

ТЕОРЕТИКО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРАВОВЫЕ НАУКИ

Научная статья

УДК 340.11

DOI: 10.18384/2949-513X-2026-1-6-18

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кабышев С. В.

Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина, г. Москва,

Российская Федерация

e-mail: svkabyшев@mail.ru

Поступила в редакцию 12.01.2026

После доработки 25.01.2026

Принята к публикации 12.02.2026

Аннотация

Цель. Исследование концептуальных вопросов развития высшего образования на основе философско-правового подхода в Российской Федерации в контексте перехода к новой модели подготовки кадров.

Процедура и методы. Анализируются пределы правового регулирования в сфере образования, обусловленные природой образовательного процесса, профессиональной автономией педагога и уровнем общественной рефлексии. Исследуется соотношение фундаментальности и практикоориентированности в правовом измерении.

Результаты. Определены пределы правового регулирования в сфере образования, обусловленные природой образовательного процесса, профессиональной автономией педагога и уровнем общественной рефлексии. Особое внимание уделяется категории фундаментальности как системообразующему принципу новой модели высшего образования. Рассматриваются национальные и дисциплинарные особенности понимания фундаментальности в континентальной, англо-американской и российской традициях. Показывается, что фундаментальность в российском контексте выражает приоритет государственных начал, обеспечивает нередуцируемость образования к сиюминутной рыночной конъюнктуре и служит педагогическим эквивалентом синтеза идей суверенной государственности и достоинства личности.

Теоретическая и/или практическая значимость. Раскрыты роль и значение фундаментальности в российском образовании. Предлагается иерархическое соподчинение принципов, при котором практикоориентированность рассматривается как способ реализации фундаментальных знаний. Формулируются предложения по нормативному закреплению принципа фундаментальности в законодательстве об образовании.

Ключевые слова: конституционные ценности, новая модель высшего образования, практикоориентированность, правовое регулирование образования, суверенная образовательная политика, фундаментальность образования

Для цитирования:

Кабышев С. В. Концептуально-правовые вопросы развития высшего образования // Московский юридический журнал. 2026. № 1. С. 6–18. <https://doi.org/10.18384/2949-513X-2026-1-6-18>.

Original research article

CONCEPTUAL AND LEGAL ISSUES OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT

S. Kabyshev

Kutafin Moscow State Law University, Moscow, Russian Federation

e-mail: svkabyshev@mail.ru

Received by the editorial office 12.01.2026

Revised by the author 25.01.2026

Accepted for publication 12.02.2026

Abstract

Aim. To study conceptual issues of the development of higher education based on a philosophical and legal approach in the Russian Federation in the context of the transition to a new model of personnel training.

Methodology. The limits of legal regulation in the field of education are analyzed, due to the nature of the educational process, the professional autonomy of the teacher and the level of public reflection. The relationship between fundamentality and practice orientation in the legal dimension is investigated.

Results. The limits of legal regulation in the field of education are determined, due to the nature of the educational process, the professional autonomy of the teacher and the level of public reflection. Particular attention is paid to the category of fundamentality as a backbone principle of the new model of higher education. National and disciplinary features of understanding fundamentality in continental, Anglo-American and Russian traditions are considered. It is shown that fundamentality in the Russian context expresses the priority of state principles, ensures the non-reducibility of education to momentary market conditions and serves as the pedagogical equivalent of the synthesis of ideas of sovereign statehood and individual dignity.

Research implications. The role and significance of fundamentality in Russian education are disclosed. A hierarchical subordination of principles is proposed, in which practice orientation is considered as a way of realizing fundamental knowledge. Proposals are formulated for the normative consolidation of the principle of fundamentality in education legislation.

Keywords: constitutional values, new model of higher education, practice orientation, legal regulation of education, sovereign educational policy, fundamentality of education

For citation:

Kabyshev, S. V. (2026). Conceptual and Legal Issues of Higher Education Development. In: *Moscow Juridical Journal*, 1, pp. 6–18. <https://doi.org/10.18384/2949-513X-2026-1-6-18>.

Введение

Роль права в развитии системы высшего образования не сводится к формально-юридическому регулированию, а выступает как форма объективации социального идеала образования, обеспечивающая перевод сложившихся в национальной среде ценностных установок в институциональную педагогическую реальность.

Социальный идеал образования (всесторонне развитая личность, специалист-новатор, субъект непрерывного самообразования и т. п.) изначально рождается в

сфере культуры, педагогики и зависит от общественной рефлексии [1]. Цели образования, как отмечает С. И. Гессен, определены целями культуры, и, более того, сколько культурных ценностей, столько видов образования (нравственное, научное, художественное, правовое, религиозное) [2, с. 24, 33]. В этом плане вполне обоснованы и задают правильный вектор усилия по разработке и реализации отраслевых моделей высшего образования исходя из понимания того, что такое образование, призванное решать проблемы

государственного суверенитета, зависит от представлений, потребностей и идеалов, существующих в конкретном социокультурном пространстве, и должно сохранять и развивать свои основы [3].

