
ОБЩЕСТВО И ЭКОНОМИКА: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

SOCIETY AND ECONOMY: PROBLEMS OF DEVELOPMENT

Вестник НГУЭУ. 2022. № 4. С. 10–29

Vestnik NSUEM. 2022. No. 4. P. 10–29

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.34020/2073-6495-2022-4-010-029

РОССИЙСКОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ПЕРЕПУТЬЕ: ШАГ ВПЕРЕД, ДВА ШАГА НАЗАД

Зуев Валерий Михайлович¹, Гретченко Анатолий Иванович²,
Мусатова Людмила Александровна³

^{1–3} *Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова*

² *Финансовый университет при Правительстве РФ*

¹ zuevmarina@yandex.ru

² gai51@list.ru

³ ludmila.musatova@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты исследований, проведенных сотрудниками НИИ «Новая экономика и бизнес» РЭУ им. Г.В. Плеханова, касающиеся роли российской образовательной системы в пространстве жизнедеятельности общества, где она занимает обширную сферу переплетения прямых и косвенных интересов, процессов, действий различных сторон: от отдельного человека до всего населения страны; от отдельных предприятий, организаций до всего производства; от работника до сферы труда, всего социально-экономического комплекса страны. Система высшего образования в формате Болонской системы многолетними усилиями настолько глубоко трансплантирована во всю обширную сферу российского образования, интегрирована со сферами науки, труда, общества в целом, что трудно даже представить не только целостное, но даже фрагментарное единовременное ее упразднение. Основываясь на почти 50-летнем опыте служения российскому образованию на преподавательском, научном, административном поприще, авторы статьи выражают свое мнение относительно всерьез высказываемых в российском научно-педагогическом сообществе требований немедленной отмены нынешней системы российского высшего образования (имеется в виду Болонского типа) и переходу к новой, несущей черты национальной традиционности. В статье отмечается, что в настоящее время пока не совсем ясен механизм одномоментной отмены и переноса системы. В завершающем разделе статьи сделаны выводы, касающиеся некоторых аспектов судьбы Болонской системы в Российской Федерации, других новаций последних лет, в том числе западного образца в высшем образовании, на основе опыта предыдущих реформирований высшей школы.

© Зуев В.М., Гретченко А.И., Мусатова Л.А., 2022

Ключевые слова: Болонская система, российское высшее образование, специалитет, бакалавриат, магистратура, реформирование высшего образования

Финансирование. Статья подготовлена в рамках Программы фундаментальных исследований РЭУ им. Г.В. Плеханова.

Для цитирования: Зуев В.В., Гретченко А.И., Мусатова Л.А. Российское высшее образование на перепутье: шаг вперед, два шага назад // Вестник НГУЭУ. 2022. № 4. С. 10–29. DOI: 10.34020/2073-6495-2022-4-010-029.

Original article

RUSSIAN HIGHER EDUCATION AT A CROSSROADS: ONE STEP FORWARD, TWO STEPS BACK

Zuev Valery M.¹, Gretchenko Anatoly I.², Musatova Lyudmila A.³

¹⁻³ *Plekhanov Russian University of Economics*

² *Financial University under the Government of the Russian Federation*

¹ zuevmarina@yandex.ru

² gai51@list.ru

³ ludmila.musatova@gmail.com

Abstract. The article presents the results of research conducted by the staff of the Research Institute “New Economy and Business” of Plekhanov Russian University of Economics concerning the role of the Russian educational system in the space of the life of society, where it occupies an extensive sphere of intertwining direct and indirect interests, processes, actions of various parties: from an individual to the entire population of the country; from individual enterprises, organizations, to the entire production; from the employee to the sphere of labor, the entire socio-economic complex of the country. The system of higher education in the format of the Bologna system has been so deeply transplanted by many years of efforts into the entire vast sphere of Russian education, integrated with the spheres of science and labor. society as a whole, that it is difficult even to imagine not only an integral, but even a fragmentary one-time abolition of it. Based on almost 50 years of experience in serving Russian education in the teaching, scientific, and administrative fields, the authors of the article express their opinion regarding the demands seriously expressed in the Russian scientific and pedagogical community for the immediate abolition of the current system of Russian higher education (meaning the Bologna type) and the transition to a new, bearing the features of national tradition. The article notes that currently, the mechanism of simultaneous cancellation and transfer of the system is not yet completely clear. In the final section of the article, conclusions are drawn concerning some aspects of the fate of the Bologna system in the Russian Federation, other innovations of recent years, including the Western model in higher education, based on the experience of previous higher school reforms.

Keywords: Bologna system, Russian higher education, specialty, bachelor’s degree, Master’s degree, higher education reform.

Financing. The article was prepared within the framework of the Program for Fundamental Research of the Plekhanov Russian University of Economics.

For citation: Zuev V.M., Gretchenko A.I., Musatova L.A. Russian higher education at a crossroads: one step forward, two steps back. *Vestnik NSUEM*. 2022; (4): 10–29. (In Russ.). DOI: 10.34020/2073-6495-2022-4-010-029.

Введение

Одна из характерных особенностей российского образования – перманентность его реформирования, затрагивающая либо систему в целом, либо существенные его составляющие: организацию, содержание, финансовое обеспечение. Естественно, что благими целями при этом выдвигается приведение деятельности образования в гармонию с новыми запросами, вызовами и востребованностью общества, его политических, экономических, социальных сфер.

В соответствии с масштабами и характером этих запросов определяются соответствующие показатели реформирования. Очередная, готовящаяся реформа в отличие от предыдущей – носившей именование модернизации и направленной на вращение образования в постсоветские условия жизни общества, присущие западным странам с их демократией и рыночной экономикой, все в большей мере вырисовывается как антипод модернизации: имеет национально-патриотическую аранжировку в форме воссоздания и развития приоритетности отечественных, традиционных для России содержания, форм и методов функционирования образования.

В средствах информации поднята настоящая волна ура-позитива по поводу такого характера реформы, естественно, с проведенных за последние годы образовательных новаций западного образца. В выступлениях на всевозможных дискуссионных площадках устами видных государственных деятелей, ректоров (редко работяг-педагогов, взыскующих истины студентов), известных ученых, деятелей культуры и искусства, крупных бизнесменов в пафосном режиме говорится о результатах легкомысленного, некритического ранее отношения к влиянию Запада на российское образование, принимавшего зачастую характер сознательной диверсии. В развитии этой идеи подвергаются (особенно в отношении высшего образования) критике как несоответствующие отечественным традициям, внедряемые по западным лекалам содержание и технологии обучения, ведущие к деформации отношений образования с производством, разрывам преемственности уровней общего и высшего образования, финансовые механизмы [1]. Но не молчат и основоположники, апологеты модернизации высшего образования, внедрения западных подходов, требований Болонского процесса, приводя аргументы в их защиту.

