

## Модернизация высшего образования в свете Закона «Об образовании в Российской Федерации»: проблемы и риски реализации

*Гретченко Анатолий Иванович,  
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,  
Московский городской психолого-педагогический университет;  
г. Москва, gai51@list.ru  
Зуев Валерий Михайлович,  
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,  
г. Москва, zuevmarina@yandex.ru*

В статье рассматривается полнота решения Законом «Об образовании в Российской Федерации» проблем высшего образования, возникших в процессе его реформирования, показываются возможные риски возникновения новых противоречий и проблем в ходе реализации Закона.

**Ключевые слова:** закон об образовании; цели высшего образования; содержание высшего образования; качество высшего образования; проблемы высшего образования.

Начиная рассмотрение поставленной темы, в качестве небольшой преамбулы хотелось бы отметить, что особый характер придает Закону «Об образовании в Российской Федерации» (далее Закон) [2] то обстоятельство, что он является документом, во-первых, вобравшим в себя все основные позиции ранее имевшегося разрозненного законодательства в сфере образования; во-вторых, подводящим итог почти двадцатилетнему периоду реформирования образования в России и закрепляющим результаты этого реформирования, придавая им обязательную форму. И первое, и второе имеют безусловную значимость и по объему проделанной работы, и по результатам длительного обсуждения проекта Закона, в ходе которого было проведено значительное совершенствование его логики, сущности содержащихся положений, самого текста, в том числе снижение чрезмерно активной трактовки высшего образования как элемента инфраструктуры рыночной экономики. Вместе с тем в отношении второго, как бы свидетельствующего о том, что период формирования нового облика российского высшего образования, практически завершен и следует от рассмотрения и обсуждения проблем переходить к неукоснительному исполнению установленного его формата, имеются определенные вопросы.

Практика жизни свидетельствует, что проблемы в высшем образовании, порождаемые хотя бы самим ходом развития российского в обще-

ства, были, есть и остаются. В связи с этим в предлагаемом материале речь идет о характеристике некоторых положений Закона с позиций полноты решения проблем высшего образования уже проявившихся в процессе его реформирования и возможности предотвращения возникновения новых.

Исходя из такой постановки задачи, прежде всего, отметим, что в качестве основной, главной цели нормативного правового управления образованием является обеспечение, гарантирование реализации основополагающих, базисных конституционных прав каждого гражданина России на образование, путем создания и поддержания необходимых, постоянно «развертывающихся» социальных, экономических, организационных и других условий осуществления этого права.

Такие условия должны обеспечиваться всеми субъектами управления образованием, начиная от государственных и муниципальных органов власти до самих образовательных учреждений вне зависимости от их организационно-правовой формы, обеспечиваться именно на базе и в русле конституционных основ права граждан России на образование. В полной мере эти гарантии должны поддерживаться и в деятельности различных гражданских институтов, в деятельности всех других агентов сферы образования.

С изложенных позиций обращает на себя внимание то обстоятельство, что в Законе нет четкого, можно сказать категорического определения основной отмеченной его цели как документа, направленного на правовое обеспечение разносторонней реализации норм Конституции РФ [1] в части образования, определенных в ее ст. 7 утверждением РФ как социального государства, и в ст. 43 констатацией права каждого на образование. Именно эта позиция должна была стать ведущей целью, лейтмотивом Закона.

Однако, в Законе обеспечение и защита права граждан на образование отнесено не к целям, а к задачам законодательства, что нарушает логику: цели-задачи, и главное, снижает общую значимость рассматриваемого конституционного требования. И вообще указанные положения Конституции РФ проявляются в Законе как бы в контексте общего хода его формулировок, но не в виде изначальных базовых его основ.

Нет в Законе и однозначного понимания государственной приоритетности образования, что видно из содержащейся в нем по этому поводу формулировки принципа «признание приоритетности сферы образования». Принцип приоритетности объективно вытекает из сути конституционных положений, а не устанавливается и не признается Законом. Приоритетность образования необходимо принимать как таковую, являющуюся исходной базовой категорией Закона (напомним, что в Законе «Об образовании» от 1992г. [3] этим положением открывается сам Закон, в п.1 ст.1, которого определено: «Российская Федерация провозглашает область образования приоритетной»).

