
ПЕДАГОГИКА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

© В.И. ЗАГВЯЗИНСКИЙ

rao@utmn.ru

УДК 37.014.3(470+571)

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается несоответствие образовательной политики и практики реформирования образования традиционной гуманно-личностной парадигме образования и перспективным социально-личностным культуросообразным подходам к инновационным преобразованиям в образовательной сфере. Раскрывается многообразие парадигмальных подходов, обусловленное многофункциональностью современного образования, но, в отличие от сторонников полипарадигмального подхода, автор настаивает на необходимости выделения в единой социально-личностной парадигме ведущих идей и подходов, определяющих возможности движения к опережающему образованию, обеспечивающему ключевые позиции, человеческие и социальные ресурсы развития социально-экономической, социокультурной, научной, управленческой и иных сфер общества, обосновывает необходимость обеспечения и учета не только личностной, но и экономической и социальной эффективности образования.

Экономика, образование и культура выступают как тесно связанные между собой и взаимозависимые общественные сферы. Отставание одной из них тормозит поступательное развитие других сфер общества в целом, а опережение стимулирует развитие и остальных сфер, и общества в целом.

SUMMARY. The article reveals the discrepancy of the educational policy and the educational reform practice of the traditional humane and personal paradigm of education and a perspective social and personal cultural attitude to innovative transformations in the educational sphere.

The variety of paradigmatic approaches due to multi-functionality of modern education is revealed, but, unlike supporters of multi-paradigmatic approach, the author insists on the need to highlight leading ideas and attitudes in the unified social and personal paradigm, defining possibilities of transition to advancing education, ensuring key positions, human and social resources of the development of social and economic, socio-cultural, scientific, administrative and other society spheres. The author proves the

* Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Государственного задания на 2012-2013 гг. (6.1048.2011).

necessity to ensure and take into account not only personal, but economic and social efficiency of education as well.

Economy, education and culture are closely connected and interdependent social spheres. The lag of one of them slows down progressive development of other society spheres as a whole. On the other hand, the advance stimulates their development and the society as a whole.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. *Стратегия развития образования, современная образовательная парадигма, теория полипарадигмальности, эффективность образования, парадигмальный синтез, социально-личностно ориентированное обучение и воспитание, социальный статус образования, опережающее образование.*

KEY WORDS. *Education Development Strategy, modern educational paradigm, the multi-paradigmatic theory, the efficiency of education, synthesis paradigm, social and personally oriented training and education, social status of education, advancing education.*

Целевые ориентиры развития российского образования подверглись серьезной трансформации в конце 80-х — начале 90-х гг. XX в., что было связано с социальным переустройством, сменой политических идеалов общественного развития, состоянием нестабильности, трудным поиском национальной идеи, нечеткостью социальных перспектив. На первом этапе перестройки (до середины 90-х годов) цели перестройки будто бы были ясны: демократизация, деидеологизация (относительно политической идеологии), диверсификация, ориентация на личность, ее развитие. Государство в этот период по существу ушло из образования. Стал еще более явным остаточный принцип его финансирования, началось кадровое оскудение этой сферы. Россия начала терять лидерские позиции в мировом образовательном пространстве, усилилось старение и феминизация образовательных кадров. Была разрушена воспитательная система образования, рухнула сеть детских и юношеских добровольных организаций, обнаружилось разрушительное влияние на образование рыночных категорий и структур, стала сворачиваться система профессионально-технического образования. Однако при всем этом школе была предоставлена относительная свобода, и прорвалась наружу долго сдерживаемая установлениями и инструкциями творческая инициатива педагогов-новаторов, вылившаяся в мощное течение «педагогике сотрудничества». Именно благодаря инициативе, породившей обновление целей, содержания, организации обучения и воспитания, образование выжило в трудный период 90-х годов.

Вторая половина 90-х гг. характеризуется концептуальным обновлением теории образования — утверждением концепции личностно ориентированного обучения и воспитания (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) и безуспешными поисками практического воплощения указанной концепции. Несомненно, полезная ориентация на человека, на реализацию его задатков, на учет индивидуальных особенностей, на формирование субъективной позиции обучаемых (воспитуемых), их способности самостоятельно ставить и реализовать цели деятельности, сопровождалась, однако некоторым забвением социальной сущности, социального заказа и социальной обусловленности всего образовательного процесса. Абсолютизация личностно ориентированного подхода к образованию привела к подмене человека личностью, тогда как личность — «инструмент, орган, орудие обретения человеческой сущности» (Б.С. Братусь).