Роль права в развитии высшего образования

Вопрос о роли права в развитии системы высшего образования выходит за рамки формально-юридической (техничко-инструментальной) проблематики и упирается в фундаментальные категории философии права, социальной онтологии и теории познания. Право не просто служит регулятивным инструментом, определяющим правила организации и осуществления образовательной деятельности, а выступает в качестве особой, всеобщезначимой формы объективации социального идеала образования, обеспечивает на основе метанормативного потенциала юриспруденции, интегрирующей оценочные системы различных наук, адекватность перевода соответствующих ценностных установок эпохи в институциональную профессионально-педагогическую реальность. Роль права в данном случае проявляется диалектично.

Право не существует в вакууме, не может быть полностью свободным в выборе педагогической модели. Не обладая собственной эпистемологией образования, оно не может действовать в данной сфере на основе сторонних (абстрагированных от неё) представлений о целесообразности, сугубо волевым методом, должно соотноситься со специфичным для данной национально-культурной среды типом педагогики и считаться с её прерогативами в вопросах содержания образования. Иной подход не отвечает принципу научной обоснованности и ставит под сомнение социальную эффективность законодательного регулирования образовательных отношений.

Пределы правового регулирования в сфере образования обусловлены как самой природой образовательного про-

цесса, так и социальной ролью права, его местом в общей системе нормативности. Так, право не способно напрямую регулировать качество внутреннего опыта обучающегося и объективно ограничено в воздействии на профессиональную автономию педагога. Попытки подробно, исчерпывающе «расписать» каждый педагогический шаг, встроить преподавателя в детализированную систему бюрократической отчётности и упрощенно-формальных показателей эффективности неизбежно ведут к тому, что в конечном итоге живой и творческий образовательный процесс подменяется регламентной процедурой, становится формалистическим административным исполнением. Реальное качество образования при таком подходе деградирует. Вместе с тем право не должно и слишком сильно опережать уровень общественной рефлексии о целях образования. Педагогическая модель, которая не осмыслена обществом, irrelevantна установкам и уровню социальной культуры, рискует остаться сугубо формальной конструкцией, не оказывающей реального влияния на практику.

Как бы то ни было, роль права не сводится к «регистрации» наличной педагогической реальности. Прежде всего, нужно совершенно чётко обозначить, что право призвано обеспечивать безусловное соответствие всей системы образования долгосрочным приоритетам развития страны и общенациональным интересам [4]. В этом плане, например, сохраняющиеся попытки представить глобализацию как магистральное направление и безусловно приоритетный фактор правового развития системы образования [5] являются не только неоправданными, но и требуют принципиальной критической оценки с точки зрения суверенной образовательной политики, культурной идентичности и технологической независимости. Международное взаимодействие в сфере образования на равноправной и взаимовыгодной основе имеет ценность постольку, поскольку служит реализации исторических задач

российской государственности и не может абсолютизироваться.

Пока социальный идеал образования не обретает правовую форму и поддержку, он остаётся факультативным, в известном смысле случайным. Право придаёт этому идеалу нормативность, публичную достоверность и гарантированность и вместе с тем определённым образом модифицирует (интерпретирует), переводя в режим государственно упорядоченной и целесообразной деятельности. При этом происходит отбор, иерархизация ценностей, определяемых историческим наследием, актуальным контекстом и образами будущего, на основе чего утверждается определённая антропологическая и социальная модель профессионального образования, выражающая представления о том, каким должен быть человек, которого готовит система высшего образования, и для какого общества он предназначен. Обеспечивается и необходимая балансировка между не всегда совпадающими интересами: государства, стремящегося к кадровому обеспечению стратегических приоритетов; работодателей, нацеленных на ускоренное формирование прикладной компетентности выпускников; академического сообщества, отстаивающего автономию подготовки; обучающихся и их семей, ожидающих «социальных лифтов» и личностного развития. Вполне естественно, что правовое регулирование неизбежно предполагает также некую схематизацию и типизацию, обусловленные логикой нормативной определённости, и то, что в педагогике реализуется как творческий поиск, в праве должно обрести признаки, поддающиеся проверке и принудительному подкреплению.

В свете задач развития системы образования следует особо подчеркнуть, что право должно обеспечивать продуманный, выверенный, неконъюнктурный характер любых педагогических инноваций, их предварительную фильтрацию и апробацию в рамках экспериментальных площадок, их легитимацию и масштабирование (через создание для этого системы необходимых условий).

В итоге задача права не изобретать социальный идеал высшего образования, а обеспечить его воспроизводимость и функциональность в масштабах национальной системы, не допуская при этом ни догматизации, ни отрыва от практики, ни консервации устаревших форм под видом «стабильности», ни хаотичного экспериментирования без системных гарантий качества.

Система высшего образования как институт российской государственности

Система высшего образования, как и система образования в целом, является одним из важнейших институтов российской государственности, обеспечивает формирование гражданской идентичности на основе конституционных ценностей и профессиональную готовность к осуществлению всего комплекса жизненных задач, определяющих функционирование общества. В этом плане развитие системы высшего образования детерминировано преемственностью государственно-правового, цивилизационного развития России, восприятием духовно-нравственных ценностей предков и ответственностью перед будущими поколениями.

