
В. И. Блинов, М. В. Артамонова

ЧЕГО ЖДУТ В РОССИИ ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2010 г.

Аннотация

Статья посвящена проблеме становления нового типа образовательных программ, формирующихся на пересечении уровней высшего и среднего образования. Институт образования рассматривается как инструмент социальной стратификации общества, среди основных тенденций развития которого авторы выделяют разделение образовательных программ на академические и собственно профессиональные, а также создание программ производства «человека умелого» — квалифицированного исполнителя. Изменения системы профессионального образования рассматриваются с учетом законодательного введения нового образовательного стандарта в 2011 г.

Ключевые слова: *высшее образование, среднее профессиональное образование, образовательные стандарты, образовательные программы, компетентностный подход, профессиональные стандарты, индивидуальный образовательный заказчик.*

В 2011 г. состоялся первый прием в учебные заведения РФ на основе новых Федеральных государственных образовательных стандартов¹. Стандарты, на основании которых человек получает образование после окончания общеобразовательной школы, именуются стандартами СПО (среднего профессионального образования) и ВПО (высшего профессионального образования), т. е. номинально в России все образовательные программы — профессиональные, независимо от уровня и типа образовательного учреждения. Результатом образования, по сути, является обретение профессии, или готовности к выполнению определенных трудовых функций.

¹ <http://mon.gov.ru/dok/fgos/> Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

1. Современные представления о результатах образования

Результат образования — понятие, весьма сложное в своем междисциплинарном научном объяснении и очень простое в обыденном понимании. Его можно свести к пяти позициям: 1) человек самостоятелен и ответствен; 2) человек может что-то делать; 3) человек желает делать то, что может; 4) экономикой данного периода жизни человека востребовано то, что он может и желает делать; 5) человек готов самосовершенствоваться, понимая, что завтра экономикой будет востребована иная деятельность.

Именно эти требования к результатам обучения заложены в новый стандарт. Краеугольный камень ФГОС, стандартов третьего поколения, — компетентностный подход.

Основными идеями компетентностного подхода выступают следующие положения. Во-первых, смысл образования заключается в развитии у обучаемых готовности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся. Во-вторых, содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических, профессиональных проблем. В-третьих, смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных, профессиональных и иных проблем, составляющих содержание образования [Лебедев, 2004].

Как видим, сегодняшнее понимание результатов образования существенно отличается от вчерашнего. Эти новые (т.е. обладающие новым качеством) результаты образования и принято называть компетенциями [Программа развития среднего профессионального образования России на 2000–2005 г.].

Компетенция — это готовность личности к мобилизации внутренних и внешних ресурсов для решения задач профессиональной и непрофессиональной деятельности. Компетенции могут быть общими (их еще называют ключевыми, или универсальными) — они необходимы для успешной деятельности как в профессиональной, так и во непрофессиональной сфере — и профессиональными. Результат освоения компетенций конкретной личностью называется *компетентностью*.

Неизбежен вопрос: куда исчезли фундаментальные знания и прочная гражданская позиция индивида — традиционные основы нашей общеобразовательной, да и высшей, школы? Не слишком ли утилитарны представления об образованном человеке?

Попробуем дать ответ. С точки зрения философии знание есть связующая нить между человеком и практической деятельностью, знать — это значит уметь и владеть (С.Л. Рубинштейн). Однако владеть еще не значит действовать. Знания и умения — это *потенциальное* действие, которое может не стать актуальным. Возникает потребность в ином результате образования, которым



и оказывается компетенция (компетентность) — потенциальное действие, которое станет актуальным, что подтверждено и закреплено в опыте.

Таким образом, любое умение требует знаний, причем простые умения требуют элементарных знаний, а сложные — фундаментальных. Но объем и глубина запасенных знаний, необходимых для формирования умений, должны быть адекватны самим умениям.

Экономические реалии диктуют свой, весьма жесткий взгляд на человека: человек — рабочая сила, человек — ресурс, человек — капитал. Теория человеческого капитала — это попытка экономического определения таких абстрактных и таких «неэкономических» явлений, как вклад образования в процесс экономического роста, спрос на образование, добавленная стоимость как результат образования и т. д.

Невозможность подсчитать реальную стоимость образования всегда раздражала экономистов. Признания общественной значимости образования, обоснования его необходимости для человека, его влияния на духовное развитие личности недостаточно, чтобы встроить образовательную отрасль в экономику. Теория человеческого капитала вызвала переворот в экономике труда, так как процесс качественного совершенствования человека обрел ясное (или почти ясное) материальное воплощение. Человек становится капиталом в том случае, если он является носителем способностей, мотиваций, знаний, умений и готовности к выполнению определенных трудовых функций. При этом важно не просто что-то знать или даже уметь что-то делать — необходимо *хотеть* делать и *быть готовым* делать. Накопление человеческого капитала — это не простое совершенствование умений или знаний, это еще и развитие личностных качеств, которое достигается не только обучением, но и воспитанием в самом широком смысле этого слова, обретением жизненного и производственного опыта.