Начало XXI в. связано с возвращением государства в образование, с активизацией государственной образовательной стратегии и политики. Но на судьбу образования стала серьезно влиять рыночная экономика и стремление вписать образование в структуру рыночных отношений. Возник и стал претендовать на ведущую роль в развитии образования целый ряд соответствующих понятий, в частности, таких как «человеческий капитал», «экономическая эффективность», «человеко-час» (как единица измерения затрат труда педагога), «образовательная услуга», ее поставщики и потребители, «платное образование» и другие. Был введен Единый государственный экзамен (ЕГЭ) как итоговый за среднюю и вступительный в высшую школу, а затем и Государственная итоговая аттестация (ГИА) за основную школу преимущественно в форме тестирования, подушевое финансирование, нормативная оплата труда — новшества, содержащие разумные идеи, но вводимые зачастую непродуманно, под административным нажимом, а потому и приводящие нередко к серьезным издержкам, например, к ликвидации многих тысяч сельских школ.

В этот период в реформировании образования, как и в любой преобразовательной деятельности возникла потребность в четко обозначенной, концептуально проработанной перспективе, в концептуальной схеме процесса и результата перестройки. В общем виде она задается в образовательной парадигме. **Парадигма** (от греч. *paradeigma* — пример, образец) — общее представление о целях и сущности процесса, его нормативная модель, определяющая направления, пути и способы его совершенствования. Это целостное представление о методологических подходах, ценностных критериях, общая концептуальная схема, отражающая понимание сути, возможностей и результатов в нашем случае педагогического процесса, его связей с развитием культуры. Естественно, что с развитием общества меняется и содержательное наполнение парадигмы образования, а отсюда и подходы к практике инновационных преобразований в этой сфере.

В истории четко прослеживаются два основных подхода к пониманию и преобразованию образовательного процесса по признаку его центрации — выделения центрального звена.

Первый подход — **авторитарный**, ставящий в центр образовательного процесса педагога как носителя ценностей и содержания образования, предполагает жесткую детерминацию всего процесса педагогом, в свою очередь реализующего стандарты, уставы, программы, заданные государством. Он определяет конкретные задачи, планирует содержание обучения и воспитания, формы и методы деятельности (своей и обучаемых или воспитуемых), оценивает результаты.

Второй, по существу противоположный, подход — **гуманистический** — ставит в центр образовательного процесса ученика как уникальной, представляющей абсолютную ценность личности.

В дальнейшем предпринимаются попытки описать парадигмальные трактовки на основе выделения базовых моделей. Так, И.А. Колесникова, обозначила три педагогических парадигмы, положив в их основание источники и направленность педагогического процесса: научно-технократическую, гуманитарную и экзотерическую [1].

Г.Б. Корнетов считает, что учитывая источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер педагогического взаимодействия,

можно свести все многообразие педагогических процессов к трем парадигмам: педагогика авторитета, педагогика манипуляции, педагогика поддержки. Он отмечает, что в реальной жизни, в рамках конкретных технологий эти парадигмальные модели сочетаются, и говорить следует лишь о превалировании дополняющих друг друга моделей [2].

И.Г. Фомичева предложила многомерную схему педагогических парадигм, расположив их по двум осям. По оси типологических различий она взяла за основу авторитарное (авторитарно-подавляющее и авторитарно-развивающее) воспитание и гуманистическое (ненасильственное и свободное) воспитание, а по оси модельных различий — четыре основных типа педагогической деятельности: теоцентристский, социоцентристский, натуроцентристский и антропоцентристский [3].

В силу различия ведущих схем образования возникла идея **полипарадигмальности**, возможности разработки моделей образования, в основу которых могут быть положены разные парадигмы (М.К. Мамардашвили, М.С. Каган, И.А. Колесникова и др.).