В унисон отмеченному обстоятельству отметим, что в Законе отсутствует так же четкая, однозначная трактовка направлений действий, места и роли государства в сфере высшего образования, меры ответственности за его поддержку. Функции государства отражены в Законе как бы мозаично в различных аспектах, что затрудняет целостное восприятие роли государства как главного субъекта управления высшим образованием, основного гаранта обеспечения конституционных прав граждан на такое образование, основных направлений этого обеспечения. Это размывает контуры сферы ответственности государства, а соответственно и возможности контроля со стороны общества за его действиями по поводу образования.

В этой связи следует отметить, что в целом за последнее десятилетие имела место тенденция как бы свертывания прямых обязательств государства в области высшего образования, особенно, в части его финансирования, принимающих характер более декларативный, чем конкретный. Так, постоянно идет отсылка к бюджетному финансированию по нормативам (чаще -подушевым), но сами эти нормативы, отражающие действительные, требуемые объемы удельных затрат (на студента, на учебное заведение) отсутствуют, хотя уже не раз [3, ст. 41, п. 24, стр. 16]) были определены задания по разработке подобных нормативов. В реальной практике высшего образования за нормативы принимаются фактические объемы удельных бюджетных затрат, которые не превышают половины требуемого их размера. Поэтому по данному поводу постоянно существует «конфликт интересов» государственных и муниципальных органов, выдающих и финансирующих госзадание вузам и самих вузов, их сотрудников особенно в части размеров заработной платы. Даже Министр образования и науки РФ Д. Ливанов [5], с удивлением определил, что у преподавателей вузов, «оклады смехотворно маленькие». Действительно, например, в МИСИС (имеющем высокий статус «исследовательского университета») месячная зарплата доцента- около 13, а профессора-20 тыс. рублей. При этом руководящий состав многих государственных вузов имеет очень неплохую зарплату. Значит, в общем финансовом «котле» вузов деньги имеются, но как они распределяются? Особенно в условиях новой системы оплаты труда в образовании, где размеры надбавок к основному окладу преподавателей определяется, во-первых, по мало формализуемым параметрам, во-вторых, от участия в этом процессе фактически отстранены коллективы вузов.

При этом министр отметил, что получать такие вот низкие зарплаты у нас в стране могут только «неумехи» и «коррупционеры», но если неумехи, то где вся система конкурсного отбора? А если и имеет место коррупция преподавателей- во многом она и возникает на базе «смехотворно» мизерной их заработной платы. Достойная заработная плата преподавателей во многом позволит избавиться им от навешанных ярлыков «неумех» и «коррупционеров».

Но именно показатели оплаты труда преподавателей вузов в законодательных документах, касающихся высшего образования постоянно обходятся. Если Указом Президента РФ Б. Ельцина «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» №1 от 1991г. заработная плата преподавателей вузов была определена в 2 раза превышающей среднюю зарплату в промышленности, то и в предыдущем, и в новом Законе ни абсолютного ни относительного подобного рода показателя не имеется. Только в последнее время Указом Президента РФ В. Путина определены достаточно высокие показатели заработной платы профессорско-преподавательского состава вузов, но в привязке к уровням заработной платы в регионах страны. Но не совсем ясны источники необходимых средств. И сейчас уже свыше половины финансов вузы имеют от платности обучения.

Отсутствие таких нормативных бюджетных финансовых показателей делает умозрительными оценки финансовой базы вузов, состояния их потенциала, особенно в режиме прогнозирования. Но, откуда будут в высшем образовании бюджетные деньги, если в целом расходы бюджета на образование в России составляют около 3,6–3,7 % от ВВП по сравнению с 6–7 % и более во многих странах мира; соответственно, значительно ниже в России и доля в ВВП расходов на высшее образование, а следовательно и удельные расходы на студента. Рост абсолютных расходов бюджета на высшее образование при сложившемся дефиците его ресурсов лишь в небольшой мере снижает уровень этого дефицита.