Развитие человека, подобно накоплению физического или финансового капитала, требует отвлечения средств от текущего потребления ради получения дополнительных доходов в будущем. Это своеобразные «человеческие инвестиции». Конечно, человек не имеет цены, его нельзя купить, можно лишь «арендовать», но и это, как утверждают экономисты, весьма затруднительно, так как арендную ставку нет возможности соотнести с ценой. Зато человек на рынке труда — «благо длительного пользования», да еще и саморазвивающееся, способное повышать свою эффективность и ценность.

Теория человеческого капитала возвращает в систему образования «человеческое измерение» цели. Образование сейчас нужно для завтрашней (или послезавтрашней) экономической отдачи.

Таким образом, профессиональное образование есть форма инвестиций в человеческий капитал, и наибольшая его эффективность достигается при соответствии образовательных результатов потребностям экономики (настоящим и перспективным), социальному заказу.

2. Социальный заказ к системе профессионального образования

С начала «эпохи перемен», обозначившейся в нашей стране в середине 1980-х, социальные требования к системе профессионального образования менялись по крайней мере дважды. Первый, наиболее радикальный поворот произошел в годы перехода к рыночным экономическим механизмам, сопровождавшегося разрушением прежнего народнохозяйственного комплекса. Суть произошедшей трансформации заключается в следующем.

Во-первых, возрастает использование специалистов в сервисном обслуживании населения, и они являются наиболее массовой и мобильной частью рабочей силы. Расширяется потребность в кадрах со средним профессиональным образованием в социальной сфере. Следовательно, все большее число специалистов средней квалификации работает в системе профессий типа «человек — человек», что предъявляет повышенные требования к их общей и коммуникативной культуре и к их общим компетенциям.

Во-вторых, развитие малого предпринимательства не только расширяет сферу использования специалистов, но и предоставляет им принципиально новые возможности, связанные с самостоятельным созданием рабочих мест для себя и других. Это требует от выпускников таких качеств, как самостоятельность, инициативность, ответственность, правовая и экономическая культура. При этом также возрастает роль ключевых компетенций.

В-третьих, формирующаяся рыночная экономика способна занять лишь незначительную часть выпускников учебных заведений, что снижает экономический статус молодежи. Следовательно, выпускник среднего профессионального учебного заведения, так же как выпускник вуза, должен иметь комплекс личностных качеств, обеспечивающих его конкурентоспособность: готовность к самообразованию, профессиональную мобильность и т. д.

В-четвертых, развитие социокультурных процессов приводит к формированию нового потребителя профессионального образования, для которого оно носит общепрофессиональный характер в соответствии с индивидуальными возможностями и запросами. В этом случае профессиональное образование выполняет функцию повышения образовательного уровня личности. Сказанное означает, в частности, что воспитательные задачи профессионального образования смещаются к формированию общекультурного уровня выпускника [Программа развития среднего профессионального образования России на 2000–2005 г.].

Следующий поворот в ожиданиях относительно профессионального образования, не столь крутой, но все же заметный, произошел в период социально-экономической стабилизации — в начале 2000-х. Наибольшее влияние на этот процесс оказали два фактора: изменение позиций заказчиков образовательных услуг и сдвиги, произошедшие в самом человеке, в его отношении к себе и к профессиональной деятельности.



В недавнем прошлом определяющей особенностью образования, и не только отечественного, была его этатическая (государственная) ориентация. Феномен государства не может быть отождествляем с феноменом общества, а значит, государственный образовательный заказ и социальный образовательный заказ — явления не одного порядка. Основная объективная потребность государства как выразителя интересов властных элит (Парето) — удержание управления, что может осуществляться как в форме прямого (авторитарного, административного, директивного, идеологического) воздействия, так и в косвенной форме (манипуляции общественным сознанием, экономические рычаги и т. п.). В качестве одного из таких косвенных рычагов управления выступает «скрытый учебный план» (А. А. Пинский): «Помимо „открытого учебного плана“ — чтение, письмо, немного математики, истории и т. д. — существует куда более важный „скрытый учебный план“. Школа учит пунктуальности, послушанию, навыкам механической однообразной работы. Производство требует проворных рук, безоговорочно и точно выполняющих поручения начальства» [Загвоздкин, 2007. С. 51].

2.1. Заказчики образовательных услуг

На протяжении последних двух десятилетий в нашей стране наблюдались следующие изменения в структуре образовательного заказа (по отношению ко всем ступеням и уровням образования):

- резкое ослабление государственного компонента образовательного заказа вплоть до самоупразднения государства в качестве образовательного заказчика, а затем, с начала 2000-х годов, возвращение государства к роли заказчика, но уже в новой форме (тотальный контроль результатов образования);
- формирование индивидуального образовательного заказчика, которым становятся частные лица — непосредственные потребители образования (обучающиеся и их родители). Их роль как образовательного заказчика впервые была закреплена Законом об образовании РФ в 1992 г., однако конкретные механизмы участия их в управлении образованием начали вводиться в практику только в 2000-е годы;
- становление принципиально нового для нашей страны образовательного заказчика — работодателя, происшедшее с той или иной степенью успешности на протяжении 1990-х годов. Однако лишь в 2000-е работодатели начали осмысливать и пытаться формулировать свои образовательные ожидания.

