и реалии. – М., 1996.
12. Новиков П. Н., Зуев В. М. Опережающее образование и опережающий стандарт: философско-образовательный ракурс // Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра: Монография / Под общ. ред. В. И. Байденко и Н. А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
13. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1987.
14. Олейникова О. Н. Разработка стандартов профессионального образования и обучения за рубежом. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001.
15. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1979.
16. Словарь иностранных слов в русском языке. – М.: ЮНВЕС, 1996.
17. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Русский язык, 2002.
18. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
19. Харчева В. Основы социологии. – М., 1997.