При этом предметом рассмотрения и критики чаще всего являются, хотя и важные, но не решающие положения внедряемых новаций, имеющие для системы высшего образования вузов преимущественно обеспечивающее организационно-процедурное, нежели содержательное значение. К этому зачастую сознательно уводят ведущие соответствующие дискуссии, уходя от действительно острых, опасных проблем. В ходе подобной дискуссии, традиционной для последнего времени, побеждает не действительно серьезно думающий профессионал, а более напористый, говорливый, к тому же изначально правильно «ориентированный» по поводу выводов проходящего обсуждения, пиарящийся политикан; при этом отчетливо довольно часто видны элементы некорректности (и даже непрофессиональности) в трактовке обсуждаемых предметов и процессов образования. Например,

под Болонской системой иногда понимается ее фрагмент–двухуровневое высшее образование, а ЕГЭ, напротив, рассматривается как ее фрагмент. Делать подобного рода замечания авторы статьи осмеливаются, основываясь на почти 50-летнем опыте служения российскому образованию на преподавательском, научном, административном поприще. Так что и российское, и зарубежное образовательное пространство изучено ими достаточно полно, причем зачастую в режиме «Битвы в пути», ратуя за здравый смысл при решении сложных проблем, получая при этом и колотушки, и поощрения.

Материалы и методы

Статья написана по результатам исследований, проведенных НИИ «Новая экономика и бизнес» Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. Целью исследования является обеспечение условий эффективного развития российского образования и формирование конкурентоспособного человеческого потенциала, повышение конкурентоспособности российского образования на всех уровнях, в том числе международном.

Объект исследования – российское высшее образование.

Предмет исследования – роль высшего образования в условиях предстоящей реформы высшей школы.

При написании статьи используется методологический аппарат (количественные и качественные методы), в частности:

1. Общенаучные методы: метод наблюдения, который использован для непосредственного наблюдения за изменениями в обществе, социально-экономической системе в ходе реформирования российской образовательной сферы; метод описания, который представляет собой систему процедур сбора, первичного анализа и изложения данных и их характеристик. В нашем исследовании данный метод использован вслед за методом наблюдения, либо за методом анализа данных в целях обобщенного описания новой экономической реальности и событий, происходящих в настоящее время, либо в исторической ретроспективе, и видимых социально-экономических последствий; метод анализа использован для выделения и изучения отдельных этапов процесса трансформации профессионально-образовательной системы в контексте их изменений под влиянием цифровизации экономики.

2. Применение метода индукции как процесса логического вывода на основе перехода от частного положения к общему позволило сформировать единую модель трансформации социально-экономической системы и трансформационных процессов в сфере высшего образования, выстроенных под влиянием международных экономических санкций на основе данных об изменениях каждого этапа социально-экономической динамики, в том числе изменений структуры рынка образовательных услуг.

3. Историко-генетический метод позволил учесть данные о закономерностях и специфике воздействия санкционной угрозы, а также об оптимизации адаптационных ресурсов социально-экономической системы; об

эффективных практиках блокировки негативных социальных последствий и регулирования рисков в контексте мировой экономики.

В рамках проведения исследования использованы следующие специально-юридические методы научного познания:

- диалектологический метод: анализ, синтез (применение данных методов обусловлено необходимостью разделения сложных правовых явлений в области правового регулирования рынка труда на отдельные элементы и исследования их во взаимосвязи);

- логический метод: дедукция, индукция, аналогия (правовое регулирование рынка образовательных услуг, законодательные способы регулирования данного рынка исследованы наиболее эффективно с помощью средств формальной логики);

- системно-структурный метод – помогает осуществить исследование цифровой занятости в условиях введенных международных экономических санкций против России как определенной системы, взаимосвязанной с окружающей правовой реальностью;

- герменевтический метод – позволил толковать нормы права, содержащиеся в источниках права, регулирующих процесс построения новой модели образовательной сферы общества, определяя истинный смысл правового явления;

- сравнительно-правовой метод позволил выявить российские источники права, регулирующие происходящие изменения в образовательной сфере в условиях введенных антироссийских санкций с зарубежными источниками права, регулирующими сходные объекты; изучать изменения в правовом регулировании образовательной сферы России, вызванных введением экономических санкций, осуществляя синхронное сравнение путем сопоставления их характерных черт, качеств с критериями однотипных, одновременно существующих явлений за рубежом, либо проводя диахронное сравнение, при котором сопоставляются данные явления на различных временных этапах их развития.

Представленные в статье результаты исследования проводилось с использованием методов анализа литературы и статистического материала. Информационной и методологической базой исследования послужили труды ведущих советских и российских ученых-экономистов, а также исследования зарубежных ученых, отечественные и иностранные интернет-ресурсы и статические базы.

Результаты и обсуждение

Обращаясь к современности, зададимся вначале вопросом: за счет чего, каких качеств, объективно, а не на чей-то «вкус» ряд инноваций западного характера, в том числе Болонский процесс, система приняты и стали базовыми не только в странах Европейского, но и многих других континентов.

При недавней работе над проектом формирования единого образовательного пространства стран ЕАЭС выяснилось, что в качестве базовой для высшего образования, помимо России, предлагаются уже ими ранее принятые и успешно реализуемые положения именно Болонской системы.

По этому поводу нельзя не высказать мнение (разделяемое рядом других ученых и специалистов) о том, что такая ситуация связана с концепциями определения сущности и задач образования, сформулированными ЮНЕСКО, во многом отражающими европейские взгляды.

На базе этих концепций группой ученых и практиков в творческом плане установлен неформальный комплекс идей и положений, определяющих высшее образование как сферу деятельности общества. В научном обиходе этот комплекс именуется Европейской моделью высшего образования. В таком же неформальном плане имеет хождение подобный комплекс идей и положения, отражающих иные, не европейского порождения установки по поводу высшего образования, именуемый Англосаксонской моделью. Каждая из этих моделей в общей форме отражает идеологию, ментальность, образ мышления и действий обществ соответствующих групп стран. Первая модель, изначально впитавшая в себя черты предшествующих систем образования, в свою очередь взрослых во многом на идеях Античности и Просвещения в части демократичности и гуманистичности, личностной ориентированности образования, несмотря на постоянное усиление, как сейчас говорят, практикоориентированности, сопровождаемой прямой коммерциализацией образования, сохранила и сейчас отголоски тех взглядов. К ним относится, в частности, трактовка образования как значимого социального института гражданского общества; необходимость оказания ему существенной прямой государственной моральной и материальной поддержки.