Такой дифференцированный подход к определению и использованию парадигм понятен, он отражает многообразие образовательных функций (индивидуализация, социализация, личностное развитие, здоровьесбережение, культуроросозидание, собственно овладение знаниями и т.д.), многоаспектность педагогического исследования, многоцелевую ориентацию инноваций, разнообразие условий, ресурсов и средств. Но множественность, разнообразие, не выстроенное в иерархию, не раскрывает системы, системообразующих связей, творческого ядра, перспектив преобразований. При таком подходе трудно добиться целостного охвата предмета педагогики. Возникает необходимость в **парадигмальном синтезе** и встает вопрос, что положить в его основу.

Весь исторический опыт прогрессивного развития философской и педагогической мысли свидетельствует о прогрессивной, ведущей роли гуманистического подхода, получившего относительно завершенный вид в концепциях личностно ориентированной педагогики.

В последние годы были предприняты небезуспешные попытки парадигмального синтеза в рамках личностно ориентированной педагогики и компетентностного подхода. В первом случае на место предметно-ориентированному освоению мира приходит сущностно-смысловое постижение действительности и возможностей самого человека, развитие его способностей осваивать и изменять к лучшему окружающий его мир. Наряду с внешними (социальными) источниками, специфическим «строительным материалом» личностных новообразований становятся внутренний диалог, коллизии, связанные со смыслообразованием, рефлексией, самоопределением, способность выдвигать и реализовать цели собственной деятельности [4].

Во втором случае (компетентностный подход) удачно обобщаются знания о мире, о себе; разнообразные способности и личностные качества человека; умение действовать в конкретной ситуации.

Каждый исследователь или творческий педагог-практик, беря за основу определенную парадигму, чаще всего **гуманно-личностную**, всегда стремится обогатить ее положениями ряда других схем, концепций, часто из других парадигм. Возникают комбинированные, комплексные подходы: личностно-

деятельностный, деятельностно-развивающий, социально-личностный, культуротворческий, системно-технологический, индивидуально-личностный и другие. Чаще всего в образовании выделяют два взаимосвязанных процесса — социализацию и индивидуализацию, ведь все содержание образования определяется социальным заказом и происходит в социальной среде, но направлено на сохранение и развитие человеческой индивидуальности. В конечном счете, образование работает и на человека, и на общество, в котором живут люди. Вот почему мы вправе определить его природу, прежде всего как **социально-личностную** и уже в рамках этой ведущей парадигмы использовать иные парадигмальные подходы, учитывая, что определенная доля авторитарности, заданности извне, дисциплинирования, упорядочивания при ограниченности жизненного опыта детей и молодежи (а зачастую и взрослых) совершенно необходима и уже тем более не ограничивая использование всего природного и социокультурного потенциала: природных задатков (натуроцентристская ориентация), духовных традиций и идеалов (этическая и теоцентрическая ориентация), перспектив инновационного развития экономики («экономика знаний»), информационной революции, концепции устойчивого развития на основе разумного природопользования. Мы предлагаем, таким образом, обобщенный выход на **единую парадигму образования** — социально-личностную, гуманистически направленную, культуротворческую по содержанию, активно деятельностную по способам и технологиям реализации.

Полипарадигмальность может быть оправдана в аспекте аналитических исследований, носящих аспектный характер, но в целом такой подход приведет к утере единой цели, к невозможности использования единых критериев для диагностики сравнительной эффективности образовательных систем, совокупной результативности образования.

Возник разрыв между декларируемой в нормативных документах образовательной стратегией, построенной на основе гуманистической парадигмы (Конституция РФ, законы об образовании 1992 и 2013 годов), реально проводимой на основе рыночных установок образовательной политикой и практикой реформирования образовательной системы России [5]. Возник своего рода парадигмальный сбой.

Практика в этих условиях оказалась дезориентированной, ориентиры ее развития — размытыми и нечеткими, хотя в ней обнаружилось стремление сохранить гуманистические развивающие традиции, своего рода позитивная инерция развивающего обучения и воспитания, сопротивление утверждению прямой зависимости образования от уровня и запросов экономики.

Парадигмальный сбой, во многом обусловленный сложностью перехода к новой социально-экономической формации, привел к расплывчатости, неопределенности, неконкретности многих формулировок директивных документов, касающихся определения ведущих целей и основных продуктов (результатов) образования.

Нужно в первую очередь уточнить, что понимается под распространенной формулой: обеспечить эффективность, качество и общедоступность образования.

