

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ —
СТИМУЛ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
И ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-
ЭКОНОМИЧЕСКИХ НЕРАВЕНСТВ

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ СОЦИОЛОГИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГАНУ «ЦЕНТР СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ»

**Г. А. Ключарев, Д. В. Диденко,
Ю. В. Латов, Н. В. Латова**

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СТИМУЛ
ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
И ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-
ЭКОНОМИЧЕСКИХ НЕРАВЕНСТВ**



Москва • 2014

RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIOLOGY
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
CENTRE FOR SOCIOLOGICAL RESEARCH

**Kliucharev G. A., Didenko D. V.,
Latov Iu. V., Latova N. V.**

**CONTINUING EDUCATION AS A STIMULUS
FOR HUMAN DEVELOPMENT AND A FACTOR
OF SOCIO-ECONOMIC INEQUALITIES**



Moscow • 2014

УДК 378+316.7
ББК 74.5/60.56
К 52

Монография подготовлена в рамках реализации постановления Правительства «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров» (от 16 марта 2013 г. № 211)

Рецензенты:

доктор экономических наук, Аврамова Е. М.;

доктор экономических наук, Клячко Т. Л.;

доктор социологических наук, Константиновский Д. Л.

Ключарев Г. А., Диденко Д. В., Латов Ю. В., Латова Н. В.

К 52

Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / Под общей редакцией д.соц.н., к.э.н. Ю. В. Латова. М.: ЦСПиМ, 2014. – 433 с.

ISBN 978-5-906001-27-6

Главным направлением накопления человеческого капитала в условиях постиндустриальных модернизаций становится переход к системе непрерывного образования, институты которого рассматриваются как органическое порождение постиндустриального общества, «экономики знаний». Основную роль при этом играет дополнительное профессиональное образование (ДПО) трудоспособной, экономически активной части населения. Как следствие, развиваются социально-экономические, в том числе, образовательные неравенства. Они определяют статусные и экономические возможности людей, их восприятие действительности и повседневное поведение. Обнаружена значимая взаимосвязь между способностью к мотивированной учебе у части взрослого населения современной России и восприятием им мероприятий модернизации, готовностью участвовать в них.

Книга адресована университетам, ориентирующимся на развитие современных методов образования, а также социологам и экономистам, изучающим взаимосвязи образования и социально-экономических факторов человеческого развития, а также тем, кто интересуется проблемами модернизации российского общества.

УДК 378+316.7

ББК 74.5/60.56

ISBN 978-5-906001-27-6

©Диденко Д. В., Ключарев Г. А.,
Латов Ю. В., Латова Н. В., 2014

©Институт социологии РАН, 2014

©Центр социального прогнозирования
и маркетинга, 2014

УДК 378+316.7
ББК 74.5/60.56
К 52

Kliucharev G. A., Didenko D. V., Latov Iu. V., Latova N. V.

Continuing education as a stimulus for human development and a factor of socio-economic inequalities. / Ed. by Iu. V. Latov (PhD in Economics, Dr.Hab. in Sociology). M.: IS RAS, 2013. — 433 p.

ISBN 978-5-906001-27-6

The principal trend of human capital accumulation under post-industrial modernizations is identified with the transition to the system of continuing education, which institutions are considered as an organic derivation of post-industrial society and its 'knowledge economy'. Additional vocational education of most employable and economically active part of the population plays a basic role in this process. As a consequence, socio-economic, including educational, inequalities are growing. They determine people's status and economic capabilities, their perception of reality and everyday behavior. As regards adult population in contemporary Russia, the authors have discovered significant interrelation between peoples' ability to motivated learning and their perception of modernization arrangements as well as their willingness to participate in them.

The book is targeted for the sociologists and economists who investigate into interrelations between education and socio-economic factors of human development as well as for those who are interested in issues of the Russian society modernization.

УДК 378+316.7
ББК 74.5/60.56

ISBN 978-5-906001-27-6

©Лиденко Д. В., Ключарев Г. А.,
Латов Ю. В., Латова Н. В., 2014
©Институт социологии РАН, 2014
©Центр социального прогнозирования
и маркетинга, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	10
----------------	----

ЧАСТЬ 1. РАЗВИТИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ.....	19
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Глава 1. Системы образования в эпоху постиндустриальной модернизации	20
---------------------------------------------------------------------------------------	-----------

1.1. Эволюция образовательных систем – отражение эволюции общества	20
-----------------------------------------------------------------------------	----

1.1.1. Эволюция образовательных систем в контексте теории формаций	21
-----------------------------------------------------------------------------	----

1.1.2. Эволюция образовательных систем в контексте теории модернизации.....	26
--------------------------------------------------------------------------------	----

1.2. Россия в контексте постиндустриальной образовательной модернизации.....	39
---------------------------------------------------------------------------------	----

1.2.1. Тенденции образовательной модернизации	40
-----------------------------------------------------	----

1.2.2. Тенденции образовательной демодернизации	47
-------------------------------------------------------	----

1.2.3. Непрерывность как императив модернизации русской образовательной системы.....	51
-----------------------------------------------------------------------------------------	----

Глава 2. Дополнительное профессиональное образование как ключевой элемент российской системы непрерывного образования.....	56
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

2.1. Андрагогическое образование как элемент новой системы непрерывного образования	56
----------------------------------------------------------------------------------------------	----

2.1.1. Структура образовательных систем для взрослых..	58
--------------------------------------------------------	----

2.1.2. Научный дискурс проблем образования для взрослых (на примере дополнительного профессионального образования).....	66
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

2.2. Дополнительное образование как форма накопления человеческого капитала россиян	78
----------------------------------------------------------------------------------------------	----

2.3. Институциональные характеристики российской системы дополнительного образования	86
2.3.1. Дополнительное профессиональное образование как подсистема непрерывного образования	87
2.3.2. Место и значение ДПО в формировании российского человеческого капитала: тенденции последних десятилетий.....	91
Глава 3. Дополнительное профессиональное образование как ресурс российской модернизации	97
3.1. Пространство ДПО как ресурс модернизации	97
3.2. Корпоративное образование как вызов «традиционной» системе ДПО.....	130
Глава 4. Эффективность российского дополнительного образования.....	147
4.1. Оценка эффективности системы дополнительного образования.....	147
4.1.1. Методология анализа.....	147
4.1.2. Основные результаты анализа.....	153
4.2. Основные направления повышения эффективности инвестиций в российское образование.....	168
4.2.1. Профессиональная подготовка и интеллектуальные миграции	168
4.2.2. Стимулирование работодателей к инвестициям в человеческий капитал работников.....	176
4.2.3. Развитие финансовой инфраструктуры образовательного рынка: возможности и риски.....	179
4.2.4. Развитие информационной инфраструктуры: проблема признания результатов образования	189

ЧАСТЬ 2. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ НЕРАВЕНСТВА.....	195
Глава 5. Неравенство в качестве и доступности образования.....	196
5.1. Образовательное неравенство как институт постсоветской России	196
5.1.1. Концепт равенства в доступе к образованию: от «Великого уравниателя» к «Великому решету»	196
5.1.2. Онтология образовательного неравенства: непосредственные эффекты	202
5.1.3. Феноменология образовательного неравенства: отложенные эффекты.....	209
5.2. Основные тенденции реформирования образования ...	215
5.2.1. Образование взрослых: выбор между эгалитарностью и меритократией	216
5.2.2. Эффективность инвестиций в человеческий капитал.....	224
Глава 6. Зарубежные теории и практики взаимовлияния образования и социально-экономических неравенств.....	234
6.1. Дифференциация доступа к образованию для взрослых.....	235
6.1.1. Неравенство в доступе к догоняющему образованию	235
6.1.2. Неравенство в доступе к дополнительному образованию	243
6.2. Основные тенденции социально-экономических неравенств и их влияние на уровень человеческого развития.....	251
6.2.1. Неравенство основных факторов человеческого развития как исследовательская проблема	252
6.2.2. Методика компаративистского анализа	259
6.2.3. Основные результаты анализа исторических данных.....	270

Глава 7. Особенности неравенств в российском образовании	294
7.1. «Столицецентризм» высшего профессионального образования	294
7.1.1. Доступность высшего образования: количественный аспект	295
7.1.2. Доступность высшего образования: качественный аспект	297
7.1.3. «Столицецентризм» в размещении научных кадров как фактор неравенства в доступе к высшему образованию	303
7.1.4. Детерминанты диспропорций социально-географической структуры	315
7.1.5. Как отремонтировать «социальный лифт» высшего образования?	321
7.2. Симулякры как особенности образовательных неравенств	326
7.2.1. Сферы производства симулякров знаний	327
7.2.2. Социальные последствия производства симулякров знаний	333
Глава 8. Перспективы выравнивания доступа россиян к образованию	339
8.1. Возможные тенденции перспективной динамики социально-экономических неравенств в России	339
8.2. Самообразование как неформальный регулятор образовательных неравенств	353
8.3. Правовые основания равнодоступности непрерывного образования	362
8.3.1. Образование как право человека	363
8.3.2. Российское законодательство и непрерывное образование	371
Заключение	377
Библиография	392
Сведения об авторах	432

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществоведении общепринятым стало положение, что если в XVIII-XIX в. важнейшим фактором экономического роста и модернизации общества в целом было накопление физического капитала, то с середины XX в. роль важнейшего фактора переходит к человеческому капиталу.

Под термином «модернизация», как правило, понимается системная трансформация традиционных аграрных обществ в современные индустриальные¹. В исторически расширенном контексте процесс модернизации может быть определен как развитие в направлении к более конкурентоспособному и эффективному режиму функционирования социальных и экономических подсистем общества путем изменений его основополагающих институтов и используемых технологий. Эти изменения осуществляются посредством формирования, поиска, отбора и распространения исторически передовых («современных») практик². Как правило, модернизация происходит в форме системной общественной трансформации, в ходе которой, в отличие от периодов эволюционного развития, радикально по масштабам и скорости меняется способ производства, его технологические и, главным образом, институциональные основы.

На данном историческом этапе модернизация в экономически развитых странах связана с инновационным переходом от индустриального к новому типу общества, который многие социологи и экономисты определяют как основанное на знаниях постиндустриальное (информационное) общество с глобализирующейся экономикой. В нем все большее значение приобрета-

¹ См., например: Побережников И. В. Переход от традиционного к индустриальному обществу: теоретико-методологические проблемы модернизации. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. С. 53, 59.

² Диденко Д. В. Теория модернизации и стратегии трансформации национальной интеллектуалоемкой экономики // Международная экономика. 2010. № 11. С. 43-47; Он же. Инновационное и догоняющее развитие: две стратегии модернизации российской интеллектуалоемкой экономики // Экономическая политика. 2011. № 1. С. 158-169.