Вторая модель, будучи в основе производной от первой, привнесенной из европейского мира в США в составе некоторых достижений европейской цивилизации, подвергшихся обработке в котле американской коммерциализации, отражает современный менталитет американского и ориентированных на него других национальных сообществ, при котором даже личность, ее ценность оценивается в форме «человеческого капитала» на весах экономики, что в значительной мере отражается в образовании. Исчерпывающим образом такой подход изложен, например, в книге профессора Университета Милана Д. Кекки «Экономика образования» [10]. Ее чрезмерно рыночная ориентация в отличие от пока еще довольно заметных сбалансированных социально-гуманистических и рыночных подходов к образованию Европейской модели не смогла преодолеть чувства неприятия по отношению к ней в качестве базовой большинства стран Европы и многих из числа развивающихся и относящихся к «третьему миру».

При этом самим себе нужно признаться, что и доперестроечная, испорченная последовательно пропагандой советской особенности, исключительности и уникальности, перестройками, реформами, наша российская общественная ментальность по отношению к образованию достаточно явно несет пока еще черты европейской, хотя и попала, особенно в последние десятилетия, под пресс американского коммерческого практицизма, что ведет к вырождению бытия образования как социального института.

Но вернемся к комментариям по поводу некоторых наиболее острых предметов обсуждения уже идущей реформы. Начнем с не шуточного, а всерьез высказываемого требования о немедленной отмене нынешней си-

стемы российского высшего образования (имеется в виду Болонского типа) и переходу к новой, несущей черты национальной традиционности.

При этом в качестве успокаивающего тезиса со стороны руководства Роспотребнадзора при одном из обсуждений высказано мнение, что риска катастрофических последствий для России из-за отказа от Болонской системы образования не будет, страна «всегда двигалась по своему пути» [15]. (Заметим – слышно эхо ортодоксальных установок прошлого.)

Возникает сомнение иного рода: насколько реалистично (и рационально) вообще ставить в такой экстремальной формулировке подобную задачу. Уже во время подготовки настоящего материала – с серьезными людьми, на серьезных форумах произошло смягчение таких позиций, что будет показано ниже. Но в целом проблема не снята, поскольку отечественная практика жизни показывает чрезмерную переменчивость политических и иных подходов к постановке и реализации целей общества.

Прежде всего не ясен механизм одномоментной отмены и переноса системы. Ведь образовательная система, как и ее фрагмент – высшее образование, не набор нормативов, регламентов, не сеть учреждений образования и даже не кадры. Образовательная система – это нечто значительнее, масштабнее и сложнее. В пространстве жизнедеятельности общества она занимает обширную сферу переплетения прямых и косвенных интересов, процессов, действий различных сторон: от отдельного человека до всего населения страны; от отдельных предприятий, организаций до всего производства; от работника до сферы труда, всего социально-экономического комплекса страны. Система высшего образования в формате Болонской системы многолетними усилиями настолько глубоко трансплантирована во всю обширную сферу российского образования, интегрирована со сферами науки, труда, общества в целом, что трудно даже представить не только целостное, но даже фрагментарное единовременное ее упразднение. Она включает в себя разноплановые экономические, трудовые, педагогические, положения всеобщего характера: такие, например, как автономия образовательных учреждений; академическая мобильность студентов и преподавателей; модульное межпредметное построение обучения, механизмы учета и контроля, другие взаимосвязанные новации.

Необходимо отметить, что уже на старте внедрения Болонской системы от многих ученых и специалистов [2–4] звучали обоснованные предупреждения о значительных многоплановых – от политических до иных отличий отечественной и Болонской систем высшего образования, что предопределяет чрезмерную сложность процесса их взаимозамещения либо интеграции. Предполагаемый «демонтаж» всего объекта, с его связями, процессами требует не меньших, а то и больших усилий.

О неизбежности достаточно длительного времени последовательного осуществления серьезной реформы высшего образования в разрез мнения телеговорунов, способных подобно джинам из восточных сказок переносить людей, дворцы, целые царства одним умственным усилием и необходимости абсолютной плавности реформирования, а не коренной ломки созданного, говорит ректор МГУ им. М.В. Ломоносова В. Садовничий [15].

Столь же неясны и даже легковесны рассуждения о возврате к традиционной для России модели высшего образования. Исходя из общемировоззренческих положений об обусловленности построения национальных систем образования общей ментальностью общества, государства, стратегией его развития, следует это же отнести и к предполагаемой национально-традиционной модели российского образования. В качестве таковой можно предположить советскую модель (не дореволюционную). Но эта модель отражала именно советское устройство общества, советский образ мышления, ментальность, во многом значительно отличающиеся от иных мировых систем. Но советское общество, к сожалению, не выдержало проверки временем и ушло в историю, следуя вечному философскому посылу: «В одну и ту же реку дважды не войдешь». Так под какое же общество формировать модель образования: под традиционное (имея в виду советское), которого уже нет, либо под новое, но уже не традиционное. И по каким лекалам формировать модель самого общества.

Отметим, что в последних обсуждениях просвечивает достаточно здравое мнение: имеет ли смысл абсолютизировать негатив Болонской системы, вообще новаций западного типа в образовании? Ведь выбор их для России был не спонтанным актом в какой-то мере, учитывались и определенные черты отдельных ее положений, близких по идее и форме решения отечественным, традиционным в их уже современном понимании. Так что не следует слишком обильно «посыпать голову пеплом»: провести не митинговую, а сущностную оценку возможной полезности и в будущем отдельных элементов Болонской системы (нами же и подработанных для внутреннего пользования).

Рассмотрим некоторые из подобных элементов по существу, но уже в сопоставлении с имевшейся ранее советской практикой. Начнем с двухуровневого высшего образования.

Подобного рода идея давно витала в сферах и образования, и труда уже в советском, не говоря о постсоветском периоде, и одной из ее объективных предпосылок является возрастание темпов и масштабности высокотехнологичных видов деятельности, требующих инновационной и креативной активности, разного рода профессиональной мобильности практически в каждом виде деятельности от каждого работника – одним из неперемennых условий чего является сочетание их широкого общепрофессионального развития и одновременно глубокой предметной специализации на фоне всего комплекса иных элементов личности, включая морально-нравственные. Но все это формируется в процессе соответствующей постановки обучения. Советская система высшего образования – подготовка специалистов – была ориентирована на решение такой двуединой задачи, но в реальности, в условиях существующей общей инерционности общества, экономики этого достигнуть не удалось. Специалитет изначально был «заострен» на предметность подготовки в рамках образовательных программ по конкретной специальности, число которых было чрезмерно большим и дробным. В результате выпускники вузов, что во многом обостренно проявилось в условиях рыночной экономики, во многом оказывались не готовы к показанным высоким требованиям.