Сначала **об эффективности**. Сразу же необходимо подчеркнуть, что следует судить и об экономическом, и о социальном, и о личностном его эффектах и оценивать не только непосредственные, но и отдаленные результаты.

Последний весьма значителен и требует вложения «длинных» денег, тогда как предприниматели предпочитают получать результаты (прибыль) чаще всего в короткие сроки. Но гораздо опаснее, когда на позицию быстрой **экономической эффективности** встает государство и принимает меры экономии на образовательной ниве. Такая экономия оборачивается впоследствии большими социально-экономическими и культурными издержками. Способы измерения экономического эффекта образования пока практически не используются, хотя они давно разработаны и хорошо известно, что их никак нельзя отождествлять с затратами на образование. Нужно выявлять прогнозируемый и реальный эффект образования, в частности общую эффективность его обновленных вариантов. О высокой эффективности образования, прямой зависимости экономического эффекта от уровня образования свидетельствуют выполненные еще в начале 20-х гг. XX в. работы академика С.Г. Струмилина и последующие разработки российских и зарубежных ученых (М. Блауг, В.А. Жамин, Е.Н. Жильцов, Г.А. Егиазарян, Ю.В. Крупнов, Д.Н. Новожилов, Т. Шульц и др.) [6-9].

Социальный эффект образования измерить труднее. Он выражается в совершенствовании социальных отношений, способов взаимодействия и сотрудничества, гражданской солидарности, коллективной ответственности людей, уровне и динамике преступности, изменении социальных ориентиров, нравственных идеалов, динамики социальной активности молодежи и других социальных групп, характера и преемственности традиций и т.д.

В социологии и социальной психологии разработан и используется проверенный арсенал диагностических инструментов — методы опроса, анкетирования, экстраполяции тенденций, экспертной оценки, трендов и другие.

Личностный эффект связан с совершенствованием ценностных ориентаций, моральных норм, способностей (особенно творческих), идеалов, устремлений, волевых качеств людей. Инструментарий развития и оценки личностного эффекта хорошо разработан в психологии личности и широко используется на практике.

Качество образования чаще всего определяют по степени достижения одобряемых обществом целей образования, а именно по уровню воспитанности, общей культуры, обученности, компетентности, общего и специфического (в том числе профессионального) развития личности, т.е. тех качеств, которые заложены в принятой обществом и государством парадигме образования. При этом упускаются из виду, не учитываются очень важные, преимущественно отдаленные социальные и экономические результаты.

Говоря о **доступности** образования, следовало бы сделать существенные оговорки о реальной ограниченности его трактовок, в которых оценивается только то, что предусматривают стандарты (начальное и среднее общее образование) и тем, что предусматривает регулируемый государством лимит бюджетных мест (профессиональное образование). В такой трактовке доступность — далеко еще не общедоступность.

Важна, конечно, также пространственная (шаговая, транспортная) доступность. Можно ли признать доступным образование, если ребенка-первоклассника необходимо возить в школу за несколько десятков километров?

Теория парадигмальности, учение о множественности образовательных парадигм и право исследователей и управленцев-реформаторов руководствоваться

разными образовательными парадигмами как раз и послужила оправданием использования рыночно-экономической лжепарадигмы в управлении реформированием образования и источником возникшего в науке и отразившегося на практике парадигмального сбоя.

В обозреваемый период возникли такие уродливые явления как соревнование между территориями, образовательными учреждениями и отдельными педагогами за лучшие показатели ЕГЭ или оценка деятельности структур власти по показателям ЕГЭ, утверждение бумажного (или электронно-бумажного) и по сути директивного стиля административного управления образованием.

Свежим и очень мощным резервом развития образования, особенно в последнее десятилетие стала его информатизация, выход в сети системы Интернет и использование возможностей дистанционного образования, но вместе с тем усилилась опасность утраты книжной культуры, усиления технократических тенденций в оценке перспектив образования, перехода к клиповым и «кнопочным» шаблонам мыслительной и практической деятельности учащихся вместо творческих подходов и обоснованных решений.