ют производство и обмен информацией (по отношению к ВВП, товарообороту и другим макроэкономическим показателям). В условиях индустриального общества интеллектуалоемкое производство нематериальных благ по большей части является подчиненным по отношению к производству благ материальных, в значительной части даже не выделенным организационно. В постиндустриальной экономике сдвиг от массового производства материальных благ к производству услуг и информации приводит к тому, что производство интеллектуальных продуктов и услуг (и инвестиционных, и потребительских) приобретает системообразующее значение. После достижения определенного критического уровня набирают силу тенденции к изменению потребительских предпочтений в сторону большей интеллектуализации покупаемых благ, изменению мотиваций в сторону нематериальных стимулов. Именно в сфере интеллектуального производства формируется и наиболее интенсивно используется человеческий капитал общества.

Теория человеческого капитала, сформулированная на рубеже 1950-1960-х гг. Т. Шульцем, Г. Беккером и Д. Минцером¹, изначально развивалась преимущественно в русле неоклассической парадигмы как основного направления («*mainstream*») экономической мысли. В соответствии с этой парадигмой под человеческим капиталом понимается совокупность воплощенных в человеке экономически ценных знаний, навыков, мотиваций, его способность к продуцированию новой информации. Основная часть указанных характеристик формируется как накопленный результат различных образовательных практик в течение предшествующей жизни, формирующих образовательный ресурс человека. Принципиально важным свойством данного ресурса, приобретающего существенные характеристики капитальных активов в условиях определенной институ-

¹ Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. — М.: ГУ-ВШЭ, 2003. С. 49-155; Mincer J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution // Journal of Political Economy. 1958. Vol. 66. № 4. P. 281-302; Schultz T. W. The Economic Value of Education. — N.Y.: Columbia University Press, 1963; Idem. Investment in Human Capital: the Role of Education and of Research. — N.Y., 1971.

циональной среды, является его способность конвертироваться в совокупность материальных и нематериальных благ, оцениваемых в денежном (стоимостном) эквиваленте. В качестве частной отдачи на человеческий капитал работника рассматривается та часть его дохода, которая является премией за его более высокую квалификацию, полученную им в результате обучения в течение предшествующей жизни. На социальном уровне отдачей на человеческий капитал является часть прироста ВВП, полученная исключительно за счет инвестиций в человеческий капитал.

Особенностью накопленного образовательного ресурса человека является то, что в процессе промежуточного потребления (полезного использования) он не расходуется пропорционально количеству вновь произведенного товара. В то же время, как и любой капитальный актив, образовательный ресурс подвержен амортизации физической (забывание — потеря части информации с течением времени) и моральной (снижение актуальности и востребованности знаний). Последнее обстоятельство является важнейшей экономической предпосылкой непрерывности образовательного процесса в течение всей активной жизни человека.

Таким образом, теория человеческого капитала предполагает, что образование не является продуктом конечного потребления, а выступает средством дальнейшего производства добавленной стоимости, являясь важным фактором национального и глобального макроэкономического роста, а также средством обеспечения прироста доходов частных лиц и организаций. В свою очередь, стоимость образования рассматривается как функция прироста будущих доходов, полученных в результате ранее понесенных затрат на соответствующие образовательные услуги.

Концепция человеческого развития, заложенная А. Сеном и М. уль-Хаком¹, приобрела популярность в 1980-1990-е гг. как альтернатива основному направлению («*mainstream*») экономической мысли, хотя, на наш взгляд, преждевременно характеризовать уровень ее разработки как систематизированную теорию.

¹ Сен А. Развитие как свобода. — М.: Новое издательство, 2004; Haq M. ul. Reflections on Human Development. — N.Y.: Oxford University Press, 1995.

Она рассматривает экономические ресурсы разного порядка в качестве источников более широкой концепции благосостояния по сравнению с показателями объема ВВП/ВНД на душу населения. При этом концепция человеческого развития радикально меняет субъектную позицию относительно теории человеческого капитала. Она рассматривает располагаемый доход, образование и здоровье человека как самостоятельные ценности для конечного потребления, не сводя их к факторам производства новой стоимости (но при этом и не исключая соответствующие возможности).

Действительно, даже в рамках экономического анализа затраты на образование могут рассматриваться и как социально значимые потребительские расходы, и как целенаправленные инвестиции в человеческий капитал, причем последние могут иметь как прямое назначение (получение экономически ценных навыков), так и косвенное (получение экономически ценной положительной репутации). Кроме того, имеют место «внешние эффекты» (*externalities*) образовательной деятельности, которые не только выходят за пределы роста доходов и качества жизни отдельных экономических субъектов, но часто не получают адекватной экономической оценки и в значительной степени оказываются за рамками внимания сторонников теории человеческого капитала. Речь идет об оценке опосредованных влияний повышения образовательного уровня населения прежде всего на институциональную и социальную среду, в которой функционируют экономические субъекты.

Таким образом, человеческий потенциал индивидуума/ группы может стать либо человеческим капиталом, либо может реализоваться в других формах и направлениях, но может и не реализоваться вообще.

В данном контексте более широким, по сравнению с человеческим капиталом, является понятие «человеческий потенциал», близкое по содержанию понятию «человеческий ресурс». Эпистемологически оно существенно расширяет ценность образования как социально-экономического явления¹.

¹ В отечественной литературе соотношение понятий «человеческий капитал», «человеческий потенциал», «трудовой потенциал», «образовательный ресурс»

Использование концепта «человеческий потенциал» меняет субъекта оценки эффективности образования. Если в теории человеческого капитала социально-экономические процессы в данной сфере рассматриваются с точки зрения инвестора (который может отличаться от носителя человеческого капитала), то концепция «человеческого потенциала» исходит из приоритета потребителя образовательных услуг, который обладает свободой принятия решений относительно целей приобретения и характера использования своего образовательного ресурса.

Таким образом, наличие и ценность образовательного ресурса не сводится исключительно к производству новой стоимости, а предполагает большее многообразие направлений использования и многомерность оценок эффективности. Такой взгляд не противоречит теории *человеческого капитала*, но значительно дополняет ее, выводит на проблематику *человеческого развития*. При данном подходе реализация человеческого потенциала и трудового потенциала, как его части, в качестве капитального ресурса является частным случаем его целевого использования. При этом следует отметить, что данный случай является также наиболее частым в условиях преобладания экономической деятельности человека над другими ее типами. В свою очередь, реализация человеческого потенциала в процессе трудовой деятельности может заключаться в капитализации его значимых характеристик, но может иметь и другое содержание (например, в случае осуществления трудовой деятельности по принуждению).

Как вышеуказанные концепты и теории, созданные и разработанные в зарубежной литературе, соотносятся с историческим опытом России и ее современной социально-экономической практикой?

теоретически разработано в таких работах, как, например: Докторович А. Б. Социально ориентированное развитие общества: теории и методы современного исследования. – М.: Изд-во «ИКАР», 2003. С. 257-309; Марцинкевич В. Инвестиции в человека: экономическая наука и российская экономика (Что скрывается за термином «человеческий капитал») // Мировая экономика и международные отношения. 2005. № 9. С. 29-39; Щетинин В. Человеческий и вещественный капитал: общность и различие // Мировая экономика и международные отношения. 2003. № 8. С. 55-61.

Начало системной социально-экономической трансформации российского общества во второй половине 1980-х гг. во многом подтвердило прогнозы, сделанные ранее на основе теории модернизации: экономический рост, базирующийся на распространении индустриальных технологий и сопутствующие социальные трансформации (урбанизация, повышение образовательного уровня населения, демографический переход) ведут к изменению экономических и политических институтов в направлении их рационализации и многообразия, к повышению сложности социально-экономической системы и к усилению автономии ее элементов. Причиной этого является взаимосвязанность модернизационных процессов, несмотря на их нелинейный характер и часто инверсионную стадийную последовательность. В данном контексте демонтаж жестко централизованной экономической системы и начавшийся переход к открытой по отношению к внешней среде рыночной экономике может рассматриваться как отдельный этап исторически длительного процесса модернизации российского общества.

Период 1990-х гг. в России характеризовался радикальной отраслевой реструктуризацией и созданием основ институциональной среды рыночной экономики. Реальность в очередной раз опровергла линейные теоретические представления о характере модернизации: процессы системной трансформации протекали хаотично, при высоком уровне экономических и социальных издержек; относительно успешные результаты имплантации «современных» технологий и институтов в одних направлениях сопровождались деструктивными процессами и нарастанием проявлений архаизации в других, а в целом по российской экономике расстояние до мировой «технологической границы» очевидно увеличилось. Трансформационные шоки привели к снижению объема выпуска и деградации отраслей индустриальной экономики, базировавшихся преимущественно на устаревавших технологических укладах, а также отраслей интеллектуального производства, практически целиком функционировавших за счет государственного спроса. В то же время, в других отраслях (преимущественно высокотех-

нологического сервисного сектора) наблюдалось сегментарное формирование технологической базы и институциональной среды, характерных для постиндустриального общества.

Мировой кризис конца 2000-х гг. обозначил водораздел между «восстановительным» периодом и последующим ростом российской экономики. В связи с этим приобрел актуальность вопрос о путях ее дальнейшей модернизации в сторону повышения доли сектора интеллектуального производства.

Образовательная деятельность формирует одну из наиболее интеллектуалоемких отраслей современной экономики. Национальные системы массового образования возникли при переходе от аграрного к индустриальному обществу. Их создание и бурное развитие стало одним из основных направлений модернизации. Важнейшим результатом функционирования таких систем стала значительная интенсификация вертикальной социальной мобильности. В то же время, переход к постиндустриальному обществу ведет к значительной модификации национальных образовательных систем: с одной стороны – в сторону их большей интернационализации, с другой – в сторону большей индивидуализации и повышения роли нестандартных образовательных практик.

Изучение систем образования в постсоветских странах сконцентрировано на проблемах образования для детей и молодежи в школах и вузах. Проблемам образования для взрослых уделяется заметно меньше внимания. Между тем в современную эпоху организация до- и переобучения взрослых становится не менее, а в некоторых аспектах даже более важной, чем обучение подрастающего поколения.

Образование для взрослых (андрагогическое образование)¹ следует формально определить следующим образом: это такая система обучения, когда целевой аудиторией являются взрослые работники, которые в силу своих трудовых обязанностей не могут выделить на образование полноценную трудовую неделю.