Неслучайно уже на начальном этапе обсуждения перспектив развития высшего образования в новых исторических реалиях в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»¹ появились принципиальные положения, определяющие гуманистический характер образования в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями, а также научную обоснованность развития системы образования с учётом её исторического наследия, перспективных задач развития государства и общества. Данные положения идейно-

¹ Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 2 Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 25.12.2023 № 685-ФЗ // СПС Консультант Плюс.

стратегического и методологического порядка служат смысловыми императивами развития системы образования, характеризуют содержательную сторону оснований и пределов для апробации и внедрения любых нововведений.

Развитие системы высшего образования в логике преемственности не тождественно реставрационным сценариям, а предполагает инновационный – но не радикально-перестроечный, а эволюционный – подход. Автоматическое копирование исторического опыта без поправки на современность вело бы к отставанию и упадку. Так, советская модель инженерного образования (в свою очередь, воспринявшая и переосмыслившая достижения дореволюционного периода) была порождена определённым типом индустриального общества, испытывала на себе воздействие определённой научно-технической парадигмы и идеологических установок (которые в т. ч. очевидным образом действовали как мощный мотивирующий фактор инженерной подготовки и профессиональной деятельности). Смена технологических укладов, сопровождаемая беспрецедентным сжатием исторического времени и нарастающей неопределённостью от совокупного эффекта реализации технологий, находящихся на фронте самого человека как биосоциального существа, объективно ведёт к появлению новых педагогических форм и приёмов, которые нуждаются в осмыслении.

В контексте современной российской действительности, когда на передний план выдвигается задача обеспечения технологического лидерства, право должно обеспечить условия для достижения кадрового лидерства через актуализацию национального педагогического наследия с учётом объективной оценки собственных преимуществ, потребностей и слабостей (дефицитов). Важно определить, должно ли право при этом стремиться к синхронизации с технологическим обновлением за счёт ускорения и уплотнения (детализации) регулятивного массива или от него требуется более гибкий адаптационный

инструментарий, предполагающий качественные изменения в самом правовом воздействии.

Общие поисковые ориентиры новой модели высшего образования заданы Указом президента РФ № 343¹ (ставшим ответом на социальный запрос, выраженный, в частности, в постановлении Государственной думы № 2485-8 ГД «О рекомендациях парламентских слушаний на тему “Развитие системы высшего образования в Российской Федерации”»²). Сам формат инициированного президентом РФ «пилотного» проекта, в котором основную роль играют сами университеты-участники, объективно предполагает разнообразие подходов, инициативу, творческий поиск, выявление лучших подходов и практик с опорой на опыт и традиции флагманских вузов, имеющих не только сложившуюся методологию, но и уникальную инфраструктуру, систему связей с индустриальными партнёрами. Вместе с тем создаваемая «образцовая» педагогическая модель не может быть сведена лишь к изменению формальных параметров (вращениям «терминологического калейдоскопа») и не должна превращаться в недостижимый идеал, который заведомо не может быть реализован в вузах с иной ресурсной базой и кадровым составом.

Концептуальные идеи (принципы) высшего образования

Решение проблемы кадрового лидерства посредством создания адекватной правовой модели профессиональной подготовки требует обсуждения концептуальных идей (принципов), которые должны лежать в её основе. В настоящее время общая дискуссия о переходе к новой модели высшего

¹ Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 г. № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» // СПС Консультант Плюс.

² Постановление Государственной думы от 24.11.2022 г. № 2485-8 ГД «О рекомендациях парламентских слушаний на тему «Развитие системы высшего образования в Российской Федерации» // СПС Консультант Плюс.

образования сфокусирована на 3–4 принципиальных категориях с их подразумеваемой одинаковой (универсальной) значимостью для всех направлений подготовки. Это, прежде всего, фундаментальность, практикоориентированность, гибкость, а также идентичность [6]. Сами по себе эти категории действительно могут претендовать на основополагающий характер. Но первостепенный вопрос методологического плана заключается не в том, насколько обособленным является данный конкретный перечень, а в том, существует ли и в чём состоит их общее (общепризнаваемое) понимание.

Далее важно не просто определиться с понятиями, но и предметно обсудить, являются ли они в действительности одинаково действующими во всех дисциплинарных сферах или же имеют свою отраслевую специфику. Для юриспруденции же особое значение имеет вопрос поиска адекватных форм нормативной конкретизации соответствующих установок, которые недостаточно декларировать на программно-стратегическом или законодательном уровне, но необходимо «опредметить», раскрыв их нормативное содержание. Некоторые проблемы, касающиеся такого юридического поиска, обсуждаются далее, главным образом применительно к сущности фундаментальности образования (в её соотношении с иными категориями), имея в виду, что в этом вопросе, пожалуй, более всего мифов, иллюзий и противоречий.