Если в условиях советской централизованной плановой системы эти огрехи высшего образования постоянно как-то, но не до конца латались путем расширения профиля или, наоборот, специализации подготовки, то в западных моделях образования, имевшего изначально больше рамочных возможностей самоадаптации, они решались более радикально, в том числе на основе базисной, исторически сложившейся методологии разделения общего курса на две те самые составляющие с различным их назначением: бакалавриат – главным образом 4 года обучения и преобладание широко-профильной подготовки, далее магистратура – 2 года учебно-научной подготовки работника преимущественно инновационного назначения. И те, и другие выпускники вузов, в особенности бакалавры, требовали все более серьезной специализирующей профильной доподготовки, что и осуществлялось в широких масштабах в разной форме. Далее имелась докторантура уже научного содержания. Но в российской практике заимствование этих проверенных временем полезных положений, ко времени вхождения в Болонский процесс во многом уже реализованных в практике высшего образования, по ряду причин и в содержательном, и в организационном отношении, и само по себе, и в рамках Болонской системы, возможность чего также заранее предполагалась [8], пошло «наперекосяк».

С самого начала не были решены вопросы, а это изначально важно, о взаимоотношениях по целям и содержанию уровня обучения: бакалавриата и специалитета; о функциях аспирантуры; то же о докторантуре. Бывшая ранее логика построения структуры высшего образования: специалитет – аспирантура и далее, чуть отчужденно, докторантура приняла вид: бакалавриат (как бы в параллель, но несколько обособленно) – специалитет; магистратура (как бы в параллель с ней аспирантура). Докторантура вышла за рамки системы высшего образования.

На практике программу бакалавриата вузы чаще всего проектировали, укорачивая специалитет, а магистратуру – либо в качестве продвинутой специализации бакалавров, в компенсацию укороченного бакалавриата, либо с какими-нибудь ухищрениями в качестве подготовки студента к будущей научно инновационной деятельности.

По существу, произошла не смена систем, а наложение новой на старую. Получилось, как говорится, «смесь парижского с нижегородским».

При этом «провис» ряд других, не болонских новаций, но тесно с этой системой связанных. В частности, профессиональные стандарты, так и не ставшие ориентиром учебных программ; компетентностная ориентация обучения и т.п.

Новые подходы к целям обучения, потребовали новых технологий построения его содержания организации и много чего другого в соответствии с общей направленностью Болонской системы. Например, начал внедряться уже упомянутый модульный подход к обучению – уход от предметного к межпредметному его построению, перспективный во всех отношениях, но в силу чрезвычайной сложности и практически, и методологически до конца так и не осуществленный, что показано в частности, в публикациях [9, 11].

При этом переход к Болонской системе выявил недостаточную готовность к реализации многих новаций и разного уровня служб организационно-методического обеспечения высшего образования, и коллективов многих вузов, на которые в свете общих положений Болонской системы – дать вузам автономию, свободу действий, пусть они сами совместно решают задачи развития системы, возложили реализацию комплекса этих задач. Но самое главное – переход к этим новациям, в том числе и полезным, оказался трудным для значительного числа преподавателей.

В результате здравые идеи, частично уже реализованные нашими учеными, специалистами, педагогами, попав в число неблагонадежных, западного производства, в составе Болонской системы подставлены вместе с ней в «политическую косилку».

Браня действительно во многом чуждую нам систему, мы браним сами себя, не осилив трудности адаптирования, внедрения ее и в целом, и в ее положительных аспектах, ссылаясь при этом на кучу обстоятельств. Но идея дифференциации целей, задач и содержания обучения никуда не ушла, а одной бранью и критикой ее не реализуешь.

Пока вопрос полной отмены, ликвидации, изгнания западных подходов моделей завис, а в реалии продолжают себе функционировать и два показавших свою востребованность и полезность уровня высшего образования плюс пристроившиеся к ним специалитет и аспирантура и ряд других получивших признание новаций.

Ничто, помимо излишних эмоций, не свидетельствует, что их не следует и нельзя использовать в предполагаемой национальной системе высшего образования.

Идем дальше, выходя за формальные рамки Болонской системы. Показанные трудности в ее построении, оставляя в стороне политические аспекты, будут иметь место и при внедрении всякой новой системы, поскольку во многом связаны с готовностью к этому самих кадров образования (да и не только его), их возможностями, способностями, умениями и желаниями, которые не у всех и не всегда имеют требуемый уровень. Это обстоятельство во многом обусловлено, в частности, сложившейся за долгие годы практикой деятельности вузов, работы преподавателей, исследователей в рамках жесткой регламентации, соответствующей общим принципам построения административно-бюрократического, практически тоталитарного общества. В соответствии с этой системой строилось и управление высшим образованием, процессами его развития: унифицирующими стандартами, инструкциями, правилами регламентировались практически все стороны жизнедеятельности вузов. Это способствовало технологичности управления высшим образованием, обеспечивало единообразие в формировании и реализации образовательных программ, в организации и осуществлении контроля за качеством обучения; поддерживало взаимодействие высшей школы с другими уровнями образования, сферой труда. Но при этом позитиве столь жесткая «норматизация» высшего образования противоречила одной из важнейших составляющих самой его сути функционирования и развития на основе собственного активного восприятия и отражения как

текущей динамики требований внешней среды, особенно опережения их и в содержании обучения, и в его технологиях.

Но о каком саморазвитии можно было говорить, когда, например, выделенные вузу, впрочем, как и другим учебным заведениям, финансовые средства были «расписаны» по статьям – по каждому виду расходов, руководство вуза не имело возможности их на что-либо иное (будь даже наиважнейш) потратить: нужно было идти «кланяться» в министерство, чиновникам, зачастую их «стимулировать». Образовательные программы, процедуры контроля знаний также были достаточно жестко расписаны по предметам, видам занятий.

Такая регламентация деятельности вузов вызывала непонимание у наших довольно многочисленных западных коллег, из мира высшего образования тогда вполне доброжелательно к нам относившихся. Запомнился случай, когда уже в период горбачевской перестройки, на симпозиуме с участием западных экспертов рассматривалось российское ноу-хау: введение государственных образовательных стандартов по каждой из специальностей высшего образования. Мнением экспертов из скандинавских стран было простое недоумение: как может работать вуз в условиях таких жестких ограничений и что понимается под самостоятельностью автономии вузов? В целом все эти новации зарубежными экспертами были подвергнуты сомнениям.

С самого начала коренной перестройки советского общества и далее в России на первой волне демократии к руководству высшим образованием пришли главным образом ректоры (вместо чиновников – чаще всего глубоких бюрократов из числа партийно-комсомольского актива) с соответствующим опытом работы, испытывавшие на своем опыте «преlestи» всеобщей «норматизации» и сразу началось от нее освобождение. Одним из первых своих приказов, Г. Ягодин, возглавивший Минвуз РФ, отправил на пенсию начальника Планово-экономического управления Министерства, в том числе за чрезмерное к нормативному, но с большим субъективным акцентом, распределению вузам финансовых средств.