¹ Термин «андрагогика» используется нами для обозначения образования для взрослых как синоним «*adult education*». Единый понятийный аппарат для обозначения данного явления еще не вполне сложился даже в англоязычной литературе, где используется порядка десятка терминов с разными смысловыми оттенками.

Тем не менее, дальнейшая социальная мобильность для них связана именно с расширением знаний в сфере их деятельности и/или других сферах.

Хотя изучение проблем андрагогики началось в нашей стране еще в советскую эпоху¹, однако специально посвященные этой проблематике экономико-социологические научные работы постсоветских обществоведов довольно немногочисленны². В результате остаются «белым пятном» многие принципиально важные методологические вопросы — например, роль андрагогического образования в модернизации, эффективность образования для взрослых и т. д.

Авторы настоящей монографии стремились дать комплексную институциональную характеристику развития андрагогического образования в контексте происходящих в современном российском обществе модернизационных процессов. Естественно, что объектом изучения стали и социально-экономические неравенства, обусловленные доступностью и участием трудоспособного населения в образовательных проектах

¹ См., например: Бреев С. И. Развитие теории и практики образования без отрыва от производства в РСФСР. — Саранск, 1973; Социально-экономические проблемы образования взрослых / под ред. В. Г. Онушкина. — Л.: НИИ ООВ, 1980; Социально-экономические проблемы непрерывного образования взрослых в СССР и за рубежом / под ред. В. Г. Онушкина. — Л.: НИИ ООВ, 1981; Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. — М., 1987; Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. — М.: Педагогика, 1987.

² Следует отметить, что по данной теме уже есть несколько изданий учебно-методического характера: Основы андрагогики: учеб. пособие./ под ред. И. А. Колесниковой. — М.: Academia, 2003; Андрагогика: история и современность: учеб. пособие. — М.: АПК и ПРО, 2003; Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. Учебное пособие. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005; Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. — М.: ПЕР СЭ, 2007. С 1996 г. издается даже общероссийский журнал по проблемам образования взрослых («Новые знания»), однако статьи по андрагогической тематике в реальности составляют лишь малую часть его публикаций. В целом современное положение дел в этой области красноречиво характеризуется названием одного из научных мероприятий по данной теме — круглый стол «Образование взрослых: проблемы признания». (Круглый стол «Образование взрослых: проблемы признания». — М., 2005).

и программах¹. Таким образом, данная монография носит междисциплинарный — экономико-социологический — характер, что продиктовано особенностью изучаемого явления. Также следует отметить, что монография является результатом многолетнего исследования, проведенного авторами при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, Федерального государственного автономного научного учреждения «Центр социологических исследований» Минобрнауки РФ, Института социологии РАН, Академии МВД. Предлагаемая вниманию читателей монография является развитием идей, ранее высказанных ее авторами в предшествующих научных работах, опубликованных в журналах «Банковское дело», «Журнал экономической теории», «Международная экономика», «Мир России», «Общественные науки и современность», «Общество и экономика», «ПОЛИС» Политические исследования, «Финансы и бизнес», «Человек и труд», «Экономика образования», «Экономическая политика», «TERRA ECONOMICUS», «Социологическая наука и социальная практика», а также в коллективных монографиях, изданных Институтом социологии РАН, «Центром социологических исследований» Минобрнауки РФ и издательством РОССПЭН. Во всех случаях в монографии излагается точка зрения авторов, которая не обязательно совпадает с мнением организаций и учреждений, которые они представляют.

¹ Среди современных российских исследований есть немало работ о проблемах доступности высшего образования: Доступность высшего образования в России / отв. ред. С. В. Шишкин. — М.: Независимый институт социальной политики, 2004; Социальная дифференциация высшего образования / отв. ред. С. В. Шишкин. — М.: Независимый институт социальной политики, 2005; и др.). Однако в них рассматривается почти исключительно доступность образования для молодежи (школьников). В немногочисленных работах проблема андрагогического образования обычно затрагивается лишь косвенно и эмпирически — например, в контексте анализа профессиональной мобильности (см.: Попова И. П. Дополнительное образование как канал профессиональной мобильности // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г. А. Ключарев. — М.: ИС РАН, 2008).

ЧАСТЬ 1

РАЗВИТИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ

ГЛАВА 1. СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ

Первая глава монографии посвящена общему контексту развития систем непрерывного образования — их возможностям и особенностям в становящемся постиндустриальном обществе. В первом разделе рассматриваются исторические макротенденции эволюции сферы образования, которые отражают макротенденции эволюции общества в целом. Второй раздел посвящен взаимосвязи эволюции российского общества и развития российского образования 1990–2010-х гг. При рассмотрении данных вопросов, по возможности, учтены российские особенности сочетания элементов модернизации и демодернизации, признаков прогресса и регресса.

1.1. ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ — ОТРАЖЕНИЕ ЭВОЛЮЦИИ ОБЩЕСТВА

Чтобы увидеть и правильно оценить особенности современной образовательной системы, необходимо рассматривать их как один из элементов целостной институциональной системы (системы «производственных отношений»). Ведь образование для взрослых (андрагогическое образование), которое находится в центре внимания настоящего монографического исследования, — это институт, который для России является одновременно и давно пройденным, и недавно освоенным. Первая большая «волна» наступила в 1920–1930-е гг., в эпоху рабфаков, когда советская «страна-подросток» осуществляла первичную индустриализацию. Вторая волна пришла в 1990-е гг., когда «новая» Россия осуществляла крупный социальный сдвиг в направлении открытой рыночной экономики и плюралистической политической системы, начиная осваивать «правила игры» постиндустриального общества¹.

¹ По данным российской официальной статистики, с середины 1990-х гг. до середины 2000-х гг. число участников системы дополнительного профессиональ-

1.1.1. Эволюция образовательных систем в контексте теории формаций

Реформы 1990-х гг. в постсоветских странах первоначально осмысливались как сдвиг только от командной экономики к рыночному хозяйству. Лишь в 2000-е гг. стали замечать, что куда более важным и актуальным является сдвиг от индустриального к постиндустриальному обществу. Этот сдвиг должен привести к принципиальным изменениям всех «правил игры». Наиболее важными (но, как это ни парадоксально, наименее активно обсуждаемыми экономистами постсоветских стран) станут изменения в системах образования.

В постиндустриальной экономике основным ресурсом становятся знания, определяющие квалификацию и производительность работника. Отражением качественного роста значения «человеческого фактора» стало активное развитие с 1960-х гг. теории человеческого капитала. Понятие «человеческий капитал» (как совокупность знаний, умений и навыков) было предложено в трудах американских экономистов Т. Шульца¹ и, особенно, Г. Беккера² по аналогии с традиционными понятиями физического и финансового капитала. Ставя эти понятия в один ряд, экономисты подчеркнули, что знания, которыми человек обладает, становятся в современном мире главным источником его благосостояния, причем владение знаниями оказывается во многих аспектах важнее, чем владение имуществом (недвижимостью, акциями, деньгами).

В результате развития теорий «человеческого фактора» традиционный «квартет» экономических ресурсов (труд, земля, капитал, предпринимательские способности) постепенно уходит в прошлое. В течение последнего полувека происходит переход к использованию понятия «капитал» (*capital* – в буквальном переводе «главный») как универсального обозначения

ного образования выросло вдвое, достигнув 15% взрослого населения (Образование в России. 2003: Стат. Сб. / Госкомстат России. – М., 2003. С. 332-333).

¹ Schultz, T. Investment in Human Capital: the Role of Education of Research. – N. Y., 1971.

² Беккер Г. Человеческое поведение. С. 56-79.

всех экономических ресурсов, которые могут, так или иначе, измеряться в стоимостном выражении. Этот сдвиг является одним из проявлений перехода от индустриального/капиталистического общества, где ресурсы контролировались разными классами, к сервисному/посткапиталистическому обществу, где в среднем классе постепенно растворяются традиционные классы буржуазного общества.

Хорошо известно, что качественное изменение приоритетности экономических ресурсов (в системе «производительных сил») вызывает качественные изменения в социальной структуре общества (в системе «производственных отношений»). Однако специфика вопроса заключается в том, что знания как нематериальный ресурс обладают рядом принципиальных отличий от традиционных материальных ресурсов.

Прежде всего, знания неотделимы от личности человека. У владельца земли, заводов, прочих материальных активов капитал можно отобрать, купить или уничтожить; владельца знаний в принципе невозможно лишить его капитала.

Приобрести материальный капитал в принципе может — тем или иным способом (заработать, украсть, выиграть в карты, получить по наследству) — любой человек. Приобрести знания можно только самостоятельно, в результате упорного труда, причем сделать это может далеко не каждый («Если тебе дали знания, это еще не значит, что ты их взял»).

Знания — очень специфический вид ресурса. Вместо разрушенного завода можно построить новый, на место уволенного работника физического труда легко нанять такого же. Обладатели знаний взаимозаменяемы в гораздо меньшей степени, поскольку люди, даже получившие одинаковое образование, сильно отличаются друг от друга реально располагаемыми знаниями и умением эти знания применять.

Как и другие виды капитала, человеческий капитал подвержен инфляции, моральной амортизации: с течением времени его ценность постепенно снижается. Чем быстрее происходит обновление общества, тем скорее знания устареют и станут тормозом для дальнейшего продвижения вперед. В зарубежной литературе можно встретить предложенное французским соци-

ологом П. Берто понятие «период полураспада компетентности»: речь идет о том, что по прошествии определенного срока происходит устаревание примерно половины тех знаний, которые человек приобрел за время своего обучения. Если до начавшейся в 1950-е гг. научно-технической революции этот период оценивался в рамках 10 лет, то сейчас ведут речь о 3-5 годах (в некоторых профессиях — еще быстрее)¹. Необходимость постоянного пополнения и обновления человеческого капитала привела к возникновению понятий «непрерывное образование» (*continuing education*) и «образование в течение всей жизни» (*lifelong learning*)².

В широком смысле данное понятие охватывает всю систему образования — от самого рождения человека и до его смерти. Сюда входит как базовое образование (то есть образование, связанное с учреждениями среднего общего, среднего профессионального и высшего образования), так и различные формы дополнительной подготовки (повышение квалификации, переподготовка, общеразвивающие виды обучения). В более узком смысле данное понятие используют для обозначения того принципиально нового компонента, который сформировался именно в последние полвека, после развертывания НТР, — системы догоняющего и дополнительного образования для взрослых, одновременно с работой или в процессе поиска занятости.

Главное различие между традиционным образованием для молодежи и новыми системами образования для взрослых заключается в следующем. В рамках традиционной образовательной системы молодые люди не столько сами выбирают образование, сколько подчиняются выбору своих родителей.

