

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

**Л. ГРЕБНЕВ, профессор
Московский государственный
индустриальный университет**

Не секрет, что сейчас в российских вузах около половины студентов обучаются на платной основе, причем большая часть таких студентов учатся в государственных вузах и их филиалах. Соответствующие цифры многократно публиковались и озвучивались, поэтому приводить их здесь нет необходимости. Это вполне согласуется с действующей Конституцией, согласно которой высшее образование бесплатно предоставляется только на конкурсной основе.

Нынешняя ситуация во многом видится как продолжение, пусть и в несколько урезанном виде, традиций советского высшего образования, ставшего основой достижений СССР в самых разных отраслях науки, экономики. Предложения отказаться от бесплатности до недавнего времени почти не выдвигались как не имеющие перспектив на реализацию.

Возможно, одно из немногих исключений – серия статей Б.А. Сазонова в 2005 г. В одной из них прямо написано: «Введение обязательной для большинства студентов частичной платы за обучение – необходимая составляющая системы зачетных единиц, без этого многие механизмы обеспечения эффективности и качества образования не смогли бы успешно функционировать»¹. Очень может быть, что такое утверждение многими воспринимается как аргумент против введения «системы зачетных единиц» по причине ее несоответствия Конституции, хотя сам Б.А. Сазонов в последней статье этой серии высказывает следующее, на мой взгляд, вполне конструктивное предложение: «Для выполнения конституционной нормы о праве граждан на бесплатное получение высшего образова-

Бесплатное высшее образование в России: что гарантирует гарант?

ния на конкурсной основе можно установить норму, согласно которой наиболее талантливые и успешные студенты (10–15% от всего контингента) будут получать образование полностью за счет бюджета»². Иными словами, Б.А. Сазонов предлагает заменить «одноразовую конкурсность» – момента поступления – «многообразной конкурсностью», периодически повторяющейся на протяжении всей учебы.

Нетрудно заметить, что и конкурсность и бесплатность в предложении Б.А. Сазонова имеют смысл, весьма далекий от общепринятого. Кажется, что оно не расходится только с буквой Конституции, но не с ее духом. Кроме того, интервал 10–15% выглядит, во-первых, весьма произвольно взятым и, во-вторых, недостаточно определенным: все-таки 10 или 15 процентов? И как их считать – по дисциплинам? по группам? по курсам? по годам обучения? по образовательным программам? Это – группа вопросов, связанная с конкурсной бесплатностью. Вторая группа вопросов связана с платностью «за пределами конкурсности»: за чем платить, за что, кому и сколько.

Попробуем разобраться с этими вопросами и для начала обратимся к текстам трех Конституций, действовавших на территории России в течение семи десятилетий – с 1936 г. по настоящее время. Вот как выглядели (табл.) статьи Конституции, гарантирующие право на образование (в Конституции 1924 г. такой статьи не было).

Как видно, бесплатность высшего образования присутствует в текстах всех трех Конституций. Хотя с конкурсностью она явно связывается только в последнем случае, известно, что доступ к высшему образованию практически всегда был связан с

Таблица

Конституция СССР 5 декабря 1936 г.	Конституция (Основной Закон) СССР 7 октября 1977 г.	Конституция Российской Федерации 12 декабря 1993 г.
<p>Статья 121. Граждане СССР имеют право на образование. Это право обеспечивается всеобщезобязательным начальным образованием, бесплатностью образования, включая высшее образование, системой государственных стипендий подавляющему большинству учащихся в высшей школе, обучением в школах на родном языке, организацией на заводах, в совхозах, машинно-тракторных станциях и колхозах бесплатного производственного, технического и агрономического обучения трудящихся.</p>	<p>Статья 45. Граждане СССР имеют право на образование. Это право обеспечивается бесплатностью всех видов образования, осуществлением всеобщего обязательного среднего образования молодежи, широким развитием профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения <i>с жизнью, с производством;</i> развитием заочного и вечернего образования; <i>предоставлением государственных стипендий и льгот учащимся и студентам,</i> бесплатной выдачей школьных учебников; возможностью обучения в школе на родном языке; созданием условий для самообразования.</p>	<p>Статья 43. 1. Каждый имеет право на образование. 2. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. 3. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии. 4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования. 5. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.</p>

успешным прохождением вступительных испытаний. Конкурс как количество претендентов на одно место много лет в СССР был, да и сейчас остается в России показателем статистической отчетности каждого вуза в весьма детальной разбивке. По его динамике и раньше, и теперь судят как о популярности тех или иных специальностей, так и о репутации вузов.

Это вольно или невольно наводит на мысль, что принципиальных различий трех приведенных формулировок в части обеспечения права на получение высшего образования нет или они минимальны. На самом деле дело обстоит далеко не так. Два события – исчезновение планового распределения выпускников высшей школы, произошедшее «после 1991 года», и введение в ближайшем будущем Единого государ-

ственного экзамена (ЕГЭ) как практически единственного испытания на входе в высшую школу – полностью меняют ситуацию соответственно с бесплатностью и конкурсностью.

Как видно из статьи 121 Конституции 1936 г., бесплатность высшего образования дополнялась системой государственных стипендий чуть ли не всем студентам, причем размер стипендии был достаточен для того, чтобы как минимум питаться. Иначе говоря, студентам создавались все или почти все условия для того, чтобы они могли нормально получать высшее образование. Но эта бесплатность была весьма специфической. И дело было не только в обязанности «отработать по распределению» три года. Как известно, специалисты с высшим образованием на протяжении всей своей

трудовой деятельности получали зарплату не выше квалифицированных рабочих. Так была устроена тарифно-квалификационная сетка, утверждавшаяся централизованно. При этом как раз бесплатность получения высшего образования была одним из аргументов при объяснении такой ситуации, немислимой при нормальном рынке труда.

Запрет самостоятельно выезжать за границу для работы на временной или постоянной основе также объяснялся, среди прочего, тем, что государство вкладывало народные средства в подготовку специалистов совсем не для того, чтобы они потом разъезжались кто куда хочет по всему миру. Вот такой на деле была конституционно гарантированная бесплатность образования, в том числе высшего, – «социально увязанной». Можно сказать, что она была частью чуть ли не универсального «социального пакета», метафорой которого является «казарма» (производная от понятий «военный коммунизм», «казарменный социализм»).