Тенденция к усилению контроля государства за конечными результатами образования выражается в различных формах; наиболее значимые из них — введение системы федеральных государственных стандартов различных уровней, а также массовое введение Единого государственного экзамена.

Подчеркнем, что тенденция к усилению социального контроля выходит далеко за рамки как российской реальности,

так и конкретного исторического периода начала 2000-х годов. Примечательный вопрос ставили еще в начале 1970-х отечественные философы И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин: «Чего ждут от современной науки, и чего хочет сама наука?» По их мнению, «специфической чертой социальной роли науки в современных условиях является направленность научного познания в целом на создание эффективных средств управления как природными, так и социальными процессами... сознательно регулируемым предметом деятельности становится сама деятельность человека: иначе говоря, резко усиливается воздействие человека на всю систему социальных отношений, а вместе с тем возрастает социальное знание, поставляющее инструментальные и иные средства для такого воздействия» [Блауберг, Юдин, 1973. С. 7].

Таким образом, государство и наука сходятся в конечной перспективе в понимании роли образования как инструмента тотального контроля над «всей системой социальных отношений» (а отнюдь не развития личности каждого). В результате именно те аспекты образования, «которые представляют собой многостороннюю социокультурную и научно-педагогическую проблему, всецело контролируются государством» [Бермус, 2005]. Речь идет об аспектах, связанных с содержанием образования, требующих тонкого учета региональной и местной (а также отраслевой) специфики, но тем не менее регулирующихся государственными стандартами. По мнению гуманистически ориентированных ученых, стандартизации должны подвергаться только аспекты, связанные с обеспечением условий реализации образования — те аспекты, за которые исключительно и должно нести ответственность государство.

Таким образом, образование в нашей стране по-прежнему остается не столько социальным институтом, сколько государственным инструментом.

Появление индивидуального образовательного заказчика в начале 1990-х годов было связано с распространением в этот период в среде научно-образовательного сообщества определенных утопически-гуманистических ожиданий — максимально возможной гуманизации, демократизации, диверсификации и индивидуализации образовательных процессов на всех ступенях и уровнях российского образования. При этом социально-экономическая составляющая образовательного заказа и индивидуальные образовательные потребности нередко противопоставлялись друг другу: «На первый план вместо задачи подготовки специалистов в соответствии с потребностями народного хозяйства выдвигается задача удовлетворения духовных запросов людей на образовательные услуги определенного уровня и качества» [Шипилина, 1994. С. 5]; «существуют как минимум два противоположных подхода к образованию ученика: первый предполагает первичной внутреннюю деятельность ребенка, основанную на его природных сущностных возможностях, второй ориентирует на первичность решения социальных задач» [Хуторской, 2005. С. 42].



На самом деле российское научно-образовательное сообщество в 1990-е годы пыталось ориентироваться не столько на реальный социальный заказ, сколько на собственные представления о нем. Специфика корпоративных потребностей и интересов этого сообщества, ярко проявившаяся в педагогической науке и образовательной практике 1990-х, была связана с романтическими установками гуманизма, идеализирующего природу как человека, так и общества, а следовательно, и само образование. Целью такого образования, получившего название личностно ориентированного, выступает «личность творческая, вариативно мыслящая, постоянно сомневающаяся, не удовлетворяющаяся достигнутым результатом, с развитым чувством нового, стремлением к созиданию. Творчество проявляется во всех сферах ее жизнедеятельности: в учении, труде, быту, организации досуга, общения и т. д.» [Бондаревская, 1995. С. 31]. При этом результативность образования «характеризуется прежде всего личностным приращением ученика, лишь во вторую очередь сопоставляемым с общеобразовательными требованиями и стандартами» [Хуторской, 2005. С. 23].

Проведенные уже в 2000-е годы многочисленные социологические исследования показали, что дети и их родители имеют совсем не те образовательные интересы, какие хотели бы видеть у них представители образовательного сообщества. Индивидуальный образовательный заказчик гораздо более прагматичен и ориентирован прежде всего на достижение профессиональной успешности выпускника. В ходе опросов ВЦИОМ, проведенных в 2005–2006 гг., наиболее популярным ответом на вопрос «Кого, по вашему мнению, в наши дни должна готовить школа?» был вариант «Образованных людей, подготовленных к будущей профессиональной деятельности». Таким образом, «родительская составляющая» образовательного заказа по своей направленности все более приближается к «работодательской составляющей».