¹ Во время всероссийского опроса ИС РАН «Двадцать лет реформ глазами россиян» (рук. М. К. Горшков, В. В. Петухов, Н. Е. Тихонова, 2011 г.) примерно четверть респондентов указала, что повышать квалификацию надо с интервалом в 3-5 лет, еще четверть — что повышать ее надо ежегодно.

² См., например: Сорокоумова Г. Д. Развитие теории непрерывного образования в США // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. — М.: Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994. С. 145-162.

Когда выбор в пользу продолжения образования делает взрослый человек, имеющий профессию и (чаще всего) рабочее место, это — исключительно результат его личного выбора.

Концепция регулярного «до-пере-учивания» взрослых людей-работников вовсе не является абсолютно новой. С античных времен известна моральная сентенция Сенеки «Век живи — век учись». Новым является переход этой сентенции из разряда благих пожеланий в разряд норм, обязательных для исполнения (что нашло отражение, в частности, в документах ЮНЕСКО, в докладах ОЭСР, в официальных задачах Болонского процесса и т. д.¹). Один из энтузиастов в области непрерывного образования справедливо указал, что «будущее образования, если его рассматривать в целом, и его способность к обновлению зависят от образования взрослых»².

Становление системы непрерывного образования, таким образом, отражает становление постиндустриального общества, порождающего свою специфическую систему институтов образования (см. таблицу 1-1)³.

Для максимального использования всех интеллектуальных ресурсов общества очень важно обеспечить равный (эгалитарный) доступ к знаниям. Известно, что способности к интеллектуальной работе с примерно одинаковой частотой распределены среди всех социальных групп, однако в силу социального (прежде всего, имущественного) неравенства не все люди име-

¹ «Обучение в течение всей жизни» начало активно фигурировать в международных документах, начиная с доклада Э. Форя для ЮНЕСКО «Учиться быть» (1972 г.); в Пражском коммюнике (2001 г.) оно было добавлено в список задач Болонского процесса (Обзор институционализации непрерывного образования см., например: Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. — М.: ГУ-ВШЭ, 2004. С. 85-92).

² Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education. Paris: UNESCO, 1970.

³ Изучение истории образования с точки зрения институционального подхода развито в настоящее время еще довольно слабо; преобладают работы, написанные в эмпирическом ключе (см., например: Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики. — М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998). Положительным примером осмысления этой проблематики являются работы С. Г. Вершловского: Вершловский С. Г. Вызовы научно-технической революции и образование // Новые знания. 2008. № 3; и др.

ют одинаковый доступ к получению образования. В результате впервые в истории требования социального равенства (равного доступа к образованию) совпадают с требованиями экономической эффективности (наилучшего использования всех важных ресурсов)¹. Несмотря на то, что давно провозглашен принцип равного доступа к образованию, основанный на концепции меритократии, реальные «правила игры» в современных образовательных системах еще довольно далеки от эгалитаризма.

Таблица 1-1

**Типы образовательных систем,
соответствующие основным историческим эпохам**

Характеристики образовательных систем	Доиндустриальное общество		Индустриальное общество	Пост-индустриальное общество
		<i>Доклассовое (первобытное) общество</i>	<i>Раннеклассовые общества («азиатский способ производства», античность, феодализм)</i>	<i>Капитализм</i>
<i>Длительность образования</i>	Отсутствие специализированных организаций по передаче знаний	Однократное получение образования		Непрерывное образование
<i>Распространенность образования</i>		Элитное образование	Всеобщее начальное (XIX в.) и среднее (XX в.) образование	Всеобщее высшее (XXI в.) образование

Главная функция, выполняемая системой образования, — это производство и накопление человеческого капитала (знаний и навыков, применение которых повышает производительность работника и повышает его доход). Выполнение этой функции может работать как на понижение, так и на повышение соци-

¹ Этот сдвиг, к сожалению, не вполне осознан, в результате чего по сей день проблемы доступа к образованию чаще всего рассматриваются в контексте социальной политики, как и век назад (см., например: Бреннан Дж. и др. Обучение в течение жизни для обеспечения занятости и равенства // Социология образования. 2001. № 7).

альной дифференциации. Если доступ к системе непрерывного образования одинаков для всех (дискриминация отсутствует), то она будет работать как социальный лифт, поскольку бедные и богатые (женщины и мужчины, доминирующий этнос и этнические меньшинства и т. д.) имеют в среднем одинаковые способности к учебе. Однако представители малоресурсных социальных слоев сильнее заинтересованы в активизации своих способностей, поэтому они будут предъявлять более сильный спрос на услуги системы непрерывного образования и станут стремиться получить от образования максимальную отдачу. Если же доступ к системе непрерывного образования ограничен принадлежностью индивида к какой-либо привилегированной (по имущественным, гендерным, этническим, возрастным или иным признакам) социальной группе, то система будет работать на усиление дифференциации – только привилегированные повышают свои знания и, как следствие, доходы.

1.1.2. Эволюция образовательных систем в контексте теории модернизации

Интересы сторонников теории модернизации, оформившейся на рубеже 1950-1960-х гг., сконцентрировались на изучении и анализе особенностей трансформации традиционных аграрных обществ в современные индустриальные. Каркас экономической составляющей данной теории сформировали концепции стадий¹, источников, движущих сил, социальных факторов и количественных показателей² современного экономического роста, его типологических особенностей в «относительно отставших» странах³. Развитие и критика перво-

¹ Ростю В. В. Стадии экономического роста. – Нью-Йорк: Издательство Фредерик Прегер, 1961.

² Kuznets S. Modern Economic Growth: Rate, Structure, and Spread. – New Haven–London: Yale University Press, 1966.

³ Gerschenkron A. Continuity in History and other Essays. – Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard University Press, 1968. P. 77-97; Idem. Economic Backwardness in Historical Perspective: A Book of Essays. – Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard University Press, 1962.

начальных линейных теоретических построений привели в 1970-1980-х гг. к усложнению и многообразию исследовательских подходов на основе общей парадигмы.

В исторически расширенном варианте модернизационная исследовательская парадигма может быть сформулирована как изучение проблем и закономерностей развития в направлении к более конкурентоспособному и эффективному режиму функционирования социальных и экономических подсистем общества путем изменений его основополагающих институтов и используемых технологий. Эти изменения осуществляются посредством формирования, поиска, отбора и распространения наиболее исторически передовых («современных») практик¹. При этом одним из ключевых процессов модернизации стало накопление человеческого капитала посредством бурного развития системы массовых и институализированных форм образования.

Раннеиндустриальные образовательные модернизации. С. Кузнец рассматривал период от начала индустриальной революции в Великобритании (конец XVIII в.) как новую (современную) эпоху в мировой истории. Он указывал на прогресс в накоплении знаний (а также на развитие науки и образования как средств их производства и распространения) как на основной источник современного экономического роста, оставляя открытым вопрос, к улучшению какого из традиционных факторов производства (капитала или рабочей силы) следует относить данный процесс².

*Работы А. Фишлоу и Э. Уэста*³ были первыми эмпирическими исследованиями, обратившими внимание на экономическую роль образования в период индустриальной революции

¹ Подробнее см.: Диденко Д. В. Теория модернизации и стратегии трансформации национальной интеллектуалоемкой экономики // *Международная экономика*. 2010. № 11. С. 43-47.

² Kuznets S. *Modern Economic Growth*. P. 81-82, 183-185, 190, 218, 228-229, 286-293.

³ Fishlow A. *Levels of Nineteenth-Century American Investment in Education* // *Journal of Economic History*. 1966. Vol. 26. № 4. P. 418-436; West E. G. *Education and the Industrial Revolution*. — London—Sydney: B. T. Batsford Ltd., 1975; Idem. *Educational Slowdown and Public Intervention in 19th-Century England: A Study in the Economics of Bureaucracy* // *Explorations in Economic History*. 1975. Vol. 12. № 1. P. 61-87.

в странах-пионерах (Великобритании и США). Уэст поставил вопрос о механизме воздействия образования на экономический рост Великобритании XIX в. и ввел термин «образовательная революция», которая сопровождала индустриальную¹.

В этом отношении модернизацию национальной образовательной системы следует рассматривать как процесс сравнительно быстрого изменения ее количественных показателей, в результате которых она приобретает принципиально новую структуру и качественные характеристики.

В то же время, в современной историко-экономической литературе преобладает точка зрения, что лишь на второй стадии индустриальной революции в Англии (во второй половине XIX в.) технологический прогресс стал предъявлять требования к квалификации рабочей силы и, соответственно, стал возрастать спрос на человеческий капитал, формируемый в сфере институционализированных форм образования².

Для страны, экономика которой ориентирована на широкомасштабное технологическое и институциональное заимствование (в соответствии с догоняющей стратегией развития), крайне необходимо обеспечить достаточный в количественном и в качественном отношении образовательный уровень населения, чтобы заимствованные достижения были быстро освоены и внедрены. В этом плане классическая модель Р. Нельсона и Э. Фелпса³ теоретически обосновывала положение об определяющем значении накопленного в странах-реципиентах критического объема человеческого капитала для успешного заимствования и диффузии новых технологий (к которым можно отнести и социально-экономические институты).

¹ West E. G. Education and the Industrial Revolution. P. 256.

² Allen R. C. Progress and Poverty in Early Modern Europe // Economic History Review. 2003. Vol. 56. № 3. P. 403-443; Galor O. From Stagnation to Growth: Unified Growth Theory // Handbook of Economic Growth. Volume 1A. Ed. by Aghion P., Durlauf S. N. – Amsterdam: Elsevier B. V., 2005. P. 171-293; Mitch D. The Role of Education and Skill in the British Industrial Revolution // The British Industrial Revolution: An Economic Perspective. Ed. by Mokyr J. 2nd edition. Boulder: Westview Press, 1999. P. 241-279.

³ Nelson R. R., Phelps E. S. Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth // American Economic Review. 1966. Vol. 56. № 2. P. 69-75.

Данная модель получила развитие в современной экономической литературе, где обосновано, что успех заимствования и освоения новых технологий в процессе догоняющего развития определяется *объемом* произведенного и накопленного человеческого капитала, а *не темпами* его роста¹.

Таким образом, приоритетными задачами образовательных модернизаций на раннем этапе индустриального развития в любой стране являются:

- достижение критического уровня человеческого капитала, необходимого для ускорения экономического роста;
- ликвидация массовой элементарной неграмотности и достижение всеобщей базовой грамотности путем создания институтов начального образования.