Поэтому один и тот же термин «бесплатность» в похожих текстах разных конституций имеет совершенно различный смысл. Только в третьем случае бесплатность высшего образования стала безусловной. Точнее, она стала частью другого «социального пакета», тоже универсального, то есть распространяющегося на всех; его можно было бы назвать «дармовщиной». Случайно или нет, переход к этому пакету происходил одновременно с заменой исходного правового принципа – «что не разрешено, то запрещено» – на противоположный: «что не запрещено, то разрешено».

Часто в СМИ говорится о несправедном, несправедливом богатстве «олигархов», которые поначалу чуть ли не назначались крупными собственниками. Они приобретали крупные объекты государственной собственности за символические деньги, подчас взятые займы у самого государства. Но ведь параллельно в массовом порядке бесплатно приватизировались квартиры, земельные участки. В этот ряд «дармовщи-

ны» попало и высшее образование с пагубными последствиями для самого государства. Дело в том, что многие потребности государства и общества в кадрах высшей квалификации оказалось невозможно обеспечить в рыночных условиях из-за явной нехватки бюджетных средств на соответствующую – конкурентоспособную – оплату труда специалистов.

Совершенно логичный государственный образовательный кредит под условие «отработки» оказывается плохо совместимым с Конституцией, точнее, с принятой трактовкой ее ключевых понятий – «конкурентности» и «бесплатности», ибо он может применяться только за пределами «бесплатности по конкурсу», как она трактуется сейчас, особенно при наличии в законе нормы о финансировании за счет средств бюджета обучения в государственных вузах не менее чем 170 студентов на каждые 10 тыс. человек, проживающих в Российской Федерации. Почему-то эта норма трактуется как реализация конституционной нормы «бесплатности по конкурсу»³.

Как уже отмечалось выше, в условиях ЕГЭ прежняя конкурентность практически исчезает. Строго говоря, традиционная конкурентность в виде «проходного балла», основанная на решениях об оценках на вступительных испытаниях, принимаемых десятками тысяч предметных комиссий по всей стране, и не могла быть основой новой бесплатности – безусловном, даровом финансировании из федерального бюджета.

Конечно, принятая форма ЕГЭ далека от совершенства хотя бы потому, что она была придумана как средство для определения ГИФО – государственных именных финансовых обязательств. Многолетние (начиная с 2001 г.) эксперименты не выявили достаточно четкой связи между результатом ЕГЭ и академической успеваемостью, особенно в университетах, где относительно большее внимание уделяется умению самостоятельно думать, а не просто применять преподаваемое. Но не было такой четкой связи между результатами вступитель-

ных испытаний и последующей учебой и ранее. Уже поэтому конституционная гарантия бесплатности на конкурсной основе, чтобы быть хоть сколько-нибудь справедливой и тем самым отвечать реальному «духу» Основного закона, должна оторваться от момента времени «входа» в образовательный процесс и применяться на всем его протяжении.

Но в этом случае надо уже сейчас озадачиться теми вопросами, которые были перечислены в начале статьи. Прежде всего это касается определения доли тех, кто в каждый данный момент времени имеет право на бесплатное получение образовательных услуг.

Вряд ли возможно «научно обоснованное» определение этой доли в целом по стране. В соответствии с Конституцией Российской Федерации человек, все годы учебы в вузе пользовавшийся правом получения образования по конкурсу бесплатно, не имеет никаких обязательств перед федеральным бюджетом, оплачивавшим его образование. Доля таких людей в нашей стране сейчас не может быть высокой – это было бы просто несправедливо по отношению к небогатым в среднем российским налогоплательщикам. В то же время слишком малая величина этой доли снижает стимулы стремиться попасть (или вернуться) в нее в процессе получения образования. По-видимому, 10 процентов, рекомендуемые в рамках ECTS как рациональная доля студентов, получающих высший балл (среди всех положительных), были бы и сильны для страны, и достаточны для поддержания стимулов к высококачественной учебе.

Но как считать долю конкурсной бесплатности: по стране? по вузу? по курсу? по каждой группе? Или, может быть, по отдельной дисциплине?

Если отталкиваться от финансовых возможностей страны, то доля эта должна формироваться на уровне страны и затем как-то трансформироваться в рамках системы высшего образования и доходить до каждого студента.

Если же взять за основу самого студента и его мотивацию к качественной учебе, для поддержания которой, если вдуматься, и существует сама эта конституционная норма, то она должна действовать даже не на уровне группы, а на уровне тех, кто проходил конкретное испытание, результаты которого и являются основанием для принятия решения о платности или бесплатности предоставления соответствующих образовательных услуг. Но тогда, учитывая индивидуальный принцип формирования образовательной траектории в рамках действия развитой системы зачетных единиц, подробно описанной Б.А. Сазоновым и успешно применяемой во многих странах, была бы логична не предоплата образовательных услуг, как это практикуется сейчас у нас, а опережающее предоставление конкретной образовательной услуги по отношению к ее оплате, то есть что-то вроде всеобщего (поголовного) образовательного кредитования тех, кто учится в вузе не за свой счет, а за счет государственного бюджета.

В соответствии с законопроектом «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта», прошедшим три чтения в Государственной думе за два последних месяца ее работы, основным продуктом, выносимым каждым учебным заведением на рынок образовательных услуг, становится основная образовательная программа (ООП), утверждаемая и реализуемая каждым образовательным заведением самостоятельно. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) теперь будет предъявлять требования к соотношению обязательной части этой программы и части, которая формируется участниками образовательного процесса, а также требования к условиям реализации этих программ и результатам их освоения, а не определять «в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образователь-

ных программ» в федеральном компоненте, как это было до сих пор. Компонентная структура самого стандарта при этом упраздняется.

Кроме того, поскольку теперь центр внимания переносится с содержания программ на сами программы, их форма тоже стала предметом законодательного регулирования. В частности, законом отныне предписывается, что основная профессиональная образовательная программа включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

При традиционном понимании «бесплатности по конкурсу» студент в момент зачисления в вуз на обучение за счет федерального бюджета получает право на комплексную образовательную услугу в объеме всей ООП. При понимании, предложенном Б.А. Сазоновым, в момент поступления только часть студентов имеет право не платить за предоставляемые им конкретные образовательные услуги, причем после первой же экзаменационной сессии кто-то может лишиться этого права, а кто-то, наоборот, получить его. В таком случае надо, во-первых, уметь как-то делить комплексную образовательную услугу – ООП в целом – на логичные составляющие части и, во-вторых, увязывать между собой две разные части бюджетного финансирования – безвозмездного для студента («бесплатного по конкурсу») и осуществляемого в форме государственного образовательного кредита.