Вообще ничего плохого или порочащего наличие финансовой нормативной базы не несет, так как бюджетное финансирование любого учреждения не может строиться без каких-либо достаточно определенных количественных показателей, что было, например, рассмотрено Н.М. Розиной, В.М. Зуевым [14]. Другое дело, насколько достаточными должны быть объемы этих нормативных средств, объективны процедуры их определения и методы доведения до учреждений. Так, большое позитивное значение имел содержащийся в Законе «О высшем образовании» от 1996 г. норматив государственного финансирования высшего образования. Под последовательным давлением «лютых» рыночников этот норматив был тихо из Закона убран и далее заменен показателем подушевого финансирования студентов, размеры которого определялись уже на уровне правительства, с согласия финансового ведомства, у которого необходимых для этого средств никогда не хватает.

На постоянные мольбы и просьбы вузов о помощи один из ответов Минфина, с подачи радетелей рынка, состоял и состоит в том, что войдя

в рынок и получив широкую автономию, право на коммерческую деятельность, вузы должны сами зарабатывать деньги, оказывая значимые, востребованные разнообразные услуги широкому кругу потребителей. Но при этом те же рыночники прикидывали платежеспособность возможных клиентов вузов, особенно населения, которая ну никак не соответствовала денежным потребностям учебных заведений; возглавляемые ими вузы постоянно имели преференции в значительных размерах и подпитывались из бюджета [14]. Статус вуза как организации, производящей услуги, да еще платные, во многом явился одной из основных причин деградации их как исторически признанных, патронируемых обществом, государством центров культуры и образования. Педагогический, культурно-воспитательный аспект высшего образования по ряду элементов был значительно деформирован практикой совместного обучения в государственных вузах на бюджетной и полностью платной основе.

Возникает вопрос: нужно ли возвращаться к прошлому нормативу бюджетного финансирования вузов на уровне закона при условии действительно объективной оценки его реального наполнения? Считаем, ни один здравомыслящий руководитель вуза не возразит против этого. Именно в качестве подобных финансовых и иных «охранников» экономической и иной устойчивости высшего образования в условиях рынка систему нормативов было бы вполне уместно взять с собой в будущую модель образования.

Рассмотрим еще один нормативный показатель прошлого – план приема студентов и выпуска специалистов из вузов. Одна из несущих конструкций всей системы управления экономикой в советский период истории страны (план, планирование) имела многогранный характер, сочетая и несомненный позитив, и явно (чем дальше в развитой социализм, тем отчетливее) проявляющийся негатив. Позитив плана подготовки специалистов состоял в том, что этот документ системно отражал (во всяком случае – был нацелен на это) взаимодействие многих процессов, протекающих в обществе, итогом которых являлись количественные и качественные показатели востребованности общества в социально- и профессионально-образовательном росте уровня населения, кадров специалистов. Под установленные размеры плана вузам выделялись деньги, что особенно важно для их устойчивости в перспективе. Но эта благодатная картина, как и вся система централизованного планирования, имела много крупных и мелких изъянов. Это касалось ведущего фактора планирования – оценки возможной, особенно на перспективу, востребованности экономики в специалистах (теперь это именуется спросом). Чаще всего она оценивалась в режиме прямого счета на основе данных предприятий: прирост рабочих мест – прибытие, убыль – выбытие кадров по разным причинам.

Существовали и более сложные методы этих оценок. Так, в США действовали достаточно развитые многофакторные модели подобного назначения, построенные именно для условий рынка. Все это нам было известно, но в необходимой мере неосуществимо вследствие сложности и недостатка информационного обеспечения; отсутствия необходимых научных кадров и средств электронно-вычислительной техники. Поэтому наше моделирование осуществлялось на достаточно примитивном уровне, что

вело к постоянным большим и малым диспропорциям: в структуре выпуска специалистов и реального запроса экономики, производства; консерватизму в отношении состава специальностей подготовки – введения новых и упразднения старых, и было (либо следствие) одной из причин стагнации высшего образования на фоне его консервативной устойчивости.

Но это далеко не все. Существовало еще персональное распределение выпускников вузов. Здесь происходили настоящие драмы. Распределение было обязательным: направляли вроде бы с учетом согласия выпускника, но по утвержденной свыше разрядке. Основание – государство учило за свой счет, вот и отрабатывай долг. А по месту работы зачастую ни двора ни кола, да и зарплата молодому специалисту – самая низкая, соответственно низкая и мотивация у выпускников.

А что имеем при новой, рыночной модели высшего образования. Начнем с оценки спроса на рынке труда специалистов. Практически все те же методы прямого счета, только теперь есть посредник – служба занятости. Но исходная база та же – «заявки» самих субъектов хозяйствования. Вузы в условиях своей автономии сами ведут маркетинговые исследования, оценку спроса. Результаты их также малонадежны, но не столь жестко привязаны к спросу – только через систему контрактных договоров: студент – заказчик – вуз. Вузы с большим удовольствием отказались бы и от этой привязки к рынку труда и готовили бы под спрос самих абитуриентов (как это делается в Европе), но наши власти иногда интересуются – деньги тратятся, а где выпускники, почему промышленность, здравоохранение и образование без нужных кадров. Либо вернуться к распределению, либо усилить коммерческие начала – пусть сами студенты платят, а там куда хотят идут.

Советская модель плановой организации функционирования: студент – вуз – производство не выдержала проверки в одном из главных факторов – слишком пассивной была позиция основного субъекта модели – студента (специалиста), но и внедренная (хоть и лоскутная) западная, рыночная модель: студент – вуз – рынок труда не пошла из-за того же отмеченного обстоятельства – нет действенных стимулов и мотивов у субъекта, выпускника, к труду. Получение высшего образования как при советской власти во многом связано не с мотивацией к более высокооплачиваемому труду (это на загнивающем Западе с его развитым рынком устойчивая корреляция: уровень образования – уровень зарплаты), не с патриотизмом, а с побуждениями весьма ценимой в России престижности социального статуса образования как такового. Возникает все тот же вопрос: имеет ли смысл возвращаться в формируемой национальной модели высшего образования к старой системе планирования подготовки специалистов. Вероятнее всего – нет.

Одним из объектов нескончаемых дискуссий является ЕГЭ. Он хоть и не входит прямо в состав Болонской системы, но по своей идеологии во многом близок к ней.