Заслуживает особого внимания вопрос о социальном статусе образования, который во многом обуславливает успешность выполнения его социальных функций. Общеизвестно и особо значимо выполнение им традиционных обучающих, воспитывающих и развивающих функций. Однако современное российское образование многофункционально. Оно осуществляет не всегда целенаправленно, а порой стихийно и другие важные социальные функции: социальной поддержки, обеспечения социальной стабильности и прогресса, сбережения и умножения культуры, здоровьесбережения, сохранения и преемственности традиций, инновационного развития всех сфер общества.

Весьма важны и значимы и в научном, и в практическом плане такие функции образования как реализация «экономики знаний», умножение и использование «человеческого капитала», способностей человека к высокопроизводительному созидательному труду, в том числе — использованию информационных и инновационных возможностей и ресурсов.

Образование, таким образом, обеспечивает ключевые позиции и основные (человеческие и социальные) ресурсы развития социально-экономической, социокультурной, научной, управленческой и иных сфер общественной и государственной жизни. Оно не может быть только служанкой экономики, хотя развитие экономики, как и политическая воля руководства, во многом обуславливает возможности его развития

Сказанное позволяет определять экономику, образование и культуру как очень тесно связанные, взаимозависимые общественные сферы. Отставание любой из этих сфер тормозит поступательное развитие общества в целом, а опережение стимулирует, активизирует развитие других взаимосвязанных сфер, а следовательно — общества в целом.

При этом образование по своему предназначению, особенно в кризисные периоды, призвано опережать другие социальные сферы, готовить кадры, способные обеспечить назревающие преобразования.

На это справедливо обратил внимание В.В. Путин: «Главная надежда России, — подчеркнул он, — это высокий уровень образования населения, и прежде всего — нашей молодежи... Мы вступаем в новую социальную реальность.

«Образовательная революция» кардинально меняет сам облик российского общества и российской экономики. Даже если в настоящий момент нашей экономике и не нужно столько работников с высшим образованием — назад вернуться уже нельзя. Не люди должны подстраиваться под существующую структуру экономики и рынка труда — экономика должна стать такой, чтобы граждане с высоким уровнем образования, с высоким уровнем запросов могли бы найти себе достойное место» [11].

Пока образование удовлетворяет запросы вчерашнего, в лучшем случае сегодняшнего дня, носит догоняющий, обслуживающий характер, не обеспечивает создание опережающего потенциала, образовательного задела. Чтобы обеспечить переход к **опережающему** образованию предстоит развивать два относительно новых направления педагогической науки и образовательной практики — **педагогическую прогностику** и **педагогическую политологию**. Первое, с учетом пока весьма приблизительных социально-экономических прогнозов, призвано предсказывать с опережением на 5-10 лет будущую педагогическую реальность и грядущий общественный запрос на личность гражданина, работника, специалиста, на ориентиры и нормы общественных отношений и гражданских установлений. Второе должно предложить структурам власти и управления научно обоснованные ориентиры и технологии подготовки назревающих управленческих решений в сфере образования с просчетом актуальности возможных вариантов, рисков и выгод тех или иных грядущих преобразований.

Можно предположить, что социальная стратегия, образовательная политика и практика дальнейшего развития отечественного образования будут успешными при условии системной работы по решению уже назревших проблем и задач.

Предстоит:

Пересмотреть соотношение экономики, образовательной политики и практического реформирования образования, утвердив реальную, а не декларативную роль образования как приоритетной сферы общества, зависящей от экономики, но в свою очередь, определяющей условия и возможности ее развития.

Уточнить и конкретизировать содержание гуманной социально-личностной образовательной парадигмы, ее актуальное и перспективное наполнение и условие ее реализации.

Изучив ситуацию в образовательном пространстве, выделить «болевы точки» практики, не состыкованные пока «узлы» связи социальной стратегии, образовательной политики и практики реформирования образовательных систем с целью выхода на научно обоснованные управленческие решения с учетом их экономической, социальной и личностной эффективности (в том числе — отсроченной) и возможных рисков.

Обеспечить опережающую разработку проблем и технологий педагогического прогнозирования, моделирования и проектирования будущего с целью обеспечения опережающего характера образования.

Обеспечить ведущую роль воспитания в системе образования, в первую очередь — нравственного, гражданского, трудового и профессионального.