В те же годы происходит становление работодателя как образовательного заказчика. Введение понятия «работодатель» требует следующих уточнений. Во-первых, вряд ли правильным является распространенное узкое понимание работодателя, его отождествление с бизнес-структурами, предпринимательским сообществом. Работодатель — это всякий социальный институт, выступающий социальным партнером, инвестором и благополучителем системы непрерывного образования и осуществляющий наем ее выпускников. В эту категорию попадают все социальные институты, заинтересованные в конструктивной, созидательной деятельности человека в различных направлениях. Это прежде всего государство, заинтересованное в защите своей территории и правопорядка в ее пределах, квалифицированном административном управлении, а также в воспитании родителями детей как особом виде деятельности, близком к профессиональному. Это учреждения науки, культуры и образования, заинтересованные

в трансляции и развитии культуры в широком понимании слова. Это экономические структуры, заинтересованные в эффективной деятельности сотрудников и специалистов самых разнообразных специализаций и уровней. Это, наконец, предприятия и организации социальной сферы, заинтересованные в поддержании качества жизни слабо защищенных слоев населения на уровне не ниже социально одобряемого минимума.

Во-вторых, работодатель постиндустриального периода развития общества существенно отличается от работодателя минувшего, технологического периода. Помимо традиционных критериев отбора — опыта работы и уровня профессионального образования, в ряде вакансий сегодня формулируются требования относительно развития общих компетенций: это коммуникабельность, обучаемость, нацеленность на результат, умение решать проблемы, умение принимать решения в зависимости от ситуации, умение работать в команде, умение презентовать результат деятельности. Общая формула изменений в требованиях такова: необходим переход от подготовки хорошего специалиста к подготовке хорошего сотрудника [Компетентный подход как способ достижения нового качества образования...; Байденко, 2004, 2005; Зимняя, 2005]².

Понятие «хороший сотрудник» шире понятия «хороший специалист». Оно включает не только специальную, профессиональную подготовленность, но и характеристики, которые традиционно относят к воспитательным результатам образования: хороший сотрудник — человек, который может работать в команде, может принимать самостоятельные решения, инициативный, способный к инновациям. «Если раньше от работника требовались сильные мышцы, то сейчас от него требуются крепкие нервы: психологическая устойчивость, готовность к перегрузкам, готовность к стрессовым ситуациям, умение из них выходить» [Лебедев, 2004]. В условиях современной России «готовность к жизни» уже не может быть обеспечена за счет усвоения определенного количества знаний, хотя бы и новых видов (экономических, социально-психологических, правовых). Требуется другое: выработка умения делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы, сопоставлять политические декларации с политической практикой, способность вести переговоры и многие другие способности, необходимые для жизни в быстро меняющемся обществе.

Помимо внепрофессиональных, или надпрофессиональных, умений и особых личностно-профессиональных качеств важной составляющей понятия «хороший сотрудник» является мотивация. Современный работодатель сталкивается не столько с недостатком у работников квалификации, сколько именно с отсутствием у них должной мотивации к работе. Как отмечают исследователи, в настоящее время даже у компетентного специалиста нет глубинных

² См. также материалы сайта http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00003703_1.html



стимулов деятельности. Ограниченные стимулы обуславливают ограниченность самой деятельности, выражающуюся в том, что работник выполняет работу ровно настолько, сколько от него требуется, а если можно обойти эти требования, он легко их обходит. Обострение проблемы трудовой мотивации во многом вызвано изменением специфики профессиональной деятельности как таковой. Если ранее экономическими структурами эксплуатировались в основном функции, связанные с реализацией профессиональных знаний и умений выпускника системы профобразования (крановщик, инженер, учитель-предметник и т. д.), то сегодня больше востребованы функции, связанные с реализацией профессионально значимых личностных качеств (инициатор, организатор, коммуникатор и т. д.). Как пишет И. В. Жуковский, «глобальная гегемония капитала ныне предполагает не просто эксплуатацию наемных рабочих через куплю-продажу рабочей силы, но и целостное подчинение личности работника. Творческий потенциал, талант, образование, по существу, вся жизнь человека-профессионала присваивается современной корпорацией» [Жуковский, 2004].

Наряду с изменением позиций заказчиков образовательных услуг поворот в ожиданиях относительно профессионального образования обусловили сдвиги, произошедшие в самом человеке, в его отношении к себе и к профессиональной деятельности. Как отмечал еще в 1980-е годы советский философ И. Т. Фролов, «интенсивное развитие социальных факторов и условий жизни человека, составляющих его сущность, — прежде всего производства, труда — затронуло основы самого существования человека как живого, чувствующего существа» [Фролов, 1989]. Однако эти изменения оказались далеко не всегда позитивны и выразились, в том числе, в падении трудовой мотивации, в росте личных амбиций и в конечном счете в снижении качества труда. Крайне резко обрисовал данную проблему Ю. В. Громыко: «Люди потеряли понимание качества труда, т. е. дисквалифицировались. А молодое поколение так и не узнало, что есть квалифицированный труд... Люди во всех сферах должны знать, что они работают плохо и еще до перестройки начали работать очень плохо. Пытались что-то тащить и воровать для себя, вообще в основной массе не вдумывались в смысл происходящих работ» [Громыко, 1993. С. 29].