К сказанному добавим, что уходя в Законе от нормативных количественных либо качественных показателей ответственности за размеры бюджетного финансирования высшего образования, государство получает возможность маневрирования этими величинами, исходя из соображений целесообразности, часто носящих оперативный характер и не совпадающих с долговременными общественными интересами в сфере высшего образования.

Одним из свидетельств такого положения дел могут служить принимаемые сейчас меры по «оптимизации» затрат на высшее образование достигаемой в том числе путем сокращения размеров приема в вузы и количества самих вузов, причем исходя из критериев оценки качества их деятельности большей частью формальных по существу и разноразноуровневых по значимости. Что стоит, например, критерий обеспеченности вузов материальной базой, которая формировалась достаточно стихийно, на базе возможности и личных связей руководства вузов, благорасположения разных органов управления, что не всегда было адекватно действительной значимости вузов. Таким образом, реалии финансирования высшего образования находятся в противоречии с утверждаемыми в Законе положениями о приоритетности образования, необходимости его высокого качества.

Следует добавить, что подобная ситуация во многом определяется общим подходом сторонников либерального рынка к преодолению избыточного, по их мнению, «социального иждивенчества», путем сужения сектора общественного блага и развития объемов частного и смешанного блага -получения его путем частичной либо полной платности услуг социального характера.

В отличие от этого в Законе, совершенно справедливо, образование однозначно определено как общественное благо. Это должно было явиться существенным базисным положением Закона, но к сожалению осталось в основном лишь констатацией, поскольку противоречит идеологии внедрения рыночного механизма в высшее образование.

Изжитие социального иждивенчества проявляется в том числе и подчинении размеров и структуры подготовки кадров на бюджетной основе спросу на них на рынке труда. Спросу, который к тому же еще не сложился и плохо поддается прогнозной оценке. Концептуально обозначенная уже в самом начале реформы образования, прямолинейно-прагматическая переориентация системы образования на удовлетворение спроса со стороны рынка труда игнорирующая иные, помимо сугубо рыночного спроса на кадры, аспекты широкой, социальной значимости высшего образования, болезненным образом отражается на состоянии самого высшего образования и на перспективах социально- культурного уровня общества уже значительно, и не в лучшую сторону деформированного в ходе рыночных и иных преобразований — с замещением ценностей гуманитарно-морального плана ценностями материально-потребительскими.

Отметим, что подобная ситуация имела место и в условиях советского высшего образования. Так, например, постоянно единичными были заявки организаций на выпускников университетов по специальностям политэкономия и философия, что формально свидетельствовало о ненужности их подготовки. В результате она осуществлялась по специальным решениям партийных органов, которые в данном случае поступали некорректно с позиции потребности экономики в специалистах, но были правы в общественно значимом смысле, поскольку такого профиля специалисты, как бы теперь не отзывались о них, пополняли не только идеологические службы, но вообще интеллектуальную элиту общества. Ведь, несмотря на общую марксистско-материалистическую ориентацию такого образования, студенты глубоко изучали и иные классические экономические и философские системы и модели. Подобным образом это касалось и некоторых других социально значимых специальностей научного и творческого профиля.

Исходя из проведенного рассмотрения, напрашивается прежде всего вывод, о том, что необходимо было более четко и однозначно обозначить базисную конституционную основу Закона, ее верховенство в фор-

мулировании всего его правового поля; так же четко обозначить рамки и направления государственного обеспечения условий, особенно финансовых, реализации права каждого гражданина России на высшее образование, как общественно значимого блага, и соответственно ответственность государства за результаты этого обеспечения.

Далее, рассматривая Закон следует отметить такое серьезное обстоятельство, что некоторые его положения и требования, отражают еще не устоявшиеся в настоящее время подходы в отношении высшего образования, содержат неоднозначные, порой расходящиеся трактовки одних и тех же объектов и процессов, что ведет к возможности различного их понимания .