Первая из названных проблем формально решается легко, поскольку макет ФГОС, утвержденный Минобрнауки России в феврале 2007 г., предписывает единую единицу измерения для всех видов образовательной деятельности в рамках ООП – зачетную единицу. Например, программа бакалавра, имеющая объем 240 зач. ед. за четы-

ре года обучения, при семестровой организации учебного процесса делится на восемь частей по 30 зач. ед. каждая. В свою очередь, каждая такая часть далее делится на дисциплины/модули, также измеряемые в зачетных единицах. Далее, если известен общий объем финансирования ООП в целом в расчете на одного студента, нетрудно рассчитать объемы финансирования, приходящиеся на каждую семестровую дисциплину/модуль.

Окажется ли та или иная конкретная дисциплина/модуль для студента платной («в кредит») или бесплатной («по конкурсу»)? При логичном применении «системы зачетных единиц» в версии Б.А. Сазонова это, как мне представляется, должно определяться не до начала ее освоения, а сразу по окончании, после подведения итогов по всему контингенту студентов, одновременно осваивавших ее, независимо не только от группы и курса, но даже и года обучения⁴.

В этом случае – определения бесплатности каждой конкретной образовательной услуги в рамках ООП не до, а после ее получения – отпадает один из основных стимулов ажиотажа среди поступающих в вуз и их родителей: попадет ли абитуриент на бюджетное место или будет полностью оплачивать все свое обучение. Во многом это позволит переориентировать и формат ЕГЭ, тем более что его исходное предназначение – быть средством дифференцирования Государственных именных финансовых обязательств – исчезает в условиях развитого государственного образовательного кредитования. Фактически в новых условиях его единственное предназначение – оценить по бинарной шкале («да – нет») сформированность у испытуемого способности получать высшее образование. За неимением пока отечественных аналогов Европейской квалификационной рамке в качестве исходного ориентира критериев такой оценки возможен перечень компетенций, отнесенных в этом документе к 3-му уровню. Правда, описанная для этого уров-

на образовательная компетентность человека – готовность брать ответственность за собственное обучение⁵ – вряд ли целенаправленно формируется в нашей средней школе и проверяется процедурами, используемыми в рамках ЕГЭ.

Насколько я понял предложенную автором идею, расширение прав студентов на формирование собственной образовательной траектории во многом лишает прежнего смысла деление всего контингента не только на семинарские группы/полугруппы и лекционные потоки, но и на курсы – как что-то механически складывающееся в момент принятия в вуз на определенный факультет (отделение) и остающееся неизменным до его окончания. В этом случае только отдельно взятая дисциплина/модуль становится точкой встречи студентов, может быть, даже разных годов обучения, которые конкурируют между собой за долю «бесплатных по конкурсу» образовательных услуг со стороны вуза⁶.

Итак, на поставленный в начале статьи вопрос: как считать «многообразную конкурсность» – по дисциплинам, группам, курсам, годам обучения, образовательным программам, ответ получается – по дисциплинам. Это значит, на мой взгляд, что каждый поступающий в государственный вуз на места, финансируемые за счет государственного бюджета, должен заключать договор с вузом и с государственным органом, специализирующимся на финансировании такого обучения. В этом договоре фиксировались бы: конкретная ООП; объем государственного финансирования ее освоения одним студентом; условия погашения потенциального образовательного кредита в процессе обучения за счет «многообразной конкурсности»; условия и способы возврата непогашенной к моменту выхода из образовательного процесса части профинансированных государством фактически полученных образовательных услуг в натуральной («отработка») или денежной форме.

Конечно, «многократная конкурсность» имеет не только плюсы, но и минусы по

сравнению с «одноразовой конкурсностью». В частности, она организационно сложнее, а потому затратнее. Из этого вытекает ее сравнительное преимущество на дисциплинах/предметах, предназначенных для освоения большими количествами студентов. Поэтому она, возможно, окажется более удобным механизмом обеспечения конституционных гарантий на первых годах получения высшего образования и менее удобным – на последних.

Такими мне представляются ответы на первоочередные вопросы, связанные с конкурсной бесплатностью. Рассмотрим теперь вторую группу вопросов, связанную с платностью высшего образования.

Начну с самого простого – обеспечения жизни в период получения высшего образования. Напомню, что Конституция 1936 г. гарантировала и это через «систему государственных стипендий подавляющему большинству учащихся в высшей школе». Затем эта гарантия была отменена сначала «подавляющему большинству» (1977 г.), а затем и вообще как конституционная (1993 г.), сохраняясь только на уровне федерального закона. Более того, появились две разновидности стипендий – социальная и академическая. Вторая из них имеет поощрительный (стимулирующий) характер и не связана с реальной нуждаемостью студента в помощи со стороны государства на обеспечение жизни в период приобретения высшего образования. Нечто похожее было и в советское время – я имею в виду повышенную стипендию, выплачивавшуюся по итогам сессии круглым отличникам в течение следующего семестра. Иначе говоря, материальное стимулирование получения качественного профессионального образования признавалось вполне допустимым и тогда – в отличие от получения общего образования. Подробнее об этом принципиальном отличии профессионального образования от общего – денежной оценке результатов труда обучающегося – мы поговорим чуть позже.