Универсальное значение советского опыта 1920-1950-х гг. для развивающихся стран на стадии перехода от аграрного к индустриальному обществу было отмечено в исследовании под эгидой Всемирного банка², опубликованном в 1978 г., когда во многих из них происходили аналогичные процессы. Его авторы особо указывали на следующие аспекты положительного советского опыта:

- централизация образовательной политики и финансовых ресурсов в увязке со стратегическими планами развития национальной экономики;
- техническая ориентированность образовательных программ;

¹ Azariadis C., Drazen A. Threshold Externalities in Economic Development // Quarterly Journal of Economics. 1990. Vol. 105. № 2. P. 501-526; Benhabib J., Spiegel M. M. Human Capital and Technology Diffusion // Handbook of Economic Growth. Volume 1A. Ed. by Aghion P., Durlauf S. N. — Amsterdam: Elsevier B. V., 2005. P. 935-966; Easterlin R. Why isn't the whole world developed? // Journal of Economic History. 1981. Vol. 41. № 1. P. 1-19.

² Blumenthal I., Benson C. Educational Reform in the Soviet Union: Implications for Developing Countries. World Bank Staff Working Paper No. 288. May 1978 [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2003/08/23/000178830_98101903400637/Rendered/PDF/multi0page.pdf. Все сноски на Web-ресурсы проверены по состоянию на 24.03.2013 г.).

- первоначальная концентрация усилий на развитии начального образования;
- наличие общестрановых (единых, государственных) стандартов и принятие реальных мер по выравниванию образовательного уровня между регионами;
- приоритет экстенсивного расширения образовательного пространства в расчете на последующее повышение качества обучения;
- широкое использование неформальных и информальных образовательных практик;
- стимулирование к приобретению образования путем поощрения государством квалифицированного труда.

Сопоставляя данные по СССР и другим странам, которые решали задачу создания национальной системы массового образования населения при переходе к индустриальному развитию, мы можем заключить, что прорыв в образовательном уровне населения при создании индустриальной экономики выражается в увеличении среднего количества лет обучения на одного человека с 1-2 до 4,5-5,5 лет (см. таблицу 1-2).

Таблица 1-2

Основные характеристики раннеиндустриальных образовательных модернизаций*

Страна	Период образовательной модернизации	Количество лет	Гос. расходы на образование, средние за период (%ВВП/ВНП)	Среднегодовой прирост гос. расходов на образование (п. п. ВВП/ВНП)	Среднегодовой прирост количества лет обучения	Источник данных о количестве лет обучения
США	1840-1900	60	1,02**	0,02**	0,07	Turner et al.
Япония	1890-1935	45	2,47	0,04	0,11	H&G
					0,07	BvL
СССР***	1920-1941, 1945-1950	25	5,24	0,22	0,17	Миронов
			4,00	0,22		
			6,30**	0,33**	0,12	Didenko et al.

Продолжение таблицы 1-2

Страна	Период образовательной модернизации	Количество лет	Гос. расходы на образование, средние за период (% ВВП/ВНП)	Среднегодовой прирост гос. расходов на образование (п. п. ВВП/ВНП)	Среднегодовой прирост количества лет обучения	Источник данных о количестве лет обучения
Тайвань	1930-1970	40	2,86	0,06	0,10	H&G
					0,09	B&L
Ю. Корея	1945-1970	около 25	3,68	-0,02	0,13	H&G
					0,09	B&L
					0,18	C&S
Китай	1950-1990	более 40	1,95	0,02	0,10	B&L
					0,09	C&S
Турция	1950-1995	45	3,11	-0,01	0,10	B&L
					0,10	C&S
Индонезия	1950-2000	50	3,36	-0,03	0,08	B&L
			2,90	0,06	0,14	C&S
			6,85**	0,16**	0,12	C&S
Индия	1950-2010	60	3,03	0,05	0,07	BvL
					0,08	C&S
					0,11	BvL
Бразилия	до 1950-1995	около 50	3,23	0,08	0,09	B&L
					0,11	C&S
Сирия	1955-2005	50	4,34	0,02	0,07	C&S
					0,12	B&L
Египет	1965-1995	30	5,06	0,00	0,13	C&S
					0,15	B&L
Алжир	1965-1995	30	6,25	0,12	0,17	C&S
					0,14	B&L
Иран	1965-1995	30	3,90	0,06	0,16	C&S
					0,12	B&L
Тунис	1965-2000	35	5,70	0,07	0,13	C&S
					0,09	B&L

Примечание к таблице 1-2

* Источники:

Среднее количество лет обучения:

Миронов: Миронов Б. Н. Экономический рост и образование в России и СССР в XIX–XX веках // Отечественная история. 1994. № 4-5. С 124-125.

B&L: Barro R. J., Lee J.-W. A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010. NBER Working Paper 15902.2010 [Электронный ресурс] // Barro-Lee Educational Attainment Dataset URL: <http://www.barrolee.com/data/yrsch.htm>.

BvL: Van Leeuwen B. Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan: A quantitative analysis, 1890-2000. PhD thesis. – Utrecht University – Box Press Publishers, 2007. P. 273-275.

C&S: Cohen D., Soto M. Growth and Human Capital: Good Data, Good Results // Journal of Economic Growth. 2007. Vol. 12. № 1 [Электронный ресурс] // Organisation for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/13/2669521.xls>.

H&G: Hayami Y., Godo Y. The Role of Education in the Economic Catch-Up: Comparative Growth Experiences from Japan, Korea, Taiwan, and the United States // The Miraculous Growth and Stagnation of Post-War Japan: Lessons from the Post-War Japanese Development Experience. / Ed. by Hamada K., Otsuka K., Ranis G., Togo K. – Oxon: Routledge, 2011. P. 112-134.

Turner et al.: Turner C., Tamura R., Mulholland S., Baier S. Education and Income of the States of the United States: 1840-2000 // Journal of Economic Growth. 2007. Vol. 12. № 2. P. 109.

Государственные расходы на образование:

США: Fishlow A. Levels of Nineteenth-Century American Investment in Education // Journal of Economic History. 1966. Vol. 26. № 4. P. 430 (включают также расходы из негосударственных источников).

СССР: Bergson A. Real National Income of Soviet Russia since 1928. – Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1961. P. 46; Didenko D., Földvári P., Van Leeuwen B. A dataset on human capital in the former Soviet Union area: Sources, methods, and first results. CGEH working paper no. 35 (если источником данных о количестве лет обучения указан Didenko et al).

Япония: Levine S., Kawada H. Human Resources and Japanese Industrial Development. – Princeton (N. J.): Princeton University Press, 1980. P. 82.

Индонезия (если источником данных о количестве лет обучения указан BvL): Van Leeuwen B. Op. cit. P. 258-260, 279-281.

Прочие страны: Barro R. J., Sala-i-Martin X. Economic Growth. – New York: McGraw-Hill, 1995 [Электронный ресурс] // The National Bureau of Economic Research URL: <http://www.nber.org/pub/barro.lee/>; UNESCO. World Education Report. – Paris: UNESCO Publishing, 1998, 2000; UNESCO Institute for Statistics. Data Centre; UNESCO Institute for Statistics. Global Education Digest. – Montréal, 2003; UNDP. Human Development Report. – New York, 1990, 1992, 1994, 1995, 1996, 2005, 2007, 2008.

** Данные учитывают также расходы из негосударственных источников.

*** Расчеты по СССР исключают период Великой Отечественной войны, когда в связи с приоритетностью военных задач наблюдалась значительное снижение уровня расходов и охвата населения образованием.

На ранних стадиях образовательной модернизации увеличение среднего количества лет обучения во всех странах происходило главным образом за счет начального и частично среднего образования. Доля профессионального образования, где качество имеет существенное значение, была сравнительно невелика. Основные требования, которые предъявлялись политическими элитами к общему образованию в этих странах, заключались в следующем. Во-первых, в необходимости ликвидировать элементарную неграмотность в наиболее социально и экономически активных возрастных когортах и расширить, соответственно, возможность управления обществом посредством печатных коммуникационных технологий (функция социализации населения) и, во-вторых, обеспечить эффективный отбор учащихся по способностям для более высоких ступеней образования (функция скрининга и «социального лифта»).

Для реализации последнего требования важной социальной задачей являлась ликвидация гендерного диспаритета в сегменте массового начального и неполного среднего образования и его сокращение на более высоких уровнях.

В данном контексте введение всеобщего неполного среднего (конец 1940 – начало 1950-х гг.), а затем и полного среднего образования (середина 1970-х гг.) в СССР явилось примером выравнивания шансов учащихся из различных статусных групп, когда обеспечение доступности образования выражалось преимущественно в показателях охвата формальным обучением.

Во многих других странах на ранних стадиях образовательной модернизации при создании индустриальной экономики задачи экстенсивного расширения образовательной отрасли и увеличения количественных показателей образовательного уровня населения получали значительную политическую поддержку.

В свою очередь, сравнение затрат и результатов, достигнутых экономиками разных стран при решении однотипных исторических задач, может способствовать лучшему освещению вопроса о степени эффективности политики догоняющего индустриального развития. При этом методология измерения той части человеческого капитала, которая формируется в орга-

низованных формах массового образования, является наиболее разработанной в предшествующей исследовательской практике.

Прирост показателя среднего количества лет обучения (в годах) на единицу прироста относительных затрат (в процентных пунктах ВВП/ВВП) в данном случае рассматривается как основной показатель отраслевой эффективности системы образования, позволяющий сравнивать как рыночные, так и нерыночные экономики. Соотношение приростов среднего количества лет обучения и уровня государственных расходов показывает в абсолютном выражении чувствительность выпуска образовательной отрасли к государственным затратам на ее функционирование и позволяет *в первом приближении* оценить экономическую эффективность образовательной модернизации в межстрановом сопоставлении.

В отношении большинства национальных образовательных систем наши расчеты показателей эффективности их модернизаций по разным индикаторам дали сравнительно близкие результаты¹. В целом проведенные международные сопоставления показали, что *с точки зрения удельной отдачи от затрат, советская экономика в образовательной отрасли показала сравнительно низкий уровень эффективности.*

Однако следует учесть, что конкретно-исторические критерии эффективности образовательной системы задаются приоритетами политического руководства различных обществ на разных этапах их развития. Для стран, осуществляющих догоняющую модернизацию, фактор времени, необходимого для осуществления революционного прорыва в создании национальной системы массового образования, имеет принципиальное значение, поскольку отражает степень выполнения задачи сокращения отставания от стран-лидеров мирового развития. В рассматриваемый период публично выраженная позиция

¹ Методику расчета показателей эффективности см. в: Диденко Д. В. Экономическая эффективность догоняющей модернизации советской образовательной системы в межстрановом сопоставлении // Экономическая история: Ежегодник. 2011/2012. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. С. 629-633.