Нельзя не признать, что при всей широте терминологических отсылок и кажущемся консенсусе в признании ценности фундаментальной подготовки данное понятие, трактуемое не просто разнопланово, а противоречиво, нередко приобретает характер идеологемы, в которую могут вкладываться в зависимости от контекста самые разные, в т. ч. взаимоисключающие, смысловые значения¹. Вопросы о том,

можно ли считать фундаментальность образования универсальной (глобальной) ценностью, или же она имеет конкретно-цивилизационный (национальный) генезис, как и в какой мере фундаментальность образования проявляется в разные исторические периоды и в дисциплинарно-отраслевом разрезе, требуют отдельного обсуждения.

В философско-педагогическом плане стремление к фундаментальности, если связывать с этим системное понимание предмета, его категориального аппарата и методологии, способность к самостоятельному приращению знания и адаптации к изменениям, интеллектуальную автономию и критическую рефлексию, свойственно, пожалуй, любой педагогической традиции. Установка на воспитание профессионала, не просто исполняющего функцию, а осмысленно преобразующего действительность, просматривается явно и широко. Однако операционализация этой довольно абстрактной установки, её

образования. Так, существует мнение, что «крен в высшем образовании в сторону фундаментальных, теоретических знаний... и привёл высшее образование к кризису», суть которого заключается, в частности, в следующем: «в процессе обучения у студентов практически не формируется (либо слабо формируется) вторая, созидательная, творческая, практическая составляющая человеческих знаний...; отсутствие базовой предпринимательской структуры, где бы студенты в процессе обучения могли приобщаться к решению практических задач; молодые специалисты вступают в жизнь неприспособленными к практической, созидательной работе...». См.: [7, с. 18]. Представляется, однако, что в данном случае нарушена логика причинно-следственных связей. Реальная проблема не в избытке теории, а отсутствии мостов между теорией и практикой. Но это разные вещи. Творчество в инженерии, науке, бизнесе всегда опирается на фундаментальные принципы, без которых оно превращается в метод проб и ошибок. Практическая работа на современном уровне требует понимания пределов применимости методов, а это именно вопрос фундаментальности подготовки. И так называемая «предпринимательская структура», о которой говорит автор, может быть только «полигоном» для применения («обкатки») фундаментальных знаний, а не заменой им. В действительности же настоящий кризис происходит там, где нет фундаментальности, поскольку выпускники не приспособлены к решению новых, нестандартных задач, не имеют базы для развития и «переноса» знаний.

¹ Уместно будет оговорить, что фундаментальность как парадигма высшего образования (а не аспект профессиональной подготовки) признаётся далеко не всеми, а в некоторых случаях даже рассматривается как источник системного кризиса высшего

концептуально-методологическая и организационная институционализация существенно зависят и от национально-культурного контекста, и от дисциплинарной специфики.

Так, в континентальной традиции, основанной на гумбольдтовской модели университета с характерным единством обучения и исследования, в основе фундаментальности лежит представление о формировании человека через науку. Погружение в теоретическое знание имеет в этом случае самостоятельную ценность, не соподчинённую инструментальному решению прикладных задач. «Научить мыслить – остальное приложится» – вот, пожалуй, квинтэссенция этой логики.

В свою очередь в англо-американской традиции акцент смещается на практическую полезность знания, и идея фундаментальности как широкой теоретической подготовки хотя и присутствует, но не носит доминирующего характера, часто вступает в конкуренцию (и отступает в столкновении) с требованием социальной релевантности. Сама фундаментальность воспринимается в данном случае с прикладных позиций, её проявлением служит, прежде всего, развитие метакомпетенций: критического мышления, коммуникации, способности к междисциплинарной интеграции и т. п., т. е. всё то, что в конечном счёте усиливает, повышает профессиональную эффективность [8; 9].

В российской традиции (оформившейся в наиболее полной мере в советский период) фундаментальность тесным образом связывается с энциклопедичностью, глубиной теоретической подготовки, воспитанием (формированием нравственного и культурного облика). При этом характерной чертой фундаментальности, в частности в рамках советской школы инженерного образования, было сочетание глубокого теоретического базиса (математика, физика, механика) и узкой специализации под конкретные отрасли промышленности, что давало высокую адаптивность выпускника при смене технологий. Советская модель фундаментальности предполагала

довольно жёсткий подход к определению перечня базовых профессиональных дисциплин.

Вместе с тем следует учитывать, что даже внутри одной национальной системы представление о фундаментальности существенно варьируется в зависимости от дисциплинарной сферы. В естественно-научных, инженерных дисциплинах фундаментальность имеет выраженное инструментальное измерение. Фундаментальность в медицине – это не только естественнонаучная база (анатомия, физиология, биохимия), но и определённый тип клинического мышления, который формируется через связь фундаментальных дисциплин с клинической практикой. В социогуманитарных науках понятие фундаментальности более сложное и дискуссионное. Оно может означать освоение классического наследия, методологическую рефлексию, способность к концептуальному мышлению. Однако в ряде гуманитарных направлений (например, в менеджменте) может доминировать прагматический подход, где фундаментальность отступает на второй план. При этом само содержательное ядро фундаментальной подготовки различается не только в междисциплинарном разрезе, но и внутри одного дисциплинарного блока (что обусловлено конкретным предметом деятельности, рисками, темпами обновления знаний).