Мне представляются тупиковыми и

просто нелогичными предпринимаемые в последние годы попытки как бы «обойти» Конституцию и, раз уж «нельзя» брать со студентов плату за обучение, давать некоторым из них от имени государства социальный кредит «на жизнь» в период получения образования с последующей «отработкой» именно его. Я думаю, что логика профессионального образования как такового, которое ведет к повышению способности зарабатывать себе на жизнь, требует несколько иного формата обеспечения самой жизни в период, предшествующий началу трудовой деятельности, во многом аналогичного формату, реализуемому в период по окончании трудовой деятельности. Иначе говоря, с момента зачисления в профессиональное учебное заведение, в том числе высшее, каждый гражданин России вполне мог бы вступить в оформленные в установленном порядке отношения с Пенсионным фондом (получение «Страхового свидетельства государственного пенсионного страхования» с соответствующим пожизненным кодом) и начать получать из него средства на жизнь в период получения образования в рамках «автоматического кредита», погашаемого позднее из обязательных отчислений от заработной платы в этот фонд. Только по окончании расчетов за этот кредит его обязательные отчисления начнут накапливаться на цели собственно пенсионного обеспечения. Иначе говоря, социальная инфраструктура обеспечения жизни в период получения профессионального образования уже существует, ею надо только грамотно воспользоваться⁷. Хочу еще раз подчеркнуть – никакой связи такого кредитования с академическими успехами того, кто его получает, быть не должно, т.к. оно не имеет отношения к платности образовательных услуг.

Совсем иначе дело обстоит с получением услуг в сфере профессионального образования. В отличие от общего, направленного прежде всего на решение задач формирования общей культуры личности, формирования способности и готовности лич-

ности к жизни в обществе, профессиональное образование в первую очередь нацелено на решение задач последовательного повышения профессионального уровня и подготовку специалистов соответствующей квалификации⁸. Другими словами, утилитарный аспект в профессиональном образовании не только присутствует, но и является доминирующим. Иначе оно не является профессиональным, не готовит получающего образование к зарабатыванию на жизнь своим собственным профессиональным трудом⁹. Связка «как поработал, столько и заработал» является совершенно логичной в любой экономике. В натуральном хозяйстве она реализуется сама собой, автоматически, а в условиях рынка труда принимает форму оплаты «по труду» как разновидности отношений «ты – мне, я – тебе». При этом человек-профессионал знает себе цену, точнее, своей компетентности¹⁰. Иначе он не профессионал. Вот это умение не только работать профессионально, но и оценивать работу, в том числе свою собственную, адекватно – оно формируется или, лучше сказать, должно формироваться уже в процессе получения профессионального образования. Ведь учеба – это тоже труд, причем труд во многом именно профессиональный. Можно сказать, что чем дольше человек учится, тем профессиональнее он это делает. Умение учиться – это одна из ключевых компетенций, оцениваемых и на рынке труда со стороны работодателей.

Строго говоря, эта компетенция – умение учиться – не одно десятилетие заявляется в нашей стране как основная, развиваемая уже в общеобразовательной школе. Однако на деле под ней часто понималось умение запоминать большие объемы разнородной информации. Однако утилитарная ценность человека как запоминающего устройства важна в традиционном обществе, обходящемся без письменности, точнее, без массовой грамотности. В обществе, претендующем на то, чтобы именоваться современным в начале XXI века, утилитарной

экономической ценностью становится способность человека принимать решения, брать на себя ответственность.

Обратите внимание: в 1936 г. в Конституции особо выделялось «производственное, техническое и агрономическое обучение трудящихся». В последних редакциях этой Конституции появилось дополнение о широком развитии среднего общего политехнического образования, а также перешедшие в Конституцию 1977 г. положения, выделенные в *таблице* разрядкой. Большая их часть связана именно с производством (материальных благ), а потому взаимодействием людей с вещами, а не с общением людей между собой. Здесь уместно вспомнить одно известное наблюдение К. Маркса по поводу труда: «Веществу природы он [человек] сам противостоит как сила природы»¹¹. Поэтому и требования к образованию человека во многом напоминали требования к техническим изделиям. Отсюда и формат российского государственного образовательного стандарта, до самого последнего времени больше похожий на ГОСТ, чем на правила поведения людей. Но в этом нет какого-либо традиционного русского или советско-планового «недомыслия». До самого недавнего времени, а именно до 2000 г., к качеству высшего инженерного образования во многом аналогично подходили и американские эксперты, что отмечалось в одной из наших (в соавторстве с В.П. Поповым) публикаций¹². Сейчас, в условиях значительного ускорения обновления производственных технологий на передний план со стороны работодателей выдвигаются требования к личностным качествам наемных работников. Эти качества тоже становятся рыночно значимыми свойствами товара «рабочая сила», не только производимыми спонтанно самим человеком, но и сознательно культивируемыми в рамках специальных образовательных технологий.

Поэтому предложение Б.А. Сазонова, точнее комплекс его предложений, за которыми вуз просматривается как нечто вро-

де фабрики по производству профессионалов, представляется мне логичным и во многом безальтернативным. По сути дела, та самая промышленная революция, которая когда-то, несколько веков назад, привела к массовой замене ремесленного производства заводским, фабричным в сфере материальных благ и к появлению классно-урочной технологии общего образования (Я. Коменский), теперь «докатилась» до последнего бастиона традиционного общества – профессионального образования, включая высшее. Не случайно в Законе РФ «Об образовании» самым последним законопроектом (о переходе от многокомпонентного ГОС к ФГОС) термин «образовательные технологии» вводится в статью, посвященную образовательным программам, причем в части, относящейся к профессиональному образованию¹³.

Наше профессиональное образование не имело традиций формирования этой – рыночной – компоненты. Оно в этом смысле оставалось и во многом остается традиционным. На мой взгляд, полное расставание с такой традиционностью, которая способна отделять предметный профессионализм от отношений купли-продажи, было бы пагубно, особенно для высшего образования. Но отказываться из-за такой опасности от осознанного (профессионального) развития способностей обучающихся грамотно действовать на рынке труда – это, на мой взгляд, просто неэтично со стороны старшего поколения работников вузов, включая преподавателей, по отношению к тем, кто получает профессиональное образование сейчас. Отказ от развития этой стороны образовательного процесса можно объяснить, но не оправдать, отсутствием у самих работников вузов этой культуры – в СССР она скорее осуждалась, чем поощрялась. Но это, на мой взгляд, совсем не то, чем нам стоило бы гордиться сейчас.

Мне представляется, что парадигма контекстного обучения, уже давно развиваемая в нашей стране А.А. Вербицким и его коллегами¹⁴, может быть органично допол-

нена элементами, формирующими описываемые коммуникативные компетенции. Потребность в их развитии у наших инженеров уже вполне осознана разработчиками образовательных стандартов. В проекте макета ФГОС по инженерному образованию предлагалось даже выделить отдельный цикл – управленческо-экономический. На мой взгляд, для этого нужна соответствующая среда, прежде всего – внутривузовская, по крайней мере в части организации учебного процесса и управления им.