Такого рода изменения в последней трети XX в. охватили людей (работников) независимо от страны проживания, типа производства и уровня экономического развития. Они произошли практически во всех странах мира. Об этом пишут известные шведские экономисты Нордстрем и Риддерстрале: «Удовольствия и наслаждения — вот новая реальность. Все хотят постоянных удовольствий. Люди, которые без всякого принуждения стремились работать... теперь редкость... Сегодня люди работают, чтобы разбогатеть, чтобы развлечься, чтобы встретить новых людей, чтобы показать себя и других посмотреть, чтобы чему-то научиться и так

2.2. Изменившееся отношение к профессиональной деятельности

далее. Но они больше не работают лишь потому, что этого от них требует их мораль. Работа сама по себе не воспринимается больше как благо, а стремление работать больше не является частью человеческой природы. Мы отошли от „должен” и пришли к „хочу» [Нордстрем, Риддерстрале, 2005. С. 206–207].

Ученые в разных странах мира приходят к выводу, что для новых поколений работающих «отмечено стремление к реализации трех основных индивидуальных целей-ценностей, отражающих общую тенденцию развития постиндустриального общества:

- отношение к наличию любой оплачиваемой работы как нормальному факту, социально одобряемому образу жизни;
- стремление к максимальному обезличиванию работы, ее технологизации и на этой основе к снижению ответственности за результаты работы и к экономии своих профессиональных и личных ресурсов;
- большое значение придается наличию свободного времени, в связи с чем ценятся такие виды работы, которые позволяют более свободно этим временем манипулировать.

...По сути дела, работающий специалист может быть удовлетворен тем, что имеет работу, не идентифицируясь всерьез с ней и не отдаваясь ей полностью» [Черникова, 2005. С. 114–117].

Осмысляя обозначенные тенденции, А.А. Пинский отмечал нарастающее противоречие «между технико-технологической успешностью и углубляющейся социальной кризисностью. Это противоречие... во многом есть выражение разорванности внутри человека, внутри его духовного мира и соответственно разорванности духовной жизни в человеческом сообществе» [Пинский, 2007. С. 89].

Возвращаясь к теме социального заказа и классификации заказчиков образовательных услуг, констатируем: сегодня в России отсутствует научное обеспечение реального сближения экономической и образовательной сфер.

3. Что нужно менять в образовательной системе

Эффективное встраивание системы образования в структуру современной экономики предполагает движение по трем стратегическим линиям:

- переориентация целей образования на удовлетворение запросов различных групп потребителей (человек, работодатель, общество, государство);
- переориентация организационных форм образования на индивидуализированное обучение с более высоким уровнем самостоятельности обучающегося;
- переориентация представлений о результатах обучения со «знаний и умений» на личностные и профессиональные компетенции человека.

При этом изменяются три объекта. Первый — содержание образования. Здесь требуются реализация компетентностно ориентированных стандартов образования, разработка новых учебных



планов, программ и методик обучения. Второй объект — система финансирования образования, обеспечивающая зависимость объема финансирования и оплаты труда педагога от качественных и количественных показателей результатов образовательной деятельности. (В России первые попытки в этом направлении сделаны в рамках введения системы НСОТ — новой (отраслевой) системы оплаты труда педагогических работников.) Третий объект, который должен измениться, — это система управления образованием. Здесь необходимо обеспечение роста самостоятельности и ответственности учебных заведений за счет расширения их прав, включения в управление общественности, представительств профессиональных сообществ, смещения центра тяжести в системе контроля с оценивания текущих результатов к оцениванию прироста в развитии.

Что препятствует введению перечисленных изменений в нашей стране?

Во-первых, фактическое отсутствие в России современных *профессиональных стандартов*, соответствующих перспективам развития профессионально-квалификационной структуры труда и потребностям в профессиональном образовании разных уровней и профилей. Разработка образовательного стандарта для системы профессионального образования по той или иной профессии или специальности при отсутствии соответствующего профессионального стандарта — задача двойной сложности, практически не имеющая прецедентов в мировой практике. Во-вторых, пока еще очень слабо разработан вопрос, как именно формировать содержание профессионального образования на основе компетентностного подхода. В-третьих, налицо явный недостаток опыта реализации образовательных методик, основанных на компетентностном подходе. Наконец, еще одна проблема — отсутствие единой национальной системы квалификаций, идентичной проекту Европейской системы квалификаций.

Решение обозначенных проблем требует конкретных мер. Обозначим четыре из них — они имеют приоритетный характер.

1. *Разработка методологии реализации компетентностного подхода при формировании содержания общего и профессионального образования всех уровней.* Исходная точка при решении этой задачи — разработка концепции содержания профессионального образования, так как общая логика формирования целей в системе образования должна быть направлена от профессионального к общему (а не наоборот). Решая данную задачу, необходимо преодолеть сложившиеся взгляды на образование как на некую проекцию классического университетского образования. По-видимому, цели общего образования должны быть производными от интегративных представлений о целях профессионального образования, а не от абстрактного идеала «разносторонне эрудированного человека». Такой подход позволит более целостно и системно подойти к решению проблем

функциональности общего образования, преемственности в системе образования.

