

*Л. ГРЕБНЕВ, профессор*  
*МГУ им. М.В. Ломоносова*

### **Академическая и профессиональная квалификации:**

#### **Болонский процесс и российское законодательство\***

На встрече министров образования стран – членов Болонского процесса в Бергене (Норвегия, 2005) было обращено внимание на важность Лиссабонской конвенции о признании высшего образования (The Lisbon Recognition Convention, 1997: [www..cepes.ro/information\\_services/sources/on\\_line/lisbon..htm](http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/lisbon..htm)), а также необходимость не только ее подписания всеми участниками процесса, но и приведения в соответствие с нею внутривостановых нормативных актов, относящихся к высшему образованию. Россия ратифицировала эту конвенцию в 2000 г., однако никаких мер по изменению нормативной базы в связи с этим предпринято не было.

К теме данной работы имеет отношение определение термина "квалификация", данное в тезаурусе этой конвенции: «"Квалификация высшего образования" – любой документ о присуждении степени, диплом или иное свидетельство, выданное полномочным органом и удостоверяющее успешное завершение программы высшего образования». Это определение относится исключительно к академической квалификации и никакого отношения к профессиональной квалификации не имеет. Профессиональная ориентированность высшего образования здесь явно отсутствует.

Российское законодательство об образовании аналогичного тезауруса не имеет. Тем не менее термин «квалификация» в нем присутствует. В данном конкретном случае нормативной базой федерального уровня является Закон РФ "Об образовании" (Статья 14. Общие требования к содержанию образования, пункт 3): «Профессиональное образование любого уровня должно обеспечивать получение обучающимся профессии и соответствующей квалификации».

Сравнение этих двух официальных текстов дает представление о различии академической и профессиональной квалификации в самом общем виде. Первое – это сам документ, удостоверяющий уровень образования. Будет в нем запись о присвоении профессиональной квалификации или нет, принципиального значения в рамках Лиссабонской конвенции не имеет. Второе – это определенная запись в документе об образовании, наличие которой имеет, или должно иметь, определенные правовые последствия.

В обоих случаях, как нетрудно заметить, присвоение квалификации представляет собой атрибут соответствующего признания – академического или профессионального.

До тех пор, пока в высшем образовании имелся только один уровень – высшее образование как таковое, вопрос об академической квалификации не был актуален. Сложности начались после того, как высшее образование начало делиться по уровням.

В самом таком делении нет ничего принципиально нового для образования как такового. Когда-то владение умением читать и писать было профессией, позволяющей зарабатывать на

---

\* Автор выражает признательность В.П. Попову (Таганрог, ТРТУ) за ценные замечания по рукописи данной работы.

жизнь. Затем массовым стало начальное *общее* образование, которое непосредственно готовило обучающихся к жизни. Оно было вполне адекватным своему времени. Более того, начальная школа давала достаточно прочные навыки для того, чтобы после интенсивной самостоятельной подготовки талантливый молодой человек смог учиться в вузе. Некоторые выдающиеся выпускники начальных школ (в том числе церковно-приходских) даже становились генеральными конструкторами.

Затем массовым в нашей стране стало среднее основное *общее* образование – сначала семилетка, потом восьмилетка, сейчас девятилетка. Теперь уже она готовила людей к жизни и тоже хорошо с этим справлялась. Начальная школа при этом потеряла самодостаточный характер и перестроилась в формат как бы подготовительной ступени.

Затем пришел черед так называемой полной средней школы. Сначала она была просто подготовительной ступенью к высшей школе для относительно небольшой доли выпускников семилетки (перешедшей в восьмилетку), затем все больше стала делить с основной средней школой функцию завершающей ступени общего образования. Нельзя сказать, что вопрос "кто кого?" близок к решению не только в нашей стране, но и во всех развитых странах. Точнее, общим среднее образование практически везде в Европе остается только на основной ступени. Затем часто начинается профилизация, обусловленная как раз несамодостаточностью старшей средней школы, ее нацеленностью на подготовку к продолжению обучения в высшей школе. (На глубину профилизации средней школы влияют два фактора: внутренний – качество образования – и внешний – степень динамичности структурных изменений в экономике, общественных процессах. Чем выше качество образования, тем больше возможностей у общества, а часто и желания у обучающихся к углубленному погружению в отдельные предметы. В то же время чем позже начинается профилизация, тем в большей степени обучающиеся готовы к жизни в динамичном обществе, тем гибче само это общество, тем быстрее оно осваивает инновации и получает за счет этого в экономике, основанной на знаниях, дополнительные шансы в конкурентной борьбе с высокоспециализированными, но менее гибкими общественными организмами. Нетрудно заметить, что эти, по видимости отвлеченные, рассуждения хорошо корреспондируют с реальностями Европы и Северной Америки..)