Несмотря на национальные и дисциплинарные различия в её понимании и роли, фундаментальность оказывается всё более востребованной на практике глобальным ответом на новые вызовы. Ускорение технологических изменений ведёт к быстрому устареванию прикладных знаний и повышает ценность способностей к формированию новых знаний в условиях неопределённости и к профессиональной мобильности (гибкости). Цифровая трансформация, развитие технологий искусственного интеллекта всё более расширяет автоматизацию рутинных операций и, соответственно, смещает ценность профессионализма в сторону си-

стемного мышления, понимания контекста, умения ставить стратегические задачи, обеспечения нравственной соразмерности технологий и продуктов.

Все это, как и нарастание комплексности, междисциплинарности, объективно требует развития фундаментальной базы, что было уже давно подмечено наиболее проницательными исследователями. Так, С. П. Тимошенко в вышедшей в середине прошлого века работе об инженерном образовании подчёркивал, что «наиболее важным достижением России в инженерном образовании является... организация подготовки инженеров нового типа, которых мы назовём инженерами-исследователями», поскольку «нет сомнения, что будущее инженерного дела неизбежно станет всё более и более тесно связано с развитием чистой науки» [10].

Можно говорить о том, что в условиях технологической турбулентности современного мира фундаментальность приобретает новую, глобальную актуальность, выходящую за рамки национальных традиций. Реализация Россией модели высшего образования, ориентированной идеями кадрового лидерства, требует формирования новых стандартов фундаментальной подготовки, обеспечивающих стратегическую конкурентоспособность и привлекательность модели, а не простую ориентацию на те или иные уже сложившиеся за рубежом лучшие практики. Попытки выстроить национальную модель развития высшего образования путём соединения всего лучшего, что достигнуто на данный момент на мировом уровне, контрпродуктивны, ведут к воспроизводству «догоняющего» развития, игнорируют ценность собственного опыта, потенциала, свои специфические потребности и рамки.

Сфокусируемся на обсуждении сущности фундаментальности в контексте перспектив адекватного нормативного закрепления этой категории. Стоит говорить, что само по себе такое (законодательно-нормативное) закрепление – это не просто юридико-технический приём или дань академической традиции, но и пре-

жде всего принципиальный ответ на общественный запрос, сформировавшийся на основе опыта функционирования предшествующей модели высшего образования, выстроенной исходя из предпочтений к международной интеграции.

Практика реформ предшествующих лет, ориентированных на гармонизацию с внешними образовательными стандартами и подходами, обнаружила свои пределы и издержки, включая риск размывания основ профессиональной подготовки, снижение требований к теоретической базе и подмену глубинного знания набором формально зафиксированных компетенций. Именно поэтому сегодня нормативное закрепление принципа фундаментальности приобретает характер не просто желательного, но необходимого элемента суверенной образовательной политики, обеспечивающей кадровое лидерство и технологическую независимость. Это неизбежно ставит перед юридической наукой и законодателем задачу поиска правовых форм конкретизации принципа фундаментальности. Представляется, что речь не может идти только о фиксации самого термина в том или ином качестве (цели, ценности, принципа), но необходимо также обозначить его основные черты.

Возможный (и, вероятно, предпочтительный) вариант – дополнение существующего набора основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования (ч. 1 ст. 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации») следующей (примерной) формулировкой: «фундаментальность образования, обеспечивающая посредством освоения закономерностей и методов мышления формирование у человека целостной картины мира в неразрывном единстве его рационального и ценностного восприятия, непрерывное восполнение знаний и саморазвитие, в т.ч. на основе междисциплинарного подхода, в целях адаптации и применения знаний в изменяющихся условиях окружающей действительности, ответственной

практической деятельности на основе глубокого понимания процессов и явлений».

Закрепление данного принципа (в той или иной редакции) в реализационно-обеспечительном плане предполагает:

– установление единых требований к содержанию базовых дисциплин (модулей), обеспечивающих освоение фундаментальных научных знаний, в федеральных государственных образовательных стандартах и (или) федеральных государственных требованиях;

– обеспечение преемственности содержания фундаментальной подготовки на всех уровнях образования, в т. ч. через согласование федеральных государственных образовательных стандартов общего, среднего профессионального и высшего образования;

– формирование у обучающихся системного научного мировоззрения, развитие способности к аналитическому мышлению, самостоятельной научно-исследовательской и проектной деятельности;

– соответствие материально-технической базы, кадрового состава и ресурсного обеспечения образовательных организаций требованиям, необходимым для реализации фундаментальной подготовки (на основе солидарной ответственности государства и частного сектора, имея в виду, что для частных компаний участие в развитии системы образования в итоге это не социальное бремя, а инвестиции в кадровый потенциал);

– обеспечение такого содержания фундаментальной подготовки, которое формирует у обучающегося целостную систему научных знаний, методологию их получения и применения, достаточную для самостоятельного освоения новых видов профессиональной деятельности, решения нестандартных профессиональных задач и адаптации к изменяющимся технологическим условиям, и не может быть замещено совокупностью узконаправленных прикладных компетенций, не опирающихся на системную научную основу.