Так, дискуссионна содержащаяся в Законе формулировка качества образования, как характеристики, выражающей степень его соответствия образовательным стандартам, потребностям физических и юридических лиц, степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Но в формализованном виде степень соответствия образовательным стандартам по существу отражает то же, что и степень достижения планируемых результатов образовательной программы, а оба положения выражают собой результативность образовательного процесса. Но не совсем корректно прямое соотношение результативности этого процесса и качества его «продукта»-студента, выпускника.

Далее, юридическим лицом может выступать само государство, потребности (и требования) которого прямо определены в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) в формулируемых на их основе образовательных программах. В случае, если таким лицом выступает работодатель, то его потребности могут быть значительно дифференцированными и противоречить требованиям и государства и физических лиц -обучающихся к содержанию обучения и его результатам- полученным знаниям, умениям, навыкам, компетенциям особенно в социально-гуманитарной области, достаточно далекой от интересов бизнеса, естественным образом тяготеющего к эгоистическому практицизму в подготовке кадров. Противоречивым образом могут выступать и интересы физических лиц. Вероятно, в Законе понятие качества высшего образования должно было иметь более рамочную формулировку, как интегральная характеристика соответствия консенсуальным запросам общества.

В дополнение следует отметить, что в целом исходными позициями оценки качества различных компонентов процессов образования и их результатов в настоящее время во все большей мере становится методология, принятая в пакете стандартов ГОСТ Р ИСО 9001, ориентирующая эту оценку на удовлетворенность потребностей и запросов потребителя производимой продукции, услуг. Но применение такой оценки качества студента, выпускника, главным образом как потенциального

носителя товара- рабочая сила (либо с позиции человеческого капитала), а не как личности с развитой профессионально- трудовой ее компонентой, а к оценке деятельности высшего образования -как процесса формирования товара- рабочая сила, а не как процесса развития такой личности, представляется по меньшей мере некорректным.

Нельзя при этом не отметить, что определенная в Законе значимая ответственность государства за качество образования, будучи не подкрепленная достаточным финансовым обеспечением этой ответственности, имеет весьма проблематичный характер.

Далее следует сказать, что нечеткости положений Закона имеют место и в формулировке основных целей уровня высшего образования. В Законе в соответствии со сложившимся стереотипом определено, что эта цель заключается в обеспечении подготовки высококвалифицированных кадров в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворении потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии. Все это верно, но все же носит более характер декларации, чем законодательной нормы. При этом следует иметь в виду, что понятие «квалификация» многозначно. Разная квалификация может быть и у работников с однородными уровнем образования и профессией- и бакалавров и специалистов.

Как уже говорилось, демократизация является одной из основ современного высшего образования и соответствия его рыночной экономике. Но вопрос заключается в том, каким образом из имеющейся в Законе общей, достаточно обтекаемой формулировки, общей цели уровня высшего образования, выйти далее на формулирование целей подготовки выпускников, как функционально-ориентированных работников определенного назначения, по выделенным, в составе этого уровня, отдельным направлениям. Это необходимо для определения специфики профессиональной составляющей содержания их подготовки.

ФГОС последнего поколения так же имеют рамочный характер определения целей и содержания подготовки работников с высшим образованием и решение этих задач в значительной мере отнесено на уровень вузов, что находится в контексте общей политики усиления их академической автономности.

Но уже имеющаяся практика решения вузами указанных задач показывает, что разработка такого пакета профессионально однородных образовательных программ, но в нужной мере разграниченных по целям, структуре и содержанию, да еще в режиме, до конца не разработанного, компетентностного подхода, сильно затруднено. Состав знаний (так же развиваемых умений и навыков, в конечном счете -компетенций) для различных направлений подготовки в рамках уровня высшего образования в одной профессиональной области во многом сопрягается и даже частично накладывается.