Итак, на вопрос: *зачем платить* при получении профессионального образования? – ответ вкратце таков: чтобы научиться ценить труд, научиться ставить цели своей собственной профессиональной деятельности, выбирать рациональные средства их достижения; чтобы успешно зарабатывать на достойную жизнь, в конце концов.

Попробуем теперь немного разобраться с вопросом: *за что платить?* Человек не может платить самому себе за то, что он учится, образовывается. Этот труд никогда и никем не оплачивается. Но в процессе образования себя (напомню – термин «самообразование» присутствует в наших Конституциях с 1977 г.) человек, во-первых, может получать образовательные услуги – от других лиц (как внутри образовательного учреждения, так и вне его) и, во-вторых, неизбежно испытывает образовательные *воздействия* – со стороны среды (опять-таки внутри- и вневузовской). Вуз должен финансировать и то, и другое – и оплату работников, начиная с преподавателей, и содержание и развитие инфраструктуры. В государственном вузе сейчас все эти расходы несет государство через федеральный бюджет. Но принципу бюджетного финансирования не противоречит софинансирование из других источников. Более того, оно широко практикуется и сейчас, в том числе и в рамках Федеральной целевой программы развития образования, и в инновационных программах, осуществляемых в рамках национального проекта «Образование».

На мой взгляд, сформулированный выше ответ на вопрос «зачем платить?» подсказывает ответ и на вопрос «за что платить?». Формула «ты – мне, я – тебе» логично сочетается с софинансированием образовательных услуг со стороны тех, кто их получает. Возможно их участие и в финансировании текущих коммунальных затрат. Что же касается инвестиций в инфраструктуру государственного вуза, вряд ли их можно как-то привязать к формированию возмездных отношений государства с теми, кто получает образование за счет государственного же образовательного кредита. Говоря языком экономистов, «образовывающийся» вполне мог бы соучаствовать в оплате в основном переменных, а не постоянных издержек. Тем самым во многом снимается острота вопроса о так называемых «тяжелых» специальностях, то есть таких, освоение которых связано с дорогостоящим лабораторным оборудованием, стендами и т.п. Они, как представляется, и впредь должны финансироваться без жесткой привязки к принципу «деньги следуют за обучающимся».

Вопрос «*кому платить?*» на самом деле стоит несколько иначе: «кто кому платит?» в рамках государственных гарантий, связанных с получением высшего образования. При массовом распространении государственного образовательного кредитования государственный вуз получает деньги за оказание образовательных услуг в основном от государства. Но это совсем не перекачивание денег из одного кармана пиджака в другой. По идее, 80–90% этих денег должны вернуться в порядке возврата кредита теми, кто уже закончил его получать. В рамках рассматриваемого здесь предложения Б.А. Сазонова величина 90% является максимальной как раз потому, что конкурсная бесплатность в «многообразном» варианте освобождает от оплаты как раз 10% наиболее успевающих по каждой конкретной дисциплине/модулю. Кроме того, даже возврат на уровне 50% (при том, что частично будут списаны кредиты выпуск-

никам с красными дипломами; полностью тем, кто отработает после педагогического или медицинского вуза 3–5 лет в школе, в медицине и т.д.) будет означать значительное фактическое расширение его государственного финансирования, если деньги будут возвращаться именно в сферу высшего образования. Помимо них неизбежны убытки, связанные с уже понесенными расходами на образование тех, кто «сошел с дистанции». Однако, как мне кажется, рациональный с экономической точки зрения принцип – возврат государственного образовательного кредита в период, когда оплата труда превышает текущие средние доходы, поскольку дополнительное профессиональное образование повышает качество рабочей силы и тем самым способствует повышению уровня ее оплаты, – применим и к таким бывшим, недоучившимся студентам.

Последний вопрос – «*сколько платит?*» – в основном, мне кажется, уже освещен Б.А. Сазоновым, по крайней мере в части того, на что должен выдаваться государственный образовательный кредит и/или взиматься плата за предоставление образовательных услуг прямо, без такого кредита. Если коротко: на первом уровне (бакалавриат) столько, сколько надо, чтобы, исходя из нормативного соотношения 10 студентов (приведенных к очной форме обучения) на одного преподавателя, оплата его труда в два раза превышала уровень средней заработной платы работников промышленности в Российской Федерации, как это и было предусмотрено ранее действовавшими редакциями законов об образовании.

Но есть и дополнительное соображение, связанное с платностью самого кредита. Мне представляется, что плата за кредит, то есть проценты, должны, во-первых, начисляться с момента окончания вуза и, во-вторых, выплачиваться в том же формате, что и кредит на обеспечение жизни в период учебы, то есть за счет отчислений в пенсионный фонд. В этом случае человек и

сам будет заинтересован не тянуть с выплатой государственного образовательного кредита.

Надеюсь, высказанные выше соображения еще раз привлекут внимание работников высшей школы к серьезным недостаткам используемой в России системы бюджетного финансирования высшего образования и тем предложениям по её совершенствованию, которые неоднократно звучали в последние годы со страниц журнала «Высшее образование в России».

Конституция или закон? (Особенности национального законотворчества)

Одним из последних законов, принятых в третьем чтении Государственной думой перед самым завершением ее работы, стал закон об изменении понятия и структуры государственного образовательного стандарта, который неоднократно упоминался в основном тексте статьи. В этом законе есть положение, которое вряд ли будет с удовлетворением воспринято работниками высшей школы. Оно предписывает образовательным учреждениям разрабатывать образовательные программы хотя и самостоятельно, но **на основе** примерных образовательных программ, «включающих в себя примерные программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей)».

Получается несколько неловкая ситуация. С одной стороны, Министерство образования и науки Российской Федерации утвердило в начале 2007 г. макет ФГОС, исключая из федерального государственного образовательного стандарта конкретные дисциплины (не считая философии, истории, иностранного языка и физической культуры) и входящие в их состав дидактические единицы, а также значительно расширяющий вариативную часть содержания: суммарная трудоемкость базовых составляющих теоретических циклов должна составлять не более 50% в бакалавриате и не более 30% в магистратуре. С другой стороны, закон, принятый по инициа-

тиве этого же министерства, предусматривает еще большее сокращение прав вузов, чем это было в ранее действовавшей редакции Закона «Об образовании». Напомню, что в течение долгого времени примерные образовательные программы регулярно разрабатывались и даже утверждались, но не имели столь обязательного характера, как это предписано теперь.