Практикоориентированность в системе принципов высшего образования

Не только собственно педагогическое, но и правовое значение фундаментальности образования связано с категорией практикоориентированности, которая нередко трактуется в соотношении с фундаментальностью в коллизионном ключе, ей противопоставляется и выдвигается как смысловая и социально-прикладная рамка. При этом сама практикоориентированность зачастую интерпретируется как обусловленность образовательных программ (а в конечном счёте и всей системы профессионального образования) приоритетом запросов работодателей. Если упрощать, то это означает: рынку виднее, и он в итоге сам всё расставит по своим местам. Соотнесение в юридическом плане фундаментальности и практикоориентированности образования связано не с самим по себе содержанием образовательных программ, а с пониманием сущности профессионального образования в государственно-правовой системе и правовом статусе личности (имея в виду, разумеется, координаты отечественного конституционного правопорядка, а не абстрактно-отвлечённые идеалы и «стандарты»). За кажущейся сугубо педагогической дилеммой (фундаментальность или практикоориентированность) скрывается более глубокая коллизия ценностных, конституционно-правовых оснований.

Нельзя игнорировать тот факт, что фундаментальность (во всяком случае в российском понимании, исторически сложившемся и нормативно укоренённом) выражает приоритет государственных начал в определении целей, содержания и качества высшего образования. Государство, выступая носителем суверенитета и гарантом стратегического социального развития, заинтересовано в подготовке специалиста, способного не только отвечать на текущие вызовы экономики, но и обеспечивать долгосрочную технологическую, оборонную, культурную и ценностную независимость страны. При этом именно государство является основным и высшим

гарантом свободы, достоинства человека (ст. 2 Конституции РФ), недопустимости его сведения лишь к объекту внешней деятельности и извлечения выгоды.

Представление о человеке с позиции «человеческого капитала» в сущности не является гуманистическим. Фундаментальность в этом смысле есть своеобразный педагогический эквивалент синтеза идей суверенной государственности и достоинства человека, нередуцируемости образования (и, следовательно, типа формируемой посредством образования гражданской и профессиональной личности) к сиюминутной рыночной конъюнктуре. Напротив, практикоориентированность в её узкой, рафинированной трактовке оказывается преимущественно обусловленной экономическими интересами и запросами частных субъектов (отраслевых корпораций, профессиональных сообществ). В этой логике образование рассматривается как по существу «сфера услуг» (по отношению к потребителям – студентам и бизнесу), а его качество измеряется степенью удовлетворённости непосредственного потребителя (студента) и его будущего нанимателя. Такой подход, будучи доведённым до крайнего выражения, провоцирует инструментализацию личности, сведение её образовательной траектории к набору компетенций, востребованных здесь и сейчас, и утрате того горизонта личностного развития – в интересах своих собственных, государства и общества в целом, который составляет смысл образования как конституционно значимого блага.

Соответственно, данное различие приобретает принципиальный характер. Отечественный конституционный порядок (в отличие от либеральных моделей, акцентирующих автономию индивида и приоритет его субъективного выбора) исходит из того, что право на образование не исчерпывается свободой самореализации. Оно охватывает собой публично-значимые аспекты, предполагающие обязанность государства обеспечить такой уровень и содержание образования, которые позволяют личности стать не просто эффективным агентом рынка, но полноценным субъектом

общественной жизни, носителем культуры, патриотом и гражданином.

Важно подчеркнуть, что в силу ч. 5 ст. 43 Конституции РФ федеральные государственные образовательные стандарты, устанавливаемые РФ, являются неотъемлемым элементом механизма реализации права на образование, должны определять содержательные характеристики и условия достижения качества образования на всех уровнях. Формалистический уклон в понимании стандартов, которые приобрели «рамочный» характер, требует критической оценки с позиции не просто роли государства в сфере образования, но и имманентных самому праву на образование публично-социальных начал. Фундаментальность в данном контексте выступает как гарантия того, что образование не будет принесено в жертву узкопрагматическим интересам, а личность не будет сведена к функции «человеческого капитала».

Отсюда вытекает и различная юридическая природа требований, предъявляемых к системе высшего образования со стороны государства и со стороны работодателей. Требования государства к фундаментальности образования (образовательных программ) имеют императивный, публично-правовой характер. Они не могут быть предметом договорённости. Напротив, запросы работодателей, сколь бы значимы они ни были, носят партикулярный, диспозитивный характер, подлежат учёту в той мере, в какой это не противоречит публичным интересам, выраженным в принципе фундаментальности. Работодатель не может вторгаться в вопросы, относящиеся к государственно определённым базовым требованиям, характеризующим фундаментальность образования.

Таким образом, с известной долей условности можно соотнести взаимосвязь фундаментальности и практикоориентированности образования (в их правовом измерении) с диалектикой публичного и частного. Фундаментальность очерчивает ту границу, за которой система образования перестаёт быть просто инструментом подготовки кадров

для экономики и обнаруживает себя как государственно значимый институт, обеспечивающий конституционные ценности (формирование целостной личности, национальная безопасность, технологическое лидерство, культурная идентичность). Практикоориентированность, признаваемая и необходимая в своих пределах, не может подменять фундаментальность и служить основанием для её размывания.