Более конкретно это видно, например, на так называемом прикладном бакалавриате, не определенного Законом, но уже осуществляемого в виде эксперимента по 4-х летней подготовке работников, пока еще неясного ни по функциям, ни по должностям назначения, на базе колледжей, либо вузов, с выдачей соответствующих дипломов. Вспомним, что примерно такого же характера уровня подготовка на базе техникумов работников- то ли старших техников, то ли младших инженеров, осуществлялась в 80-х годах, но безуспешно, поскольку в сфере труда для них не нашлась соответствующая «ниша».

Если останется существующее в виде эксперимента построение прикладного бакалавриата, то это еще более запутает понимание высшего, и, особенно, среднего профессионального образования и так дифференцированного на базовый и углубленный уровни подготовки, да еще и включающее в себя в соответствии с Законом подготовку работников по программам начального профессионального образования. В случае закрепления прикладного бакалавриата только за уровнем высшего образования, необходимо наличие соответствующего государственного образовательного стандарта.

Говоря о бакалавриате в целом, как определенном уровне образования, нельзя не отметить происшедшей с ним эволюции в процессе интеграции России в Болонский процесс. Из классического бакалавриата (широкая общепрофессиональная подготовка с 4-летним сроком обучения с последующей, в случае необходимости, специализирующей доподготовкой) в результате этой эволюции, и ранее бывшего 5-летнего специалитета сформировалась 4-летняя подготовка бакалавра, сочетающая присущую бакалавриату широкую общепрофессиональную, академическую и присущую специалитету специализированную, профильно-профессиональную квалификационную.

И та и другая составные части не в полной мере соответствуют целям и процедурам присущим исходным позициям традиционной подготовки бакалавров и специалистов, отвечающей их месту, функциям, условиям, мировым и российским традициям в сфере труда и более того, определяющей их социальный статус. В результате наряду с «совмещенным» бакалавриатом по ряду профессиональных направлений сохранилась и подготовка специалистов. В связи с этой коллизией и другими обстоятельствами, следует в конце-концов ожидать определенной коррекции этих направлений подготовки. Во многом это относится и к магистратуре, которая и сама еще не нашла четкого понимания в контексте соотношений бакалавр-специалист-магистр-аспирант имеет ряд неясных по существу и по форме моментов.

В этой связи необходимо было бы более четкое определение уже складывающихся широких функций самих высших учебных заведений в части формирования и версификации образовательных программ



подготовки по отдельным дифференцированным направлениям в составе уровня высшего образования.

Вывод из рассмотрения материала по поводу трактовок в Законе целей и структуры уровня высшего образования может быть таким, что целесообразно было бы сформулировать более краткое целевое назначение уровня высшего образования в целом с точки зрения современных особенностей труда работников с высшим образованием, как высоко интеллектуального, инновационного, прогностически ориентированного, социально и экономически ответственного.

В свою очередь во многом эти проблемы связаны с отсутствием соответствующих профессиональных стандартов. При этом в условиях фактического распада ранее существовавшей научной инфраструктуры сферы труда сложно достаточно быстро создать столь дифференцированную систему подобных стандартов подробных по содержанию и достаточно устойчивых во времени. Требуется законодательное утверждение государственных органов ответственных за разработку и внедрение этих стандартов.

Закрепляемые Законом основы построения уровней профессионального образования ведут к появлению новых аспектов проблемы формирования и поддержанию его непрерывности, необходимость которой не подвергается сомнению.

Сложной становится проблема преемственности отдельных направлений подготовки даже в рамках уровня высшего образования. Если ранее с этих позиций вертикаль преемственности ступеней высшего профессионального образования достаточно четко определялась этапами: специалист-аспирант-докторант, последовательно ведущими от профессионально — предметного к профессионально и даже межпрофессионально межпредметному освоению знаний, и соответствующих умений им пользования, то при дифференциации уровня высшего образования построение траектории последовательного движения по вертикали и горизонтали уровня представляется весьма непростым. К тому же, как говорилось, совсем не очевидно, сохранятся ли впредь все эти направления.