2. Разработка концепции профессионального стандарта, профессиональных стандартов и системы классификации профессий. Эта задача предполагает решение целого комплекса проблем по выстраиванию многосторонних взаимосвязей между профессиональным образованием и реальной профессиональной практикой. Профессиональному образованию необходимы достоверные ориентиры — *представления об ожидаемых результатах*. Предметно-цикловая система образовательных стандартов не может устраивать работодателей. Оценки достижений выпускника по отдельным предметам не дают возможности судить о том, что он может делать на производстве, какие функции способен выполнять и какова степень его готовности. Компетентностный подход позволяет сделать предметом стандартизации функции работника и на этой основе выстроить прозрачную систему оценки качества подготовки.

3. Разработка российской национальной системы квалификаций. Решение этой задачи будет способствовать преодолению многих проблем в построении единого образовательного пространства в Европе. Национальные рамки квалификаций, описывающие разные уровни образования в единых дескрипторах, созвучных Европейской системе квалификаций, делают образование во всех европейских странах сопоставимым с точки зрения оценки качества, дают возможность обсуждать и решать общие проблемы.

4. Разработка методов оценки достижения декларируемых образовательных результатов.

Методы, формы, собственно базы оценочных средств для проверки сформированности компетенций по образовательным программам — задача ближайшего будущего. Впрочем, как и рождение новых экспертных представительств «оценщиков» компетентности выпускника, принимающих решение о допуске его в профессиональные сообщества.

4. Новые типы образовательных программ

Национальная система образования — уникальная для каждой страны, исторически сложившаяся структура, состоящая из учебных заведений разного уровня и органов управления ими, обеспеченная нормативно-правовыми актами, регулируемыми их функционирование, взаимодействие и развитие в соответствии с государственной политикой и потребностями общественного развития. Уникальность является следствием особенностей развития, которые в свою очередь детерминируются реальными условиями. Нередко в педагогической среде приходится слышать о посягательствах на уникальность российского образования, о новом «онемечивании», «оболонивании» или «навязывании англосаксонской системы». В этом нужно разобраться и понять, каковы же источники некоторых непродуманных «изгибов» в образовательной политике.



В современном мире право человека на образование обеспечивается на основании решений Всемирной конференции по образованию (Джомтъен, 1990 г.), на которой были приняты Декларация и Основные направления деятельности, поддержанные и Россией. В документах ЮНЕСКО, материалах Болонско-Копенгагенского процесса, посвященных реформированию национальных образовательных систем, четко прослеживаются два основных принципа, исключающих «навязывание или искусственное вживание» той или иной чужеродной системы:

- учитывать при реформировании собственные социальные и культурные реалии, языковое наследие народа и внутренний потенциал развития государства и общества;
- *mutatis mutandis* — менять то, что должно быть изменено, что уже и само начало изменяться.

Возможно, причина того, что происходящие в российской системе образования изменения воспринимаются как посягательства на ее уникальность, отнюдь не в происках «мировой закулисы», а в тенденции, характерной для развития техногенной цивилизации, — в исчезновении из аксиологического аппарата вопроса «зачем?». В результате утраты смысла и понимания целей возникает путаница в терминах, направлениях и стратегиях. Стоит вспомнить простой рецепт английских паркоустроителей: не следует спешить мостить дорожки, сначала посетители должны их протоптать.

Как отмечают исследователи институциональной динамики реформ, многие западные идеи и институты, будучи перенесены на российскую почву, приобретают совершенно иные характеристики, их адаптация к российской реальности приводит к неожиданным результатам. Так, при наличии в РФ четких ГОС ВПО, казалось бы, совершенно нецелесообразно внедрять болонскую структуру образовательных программ (бакалавр + магистр), направленную на унификацию и согласование результатов обучения в разных вузах европейских стран. Однако после 15 лет переваривания — с 1993 г. — оказалось, что эта модель не только жизнеспособна, но и необходима. Поскольку большая часть выпускников не могут быть обеспечены рабочими местами, на которых требуется высокая профессиональная квалификация, затраты государства на подготовку узкоспециализированных профессионалов себя не оправдывают³. В этих условиях целесообразно готовить социально компетентного специалиста широкого профиля с практическими навыками профессиональной деятельности, на что вузы ориентированы не были.

Дивергенция программ профессионального образования и академического образования должна разрешить противоречия

³ Кроме того, в социалистическом государстве все промышленные предприятия были государственными и затраты на специализированные знания опосредованно возвращались государству и обществу. Сегодня финансирование получения специализированных компетенций могут взять на себя корпоративные университеты и (или) частные предприятия.

в направленности образовательного процесса по осям исследовательского и практикоориентированного типа обучения: профессиональное — академическое, «уметь» — «знать», практикоориентированный тип — исследовательский тип.

Диверсификация экономики, рост спроса на квалифицированный труд во всех ее сферах означают повышение требований к уровню образования работников. По действующему перечню специальностей среднего профессионального образования практически 90% специальностей имеют уровень углубленной подготовки, при этом многие укрупненные группы специальностей⁴ дублируют подготовку по программам высшего профессионального образования.

Средние профессиональные образовательные учреждения стремятся повысить свой статус и соответственно конкурентные позиции на рынке образовательных услуг, а вузы в погоне за абитуриентом снижают критерии отбора и требования к учебным достижениям. В высшем профессиональном образовании России сейчас видна тенденция к «дестандартизации».