По поводу ЕГЭ не высказывается только ленивый. Причем эти дискуссии начались еще в самом начале процесса формирования такой процеду-

ры экзамена, очень ощутимо эта механика оценки качества обучения, полученных знаний, ее результаты и последствия затрагивали многие, притом противоречивые интересы массы людей, так или иначе причастных к образованию. Приступая к данной проблеме, нельзя не упомянуть сделанное ранее и, вероятно, обидное для некоторых рьяных участников дискуссий замечание о просвечивающих сквозь флер и туман их витийствований дилетантстве и непрофессионализме в отношении предмета обсуждения – имеет ЕГЭ. Это проявляется даже при оценке иными участниками дискуссии критических замечаний в адрес ЕГЭ, делаемых другими участниками обсуждения. Общим этим позициям присущ единый недостаток – часто основное внимание уделяется форме проявления достоинств и недостатков предмета обсуждения, но не самой его сущности, назначения (такой подход во многом характерен для дискуссий по поводу реформы образования). Так, в одном эссе на эту тему сразу заявлено, что «лица, требующие отменить ЕГЭ, чаще всего ничего в нем не понимают». Во многом это справедливо. Но при общей (достаточно уклончивой) позитивной оценке ЕГЭ в качестве его недостатков отмечают: отстранение школы от подготовки к ЕГЭ; избыточная сложность техники выполнения задания; садистские методы проведения самого экзамена. В стороне остается суть: целесообразен ли и в каких аспектах сам замысел, идея ЕГЭ; выдержала ли она проверку временем; вписался ли ЕГЭ в общий контекст формируемой в России педагогической системы образования вообще и высшего в частности? И только ответив на эти вопросы, можно рассуждать об организационно-процедурных сложностях реализации данной идеи, аргументировать позицию за или против, дальнейшую судьбу такого экзамена.

В число доводов в пользу введения ЕГЭ входят: усиление объективности в оценке знаний экзаменуемого; снижение возможности коррупционных ситуаций; большая, как минимум, равная доступность к поступлению в избранные вузы России молодежи из отдаленных регионов страны и т.п. обстоятельства, благо, препятствующие развитию высшего образования в ширь и в глубь. По афоризму незабвенного Черномырдина: «Хотели, как лучше, но получилось как всегда». Первый показатель при апробировании показал свою слабость, и ряд ведущих вузов ввел свои дополнительные контрольные проверки знаний абитуриентов; второй – отнюдь не снизился, а во многом мигрировал в репетиторство; третий – хотя и набрал действенность, но во многом в увязке с негативом двух первых. Все это касается в большой мере организационно-коммерческих моментов системы ЕГЭ и в меньшей – педагогических.

По существу, идея такого подхода к контролю знаний лежит где-то на глубокой периферии, либо вообще за рамками пространства действительной педагогики и дидактики. Он все более уводит взаимодействие преподаватель – педагог и обучающийся к опосредованию через различные безлюдные методы.

Но еще два слова о глубине (и ширине) первоначальных задумок модели ЕГЭ, указанных ранее причин ее массового отторжения равно как педагогами, так и заинтересованными слоями населения.

Предполагались составляющие этой модели:

1. Государственные именные финансовые обязательства – дифференцированные по профессиональным образовательным учреждениям различного уровня (начального, среднего, высшего) нормативы бюджетных финансовых средств, предоставляемых в форме сертификатов каждому поступившему в них на учебу.

2. Суммарные результаты сдачи ЕГЭ (баллы) с привязкой этих результатов к возможности поступления в определенные (по уровню образования) учебные заведения (проходной балл).

При видимой логичности и технологичности исполнения эта модель несла в себе целый букет всякого рода проблем, противоречий от политических до организационных, от доступа к образованию до построения его финансового механизма, на что и указывали тогда ученые и специалисты в данной области, например, Е.Н. Жильцов, В.И. Казаков [7]. Позднее, в процессе реализации этого ноу-хау проблема была детально рассмотрена Н.М. Розиной, В.М. Зуевым [14].

Это напоминало попытку пушкинского Сальери постигнуть разными путями, в том числе и «поверив» – в буквальном смысле – «алгеброй гармонию» – творческий дух Моцарта, дабы получить инструмент поднятия его, Сальери, на такой же уровень виртуоза. В глубине подобной попытки Сальери уже в те времена просвечивает подмена необходимой полноты таланта, следовательно, личностного, человеческого участия, по большому счету гуманистического начала, в творческой жизнедеятельности, квазиличностными, механическими, иными безличностными, в том числе рыночного характера конструкциями. И в преломлении к образованию, это, в том числе и отголоски ультрарыночных «закидонов» типа человеческого капитала, ведет образование, незнамо куда.

Несмотря на бурное противодействие науки, педагогического корпуса, населения система ЕГЭ была запущена в виде эксперимента. В результате шумно рекламируемая эпопея, если не сказать авантюра, как и предполагалось, закончилась весьма скромным результатом: «выжил» лишь сам ЕГЭ. К настоящему времени под воздействием практики он «скукожился» до минимума. Но его защитники упорно не сдаются, опираясь на все те же изжившие себя аргументы [15].

Но дело даже не в этом, а в педагогической ущербности самой идеи. Ведь любые педагогические действия (контроль получаемых знаний и результатов обучения) должны вести не иначе как к приросту когнитивной, профессиональной и иной полноты личности. ЕГЭ, по существу, весь механизм, вся психология реализации подготовки и прохождения такого экзамена представляет собой тренинг извлечения из памяти полученных ранее, в основном заученных и далеко не усвоенных знаний. Это важная, но не решающая цель и задача контроля знаний: остается в стороне связанное с ним, входящее в прирост личности развитие креативности, инновационности мышления, умения творчески использовать имеющуюся информацию, в чем до последнего времени слаба результативность нашей образовательной системы в целом. Ведь на практике, в реалии, процесс обучения пока еще имеет характер: плохо ли хорошо заучили (по заданным параметрам,

требованиям) какой-то объем информации – две трети ее не усвоили, не перевели в устойчивые знания; изложили заученное (желательно без отклонений от преподанного). ЕГЭ в педагогическом плане – это развернутая реализация второго этапа, во многом торжество малорезультативной педагогики, ведущей не к приросту личности, а к ее роботизации, хуже того – оболваниванию.

Как здесь не вспомнить прошедшую почти полутысячелетнюю проверку временем дидактическое положение Монтеня: «пусть учитель спрашивает с ученика не только слова заверщенного урока, но смысл и самую суть его и судит о пользе, которую он принес, не только по показателям памяти своего питомца, а по его жизни». Да, это вам не ЕГЭ. И не присущий ему дух американского, во многом теперь уже и нашего коммерческого практицизма в образовании, а гуманистическая, направленная на развитие личности педагогика.

Рассмотрев ситуацию с существующим содержанием системы ЕГЭ, задаемся все тем же вопросом: что из этой системы целесообразно использовать в новой модели образования? Прежде всего – это использование ЕГЭ как массового инструментария тестирования всех желающих в добровольном режиме в целях самоконтроля достижений устанавливаемых индикаторов уровня готовности на учебу в определенном по уровню подготовки образовательном учреждении (пункты такого рода тестирования действовали и ранее, в советский период). Это было бы аналогично существующей цели ЕГЭ, но с отрывом от непосредственно решающего значения полученной оценки (баллов) при приеме на учебу, а как показатель для портфолио. Вполне может быть использована профориентационная функция ЕГЭ как тренинга в режиме развития умений активного использования в разных областях предполагаемой в будущем деятельности уже имеющихся знаний, путем решения комплексов соответствующих задач. С этим смыкается проблемное, но весьма перспективное одновременное использование двух указанных направлений ЕГЭ. Все это в принципе существует и как-то функционирует, но их эффект пока еще не велик. На основе имеющихся подходов и технологий ЕГЭ может быть создана процедура более высокого уровня решения этих важнейших задач. Общая стратегия разработки такой системы и механизма ее функционирования: увязки психофизиологических склонностей и способностей человека к виду трудовой деятельности – требований профессиональных стандартов к работнику данного профиля – требования соответствующих образовательных стандартов.