Сказанное не означает отрицания ценности практической подготовки или игнорирования запросов экономики. Речь идёт о правовой иерархии целей и средств, при том что фундаментальность является условием долгосрочной эффективности практической подготовки. Специалист, обладающий глубокой теоретической базой и методологической культурой, способен осваивать новые технологии, переучиваться, адаптироваться к изменяющимся условиям, тогда как узкий практик, подготовленный под конкретное рабочее место, оказывается уязвим перед экономической или технологической турбулентностью. Государство, обеспечивая фундаментальность образования, защищает тем самым и будущую профессиональную мобильность человека, и собственную потребность в кадрах, способных работать на опережение.

Иерархическая (а не контрдикторная) модель соотношения фундаментальности и практикоориентированности образования предполагает планомерное встраивание практических потребностей и форм обучения в образовательный процесс на базе и в развитие фундаментальной подготовки с использованием для этого организационных структур, обеспечивающих конструктивное согласование публичных и частных интересов. И здесь ключевым институциональным механизмом должны стать федеральные учебно-методические объединения (ФУМО).

Так, в подготовленной в 2020 г. Координационным советом Минобрнауки России по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» концепции и макете ФГОС для инженерного образования четвёртого

поколения констатировалось: «представленная концепция ФГОС 4 не может быть реализована без повышения ответственности и изменения организации системы ФУМО, что требует соответствующего правового обеспечения» [11].

В феврале 2025 г. были приняты изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», призванные перезапустить этот институт, наполнить его реальным содержанием, и, главное, обеспечить активное и повсеместное участие работодателей в формировании содержания образования – взаимодействие с представителями государства и академического сообщества (Федеральный закон № 29-ФЗ¹). Реализация данных изменений должна обеспечить: повышение эффективности работы ФУМО в разработке и актуализации ФГОС высшего образования по специальностям и направлениям подготовки в рамках укрупнённой группы; разработку минимальных (типовых) требований к условиям реализации основных образовательных программ укрупнённой группы специальностей; формирование оптимальных критериев оценки качества образования; обсуждение инициатив и координацию действий организаций, являющихся членами ФУМО; формирование рекомендаций по повышению качества образования и снижению рисков причинения вреда (ущерба) качеству образования; подготовку согласованных участниками образовательного процесса рекомендаций по учебным изданиям, учебно-методической литературе, повышению квалификации профессорско-преподавательского состава; создание центров повышения квалификации и оценки квалификации профессорско-преподавательского состава по соответствию требованиям и условий реализации основных образовательных программ. Пока всё это остаётся в поле актуальных задач, и её решение требует не формального, а содержательного подхода, чтобы ФУМО реально заработали в новом качестве.

¹ Федеральный закон от 28.02.2025 № 29-ФЗ «О внесении изменений в статьи 19 и 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // СПС Консультант Плюс.

Заключение

В настоящее время за педагогической дилеммой скрывается коллизия конституционно-правовых оснований: фундаментальность выражает публично-правовой, императивный характер требований государства, тогда как практикоориентированность в узкой трактовке обусловлена экономическими интересами частных субъектов.

Новая модель высшего образования определяется, прежде всего, необходимостью иного содержательного наполнения, которое должно быть юридически обеспечено таким образом, чтобы принципы новой модели не были декларацией, а становились реально действующими требованиями и способствовали росту качества подготовки кадров. В этом плане нельзя не учитывать объективную дифференциацию территорий и университетов, и, следовательно, важно создавать условия, при которых и флагманский вуз, и вуз, осуществляющий подготовку кадров для своего региона, имели бы возможность наиболее полно реализовать свой собственный потенциал (при существующих пределах и ограничениях), но не снижая планку качества. Соответственно, право должно обеспечить баланс, учитывая, с одной стороны, единство образовательного пространства, которое не может предполагать «шаблонизацию» подходов, но нуждается в определённой системе базовых, основополагающих требований, гарантирующих качество подготовки, с другой – разумную вариативность траекторий развития при имеющихся ресурсных возможностях и региональной специфике. Качество профессиональной подготовки, сформированное в лучших традициях отечественной школы и отвеча-

ющее вызовам конкретно-исторического этапа, должно воплощаться в системном (а не локальном) результате, реально доступном не только в университетах-лидерах.

Из изложенного следует, что фундаментальность не может оставаться лишь предметом философско-педагогических дискуссий или программно-стратегических деклараций. Российское образование исторически строилось в логике классических представлений о роли знания, мышления и нравственных императивов в их взаимной связи и обусловленности идеей патриотизма. Фундаментальность как квинтэссенция российской педагогической модели – не просто университетско-академический, а метафизический государственный императив: проекция на систему образования образа России, решающей в конечном итоге глобальные и трансцендентные задачи.