Ввиду низкого качества профессиональной подготовки массовые вузы не выполняют традиционных социальных функций системы высшего образования и тем более не отвечают целям инновационной политики. Именно поэтому потребовалось узаконить новую организационную форму — бакалавриат как самостоятельную и самодостаточную ступень высшего образования. Такая модель позволяет в зависимости от целевых установок вуза, его образовательного потенциала либо расширить фундаментальную подготовку на уровне бакалавриата, делая его первой ступенью дальнейшей академической карьеры, либо, реализуя образовательный минимум на уровне высшего образования, готовить социально приемлемых членов общества. И тогда оценка качества образования на этой ступени должна быть ориентирована на проверку сформированности у выпускников бакалавриата ключевых, базовых, инструментальных и социально-личностных компетенций, т. е. социальной субъектности личности. Возможно, уровень углубленной подготовки по специальностям среднего профессионального образования окажется недостаточным и будет поглощен программами прикладного бакалавриата высшего профессионального образования.

При всей размытости и зыбкости прогностической модели вырисовываются по крайней мере два сегмента института высшего образования. Один из них — тупиковая ветвь массового профессионального (прикладного) бакалавриата, основанного на объединении со ступенью среднего профессионального образования, обгороженного гуманитарными модулями. Его программы — это варианты освоения ремесленных навыков. Сюда же примыкают немногочисленная группа выпускников уцелевшего специалитета

⁴ Например, «Гуманитарные науки», «Образование и педагогика», «Экономика и управление», «Информатика и вычислительная техника».



и часть технической магистратуры — организаторы и управленцы для будущих квалифицированных исполнителей. Другой — сегмент подготовки выпускников для кластера организаций инновационной экономики и структур, обслуживающих эти организации, и, главное, элитный сектор собственно гуманитарного образования.

Институт образования всегда рассматривался как инструмент социальной стратификации общества. В этом контексте институционализация двухуровневой структуры, прежде всего гуманитарного образования, есть отграничение сегмента высшего образования для потребителей, жизненные стратегии которых не включают «работу по профессии» в принципе. «Скрытый учебный план» данного сегмента образовательной системы — это воспитание «праздного класса» [Веблен, 1984]. Это вузы и программы, обеспечивающие возможности академической карьеры для 10–15% ресурсообеспеченной части молодежи. Их задача будет состоять не в образовании и подготовке к профессиональной деятельности, а в формировании элиты как таковой, что соответствует социальным процессам, идущим в современной России, народжению и закреплению новых классов и общественных групп. Вуз выступает организацией, где происходит некоторая унификация и обмен социальных и символических капиталов участников получения образования. Результатом обучения в таком вузе становится даже не престижный диплом, а включенность в сети социальных связей и усвоение тех или иных мировоззренческих и политических ориентаций, норм и правил данной социальной группы. У Ивлиной в романе «Возвращение в Брайсхед» читаем, например: «Он провел полгода в Йеле». Глагол «провел» отражает специфику нового института. Конечно же, нельзя не отдать должное советской традиции элитарного образования, которое существовало, может быть, в еще менее доступной форме. Новый институт развивается как реакция на возникновение нового общественного слоя — «праздного класса». Институционализация как закрепление формирующейся системы приведет к дальнейшей стратификации общества, выделению части вузов, которые будут готовить элиту (возможно, не интеллектуальную, а управленческую) международного уровня.

Формирование массовой и элитной систем высшего профессионального образования усилит социальную поляризацию. Конкуренция между вузами массовыми и элитными возможна лишь отчасти — за счет улучшения качества подготовки в первых и снижения стоимости обучения во вторых, но в целом у них разные целевые группы абитуриентов.

В основе конкуренции элитных вузов между собой лежат показатели престижности, качества подготовки и стоимости образования, причем верхней планкой является стоимость образования в элитных зарубежных вузах (в Гарварде, Кембридже). Вероятно, в скором времени выявится новый тип вузов — элитно-элитарные, куда будут принимать наиболее одаренных из наиболее

обеспеченных и (или) избранных, и эти вузы будут конкурировать между собой за одаренных и талантливых абитуриентов среди представителей обеспеченных семей.

С позиций ресурсного подхода цель образования — это инвестиции в будущую возможность занять более высокие позиции в обществе [Тихонова, 2006]. Приобретение возможности восходящей мобильности определяется способностью личности превратить образование в рентоприносящий актив, для чего необходимо мобилизовать все основные типы ресурсов, уже имеющихся на стартовом уровне. Дифференциация и неравенство стартовых возможностей определяется суммой составляющих капиталов каждого индивида [Бурдые, 2007]. При этом значимость профессионального образования по угасающим специальностям, не востребованным рынком труда, сводится к минимуму, к получению статуса человека с дипломом о высшем образовании. Образование трансформируется в капитал при условии возможности его конвертации в экономический капитал, например в высокую зарплату, статусное рабочее место, что обеспечивает «самовозрастание совокупного капитала» [Радаев, 2003].