Выводы. 1. Прежде всего рассмотрение некоторых аспектов судьбы Болонской системы, других новаций последних лет, в том числе западного образца, в высшем образовании на основе опыта предыдущих реформирований должно быть проведено на действительно глубоко профессиональном, но не пропагандистском уровне, без излишней злободневной политизации.

2. Рассмотрение должно иметь комплексный характер и учитывать интересы широкого круга субъектов сферы высшего образования. Методологически такая база достаточно хорошо в России разработана в виде программно-целевого, в настоящее время утверждающегося в форме проектного подхода.

3. Российское высшее образование должно трактоваться не как «кузница» кадров, не в роли специфической отрасли, имеющей характер субъекта хозяйствования, а в качестве важнейшего института гражданского общества, непосредственно реализующего его социальный заказ, интегрально включающий разносторонние запросы заинтересованных в образовании субъектов – от общества в целом до отдельных его граждан.

4. При формировании новой (все же правильнее – современной российской, поскольку она неизбежно будет опираться на основные компоненты уже бывших ранее или имеющиеся) образовательной системы нет необходимости даже говорить о возврате к прошлому традиционному образованию в полном смысле этого понятия. Ушедшее общество не вернуть, а новое, гипотетическое, требует адекватной системы образования.

5. Целесообразно в полной мере использовать все имеющиеся положительные качества уже апробированных в образовании новаций.

6. При формировании системы высшего образования нужно увязать в единый комплекс (в соответствии с п. 2) с ним по основным идеям, содержанию, технологиям, структуре другие уровни образования, иначе не будет видно конца доработкам и уточнениям.

7. Одним из фундаментальных устоев системы должна быть общественно-педагогическая база, ориентирующая образование, включая высшее, на реализацию традиционного российского понимания целей образования – многостороннее развитие личности – морально-нравственные, профессиональные и иные ее компоненты; образование, реализуемое в лучших отечественных традициях коллективизма и гуманизма с учетом рыночной среды, но без допущения приоритета посылов этой среды в деятельности образования; рефреном во всех этих процессах должен звучать призыв нашего народного, глубоко национального поэта к педагогам: «Сейте разумное, доброе, вечное!». Иначе мы можем получить в образовании ситуацию – шаг вперед, два шага назад – и уже без знака вопроса.

Список источников

1. Воронова Т.А., Гретченко А.И., Кулапов М.Н., Зуев В.М., Калинина И.А. Разломы российского образования // Открытое образование. 2019. Т. 23, № 4. С. 4–12.
2. Гретченко А.И. Болонский процесс: плюсы и минусы. Серия Мастер-класс. Монография. М.: Наука, 2005. 102 с.
3. Гретченко А.И. Автономизация вузов России и Болонский процесс // Высшее образование в России. 2006. № 6. С. 25–28.
4. Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс и задачи высшей школы России. Высшее образование: вызовы Болонского процесса и ВТО / под ред. В.П. Колесова, Е.Н. Жильцова, П.Н. Ломанова. М.: Экономический факультет МГУ, ТЕИС, 2007. 409 с.
5. Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. (Бакалавриат, Специалитет). Учебное пособие. М.: КНОРУС, 2021. 425 с.
6. Гретченко А.И. Учителя, и наставники великой Плехановки // Наука и практика. 2022. Т. 14, № 1 (45). С. 59–68.
7. Жильцов Е.Н., Казаков В.И. Экономика сферы услуг. Высшее образование: вызовы Болонского процесса и ВТО / под ред. В.П. Колесова, Е.Н. Жильцова, П.Н. Ломанова. М.: Экономический факультет МГУ, ТЕИС, 2007. 409 с.

8. Зув В.М., Гретченко А.И. Проблемы высшего образования в свете нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник РЭУ. 2013. № 2 (56). С. 5–12.
9. Зув В.М., Мусатова Л.А. О формировании профессиональных компетенций на основе модульного построения обучения // Направления модернизации современного инновационного общества: экономика, социология, философия, политика, право: материалы Международной научно-практической конференции: в 3 ч. Ч. 1. Саратов: Изд-во «Академия управления», 2015. С. 148–151.
10. Кекки Даниеле. Экономика образования. Человеческий капитал, семья и неравенство: учебник / пер. с англ. М.: Издательский дом «Дело», РАНХиГС, 2021. 288 с.
11. Мусатова Л.А. О взаимосвязи требований работодателя и модульной подготовки специалистов // Новые парадигмы общественного развития: экономические, социальные, философские, политические, правовые, общенаучные тенденции и закономерности: материалы Международной научно-практической конференции: в 4 ч. Ч. 2. Саратов: Изд-во «Академия управления, 2016. С. 95–97.
12. Попов Л.А., Гретченко А.И. Современные дистанционные технологии и магистерские программы. М.: РЭА им. Г.В. Плеханова, 1999. 140 с.
13. Савельев А.Я., Зув В.М., Галаган А.И., Джалалов С. Прогнозирование развития и мониторинг состояния высшего и среднего профессионального образования: теория, методология, практика. М.: НИИВО, 1999. 192 с.
14. Розина Н.М., Зув В.М. О нормативном финансировании высшего образования: современное состояние и пути развития // Вестник Финансового университета при Правительстве РФ. 2017. Т. 21, № 2. С. 132–144.
15. Добрунов М. Ректор МГУ призвал сохранить все варианты подготовки студентов // Магазин исследований. Аналитика по теме «Образование». 2022. URL: <https://www.rbc.ru/society/19/06/2022/62aea8379a79474831dddc...> (дата обращения: 02.07.2022).
16. Gretchenko A.I., Gretchenko A.A. Labor Market in the Conditions of Digitalization of the Russian Economy // Ashmarina S.I., Mantulenko V.V. (eds) Digital Economy and the New Labor Market: Jobs, Competences and Innovative HR Technologies. IPM 2020. Lecture Notes in Networks and Systems, 2021, vol. 161. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60926-9_36 C.283-290.