В статье 14 «Общие требования к содержанию образования» пункт 5 включал как автономные две позиции.

«Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно.

Государственные органы управления образованием обеспечивают разработку на основе государственных образовательных стандартов примерных образовательных программ».

На практике это означало, что примерные программы, в отличие от типовых, применявшихся в СССР, имели именно **примерный**, то есть **показательный** характер: как может выглядеть программа, реализующая требования государственного образовательного стандарта по конкретному направлению (специальности). Их единственное предназначение, не прописанное явно, но очевидное, – помочь образовательному учреждению именно самостоятельно разработать свою программу, соответствующую тому же стандарту, но помимо того учитывающую массу иных обстоятельств, не подлежащих ни фиксации в образовательном стандарте, ни отражению в примерной программе. Речь идет об особенностях самого образовательного учреждения (прежде всего кадровых и материально-технических) и той конкретной среды, в которой оно работает, особенно позиции работодателей, во многом определяющих требования к выпускникам.

Это требование – ООП «на основе»

ПООП – было и в редакции законопроекта, представленного на первое чтение. Представители вузовской общественности, иницировавшей сам законопроект, конечно же, возражали против такой редакции и предлагали компромиссный вариант «с учетом», но законодатель их не поддержал.

Новый закон содержит еще одно новшество, вызывающее недоумение. В варианте, представленном к первому чтению, среди требований, из которых должен состоять ФГОС, были требования к «условиям реализации основных образовательных программ». В окончательной редакции появилось дополнение: «в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям». Вызывает удивление включение в один ряд с *отдельными* натуральными величинами, к тому же уже зафиксированными в макете ФГОС, на основе которых разрабатывались проекты 70 стандартов, уже закупленные самим министерством в 2007 г. из примерно 140, подлежащих утверждению, еще и «*обобщающей*» стоимостной. Ведь и кадровые, и материально-технические условия, равно как и «иные», сами по себе связаны с финансовыми затратами, которые к тому же год от года неизбежно меняются, причем с разной скоростью. В частности, оплата труда работников государственных (да и муниципальных) образовательных учреждений планируется централизованно, а материально-технические закупки осуществляются на рынке по ценам, которые невозможно предсказать на весь период действия стандартов (впрочем, и оплата труда работников бюджетной сферы тоже не планируется на десятилетие вперед). Получается так, что законодатель, не очень доверяя разработчикам ФГОС конкретизацию «условий реализации ООП», решил частично сделать это сам (по принципу «хотели как лучше...»?).

Мне представляется, что обе названные выше позиции (и «на основе», и «финансовые требования») отражают некую неявную «парадигму образования», имплицит-

но присутствующую в наших головах и как раз по причине своей неосознанности диктующую решения вчерашнего или даже позавчерашнего дня.

Элементы этой парадигмы, возможно, присутствуют уже в Конституции 1936 г. В ней есть, в частности, формула о «всеобщем обязательном начальном образовании», которая в последней редакции этой Конституции трансформировалась во «всеобщее-обязательное восьмилетнее образование»¹⁵. Что же понимается под «образованием» в этих формулах: «уровень образованности» или «количество лет», проведенных в образовательном учреждении, иначе говоря, «результаты» или «затраты»? Первая из формулировок еще оставляет возможность предполагать, что речь идет о результате, то есть «уровне образованности» гражданина, реализующего свое конституционное право на образование, но вторая, в явном виде связанная с продолжительностью, прямо соотносена с затратами. В данном случае – прежде всего с затратами времени самого гражданина на «получение» им (точнее говоря – «приобретение», «освоение-присвоение») образования, которые – в силу бесплатности всех видов образования, также зафиксированной в Конституциях 1936 и 1977 гг., – связаны также с материальными и иными затратами общества в целом в рамках специальных институтов – образовательных учреждений начиная со школ. Строго говоря, эти термины: школа, высшая школа – есть уже и в самой первой редакции соответствующей статьи Конституции.

Эта тенденция, присутствовавшая уже в самой первой из рассматриваемых редакций Конституции 1936 г., сохранилась и в Конституции 1977 г., где упоминание «профессионально-технического, среднего специального и высшего образования» подразумевает соответствующие образовательные учреждения, а не явно формулируемые «уровни образованности». Эта же ориентация на жесткую связь образования с тем, «где» человек образовывается, а не с

«какого уровня» достигает, подразумевается в упоминании в этой конституции «заочного и вечернего образования». Строго говоря, присутствие в самом конце этой статьи термина «самообразование», для которого предписывалось «создавать условия», также свидетельствовало о том, что образование как таковое – это то, что происходит «в заведениях». Логичным, хотя и не вполне последовательным завершением этого эволюционного ряда стала статья 43 Конституции 1993 г. Здесь появилось «дошкольное образование» (хотя были опущены оба начальных образования – общее и профессиональное), под которым имелось в виду также нечто институционально оформленное – детский сад/ясли, а также «федеральные государственные образовательные стандарты», причем в том же пункте, где говорится о поддержке «различных форм образования и самообразования». На практике «самообразование» в нашей стране свелось к экстернату, то есть опять-таки к привязке граждан к образовательным учреждениям, к документам, выдаваемым ими.

Тенденция «учреждение центризма» присутствует в названии закона, имеющего самое прямое отношение именно к высшему образованию в России: «О высшем и послевузовском образовании». Напомню, что в рамках Болонского процесса в его современном прочтении речь идет о трех уровнях собственно высшего образования, неотъемлемой частью которого изначально была и подготовка к защите степени «доктора философии» (Ph.D.). К слову сказать, «заведение», когда-то ставшее частью аббревиатуры «вуз», уже не используется в законотворческой практике нашей страны (по крайней мере применительно к образованию). Вузов в законах теперь нет, а послевузовское образование – есть.