В законодательно-нормативном плане это означает, что принцип практикоориентированности не может быть сформулирован и закреплён как равноправный (коллидирующий) с фундаментальностью. Он должен быть нормативно определён как способ реализации фундаментальных знаний, как требование к организации прикладной составляющей образовательного процесса, не затрагивающее его фундаментальный базис (суть). Иными словами, практикоориентированность подчинена фундаментальности и не может служить основанием для исключений из требований к фундаментальной подготовке. Только при таком иерархическом соподчинении оба принципа могут работать в непротиворечивом и конструктивном (социально созидательном) единстве, не вступать в разрушительную коллизию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тарасова М. В. Культура и образование: принципы взаимодействия. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. 360 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Берлин: Слово, 1923. 419 с.
3. Litvinenko V. S. A model of mining engineering education for the 21st century // Sustainable Development of Mountain Territories. 2025. Vol. 17. № 2. P. 603–615. DOI: 10.21177/1998-4502-2025-17-2-603-615
4. Сидоренко А. И. Отечественное образование в ракурсе национальных интересов Российской Федерации: законодательная и судебная практика // Российская юстиция. 2025. № 8. С. 56–62. DOI: 10.52433/01316761_2025_08_00

5. Чернявский А. Г., Бурьянов С. А., Кривенький А. И. Правовое регулирование трансформации российского образования в условиях глобализации в социально-культурной среде. М.: ИНФРА-М, 2026. 174 с.
6. Кабышев С. В. Развитие системы образования: конституционный вектор идентичности // Государство и право. 2025. № 10. С. 142–150. DOI: 10.7868/S2713039825100131
7. Подлесных В. И. Реформирование высшего образования на основе замещения технологического уклада (новые подходы и методы). М.: ИНФРА-М, 2024. 188 с.
8. Виссема Й. Г. Университет третьего поколения: Управление университетом в переходный период. М.: Сбербанк, 2016. 432 с.
9. Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: Организационные направления трансформации. М.: ИД Высшей школы экономики, 2019. 240 с.
10. Тимошенко С. П. Инженерное образование в России. Люберцы: ПИК ВИНТИ, 1997. 84 с.
11. Инженерное образование: концепция и макет ФГОС ВО четвертого поколения / А. И. Рудской, А. А. Александров, В. С. Литвиненко и др. Спб.: Политех-Пресс, 2020. 93 с.

REFERENCES

1. Tarasova, M. V. (2012). *Culture and Education: Principles of Interaction*. Krasnoyarsk: Siberia Federal University publ. (in Russ.)
2. Hesse, S. I. (1923). *Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy*. Berlin: Slovo publ. (in Russ.)
3. Litvinenko, V. S. (2025). *A Model of Mining Engineering Education for the 21st Century*. In: *Sustainable Development of Mountain Territories*, 17 (2), 603–615. DOI: 10.21177/1998-4502-2025-17-2-603-615.
4. Sidorenko, A. I. (2025). Domestic Education from the Perspective of the National Interests of the Russian Federation: Legislative and Judicial Practice. In: *Russian Justice*, 8, 56–62. DOI: 10.52433/01316761_2025_08_00 (in Russ.)
5. Chernyavsky, A. G., Buryanov, S. A., Krivenky, A. I. (2026). *Legal Regulation of the Transformation of Russian Education in the Context of Globalization in a Socio-Cultural Environment*. Moscow: INFRA-M publ. (in Russ.)
6. Kabyshev, S. V. (2025). Development of the Education System: Constitutional Vector of Identity. In: *State and Law*, 10, 142–150. DOI: 10.7868/S2713039825100131 (in Russ.)
7. Podlesnykh, V. I. (2024). *Reforming Higher Education Based on the Replacement of the Technological Structure (New Approaches and Methods)*. Moscow: INFRA-M publ. (in Russ.)
8. Wissema, J. G. (2016). *Towards the Third Generation University*. Moscow: Sberbank publ. (in Russ.)
9. Clark, B. R. (2019). *Creation of Entrepreneurial Universities: Organizational Directions of Transformation*. Moscow: PH Higher School of Economics publ. (in Russ.)
10. Timoshenko, S. P. (1997). *Engineering Education in Russia*. Lyubertsy: PIK VINITI publ. (in Russ.)
11. Rudskaya, A. I., Alexandrov, A. A., Litvinenko, V. S., et al. (2020). *Engineering Education: Concept and Layout of the Fourth Generation Federal State Educational Institution of Higher Education*. St. Petersburg: Polytech Press publ. (in Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кабышев Сергей Владимирович (г. Москва) – председатель комитета Государственной думы Федерального собрания Российской Федерации по науке и высшему образованию, профессор кафедры конституционного и муниципального права Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина, заслуженный юрист Российской Федерации;
e-mail: svkabyshev@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Sergey V. Kabyshev (Moscow) – Chairman of the State Duma Committee of the Federal Assembly of the Russian Federation on Science and Higher Education, Prof., Department of Constitutional and Municipal Law, Kutafin Moscow State Law University, Honored Lawyer of the Russian Federation;
e-mail: svkabyshev@mail.ru