советского руководства заключалась в том, что скорость ее осуществления является ключевым критерием эффективности. С этой точки зрения применение в СССР мобилизационных методов организации накопления человеческого капитала обеспечило сравнительно высокие результаты в скорости реализации социально значимых целей. В других странах, по всей видимости, норме отдачи на осуществленные инвестиции придавалось более весомое значение.

В странах как инновационных, так и догоняющих модернизаций отмечались позитивные результаты инициативной роли государства в стимулировании совокупного спроса на образовательные услуги. Не последнюю роль в этом сыграло значительное увеличение ресурсов, направляемых в образовательную систему страны. В то же время, в ряде стран (преимущественно азиатских) значение частных источников финансирования образовательной системы было достаточно высоким и их доля могла возрасти за счет государственных по мере развертывания образовательных модернизаций.

В США государственные расходы в начале периода образовательной модернизации были меньше частных (47% всех прямых затрат¹ и заметно ниже, чем в других странах нашей выборки, но на этапе завершения модернизации пришли к нормальному для большинства анализируемых стран уровню (79% по данным того же источника). По нашим оценкам² на основе официальной статистики³ и данных Х. Ноу⁴, доля государственных расходов в СССР колебалась около уровня 75-82%

¹ Fishlow A. Levels of Nineteenth-Century American Investment in Education // *Journal of Economic History*. 1966. Vol. 26. № 4. P. 430.

² Didenko D., Földvári P., Van Leeuwen B. A dataset on human capital in the former Soviet Union area: Sources, methods, and first results. CGEH working paper № 35.

³ Данные о поступлениях в бюджеты республик СССР в качестве официальных платежей населения за обучение в старших классах средней школы, средних специальных и высших учебных заведениях в 1940-1955 гг. см в: Государственные бюджеты союзных республик в пятой пятилетке: Статистический сборник. Министерство финансов СССР. — М.: Госфиниздат, 1957.

⁴ Данные о негосударственных расходах на образование не включали официальные платежи населения. См.: Noah H. J. *Financing Soviet Schools*. — N.Y.: Russian Institute of Columbia University, Teachers College Press, 1966. P. 73-87.

в 1920-1941 гг., а после снижения в 1950-е гг. (до 15%) увеличение доли негосударственных расходов началось с конца 1950-х гг. (до 30-35% к началу 1990-х гг.), то есть после осуществления решающей («революционной») фазы индустриальной образовательной модернизации. По данным Б. ван Леувена, в рассматриваемый период образовательных революций доля государственных расходов незначительно выросла в Индии и несколько снизилась в Японии и Индонезии¹. При этом в указанных странах она могла существенно различаться по странам и во времени, а тенденции внутристрановой динамики были выражены слабо.

Поэтому если допустить, что на протяжении образовательной революции в той или иной стране соотношение государственных и негосударственных расходов на образование менялось несущественно, то выводы об эффективности образовательной модернизации будут состоятельны и в случае, когда используются полные прямые затраты на образование (к сожалению, данный показатель, как правило, не имеет удовлетворительных исторических сведений), и в случае, когда расчеты осуществляются только по государственным источникам.

В случае с Южной Кореей, где роль частных источников была значительной², по указанной причине полученные результаты вряд ли могут рассматриваться как адекватные, как и отчасти в случае с Индонезией и Турцией. В указанных страновых случаях доля негосударственных расходов в течение изучаемого периода возрастала, в то время как эффективность рассчитывалась лишь по государственным, соответственно наблюдалось завышение оценок экономической эффективности образовательных модернизаций.

¹ Van Leeuwen B. Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan: A quantitative analysis, 1890-2000. PhD thesis. — Utrecht University — Box Press Publishers, 2007. P. 276-284.

² McGinn N. F., Snodgrass D. R., Kim Y. B., Kim S.-B., Kim Q.-Y. Education and Development in Korea. — Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1980. P. 66-68, 70-71.

К настоящему времени, по данным Д. Барро и Д. -Х. Ли¹, остались лишь единичные случаи стран (главным образом в Африке к югу от Сахары), где среднее число лет обучения одного человека составляло бы менее 5 лет. Тем не менее, исторический опыт раннеиндустриальных образовательных революций может помочь лучше понять современные проблемы функционирования образовательных систем и человеческого капитала в полупериферийных странах с незавершенным индустриальным развитием в условиях глобализации, тенденции развития которой определяются экономически развитыми странами.

Постиндустриальные образовательные модернизации. На нынешнем историческом этапе модернизация в экономически развитых странах связана с инновационным переходом от индустриального к новому типу общества, который многие социологи и экономисты определяют как основанное на знаниях постиндустриальное (информационное) общество с глобализирующейся экономикой². В постиндустриальной экономике производство интеллектуальных продуктов и услуг (и инвестиционных, и потребительских) приобретает системообразующее значение и после достижения определенного критического уровня имеет тенденцию к ускоренному росту. В российской литературе на это обращает внимание В. Л. Иноземцев, характеризуя совокупность указанных явлений как «революцию интеллектуалов» в «постэкономическом» обществе³.

В последние два десятилетия широкое признание приобрели разработанные в зарубежной литературе новые теории экономического роста, которые рассматривали человеческий

1 Barro R., Lee J.-W. A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010. NBER Working Paper 15902. 2010.

² См. например: Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. — М.: Academia, 1999; Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. — М.: ГУ ВШЭ, 2000; Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. — М.: Academia, 1999; Уэбстер Ф. Теории информационного общества. — М.: Аспект Пресс, 2004.

³ Иноземцев В. Л. Расколота цивилизация: Наличествующие предпосылки и возможные последствия пост-экономической революции. — М.: «Academia» — «Наука», 1999. С. 470-494, 568-571.

капитал в качестве его эндогенного¹ и экзогенного² фактора. Оба направления отводили человеческому капиталу ведущую роль в современном экономическом развитии.

На основе обобщения множества эмпирических исследований можно выделить следующие *признаки постиндустриальной образовательной модернизации*:

1. Движение к практически всеобщему высшему (третичному) образованию, в результате чего фактическое среднее число лет обучения превышает 10 лет, а ожидаемое находится в интервале от 15 до 20 лет.

2. Измерение образования числом лет (или часов) обучения все меньше отражает его роль как социально-экономического ресурса, в то время как качественные показатели, в отличие от раннеиндустриального периода, выходят на первый план и приобретают приоритетное значение.

3. Усиление тенденции к интернационализации профессионального образования.

4. Растущий потенциал и значение информационных технологий в распространении знаний, что находит выражение в развитии дистанционных форм образования.

5. По мере сокращения жизненного цикла экономически ценных знаний накопление человеческого капитала все больше реализуется не только в стандартных стадийных формах образования, но также в различных практиках дополнительного профессионального образования (ДПО), заключающегося в повышении квалификации или профессиональной переподготовке в процессе трудовой деятельности. При повышении гибкости организационных форм и широком распространении неформального образования взрослого населения, важнейшей тенденцией становится его расширяющееся участие в различных практиках ДПО³.

¹ Lucas R. E. On the Mechanics of Economic Development // Journal of Monetary Economics. 1988. Vol. 22. № 1. P. 3-42; Romer P. M. Endogenous Technological Change. The Journal of Political Economy. 1990. Vol. 98. № 5. Part 2. P. S71-S102.

² Mankiw N. G., Romer D., Weil D. N. A Contribution to the Empirics of Economic Growth // Quarterly Journal of Economics. 1992. Vol. 107. № 2. P. 407-437.

³ См., например: Westat K. K., Creighton K. Participation in Adult Education in the United States: 1998-99. NCES 2000-027rev. November 1999. — Washington, DC:

К сожалению, прямые качественные показатели образования даже по экономически развитым странам не имеют удовлетворительных исторических данных. В то же время, для многих стран (в том числе для России/СССР) они частично имеются по косвенным индикаторам – например, по числу учащихся на одного преподавателя или доле учащихся нестационарных форм образования. По странам (безотносительно характеристики развития их образовательных систем как «модернизаций»), где имеются прямые данные по качеству начального и среднего образования (доля учащихся, освоивших базовый уровень в средней школе за период 1964-2003 гг. по принципу «одна страна – одно среднее значение»)¹, они положительно коррелируют (с коэффициентом 0,71) с данными (условно взят 2003 г.) по образовательному индексу ПРООН². В данном случае учитывается фактическая и ожидаемая средняя продолжительность обучения. Таким образом, количественные достижения в образовании имеют тенденцию переходить в качественные, хотя данная закономерность допускает значительные отклонения.

1.2. РОССИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ

Спецификой современной ситуации в России является сочетание постиндустриальных вызовов для ее экономических субъектов со стороны глобальной среды с незавершенностью индустриального развития национальной экономики. Насколько признаки происходящих в экономически развитых странах постиндустриальных образовательных модернизаций имеют соответствия в условиях российской реальности?

Department of Education, National Center for Education Statistics. P. 1.

¹ Hanushek E. A., Woessmann L. Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes and Causation. – NBER Working Paper 14633. 2009.

² Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека: / пер. с англ. – М.: Издательство «Весь Мир», 2010.

1.2.1. Тенденции образовательной модернизации

В пользу наличия ресурсного потенциала российского образования для осуществления успешной социально-экономической модернизации страны свидетельствуют следующие факторы и тенденции:

1. Сравнительно высокие (для соответствующей группы стран по уровню дохода на душу населения) статистические показатели и экспертные оценки образовательного уровня населения и инновационной способности страны.

Место России в мировых рейтингах по показателям ожидаемой и фактически достигнутой продолжительности обучения (соответственно 53 и 52 места в 2011 г.), которые используются в качестве компонентов при расчете индекса развития человеческого потенциала ПРООН¹, выше, чем ее место по совокупному ИРЧП (66 место)². Если образовательный компонент в ИРЧП России значительно превосходит характерный для стран близкой группы по уровню доходов, то компонент здоровья населения значительно ему уступает. По показателям, характеризующим образовательный уровень населения и инновационную способность страны, российские рейтинги Мирового экономического форума (МЭФ), как правило, также опережают страновой рейтинг общей конкурентоспособности (в 2011 г. 67 место по Global Competitiveness Index)³.

Такое сочетание индикаторов, основанных на статистических показателях (ИРЧП и его компоненты) и экспертных оценках (рейтинги МЭФ), свидетельствует о том, что в сфере

¹ Индекс человеческого развития (ИЧР) и индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП) – разные переводы английского Human Development Index (HDI). Образовательный индекс являлся и является подиндексом HDI (независимо от перевода). В 2013 г. его назвали «Образовательный компонент Индекса человеческого развития».