Практически везде есть группы детей, подростков, по тем или иным причинам не способные к освоению полного курса общей средней школы и, тем не менее, вполне востребованные на рынке труда, способные успешно зарабатывать на жизнь, содержать семью. Конечно, доля таких подростков сильно варьирует от страны к стране, и было бы ошибкой решать в России вопрос просто: всем все одинаково. Во всяком случае, конституционную норму об обязательности только общего среднего образования изменить было бы крайне сложно.

По мере роста доли выпускников полной средней школы, ориентированной не столько на "выпуск в жизнь", сколько на "вход в вуз", меняется ситуация и в высшем образовании. Массовое высшее образование просто не может быть таким же, каким оно было в то время, когда до вузов добирались единицы из поступавших в первый класс. Строго говоря, оно перестало быть сугубо

элитарным уже тогда, когда в СССР за четыре года начали выпускаться дипломированные специалисты по торговле, снабжению, бухгалтерскому учету, другим массовым специальностям. При этом и они, и выпускники "Физтеха", учившиеся на полуказарменном положении (все студенты, включая москвичей, жили в общежитии) в течение шести лет, формально имели совершенно одинаковый уровень образования, равное право на поступление в любую аспирантуру независимо от полученной профессии.

Аналогичные процессы в высшей школе в странах Европы привели в последние годы к появлению двух автономно разработанных описаний уровней профессионального образования. Один из них, называемый *Дублинские дескрипторы* (Dublin descriptors for Bachelor's, Master's and Doctoral awards), разработан как раз в рамках Болонского процесса и был принят в Бергене как всеобъемлющая структура квалификаций для европейского пространства высшего образования.

Другой документ – *Европейская квалификационная рамка* (European Qualifications Framework for Lifelong Learning) – охватывает все профессиональное образование с т.н. начального и включает восемь уровней, причем три последних (6, 7 и 8-й) в значительной степени, хотя и не полностью, корреспондируют соответственно с 1, 2 и 3-м "циклами" Дублинских дескрипторов.

Если учесть, что третий цикл Дублинских дескрипторов (восьмой уровень Европейской квалификационной рамки) относится к степени "Доктора философии в профессиональной области" (Ph..D.), то на долю того, что раньше охватывалось одной академической квалификацией "высшее образование", теперь приходится две квалификации, вполне определенно различающиеся между собой (*табл. 1*).

Таблица 1

**Основные компетенции, соответствующие первой и второй академическим квалификациям по Дублинским дескрипторам**

Квалификации, обозначающие завершение <b>первого</b> цикла обучения; присваиваются студентам, которые:	Квалификации, обозначающие завершение <b>второго</b> цикла обучения; присваиваются студентам, которые:
продemonстрировали знание и понимание <b>предмета</b> , основанные на общем (школьном) образовании и, как правило, находящиеся на уровне, который, будучи подкреплен учебниками для <b>углубленного</b> изучения, включает некоторые аспекты, соответствующие <b>передовым</b> знаниям в изучаемой области;	продemonстрировали знание и понимание, которые основаны на расширении и/или углублении того, что, как правило, связано с первым уровнем и что обеспечивает базис или возможность для <b>самостоятельной</b> разработки и/или реализации идей, большей частью в ходе проведения <b>исследований</b> ;
могут применить свое знание и понимание способом, демонстрирующим <b>профессиональный</b> подход к выполняемой работе или профессии, а также обладают компетенциями, демонстрируемыми через формулирование и отстаивание аргументов и <b>решение проблем</b> в изучаемой области;	могут применить свои знания и демонстрируют способности решать <b>проблемы в новой или незнакомой среде</b> в более широком (или мультидисциплинарном) контексте, связанном с изучаемой областью;
обладают способностью собирать и интерпретировать данные (обычно <b>в изучаемой области</b> ), необходимые для формули-	обладают способностью <b>интегрировать знания комплексного характера</b> , формулировать <b>заключения</b> на основании <b>неполной</b>