Увеличиваются сложности преемственности уровней среднего профессионального и высшего образования (не говоря уже о начальном профессиональном образовании). Если ранее оба уровня имели профессионально однородные специальности, составы их дисциплин во многом совпадали, а состав изучаемого в их рамках материала в определенной мере корреспондировался с позиций преемственности, то теперь в среднем профессиональном образовании сохранились обособленные специальности со своими ФГОС, образовательные программы имеют для всех колледжей значительное единообразие, в то время как высшее образование перешло на подготовку по широким профессио-

нальным направлениям, с их уже внутренней дифференциацией по ряду профилей. При этом формирование содержания образовательных программ по профилям в значительной мере осуществляется самими вузами, что индивидуализирует эти программы и делает их во многом не совместимыми с соответствующими однородными в профессиональном аспекте образовательными программами среднего профессионального образования, самого к тому же дифференцированного на основное и углубленное.

Все это ведет к разрывам профессионального образовательного пространства и, соответственно, к разрывам траекторий движения человека, работника как по вертикали уровней образования, так и по горизонтали дополнительного образовательно- профессионального развития. В связи с этим закрепляется и разрыв между определенными в Законе требованиями по поддержанию непрерывности профессионального образования и возможностями его реализации.

Изложенное свидетельствует о необходимости дополнительного рассмотрения, закрепленного Законом, состава направлений подготовки на уровне высшего образования (с учетом построения среднего профессионального) уже с позиций создания условий и возможностей осуществления профессионального образования в режиме непрерывности. Причем условий не только в виде возможной преемственности по уровням базового и дополнительного профессионального образования, но других, не менее важных: открытости, доступности, морального и материального мотивирования и в проекции условий на все многомерное образовательное пространство, в аспекте значимости каждого из них в обеспечении непрерывности образовательно- профессионального развития личности.

Помимо рассмотренных, можно отметить еще такие дискуссионные моменты Закона, как избыточное его наполнение положениями, носящими методический характер в части многих процедурных вопросов, не требующих законодательного оформления. Это приводит к перегрузке Закона, в состав которого входят 111 статей в отличие, например, от 58 статей, содержащихся в Законе «Об образовании» от 1992 г. и 71 статьи, которые содержались в Основах законодательства Союза ССР и Союзных Республик о народном образовании от 1973 г.

Исходя из даже уже рассмотренных подходов и формулировок, Закона можно достаточно обоснованно предположить возникновение в ходе практики реализации разного рода спорных и конфликтных ситуаций общесистемного и предметного характера, что уже имело место при реализации Закона «Об образовании» от 1992 г. в результате чего за период действия в него было внесено свыше трех десятков существенных дополнений и изменений. Это снижало действенность того Закона, создавая почву для искажений и нарушений, постоянно усложняя рабо-

ту органов управления высшим образованием, самих вузов, других агентов сферы образования.

Все это наводит на вывод о том, что отраженное в Законе состояние высшего образования, присущие ему проблемы еще раз свидетельствуют о необходимости, по аналогии с некоторыми другими подвергшимися реформированию сферами деятельности общества, продолжить рассмотрение путей развития российского высшего образования, исходя прежде всего из конституционных основ прав человека на высшее образование и общесоциальной его значимости, выражаемой и реализуемой в форме консенсуально формируемого интегрального социального заказа учитывающего как индивидуальные, так и массовые потребности в высшем образовании на уровне отдельных групп и слоев общества; социального заказа - в равной мере включающего как образовательно-культурные так и образовательно- профессиональные компоненты.

Это предполагает и возможно полный учет кадровых требований рыночной экономики, но не подчинения организации и содержания высшего образования этим требованиям, подмены ими многогранного социального заказа, так же как и не подмены государственно патронируемого организационно- экономического механизма реализации этого заказа преимущественно рыночными методами хозяйствования.

Просматривается необходимость изменения подхода к организации научного обеспечения процесса выработки рекомендации и решений в области высшего образования и каналов их представления. Нужна действительная демократизация всех этих процессов, поскольку проблемы высшего образования как никакие другие касаются и интересуют практически каждого человека и это обстоятельство нужно учитывать в полной мере.