В целом получается так, что конституционное право граждан на образование текстом самой Конституции де факто трансформировалось в их право исключительно на «формальное образование», то есть на

бесплатное пребывание в стенах соответствующих учреждений в течение определенного количества лет. Основная причина такой трансформации – трудность определения понятия «уровень образования» отдельно взятого человека, если мы его рассматриваем само по себе, вне прямой связи с формальным образованием. Можно сказать, что только в самое последнее время, причем в рамках профессионального, а не общего образования, появилось нечто похожее на описание уровней именно общего образования – «Европейская квалификационная рамка», включающая восемь уровней, в том числе уровень «доктора философии» – Ph.D. И только сейчас, уже в этом столетии, стремление к обеспечению качества образования вывело на проблему четкого описания компетенций, характеризующих разные его уровни, а также на диагностику «уровня образования» каждого конкретного человека.

Вот отсутствие возможности хоть как-то измерить результат, но при необходимости делать это, приходится в качестве такового сугубо условно принимать затраты, так или иначе связанные с формально не измеряемым, но реально существующим результатом. Так, при расчетах валового внутреннего продукта (ВВП) к суммарной величине «добавленных стоимостей», производимых в рыночном секторе страны, добавляются расходы на оплату труда всех работников бюджетной сферы (среди них – и работников государственных и муниципальных образовательных учреждений). По этой же причине в международной образовательной статистике до сих пор используется показатель среднего количества лет, проведенных гражданами разных стран в учебных заведениях. О том, какая дискриминация российского высшего образования осуществляется на этой основе и как с ней борются одни и не борются другие наши ведущие инженерные вузы, мне уже доводилось писать¹⁶.

Вера в то, что знание о затратах дает хоть какое-то представление о получаемых ре-

зультатах, основана на предположении о неизменности технологий, применяемых при разных объемах затрат. Иначе говоря, чем больше затрат, тем значительнее результат, в идеале – прямо пропорциональная зависимость, «как на заводе или фабрике». В основном тексте статьи уже говорилось о технократичности такого видения образования, равно как и о том, что оно ведет к пониманию ФГОС как разновидности ГОСТов на техническое изделие, а не «правил обеспечения безопасности» жизни людей. В случае ГОСТов еще можно говорить о ценности свойств вещи и затратах на их формирование в процессе ее производства, а в случае «техники безопасности» поведения людей – более чем сомнительно. Невозможно оценить в деньгах, например, стандарт движения автомобилей – либо правостороннего, либо левостороннего – ни его введение, ни его применение. Но государственный образовательный стандарт имеет прямое отношение к безопасности в самом широком смысле, включая «конкурентоспособность» страны на период жизни всех, чьи интересы прямо будут зависеть от образования, существующего здесь и сейчас, то есть как минимум на 50 лет.

Возможно, что-то вроде методики функционально-стоимостного анализа (ФСА), широко применяемой при проектировании сложных технических изделий (параметры каждой функции, свойства изделия соотносятся с затратами на ее обеспечение в процессе производства), витало в головах разработчиков нормативных документов, когда еще в законе «Об образовании» в редакции 1992 г. была введена компонентная структура ГОС: «Статья 7. Государственные образовательные стандарты. 1. В Российской Федерации устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие федеральный и национально-региональный компоненты. Российская Федерация в лице федеральных (центральных) органов государственной власти и управления в рамках их компетен-

ции устанавливает **федеральные компоненты** государственных образовательных стандартов, определяющие в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ...». Содержание требует обеспечения – кадрового, материального, которое в конечном счете выливается в расходы, покрываемые за счет соответствующего бюджета – федерального, субъекта Федерации или муниципального. Поэтому вполне можно понять логику финансистов, которые инициировали введение в рамках закона о «монетизации льгот» (№ 122-ФЗ от 22.08.2004) следующую формулировку: «Получение на конкурсной основе бесплатного среднего профессионального и высшего профессионального образования в государственных образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования [осуществляется] **в пределах федерального компонента...**» (ст. 42. п. 1 Закона «Об образовании»). Это, по сути дела, знакомая формула рыночного типа – «кто платит, тот и заказывает», только в обратной записи – «кто заказывает, тот и платит».

Кажется непонятным, почему эта логика применена исключительно к высшему и среднему профессиональному образованию, а не распространена также на начальное профессиональное и общее образование. Но в качестве объяснения можно привести положение как раз о «бесплатности по конкурсу», которая в Законе «Об образовании» относится именно к этим двум уровням. Иначе говоря: вот «это» («федеральный компонент» ГОС), и только «это» бесплатно. За остальное пусть кто-то платит: регион, сам обучающийся (его семья), потенциальный работодатель.

ГОСТовское понимание ГОС логично вело и к исключению «воспитательной компоненты» из ГОС, как не проверяемой объективно применительно к каждому отдельно взятому выпускнику, что нашло отражение в сокращении соответствующей части «второго поколения» ГОС ВПО по

сравнению с «первым поколением», хотя тогда же, в 2000 г., когда вошли в действие эти стандарты, Минобразованием России были установлены показатели государственной аккредитации вузов, среди которых был и «Показатель 1.6. Воспитательная деятельность образовательного учреждения» (приказ Минобразования России № 1965 от 29.06.2000), описание которого занимало более трети Приложения № 1 к этому приказу. Однако ГОСТовское понимание ГОСов угрожало отсутствием финансирования того, чего «нет в стандарте», а потому вскоре, уже в 2002 г., пришлось делать дополнение к ГОС ВПО, предписывающее ведение и воспитательной работы.

Поскольку положение о бесплатной конкурсности профессионального образования (кстати, вопреки Конституции 1993 г.) законодатели уже давно распространили не только на высшее, но и на среднее образование, соответствующая поправка не попала в центр внимания вузовской общественности, занимающейся разработкой ГОС ВПО. Ее, мягко говоря, некорректность с точки зрения образования как процесса, существенной «частью» которого является воспитание, была очевидна всем. Но признать ошибку, наверное, было труднее, чем пересмотреть понятие и структуру государственного образовательного стандарта, самой существенной частью которой и стало упразднение «компонентного» подхода.