рования <b>суждений по</b> соответствующим социальным, <b>научным</b> и этическим <b>проблемам</b> ;	<i>или ограниченной информации, при этом принимая во внимание социальную и этическую ответственность, связанную с применением знаний и заключений;</i>
способны <b>донести</b> информацию, идеи, <b>проблемы и решения</b> как до специалистов, так и до <b>неспециалистов</b> ;	способны донести <i>свои</i> выводы и знания вместе с их ясным и недвусмысленным обоснованием до специалистов и неспециалистов;
развили способности к учебе, необходимые для продолжения дальнейшего <b>обучения с высокой степенью самостоятельности</b>	имеют способности к учебе, позволяющие им продолжить обучение таким образом, когда они <i>сами выбирают</i> себе направление учебы или <i>учатся самостоятельно</i>

Как видно из содержания левой колонки, первый цикл обучения, во-первых, имеет четко выраженный *профессиональный*, а не общий характер и, во-вторых, является именно **высшим**, а не средним профессиональным образованием. По сути дела, высшее образование, которое в СССР давалось в отраслевых вузах – институтах, было преимущественно как раз такого типа. Оно соответствует общеевропейской традиции профессионализма высшего образования и хорошо сочетается с профилированной старшей средней школой, готовящей к поступлению в вуз.

Продолжительность такого высшего образования может варьироваться в зависимости от специфики предметной области, а также от качества обучения на предвузовской ступени. Главное – не продолжительность прохождения первой ступени, а предъявление выпускником того перечня способностей, соответствующих этой академической квалификации, который имеет теперь унифицированное описание в общеевропейском масштабе и никак не привязан к предметной области. Всё, что относится к предметному наполнению его образования: перечень предметов, их объем и качество освоения – содержится в обязательном приложении к диплому (Diploma Supplement).

В этом же приложении предусмотрено описание компетенций, которые соответствуют академическому уровню выданного диплома. Это значит, что заинтересованный работодатель, глядя на это приложение, может выстроить достаточно адекватную линию соответствий между: а) полученной потенциальным работником академической квалификацией по освоенной им специальности; б) предполагаемой работой; в) оплатой исходя из данной конкретной ситуации на рынке труда.

Это вносит существенные изменения в сам рынок труда. Если оплачивается не квалификация "по документу об образовании", а конкретная работа, то специалист, образованный "избыточно" для данной работы, получит меньшую сумму, чем та, на какую мог бы претендовать при условии (в нашей стране пока не очевидном), что труд более высокой квалификации оплачивается выше. Ну, а "недостаточно образованного" рационально мыслящий работодатель, по идее, до работы и сам не допустит.

В любом случае для самого начинающего специалиста дискомфортны обе ситуации: и слишком сложная работа "не по силам", и слишком легкая, скучная работа, на которой нет

возможности самореализоваться. А ведь именно эта компетенция является ведущей на втором академическом уровне высшего образования.

Эту возможность более тщательного, даже придирчивого отношения к выпускникам высшей школы не так давно начали понимать работодатели в Германии [1], на которую в нашей стране многие привыкли ссылаться как на прообраз нашей собственной системы высшего образования. В этой стране резонно полагают, что каждый лишний год в вузе – это добавок к закреплению инфантилизма, закладываемого еще в средней школе. Чем раньше молодой человек избавляется от "детства", тем успешнее может сложиться его взрослая жизнь, включая продолжение образования как "по вертикали", по академическим уровням, так и "по горизонтали", совершенствуясь в своем деле вплоть до получения признания со стороны профессионалов, осваивая другие профессии. Такое изменение позиции работодателей может многое изменить в структуре высшего образования.