² Доклад о развитии человека 2011. Устойчивое развитие и равенство возможностей: Лучшее будущее для всех. ПРООН. – М.: Издательство «ВесьМир», 2011.

³ The Global Competitiveness Report 2012-2013. – Geneva: World Economic Forum, 2012. P. 304-305 [Электронный ресурс] // The World Economic Forum URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2012-13.pdf.

интеллектуального производства Россия имеет относительно значимый потенциал конкурентоспособности, хотя и снизившийся за последние три десятилетия.

По образовательному уровню населения в той части, которая может быть количественно измерена с помощью продолжительности обучения в системе формального образования, Россия продолжает находиться в одной группе с экономически развитыми странами и превосходить средний уровень по другим странам с переходной экономикой. Однако в условиях перехода к постиндустриальному обществу на первый план выходит проблема качественного уровня образования. В этом отношении Россия по многим признакам отстает от стран-лидеров и показывает умеренно негативную динамику.

Тем не менее, итоги стандартных международных тестов указывают на то, что в России сегмент среднего образования пока существенно лучше, чем в других странах, принадлежащих к той же, что и Россия, группе по объему доходов на душу населения, а также примыкает к нижней границе диапазона результатов стран ОЭСР¹.

2. Наблюдающийся с 2000 г. опережающий рост инвестиций (и государственных, и негосударственных) в человеческий капитал по сравнению с физическим.

Проведенные на основе данных начала 2000-х гг. международные сопоставления показали, что даже в тот период с учетом расходов из негосударственных источников и с включением косвенных издержек общий уровень затрат на образовательную сферу в РФ (5,5% ВВП в 2002 г.) соответствовал среднеми-

¹ Кнобель А., Соколов И., Худько Е. Влияние государственных расходов на качество образования в России. / под ред. С. Г. Синельникова-Мурылева. — М.: Издательство Института Гайдара, 2011. С. 20-36; Российский работник: образование, профессия, квалификация. / под ред. В. Е. Гимпельсона, Р. И. Капелюшников. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. С. 48-53, 127-131; Hanushek E. A., Woessmann L. Op. cit.

ровому уровню (по медиане 5,5% ВВП в 2001 г.) и несколько превышал уровень отдельных экономически развитых стран (средний уровень по медиане в 2001 г. составлял 5,9% ВВП¹).

В период централизованного планирования государственная экономическая политика отдавала предпочтение накоплению физического капитала. Экономический рост поддерживался непропорциональным увеличением затрат как человеческого капитала, так и, в большей степени, физического капитала. Это приводило к тому, что совокупная факторная производительность снижалась. С формированием современного индустриального общества в позднесоветский период увеличение доли физического капитала по отношению к человеческому за счет снижения уровня инвестиций в последний способствовало замедлению экономики в 1970-1980-е гг.²

В период экономического подъема 2000-х гг. в России наблюдался восстановительный рост государственных и совокупных (включая негосударственные) расходов на образование (см. рис. 1-1)³. При этом уровень инвестиций (и государственных, и негосударственных) в человеческий капитал восстанавливался несколько быстрее, чем в физический капитал.

¹ Агранович М. Л., Полетаев А. В., Фатеева А. В. Российское образование в контексте международных показателей. 2004: Сопоставительный доклад. — М.: АспектПресс, 2005. С. 30, 74; Агранович М. Л. Российское образование в контексте мировых индикаторов. — М.: «Сентябрь», 2009.

² Didenko D., Földvári P., Van Leeuwen B. Inspiration and Perspiration Factors in Economic Growth: The Former Soviet Union Area versus China (ca. 1920-2010). Institute of Economic Research, Hitotsubashi University, Global COE Hi-Stat Discussion Paper Series 283, March 2013. P. 8-10, 15. [Электронный ресурс] // Research Unit for Statistical and Empirical Analysis in Social Sciences URL: <http://gcoe.ier.hit-u.ac.jp/english/research/discussion/2008/pdf/gd12-283.pdf>.

³ При этом следует иметь в виду, что уровень 1990 г. не был максимальным за советский период: долгосрочный тренд к снижению расходов на образование наблюдался в СССР с конца 1940-х гг.: с 9,7% ВВП в 1947 г. до 6,1% в 1990 г. (Didenko D., Földvári P., Van Leeuwen B. A dataset on human capital in the former Soviet Union area).

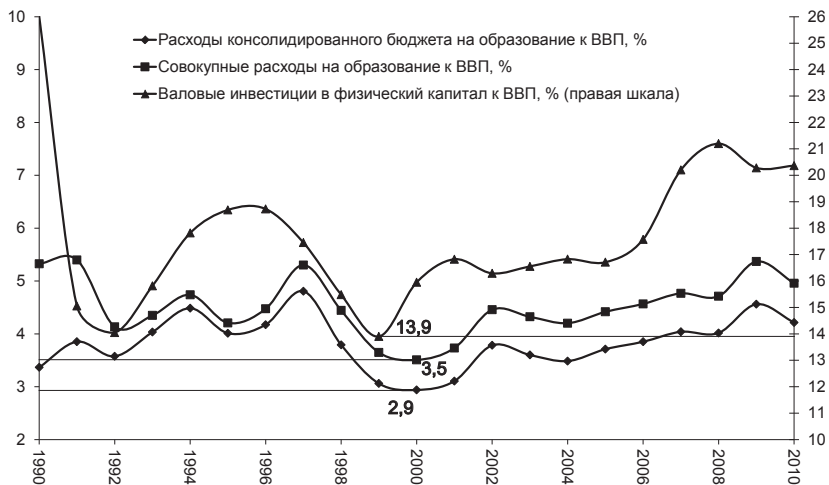


Рис. 1-1. Динамика инвестиций в человеческий и физический капитал в России (1990-2010 гг.)

Расчитано по данным официальной статистики, Всемирного банка, НИУ ВШЭ; методология составления рядов и соответствующая база данных представлены в: Didenko et al. A dataset on human capital in the former Soviet Union area.

В целом в 2000-е гг. по уровню государственного финансирования образования из консолидированного бюджета Россия находилась в одной группе со странами с сопоставимым уровнем ВВП на душу населения, но отставала от большинства экономически развитых стран¹.

В результате возросла эффективность использования факторов производства. В настоящее время по сравнению с концом 1980-х гг. примерно тот же объем ВВП создается при участии примерно вдвое меньшего по объему физического капитала и при сопоставимом объеме человеческого капитала. Опережающее накопление человеческого капитала по отношению к физическому создает внешние эффекты, которые спо-

¹ Доклад о развитии человека 2011. С. 162-165; Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World. — Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2010. P. 212-221 [Электронный ресурс] // UNESCO Institute for Statistic URL: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/GED_2010_EN.pdf.

способствуют расширению границы производственных возможностей, прежде всего в отраслях интеллектуального производства с интенсивным использованием человеческого капитала.

Возросшая открытость российской экономики, наряду со сравнительно высоким уровнем человеческого капитала, создают потенциал для расширения активного технологического заимствования из-за рубежа.

3. Сравнительно высокие уровни индивидуальной отдачи от инвестиций в инновационные формы накопления человеческого капитала (прежде всего, в дополнительные образовательные практики), особенно у получивших специальности для работы в новых для России отраслях экономики.

Интенсивность трансформационных процессов в идеологической, экономической и социально-политической сферах страны в конце 1980 – начале 2000-х гг. стимулировала резкое повышение мобильности человеческого капитала. По данным исследования К. Сабирьяновой на основе наиболее крупного и репрезентативного панельного опроса домохозяйств, в 1991-1998 гг. профессию (определенную по наиболее подробному уровню классификации ISCO Международной организации труда) сменило около 42% занятых, в 2 раза больше, чем в период попыток эволюционных преобразований (1985-1990 гг.)¹.

Расчеты индексных премий за обучение в ДПО по соответствующим данным RLMS-HSE² показали, что доходы обучавшихся в ДПО (проходивших профессиональную переподго-

¹ Sabirianova K. Z. The Great Human Capital Reallocation: A Study of Occupational Mobility in Transitional Russia // Journal of Comparative Economics. 2002. Vol. 30. № 1. P. 197.

² «Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ-ВШЭ» – Обследование домохозяйств по репрезентативной выборке, осуществляемое ежегодно с 1994 г. (за исключением 1997 и 1999 гг.) Национальным исследовательским университетом – Высшей школой экономики и ЗАО «Демоскоп» при участии Центра народонаселения университета Северной Каролины в Чапел Хилле (США) и Института социологии РАН [Электронный ресурс] // Carolina Population Center URL: <http://www.cpc.unc.edu/projects/rlms/>; <http://www.hse.ru/rlms>.

товку или повышавших квалификацию) первоначально¹ росли быстрее доходов необучавшихся. Сопоставимые позитивные эффекты от прохождения курсов повышения квалификации на рабочем месте часто наблюдались при проведении аналогичных исследований за рубежом. На микроуровне это подтверждает наличие общих закономерностей в выполнении функций фасилитатора человеческого капитала национальной экономики со стороны российской и зарубежных систем ДПО.

Среди обучившихся в ДПО доля «успешных» работников больше, а индексные премии за ДПО (в среднегодовом исчислении) заметно выше и распределены немного более равномерно у получивших специальности для работы в новых для России отраслях экономики: офисный персонал, сфера услуг (см. гл. 4). Это свидетельствует о наличии стимулов к структурной модернизации российской экономики на микроуровне.

4. Наконец, *важнейшим проявлением новой «образовательной революции» становится быстрое повышение компьютерной грамотности и ее достижение основной частью молодого населения к концу 2000-х гг.*

По расчетам Р. И. Капелюшника и А. Л. Лукьяновой на основе данных RLMS-HSE, уровень компьютерной грамотности российского населения в возрасте от 15 до 64 лет повысился с 31,4% в 2000 г. до 51,2% в 2008 г.² При этом в когорте 15-19 лет доля лиц, пользовавшихся компьютером в течение последних 12 месяцев, в 2008 г. составила 86,5% (80,7% респондентов пользовались им на учебе или работе). Соответствующие цифры по возрастной когорте 20-29 лет составили 70,5% и 53,6%,

¹ Обучение, безусловно, дает прибавку к зарплате работника первые 1-3 месяца после его завершения. Иными словами, работодатель получит выгоду от вложений в обучение своего работника очень быстро.

² Капелюшников Р. И., Лукьянова А. Л. Трансформация человеческого капитала в российском обществе (на базе «Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения»). — М: Фонд «Либеральная миссия», 2010. С. 30-32, 110.