References

1. Voronova T.A., Gretchenko A.I., Kulapov M.N., Zuev V.M., Kalinina I.A. Razlomy rossijskogo obrazovaniya [Faults in Russian education], *Otkrytoe obrazovanie [Open education]*, 2019, vol. 23, no. 4, pp. 4–12.
2. Gretchenko A.I. Bolonskij process: pljusy i minusy [Bologna process: pros and cons]. Seriya Master-klass. Monografija. Moscow, Nauka, 2005. 102 p.
3. Gretchenko A.I. Avtonomizacija vuzov Rossii i Bolonskij process [Autonomization of Russian universities and the Bologna process], *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 2006, no. 6, pp. 25–28.
4. Gretchenko A.I., Gretchenko A.A. Bolonskij process i zadachi vysshej shkoly Rossii. Vysshee obrazovanie: vyzovy Bolonskogo processa i VTO [The Bologna process and the tasks of higher education in Russia. Higher Education: Challenges of the Bologna Process and the WTO], pod red. V.P. Kolesova, E.N. Zhil'cova, P.N. Lomanova. Moscow, Jekonomicheskij fakul'tet MGU, TEIS, 2007. 409 p.
5. Gretchenko A.I., Gretchenko A.A. Bolonskij process: integracija Rossii v evropejskoe i mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo [Bologna process: Russia's integration into the European and world educational space]. (Bakalavriat, Specialitet). Uchebnoe posobie. Moscow, KNORUS, 2021. 425 p.

6. Gretchenko A.I. Uchitelja, i nastavniki velikoj Plehanovki [Teachers and mentors of the great Plekhanovka], *Nauka i praktika [Science and Practice]*, 2022, vol. 14, no. 1 (45), pp. 59–68.
7. Zhil'cov E.N., Kazakov V.I. Jekonomika sfery uslug. Vysshee obrazovanie: vyzovy Bolonskogo processa i VTO [Economics of the service sector. Higher Education: Challenges of the Bologna Process and the WTO]. Pod red. V.P. Kolesova, E.N. Zhil'cova, P.N. Lomanova. Moscow, Jekonomicheskij fakul'tet MGU, TEIS, 2007. 409 p.
8. Zuev V.M., Gretchenko A. I. Problemy vysshego obrazovanija v svete novogo Zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Problems of higher education in the light of the new Law “On Education in the Russian Federation”], *Vestnik RJeU [Vestnik REU]*, 2013, no. 2 (56), pp. 5–12.
9. Zuev V.M., Musatova L.A. O formirovanii professional'nyh kompetencij na osnove modul'nogo postroenija obuchenija [On the formation of professional competencies based on the modular construction of education]. Napravlenija modernizacii sovremennogo innovacionnogo obshhestva: jekonomika, sociologija, filosofija, politika, pravo [Directions of modernization of the modern innovative society: economics, sociology, philosophy, politics, law]: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii v 3 ch. Ch. 1. Saratov, Izd-vo «Akademija upravljenja», 2015. Pp. 148–151.
10. Kekki Daniele. Jekonomika obrazovanija. Chelovecheskij kapital, sem'ja i neravenstvo: uchebnik [Economics of education. Human capital, family and inequality: a textbook]. Per. s angl. Moscow, Izdatel'skij dom «Delo», RANHiGS, 2021. 288 p.
11. Musatova L.A. O vzaimosvjazi trebovanij rabotodatelja i modul'noj podgotovki specialistov [On the relationship between employer requirements and modular training of specialists], *Novye paradigmy obshhestvennogo razvitija: jekonomicheskie, social'nye, filosofskie, politicheskie, pravovye, obshhenauchnye tendencii i zakonomernosti* [New paradigms of social development: economic, social, philosophical, political, legal, general scientific trends and patterns]: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii v 4 ch. Ch. 2. Saratov: Izd-vo «Akademija upravljenja, 2016. Pp. 95–97.
12. Popov L.A., Gretchenko A.I. Sovremennye distancionnye tehnologii i masterskie programmy [Modern distance technologies and master's programs]. Moscow, RJeA im. G.V. Plehanova, 1999. 140 p.
13. Savel'ev A.Ja., Zuev V.M., Galagan A.I., Dzhalalov S. Prognozirovanie razvitija i monitoring sostojanija vysshego i srednego professional'nogo obrazovanija: teorija, metodologija, praktika [Forecasting the development and monitoring the state of higher and secondary vocational education: theory, methodology, practice]. Moscow, NIIVO, 1999. 192 p.
14. Rozina N.M., Zuev V.M. O normativnom finansirovanii vysshego obrazovanija: sovremennoe sostojanie i puti razvitija [On the normative financing of higher education: the current state and ways of development], *Vestnik Finansovogo universiteta pri Pravitel'stve RF [Vestnik of the Financial University under the Government of the Russian Federation]*, 2017, vol. 21, no. 2, pp. 132–144.
15. Dobrunov M. Rektor MGU prizval sohranit' vse varianty podgotovki studentov [The rector of Moscow State University urged to save all options for preparing students], *Magazin issledovanij. Analitika po teme «Obrazovanie»* [Shop of Research. Analytics on the topic “Education”]. 2022. Available at: <https://www.rbc.ru/society/19/06/2022/62aea8379a79474831dddce...> (accessed: 02.07.2022).
16. Gretchenko A.I., Gretchenko A.A. Labor Market in the Conditions of Digitalization of the Russian Economy. Ashmarina S.I., Mantulenko V.V. (eds) *Digital Economy and the New Labor Market: Jobs, Competences and Innovative HR Technologies*. IPM 2020. Lecture Notes in Networks and Systems, 2021, vol. 161. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60926-9_36 S.283-290

Сведения об авторах:

В.М. Зуев – доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник НИИ «Новая экономика и бизнес» РЭУ им. Г.В. Плеханова, Лауреат Премии Президента РФ в образовании, Москва, Российская Федерация.

А.И. Гретченко – доктор экономических наук, профессор, директор НИИ «Новая экономика и бизнес» РЭУ им. Г.В. Плеханова, профессор Финансового университета при Правительстве РФ, Заслуженный деятель науки РФ, Москва, Российская Федерация.

Л.А. Мусатова – магистр педагогики, старший научный сотрудник НИИ «Новая экономика и бизнес» РЭУ им. Г.В. Плеханова, Москва, Российская Федерация.

Information about the authors:

V.M. Zuev – Doctor of Economics, Professor, Chief Researcher of the Research Institute “New Economics and Business” of Plekhanov Russian University of Economics, Laureate of the Prize of the President of the Russian Federation in Education, Moscow, Russian Federation.

A.I. Gretchenko – Doctor of Economics, Professor, Director of the Research Institute “New Economics and Business” of Plekhanov Russian University of Economics, Professor of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Honored Scientist of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation.

L.A. Musatova – Master of Pedagogy, Senior Researcher at the Research Institute “New Economics and Business” of Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

<i>Статья поступила в редакцию</i>	<i>19.09.2022</i>	<i>The article was submitted</i>	<i>19.09.2022</i>
<i>Одобрена после рецензирования</i>	<i>03.10.2022</i>	<i>Approved after reviewing</i>	<i>03.10.2022</i>
<i>Принята к публикации</i>	<i>20.10.2022</i>	<i>Accepted for publication</i>	<i>20.10.2022</i>