Понятно, что основная часть работы по оценке способностей, которые готов предъявить выпускник вуза, должна осуществляться профессионалами в соответствующей предметной области (они адаптируют представленные выше общие описания к своей специфике). Эта работа уже активно проводится. Но есть и такие способности, которые имеют общий характер и вполне могут объективно оцениваться едиными средствами.

Процедура такого испытания, как представляется, могла бы иметь следующий вид:

- выпускник "вытягивает" не билет с вопросами, а статью или законченный фрагмент из неадаптированного текста общенаучного или социально-этического содержания, не известный ему заранее;
- за время, отведенное на подготовку к собеседованию с экзаменационной комиссией, он, ознакомившись с текстом (при этом следовало бы обеспечить ему возможность продемонстрировать умение пользоваться интернет-ресурсами для углубленной проработки содержания текста, включая источники на иностранных языках, особенно на языке международного общения профессионалов в соответствующей области), должен:
  - выписать ключевые слова;
  - написать аннотацию размером не более 100 слов;
  - сформулировать основную проблему, содержащуюся в тексте;
  - предложить пути ее решения и возможные социальные и этические последствия их реализации;
- комиссия выслушивает ответ, задает дополнительные вопросы и оценивает результаты, включая уровень владения языками обучения.

В случае принятия данной процедуры все кафедры, в том числе выпускающие, могли бы работать на формирование не только специальных, но и общих компетенций.

Реализация такой процедуры будет соответствовать цели итогового испытания только в том случае, если набор текстов будет формироваться централизованно, как единый для всей

страны, ежегодно обновляемый не менее чем на 10–20%. При достаточно большом объеме (2–3 тысячи единиц) его можно держать в открытом доступе.

Описанная процедура очень близка по замыслу к экзамену «critical thinking» (critical reading) из американского теста SAT, который, правда, используется для оценки выпускников другого уровня (уровня школьной подготовки).

Результаты такого испытания могли бы использоваться для сравнения качества обучения на первом цикле в разных вузах страны вне зависимости от профессиональной направленности; для принятия решений о дифференциации финансирования оплаты профессорско-преподавательского состава, а также международных сопоставлений.

Что касается правой колонки *таблицы 1*, то ее описание в наибольшей степени соответствует сложившимся когда-то в нашей стране представлениям об университетском образовании. Но в СССР институты и университеты существовали параллельно, часто готовя специалистов за одни и те же сроки по одним и тем же профессиям, но с разным исходным уровнем готовности к работе (обычно более высоким у выпускников институтов) и разными потенциальными возможностями дальнейшего продвижения (обычно более высокими у выпускников университетов). Сегодня и общеевропейские тенденции в высшей школе, и наша российская практика трудоустройства выпускников, переставшая носить характер планового распределения с запретом на увольнение в течение первых трех лет, заставляют перестраиваться и бывшие институты, большинство из которых стали, так или иначе, университетами, и сами университеты, именующие себя "классическими университетами". Сейчас выпускник любого вуза должен сразу или по окончании испытательного срока (например, через три месяца) показать готовность эффективно работать в соответствии с требованиями работодателя, особенностями сложившейся корпоративной культуры.

Это не исключает возможности подготовки по отдельным профессиям и/или в отдельных университетах специалистов по интегрированным программам с выпуском сразу по академической квалификации второго цикла высшего образования, минуя оформление академической квалификации первого цикла. Но объективная оценка качества такого образования – вещь значительно более трудоемкая и ресурсоемкая. На практике вузы Европы, США и других стран аккредитуют (как вариант – эквивалентизируют [2]) в соответствующих профессиональных сообществах свои программы первого уровня, обеспечивающие включение выпускника в профессиональную деятельность на "входном" уровне.

Следует обратить внимание на последнюю из компетенций, названных в левой колонке: "развитие таких способностей учиться, которые необходимы для продолжения дальнейшего обучения с высокой степенью самостоятельности". Понятно, что речь идет о продолжении обучения не только и не столько в учебном заведении, сколько "на практике".

Эта компетенция не формируется сама по себе в рамках традиционных технологий обучения: лекция – семинар – самостоятельная работа – экзамен или зачет. По сути дела, из всего перечисленного только последний этап – экзамен или зачет – является действительно

самостоятельной работой. Во всяком случае, проявления несамостоятельности (списывание, подсказки) обычно сурово преследуются.