Отметим, что в СССР исследования и методические разработки в сфере системных проблем высшего образования проводились целым рядом научных институтов, кафедрами многих вузов, научно и учебно-методическими структурами отраслевых министерств.

В частности, активно эти разработки осуществлялись (продолжают и сейчас) в НИИ высшего образования, МГУ им. М.В. Ломоносова, РЭА (бывшего тогда МИНХ) им. Г.В. Плеханова. Сложилось масштабное научное направление исследований и подготовки профессионалов высшего класса в этой области. К сожалению, переход к рынку сопровождался тотальным отторжением этой школы со стороны органов управления образованием и формирующихся рыночно ориентированных исследовательских центрами.

В настоящее время подобные работы ведутся лишь в отдельных вузах и крупных корпорациях и по существу, монополизирована узким кругом организаций, стоящих на позициях масштабной рыночной ориентации и высшего образования, что во многом отразилось и в Законе. Но все же появилась тенденция расширения числа участников этой де-

тельности, не только в научном и практическом, но и в общественно-политическом аспектах, усиления их настойчивости в разработке и реализации альтернативных подходов, трактовок проблем высшего образования, путей его развития. Это показало обсуждение проекта Закона, поведшее, (как отмечалось), к некоторому усилению его не только социальной, но общесоциальной направленности, преодоления чрезмерной рыночной ориентации. Это подает надежду некоего будущего «ренессанса» присущей российской высшей школе роли общенационального ведущего фактора цивилизационного развития общества.

### *Литература*

1. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.constitution.ru/> (дата обращения 27.05.2013).
2. Путин подписал закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Интерфакс. URL: <http://www.interfax.ru/politics/news.asp?id=283661> (дата обращения 27.05.2013).
3. Закон «Об образовании» от 10. 07.1992 №3266-1 [Электронный ресурс] // Вестник образования России, 2009. №12. URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu/> (дата обращения 27.05.2013).
4. Приказ от 11.02.2002 N 393 «О концепции модернизации российского образования на период до 2010г» [Электронный ресурс]. М.: Минобрнаука России, 2002. URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html) (дата обращения 27.05.2013).
5. *Сизиди А.* Профессора шокировали министра своими зарплатами // Мир новостей. 2012. 11 декабря. URL: <http://mirnov.ru/arhiv/mn990/mn/20-1.php> (дата обращения 27.05.2013).

## **Modernization of high education in light of law »About education in Russian Federation»: challenges and risks of implementation**

*Gretchenko Anatoly  
Plekhanov Russian University of Economics,  
Moscow State University of Psychology and Education;  
Moscow, Russia, gai51@list.ru  
Zuev Valery  
Plekhanov Russian University of Economics,  
Moscow, Russia, zuevmarina@yandex.ru*

The paper considers completeness of resolution by the law «About education in Russian Federation» high education problems occurred

in the process of its reformation. Risks of new contradictions and problems emergence in the course of the law implementation are demonstrated.

**Keywords:** education law; targets of the high education; content of the high education; quality of the high education; problems of the high education.

### **References**

1. Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs]. URL: <http://www.constitution.ru/> (data obrashcheniya 27.05.2013).
2. Putin podpisal zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs] // Interfaks. URL: <http://www.interfax.ru/politics/news.asp?id=283661> (data obrashcheniya 27.05.2013).
3. Zakon «Ob obrazovanii» ot 10. 07.1992 №3266-1 [Elektronnyy resurs] // Vestnik obrazovaniya Rossii, 2009. №12. URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu/> (data obrashcheniya 27.05.2013).
4. Prikaz ot 11.02.2002 N 393 «O kontseptsii modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010g» [Elektronnyy resurs]. M.: Minobrazovanie Rossii, 2002. URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html) (data obrashcheniya 27.05.2013).
5. *Sigida A.* Professora shokirovali ministra svoimi zarplatami // Mir novostey. 2012. 11 dekabrya. URL: <http://mirnov.ru/arhiv/mn990/mn/20-1.php> (data obrashcheniya 27.05.2013).