В качестве рентоприносящего актива образование само по себе можно рассматривать, только если оно имеет исключительный характер, т.е. его носитель обладает исключительными, дефицитными навыками и знаниями. Выпускник обменивает на рынке дефицитные компетенции на другие виды ресурсов. Объем образовательного капитала определяется актуальностью, специфичностью знаний, отчасти его заменяет профессиональный опыт, знание местной специфики, негласных правил (включенность в данную социальную группу).

В условиях демографического спада и при увеличении доступности коммерческого высшего образования абсолютное большинство выпускников школ ориентированы на получение вузовского диплома. Как совместить подготовку квалифицированных исполнителей с приобретением навыков практической деятельности по профессии и удовлетворением стремления молодежи к получению диплома о высшем образовании как статусного документа?

Программы прикладного бакалавриата (пока еще на уровне эксперимента) [О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата...] позволяют удовлетворить запросы молодежи в части получения диплома, подтверждающего статус человека с высшим образованием, и дают профессию, обеспечивающую возможность зарабатывать на жизнь при отсутствии рабочих мест высшей квалификации. Данный тип образовательных программ отвечает потребностям всех заказчиков услуг образования: государство получает квалифицированных исполнителей с компетенциями практической направленности; общество — социализированных членов; абитуриенты и их родители — статус, т.е. свидетельство о получении высшего образования.

Чего ждут в России от профессионального образования?



Наверное, прежде всего стабильности. Усталость от реформ сказывается на общем климате в образовании. Инновации раздражают, порождая разного рода панические синдромы у участников образовательного процесса, чего не происходит в других сферах и отраслях. Люди уже научились быстро привыкать к компьютерам нового поколения, новым автомобилям, услугам связи и т. д. Про образование нередко говорят: «Нас учили не так...» Конечно, не «так»! И не могли «так». И рынок труда был другой, и представления о результате, и система отбора. Высшее образование не было массовым, а теперь оно явно к этому стремится. Привычных форм организации уже быть не может. Придется забыть не только *чему* учили, но и *как*.

Важнейшей задачей сегодняшнего дня и ближайшего будущего должно стать обеспечение комфортности образовательных услуг для всех участников и заказчиков. Низкая эффективность многих нововведений в образовании объясняется именно тем, что они вносят серьезный дискомфорт в жизнь студентов, родителей и преподавателей. Преодолевать трудности учения люди готовы только в том случае, если им понятны и для них привлекательны возможные приобретения, если отношения в процессе обучения доброжелательны, если результат образования востребован и отражает заказ. Комфорт участников образовательного процесса как важнейшее условие и критерий качества образования — не новое, но набирающее актуальность направление в модернизации образования.

1. Байденко В. И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. 2004. № 2. С. 14–19.
2. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов ВПО. М., 2005.
3. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
4. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973.
5. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 36–45.
6. Бурдые П. Социология социального пространства. СПб.: Алетейя, 2007.
7. Веблен Т. Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984. <http://socioline.ru/node/998>
8. Громько Ю. В. Стыки. Как перейти из одной системы общественных отношений в другую: Опыт религиозно-научно-методологического самоопределения / «Россия-2010». Независимый методологический университет. М., 1993.
9. Жуковский И. В. Влияние глобализации на новый мировой порядок в образовании // Образовательный интернет-журнал «Образование. Исследовано в мире» 06.01.2004 <http://www.oim.ru>

Литература



10. Загвоздкин В. К. А. А. Пинский — жизненный путь // Пинский А. А. Либеральная идея и практика образования: сб. науч. и публицист. работ. М.: Изд. дом ГУ–ВШЭ, 2007.
11. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Ректор вуза. 2005. № 65.
12. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования: Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. / авт. колл. под рук. К. Г. Митрофанова. М.: НФПК-ИНТ, 2002.
13. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12. http://www.pedlib.ru/Books/3/0389/3_0389-1.shtml
14. Нордстрем К. А., Риддерстрале Й. Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта. СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005.
15. О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования. Постановление Правительства РФ от 18 августа 2009 г. № 667 <http://base.garant.ru/196158/>
16. Пинский А. А. Либеральная идея и практика образования: сб. науч. и публицист. работ. М.: Изд. дом ГУ–ВШЭ, 2007.
17. Программа развития среднего профессионального образования России на 2000–2005 гг. Утверждена Приказом Минобрнауки России от 01.02.2000 г. № 305.
18. Радаев В. В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Общественные науки и современность. 2003. № 2. С. 5–16.
19. Тихонова Н. Е. Ресурсный подход как новая теоретическая парадигма в стратификационных исследованиях // Социс. 2006. № 9. С. 28–40. <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2006-09/tixonova.pdf>
20. Фролов И. Т. О человеке и гуманизме. Работы разных лет. М.: Политиздат, 1989.
21. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. М.: Владос-пресс, 2005.
22. Черникова Т. В. Управление развитием образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005.
23. Шипилина Л. А. Управление образованием: учеб.-метод. комплекс для преподавателей и студентов педвузов по специализации «Управление образованием» и слушателей ФГШК организаторов образования. Омск: Изд-во ОмГУ, 1994.