Все остальные виды деятельности обучающихся могут осуществляться без формирования этой важнейшей в наши дни компетенции. Это относится в полной мере и к "самостоятельной работе", которая должна тщательно дозироваться профессорско-преподавательским составом с тем, чтобы и избегать перегрузки при работе в библиотеке одновременно по разным предметам, и не "расхолаживать" студентов, особенно младших курсов. На самом деле не только так называемые "семинары", но и лекции в условиях современных информационных технологий могут быть средством развития способности к интенсивной и эффективной самостоятельной работе (см., например, [2]).

Формированию этой компетенции способствует вовлечение студентов в постоянный мониторинг самого учебного процесса. Речь идет не только и не столько о "рейтинге преподавателей глазами студентов", сколько об оценке качества организации преподавания/изучения каждого предмета – от составления программы до оценки качества освоения. Участвуя в этой ответственной работе на протяжении всех лет обучения в вузе, студент привыкает к экспертизе деятельности других людей и к объективной оценке собственной. В российских вузах подобный мониторинг пока ведется весьма избирательно. Преподаватели опасаются, и часто обоснованно, что "рейтинг преподавателя" может быть не только средством улучшения учебного процесса, но и основанием для принятия персональных административных решений.

*Так выглядит проблема академических квалификаций в высшем образовании в Европе. Как нетрудно заметить, ни слова о профессиональной квалификации здесь не было сказано. Выпускник европейского вуза обязательно выходит на рынок труда с академической квалификацией, но совсем не обязательно – с профессиональной.*

**Иначе пока дело обстоит в России.** В самом начале уже приводилась норма закона: «Профессиональное образование *любого* уровня должно обеспечивать получение обучающимся профессии и *соответствующей* квалификации» (курсив мой. – Л.Г.). Вопрос о любых уровнях сам по себе прост. Под «любым уровнем» здесь имеется в виду один из четырех, предусмотренных для профессионального образования тем же законом (ст. 9, п. 3): начальное, среднее, высшее и послевузовское, к которому относятся две ступени – аспирантура и докторантура. Дополнительное образование – повышение квалификации в рамках одной профессии и переподготовка по другой профессии – не выходит за указанные уровни.

Что же касается "соответствующей квалификации", то с нею дело обстоит сложнее. Чему должна соответствовать квалификация – предыдущему обучению или предстоящей работе?

Если взять выпускника профессионального технического училища, то запись о присвоении ему, например, квалификации "слесаря 3-го разряда" означает, что он в состоянии выполнять качественно и в срок слесарные работы, по сложности соответствующие именно этому разряду, и получать за это оплату по тарифу 3-го разряда. За допущенный брак ему придется нести материальную

ответственность. Если ему дадут задание менее сложное, например 2-го разряда, то он его выполнит, но без особого желания, т.к. получит оплату менее высокую. Если же он будет вынужден выполнять более сложное задание, например соответствующее 5-му разряду, и запрет работу, то материальную ответственность будет нести тот, кто дал это задание.

Иными словами, профессиональная квалификация – это соответствие обладателя документа предполагаемой работе, обеспеченное полученным обучением и ведущее к появлению совершенно определенных правовых последствий осуществления этой работы. Для относительно простых видов работы, относящихся к сфере начального профессионального образования, это требование выполняется сравнительно легко. Более того, стремление исключить "человеческий фактор" брака в условиях резкого удешевления средств съема, передачи и обработки информации привело к массовому исчезновению традиционных видов профессий НПО. Сейчас среди них доминируют профессии, связанные с обслуживанием людей, а не работой в сфере "материального производства". На передний план при этом выходят коммуникативные компетенции и фундаментальные гуманитарные знания как их основа.

Посмотрим теперь на противоположный край профессионального образования. Если взять диплом кандидата или доктора наук, то в нем зафиксированы только степень и область науки из очень ограниченного перечня. Детальная информация о конкретной научной специализации содержится только в материалах по защите диссертации и на титульном листе автореферата, ограниченным тиражом рассылаемого по научным библиотекам России. Эта информация имеет некоторое значение только при формировании диссертационных советов, то есть касается весьма небольшого количества обладателей указанных дипломов.