Добиться гармонического сочетания традиционных и новых образовательных технологий, используя развивающий потенциал педагогики сотрудничества, методики коллективных творческих дел, проблемного, проектно-исследовательского,

контекстного, диалогового обучения в сочетании с новыми возможностями сети Интернет, дистанционного обучения и компьютерных программ.

Обеспечить последовательное и полное воплощение компетентного подхода как способа реализации культурологической концепции, вбирающего ценностно-мотивационную, знаниевую, деятельностно-операционную составляющие в их современной интерпретации и операционализации. Стимулировать движение сознания обучаемого (воспитанника) от усвоения информации к объективному значению знания, затем к его смысловому осознанию (личностное значение, значение для себя), и к готовности отдать это знание и умение его применить для других, для общего блага.

Предстоит настойчиво продолжать назревшую работу по возрождению достойного статуса педагогической профессии, создавая условия для жизни, трудовой деятельности, профессионального роста педагога, притока в педагогическую сферу молодых способных специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.
2. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М., 2001.
3. Фомичева И.Г. Философия образования. Новосибирск, 2004.
4. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. М., 1998.
5. Загвязинский В.И. О роли педагогической науки в гармонизации социальной стратегии, образовательной политики и практики реформирования российского образования // Вестник Московского университета. 2010. № 4. Серия 20: «Педагогическое образование». С. 3-10.
6. Струмилин С.Г. Хозяйственное значение народного образования. М.-Л., 1924.
7. Новожилов Д.Н. Определение экономической эффективности образования // Народное образование. 2011. №3.
8. Блауг М. Методология экономической науки или Как экономисты объясняют / Пер. с англ. М.: НП «Журнал Вопросы экономики», 2004.
9. Актуальные вопросы экономики народного образования / Под общей ред. В.А. Жамина. М.: Просвещение, 1965.
10. Крупнов Ю.В. Экономика образования или экономия на образовании // Интернет-журнал «Русский переплет» URL: http://www.pereplet.ru/text/krupnov23_soct02.html
11. Путин В.В. Россия сосредотачивается. Ориентиры. М., 2012.

REFERENCES

1. Kolesnikova, I.A. *Pedagogicheskaja real'nost' v zerkale mezhpardigmal'noj refleksii* [Educational reality in the mirror of inter-paradigm reflection]. St. Petersburg, 1999. (in Russian).
2. Kornetov, G.B. *Pedagogicheskie paradigmy bazovyh modelej obrazovaniya* [Pedagogical paradigm of education basic models]. Moscow, 2001. (in Russian).
3. Fomicheva, I.G. *Filosofija obrazovaniya* [Philosophy of Education]. Novosibirsk, 2004. (in Russian).
4. Serikov, V.V. *Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: poisk novej paradigmy* [Personally oriented education: the search for a new paradigm]. Moscow, 1998. (in Russian).
5. Zagvyazinsky V.I. On the role of pedagogy in the harmonization of social policy, education policies and practices of the education reform in Russia. *Vestnik Moskovskogo*

universiteta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie — Vestnik of Moscow University. S. 20: Pedagogical Education. 2010. № 4. Pp. 3-10. (in Russian).

6. Strumilin, S.G. *Hozjajstvennoe znachenie narodnogo obrazovanija* [The economic value of public education]. Moscow-Leningrad, 1924. (in Russian).

7. Novozhilov, D.N. The definition of economic efficiency of education. *Narodnoe obrazovanie — Public Education. 2011. № 3. (in Russian).*

8. Blaug, M. *Metodologija jekonomicheskoi nauki ili Kak jekonomisty ob'jasnjajut* [The methodology of economics or how economists explain]. Tran. fr. Eng. Moscow: NP «Journal of Economic Issues», 2004. (in Russian).

9. *Aktual'nye voprosy jekonomiki narodnogo obrazovanija* [Current Issues of Education Economics] / Gen. Ed. V.A. Zhamin. Moscow: Prosveshhenie, 1965. (in Russian).

10. Krupnov, Ju.V. Economics of education or saving in education // Internet magazine «Russian pereplet». URL: <http://www.pereplet.ru/text/krupnov23coct02.html> (in Russian).

11. Putin, V.V. *Rossija sosredotachivaetsja. Orientiry* [Russia focuses. Landmarks]. Moscow, 2012. (in Russian).