Формальным основанием пересмотра как раз и стало возвращение в Законе «Об образовании» к букве Конституции. Но только формальным, поскольку не осталось исправленным даже явное отступление от самой Конституции, упомянутое в предыдущем абзаце – о конкурсной бесплатности среднего профессионального образования вместо явно предписанной Конституцией общедоступности и бесплатности этого «уровня» образования. На мой взгляд, разработчики этой статьи Конституции 1993 г. напрасно отказались от принятого за год до этого положения Закона

«Об образовании», в котором вполне логично все общее образование гарантировалось как бесплатное, а все профессиональное – как бесплатное только на конкурсной основе¹⁷, ведь конкурсность можно понимать не только как «однократную», но и как «многократную», что показал Б.А. Сазонов.

Помимо указанных в начале этого приложения двух сомнительных положений («разработка ООП самостоятельно на основе ПООП» и «финансовые условия реализации ООП»), закон теперь содержит категорию «участники образовательного процесса», на мой взгляд, юридически ничтожную: «Федеральные государственные образовательные стандарты... включают в себя требования к... соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса».

Полноценное понимание «образовательного процесса» на территории Российской Федерации не может не включать в число активных его участников средства массовой информации (СМИ), а также всех, чье поведение берется за образец для подражания, поскольку их *образовательное воздействие* очевидно, хотя *образовательные услуги* отсутствуют. Но такого понимания этого процесса нет ни в Конституции (что и не требуется от Основного закона), ни в Законе «Об образовании», где под получением образования понимается достижение гражданином определенного образовательного ценза в стенах учреждения, что удостоверяется соответствующим документом.

Может быть, стоило бы опубликовать в нашей стране еще раз документы, признанные в 1990-е гг. (уже после принятия Конституции 1993 г.) в международном образовательном сообществе в качестве приемлемой основы совершенствования образования как такового – образования, ни в коей мере не ограничивающегося процессами, происходящими в стенах специализированных учреждений, а продолжающе-

гося всю жизнь у каждого из нас даже независимо от нашего желания? Опубликовать, широко и тщательно обсудить, и только потом заниматься совершенствованием законов, подзаконных актов и практики их применения.

А то как-то неловко получается. Ведь теперь всем надо будет ломать голову над тем, как и закон, полный недоверия к реальным участникам образовательных процессов, протекающих в стенах наших учреждений (заведений), соблюсти, и в том же Болонском процессе, где доверие (*credit*) даже стало наименованием единицы трудоемкости процесса, который может происходить и в рамках полностью неформальной технологии («образование из опыта», *informal learning*), помаленьку участвовать. А главное – над тем, какое будущее мы же и формируем, может быть, сами не всегда задумываясь об этом.

Примечания

- ¹ Сазонов Б. Организационно-экономические аспекты модернизации: система зачетных единиц // Высшее образование в России. – 2005. – №8. – С. 24.
- ² Сазонов Б., Сазонова Ю. Организационно-экономические аспекты модернизации: система зачетных единиц // Высшее образование в России. – 2005. – №10. – С. 132.
- ³ Непонятно вообще, как мог статистический показатель, широко применяемый в мировой практике исключительно для сравнительного (по регионам) анализа доступности образовательных услуг того или иного уровня, стать в нашей стране нормой права, пусть и не реализующейся на практике. Финансирование высшей школы и сейчас, на уходящем пике очередного демографического эха войны, недотягивает до этой «нормы», а в скором будущем в любом случае ее придется пересматривать из-за «недостатка потенциальных студентов» даже в условиях сокращающегося населения. Подробнее об этом см. статью В. Гуртова и С. Сиговой «Контингент студентов и государствен-

- ные гарантии» (Высшее образование в России. – 2006. – №6). После появления этой статьи, на мой взгляд, публичная ссылка на норму «170/10000» как элемент реализации конституционных гарантий на высшее образование тем или иным представителем власти может рассматриваться как признак его неполного служебного соответствия.
- ⁴ Попутно решалась бы проблема серьезного изменения в российских вузах шкалы положительных оценок, о которой также немало написано Б.А. Сазоновым и другими авторами. Полноценное освоение «системы зачетных единиц», совместимой с ECTS, предполагает переход к «колоколообразной» форме распределения положительных оценок по каждой освоенной дисциплине: если А, В, С, D и E – положительные оценки, то в норме они должны соответствовать нормальному распределению – «один горб посередине» – и при этом распределяться в пропорции 10–25–30–25–10.
- ⁵ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf
- ⁶ Строго говоря, необязательно государственного, учитывая предписанное Конституцией равноправие форм собственности. Конституционная норма о конкурсной бесплатности высшего образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях отнюдь не запрещает ее применение и в учреждениях иных форм собственности, если это соответствует интересам общества или государства, не говоря уже об интересах личности.
- ⁷ Под «грамотно воспользоваться» могут иметься в виду и четко оговоренные условия выезда гражданина на работу за границу до окончания расчетов с Пенсионным фондом.
- ⁸ См., например, Закон «Об образовании» (ст. 9. «Образовательные программы», пп. 2 и 4).
- ⁹ Во многом именно по этой причине в рамках Болонского процесса трудоустройство выпускников все более выходит на первый план.
- ¹⁰ Разумеется, профессионал может позволить себе что-то сделать (или даже постоянно делать) бесплатно. Но цену себе, своему времени он в любом случае должен знать.
- ¹¹ *Маркс К.* Капитал. – М., 1963. – Т. 1. – С. 188.
- ¹² *Гребнев Л., Попов В.* Аккредитация и контроль качества образовательных программ в США // Высшее образование в России. – 2005. – № 2.
- ¹³ Чуть ранее, в 2004 г., этот термин появился в том же законе в связи с необходимостью законодательно оформить реализацию дистанционных образовательных технологий.
- ¹⁴ См.: *Вербницкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М., 1999; *Вербницкий А.А., Бакшаева Н.А.* Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. – М., 2000.
- ¹⁵ http://www.hrono.ru/dokum/193_dok/cnst1936.html
- ¹⁶ *Гребнев Л.* Федеральный образовательный стандарт: от Перечня направлений (специальностей) – к Классификатору образовательных программ // Высшее образование в России. – 2007. – № 3.
- ¹⁷ «Государство гарантирует гражданам Российской Федерации получение бесплатного общего и на конкурсной основе бесплатного профессионального образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях в пределах государственных образовательных стандартов, если образование данного уровня гражданин получает впервые» (Статья 5. «Государственные гарантии прав граждан Российской Федерации в области образования», п. 3).