Можно сказать, таким образом, что в послевузовском образовании процитированная статья Федерального закона не соблюдается. Квалификация (кандидат, доктор) соответствует не профессии, а уровню образования, "обучения". Строго говоря, вряд ли можно признать удачным отнесение указанных квалификаций к образовательной, а не к научной сфере. При всей тесноте связей между этими крайне важными сферами жизни современного общества они далеко не тождественны. Включение данных квалификаций в состав образования было продиктовано отнюдь не реальным содержанием подготовки данного вида специалистов, а соображениями удобства осуществления бюджетной деятельности государственными финансовыми органами.

Собственно обучение, завершающееся сдачей экзаменов по изучаемым предметам, в России ограничено исключительно первым годом пребывания в аспирантуре. Все последующие годы происходит не "образовательный процесс", а освоение навыков научной работы непосредственно в процессе занятия научной работой. Это типичный случай того, что по-английски называется "learning by doing" и пока не нашло адекватного отражения в глоссариях. (В научной литературе по образованию сейчас различают три разновидности обучения: формальное (formal learning), неформальное (nonformal learning) и спонтанное (informal learning). Первое происходит по специально разработанным программам и подтверждается документом, второе осуществляется сознательно, но не ведет к получению юридически значимого документа, третье вообще



происходит как бы само собой, в рамках повседневной деятельности индивида на работе, дома, в общении с другими людьми в течение всей жизни..)

В Европе доля образовательной компоненты в подготовке "докторов философии" по всем областям науки несколько выше, однако и там в последнее время все определеннее фиксируют значительную специфику этого типа подготовки специалистов, выходящего за рамки образования как такового. Вот, например, как формулируется один из десяти базовых принципов, сформулированных на Зальцбургском семинаре "Докторские программы для европейского общества знаний" (2005): **"Рассмотрение кандидатов** (т.е. аспирантов. – Л.Г.) **как профессионалов**: кандидаты на докторскую степень на ранних этапах своей деятельности в качестве исследователей должны рассматриваться как профессионалы – со всеми соответствующими правами, – которые вносят важнейший вклад в создание нового знания" [4].

В СССР документ о высшем образовании (диплом) предусматривал указание учебного заведения, время начала и окончания обучения, наименование специальности и полученной выпускником профессиональной квалификации. Академическая квалификация отдельно не указывалась, поскольку была единственной (высшее образование). После этого в течение трех лет каждый выпускник должен был отработать по распределению на одном месте (при этом он не имел права перейти на другое место работы, равно как и его не могли уволить). Только после этого он становился полноправным дипломированным специалистом и в этом смысле несколько приближался к тому, что связано с понятием профессиональной квалификации: он мог нести ответственность за результаты своей работы в виде увольнения.

Тем самым высшее профессиональное образование в СССР продолжалось, по сути дела, не менее семи лет (для тех специальностей, где срок очного обучения составлял четыре года) и в основном составляло восемь лет без явного разведения академической квалификации и некоего неформального подобия профессиональной квалификации. Фактическое разведение этих квалификаций во времени обеспечивалось как раз трехлетним периодом между получением непосредственно диплома и получением его обладателем права на самостоятельное трудоустройство. На практике никого не интересовала запись о присвоенной в вузе "профессиональной квалификации". Всем было достаточно записи о специальности и информации о последующем практическом опыте, отдельных документов о повышении квалификации, профессиональной переподготовке.

С введением в России в начале 90-х гг. прошлого века наряду с моноуровневой также двухуровневой подготовки (бакалавр – магистр) появились три разные академические квалификации высшего образования (бакалавр, дипломированный специалист, магистр), отличающиеся видом выдаваемого государством документа (диплома). При этом в двух случаях (бакалавра и магистра) вместо профессиональной квалификации, сохранившейся только для дипломированного специалиста, появилась степень. Например: «Степень – бакалавр экономики по направлению "Статистика"». Тем самым, строго говоря, допускается отклонение от нормы закона "Об образовании", которая выше уже дважды приводилась. Эта норма формально соблюдена через отождествление понятий «степень» и «квалификация» в федеральном законе "О высшем и послевузовском профессиональном

образовании" (ст. 6–2). Но в квалификационных требованиях к должностям, формируемых органами, регулирующими профессиональную занятость, нет понятия "степень", как нет и различия между степенями бакалавра и магистра. Тем самым запись о присвоенной вузом профессиональной квалификации (степени) окончательно превратилась в формальную дань норме закона "Об образовании".

Чтобы не заниматься впредь этой ненужной и даже просто дезинформирующей деятельностью в сфере высшего и послевузовского образования, было бы целесообразно снять последние два слова в статье 14, п. 3: "соответствующей квалификации".

Представляется логичным оставить за государством, осуществляющим финансирование высшего образования в рамках реализации конституционных прав граждан, исключительное право регулирования (включая контроль соблюдения качества), присвоения академических степеней, отражающих продолжительность обучения, их направленность и уровень (первый, второй и другие – в соответствии с Дублинскими дескрипторами) и возложить на профессиональную общественность, включая организации работодателей, вопросы регулирования и контроля качества за присвоением профессиональных квалификаций, как это осуществляется сейчас, например, в бухгалтерской деятельности. При этом по ряду важнейших для общества профессий (в областях образования, здравоохранения, мониторинга окружающей среды, общественной безопасности) сохранится ответственность государства и за определение требований ко многим конкретным профессиональным квалификациям.

Наши европейские коллеги в сфере инженерного образования пришли к выводу, что профессиональную квалификацию "инженер" ее соискатель может получить не менее, чем через два года после начала работы по специальности, при условии, что перед этим он не менее пяти лет получал соответствующее образование в очном формате (см., например, [5]). Если же он учился всего три года (например, после 13 лет обучения в общей средней школе), то ему необходимо будет проработать не менее четырех лет. Иначе говоря, человек может претендовать на права и персональную ответственность, соответствующие профессиональной квалификации "инженер", не ранее, чем через семь лет после окончания средней школы, при том, что они были посвящены напряженной учебе и работе по специальности.

В США требования к получению профессиональной квалификации еще жестче. Всю работу в этой области организует Национальное общество профессиональных инженеров (NSPE). NSPE функционирует начиная с 1934 г. и является единственным обществом, представляющим интересы профессиональных и лицензированных инженеров всех специальностей. Для того чтобы получить возможность зарегистрироваться в качестве PE, претендент на регистрацию должен отвечать следующим основным требованиям:

- быть выпускником инженерной программы, аккредитованной в ABET;
- иметь опыт практической работы под руководством PE в течение не менее четырех лет;
- сдать экзамены по Основам инженерного дела (Fundamentals of Engineering);

– сдать экзамен по теории и практике инженерного дела (Principles and Practice of Engineering) [6].

Следовало бы также установить гораздо более жесткие, чем сейчас, правила поведения сторон в период так называемого "испытательного срока". По идее, он предоставляется нанимаемому для того, чтобы дать ему возможность адаптировать имеющиеся профессиональные компетенции к конкретным запросам работодателя, прочувствовать особенности корпоративной культуры и свою личностную совместимость с ней. На деле же нередко работодатель занимается сверхэксплуатацией работника в течение испытательного срока, а затем отказывается заключать основной контракт без объяснения причин. Аналогичные процессы в высшем образовании Франции стали основной причиной студенческих волнений весной 2006 г.

#### Литература

1. *Беккер Я.А.* Болонский процесс – подарок германским работодателям? // Международная конференция «Россия и интернационализация высшего образования».. – М., 2005.
2. *Гребнев Л.С., Попов В.П.* Аккредитация и контроль качества образовательных программ в США // Высшее образование в России. – 2005. – № 2.
3. *Гребнев Л.С., Попов В.П.* Об организации высшего технического образования в США // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.
4. Болонский процесс: Бергенский этап / Под ред. Байденко В.И. – М., 2005. – С. 36.
5. The European Federation of National Associations of Engineering: FEANI EUR ING Register. – [www.feani.org](http://www.feani.org)
6. Сайт Национального общества профессиональных инженеров. – <http://www.n-spe.org>