причем переход к каждой следующей десятилетней когорте сопровождался уменьшением доли пользователей компьютером примерно на 15 процентных пунктов¹.

Зафиксированные в России темпы повышения компьютерной грамотности заметно выше темпов ликвидации элементарной неграмотности в Российской империи и СССР в период раннеиндустриальной образовательной модернизации. По нашим расчетам на основе данных переписей населения доля умеющих читать в возрасте 15-64 года повысилась с 27,6% в 1897 г. до 52,2% в 1926 г., а в когорте 15-19 лет уровень грамотности 89,3% был отмечен в 1937 г.²

Предположительно, наблюдаемые в России значительные возрастные различия в компьютерной грамотности могут объяснить отмеченные в исследованиях на основе данных RLMS-HSE и ОЗПП Росстата сравнительно раннюю восходящую фазу и «сплюснутую» форму возрастных кривых заработков, низкую премию за общий стаж работы, а также высокое вознаграждение компьютерной грамотности со стороны рынка труда³.

Отмеченные выше позитивные тенденции в сфере образовательной модернизации создают *возможность ускоренного экономического развития российской экономики по инновационной модели в долгосрочной перспективе*: последние эконометрические исследования подтверждают, что человеческий капитал является более значимым фактором для инновационной способности страны по сравнению с абсорбционной (лежащей в основе догоняющего развития)⁴.

¹ Там же. С. 31, 168.

² Didenko et al. A dataset on human capital in the former Soviet Union area.

³ Капелюшников Р. И., Лукьянова А. Л. Ук. соч. С. 6, 68, 75-76, 181; Российский работник... С. 83-86, 139-140.

⁴ Тонис А. С. Повышение абсорбционной способности (научно-техническая и промышленная политика) // Стратегия модернизации российской экономики. / отв. ред. В. М. Полтерович. – СПб.: Алетей, 2010. С. 97-99.

1.2.2. Тенденции образовательной демодернизации

В то же время, следует отметить наличие *тенденций к демодернизации* образовательных практик на микроуровне и макроуровне, которые свидетельствуют о существовании значительных препятствий к эффективному использованию вышеотмеченного потенциала осуществления постиндустриальной модернизации:

1. Несмотря на фиксируемое статистическими показателями экстенсивное расширение образовательного пространства (прежде всего, фактически происходящий переход к всеобщему высшему образованию), на уровне экспертной оценки следует отметить преобладание количественных, а не качественных аспектов данного процесса.

В условиях постиндустриальной образовательной модернизации реальностью становится близкое к всеобщему высшее образование. О повышении привлекательности соответствующих инвестиций в человеческий капитал свидетельствует наличие тенденций к повышению таких социально-экономических индикаторов российской системы образования, как удельная численность студентов и (до середины 2000-х гг.) взрослых учащихся, объем расходов населения и работодателей на образование¹. При определенных условиях их можно было бы интерпретировать как одно из проявлений постиндустриальной образовательной модернизации. К сожалению, преобладающим пока видится количественный, а не качественный аспект.

2. Несмотря на присоединение России к «Болонскому процессу», оценка степени фактической интернационализации российского профессионального образования может быть определена как слабая.

Другим проявлением постиндустриальной «образовательной революции» стала усилившаяся в последние два десятилетия интернационализация профессионального образования², одним

¹ Образование в Российской Федерации: 2007. Статистический ежегодник. – М.: ГУ-ВШЭ, 2007. С. 81, 86-87, 95, 108, 127-130, 363, 420-421, 438-439, 455-456; Образование в Российской Федерации: 2006. Статистический ежегодник. – М.: ГУ-ВШЭ, 2006. С. 130-131, 461.

² Бирюков А. Интернационализация российского высшего образования // Мировая экономика и международные отношения. 2006. № 10. С. 76-83; Коль-

из проявлений которой стало присоединение России с 2002 г. к «Болонскому процессу». Имеющиеся данные о численности иностранных граждан, обучавшихся по очной форме в вузах России за последние 50-60 лет¹ свидетельствуют о том, что относительная конкурентоспособность российского образования в отношении экспорта образовательных услуг в значительной степени носит инерционный характер, используя заделы советского периода. Экспорт российских образовательных услуг направлен преимущественно в страны СНГ и Балтии, в развивающиеся страны и гораздо меньше в страны с развитой экономикой². В то время как импорт образовательных услуг осуществляется преимущественно из США, Германии, Великобритании и Франции³. Кроме того, конкурентоспособность российских образовательных услуг реализуется в значительной мере в области цен, а не качества.

3. Наши исследования с применением количественных методов подтверждают суждения экспертов о недостатке обратных связей российского рынка труда с рынком основных и дополнительных образовательных услуг.

Поставив вопрос о факторах, от которых зависит последующий успех или неуспех в получении экономических результатов от обучения в ДПО, мы обнаружили, что наиболее сильным из них является специальность обучения (подробнее см. гл. 4). Данное обстоятельство еще раз напоминает о слабой эффективности российского рынка труда, как и недостатке его обратных связей с рынком дополнительных образовательных услуг, поскольку в случае их равновесного состояния влияние данного фактора было бы близким к нулевому.

чугина М. Международная интеграция в сфере высшего образования // *Мировая экономика и международные отношения*. 2004. № 6. С. 55-64; Майбуров И. Глобализация сферы высшего образования // *Мировая экономика и международные отношения*. 2005. № 3. С. 10-17.

¹ Арефьев А. Л. Тенденции экспорта российского образования. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010. С. 47-48.

² Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Выпуск 7. Министерство образования и науки Российской Федерации. — М.: ЦСПиМ, 2010. С. 17-22.

³ Global Education Digest 2010. P. 176.

Снижение (после всплеска 1990-х гг.) уровня участия экономически активного населения в повышении квалификации и профессиональной переподготовке (ДПО) отличает Россию от экономически развитых и референтной группы быстро развивающихся стран.

Наши расчеты подтвердили сведения из других источников о том, что в годы экономического подъема в России наблюдалась тенденция, противоположная характерной для стран постиндустриальной образовательной модернизации: вместо повышения уровня участия экономически активного населения в дополнительных образовательных практиках, наблюдалось снижение основных показателей ДПО. Это согласуется с результатом, полученным Ю. В. Овчинниковой, который заключается в том, что активность по накоплению человеческого капитала на протяжении последних 5 лет значительно спала.¹ Выводы, сделанные С. В. Мареевой в том числе на материале более поздних общероссийских опросных исследований ИКСИ РАН и ИС РАН (до 2011 г.), также указывают на снижение инвестиционной активности в человеческий капитал со стороны представителей российского «среднего класса»² и, таким образом, согласуются с результатами наших расчетов. Основной, на наш взгляд, причиной этих демодернизационных тенденций является то, что произошедшая в России в 1990-е гг. отраслевая реструктуризация человеческого капитала оказалась достаточной для относительно успешной реализации экспортно-сырьевой модели экономического роста и в условиях относительно слабого развития инновационных отраслей стимулы к дополнительным вложениям в человеческий капитал взрослого населения оказались недостаточно сильными.

Настоящее исследование показало крайне неравномерный и миноритарный характер распределения показателей частной эффективности ДПО.

¹ Овчинникова Ю. В. Динамика накопления человеческого капитала на фоне других ресурсов // *Народонаселение*. 2010. № 1. С. 50-54.

² Мареева С. В. Практики инвестирования среднего класса в свой человеческий капитал // *TERRA ECONOMICUS*. 2012. Том 10. № 1. С. 169-171.

Достигнутый выпускниками ДПО средний положительный результат обеспечивается повышенным размером премии по доходам у наиболее «успешных» из них, в то время как экономические выгоды от обучения получает лишь их меньшинство. В определенной степени это может рассматриваться как демотивирующий фактор в отношении потенциальных получателей ДПО.

В отечественной научной литературе с разных позиций обосновывается (в частности, В. Л. Иноземцевым¹ и В. М. Полтеровичем²), что задачи догоняющего модернизационного развития для России в ближайшей перспективе более значимы по сравнению с собственно инновационными. Среди приводимой аргументации указывается на сравнительно низкие издержки заимствования вследствие значительного отставания от экономически развитых стран как в технологической, так и в институциональной сфере, на многоукладность национальной экономики, значительную роль рентных доходов, формируемых в добывающих отраслях, а также на наличие достаточно сильной исторической инерции (*path dependence* — «эффект колеи»³).

Совокупность указанных тенденций свидетельствует в пользу того, что из двух альтернативных стратегий развития интеллектуалоемкой экономики России в ближайшие десятилетия более вероятным является следование догоняющей модели модернизации. В этом случае речь может идти о сокращении отставания в уровне эффективности, конкурентоспособности ее экономики от стран-лидеров, но не о полном нивелировании существенной дистанции и тем более не о возможности «перегнать» последних за счет длительного поддержания опережающих темпов роста.

¹ Иноземцев В. Л. Что такое модернизация и готова ли к ней Россия? // Модернизация России: условия, предпосылки, шансы. Сборник статей и материалов. Выпуск 1. — М.: Центр исследований постиндустриального общества. 2009. С. 5-82.

² Полтерович В. М. Природа кризиса и стратегия модернизации: формирование системы интерактивного управления ростом // Стратегия модернизации российской экономики. С. 35-90.

³ Нуреев Р. М., Латов Ю. В. Что такое *path dependence* и как ее изучают российские экономисты // Общественные науки и современность. 2006. № 2. С. 118-129.

В то же время многие отмеченные факторы свидетельствуют о наличии возможностей для последующего перехода российской экономики к преимущественно инновационной модели развития, способной обеспечить ей технологическое лидерство. Достижение высокого уровня количественных показателей человеческого капитала создает условия для перехода к преимущественно инновационной модели развития в случае преодоления существующих дисбалансов, приближения к мировой технологической границе и преодоления институциональной инерции. Такие возможности могут реализоваться в долгосрочной перспективе, и одним из необходимых условий для этого является успешное осуществление в России догоняющей по своим задачам постиндустриальной образовательной модернизации.

Таким образом, в настоящее время количество и качество накопленного человеческого капитала России представляются достаточными для осуществления модернизации по догоняющей модели. В то же время, его качество вряд ли можно признать соответствующим задачам инновационного развития¹.

1.2.3. Непрерывность как императив модернизации российской образовательной системы

Государственная политика в сфере реформирования профессионального образования определяется рядом концепций и постановлений². Получившая у экспертов и общественности

¹ Диденко Д. В. Накопление человеческого капитала и эффективность образования в контексте модернизации российского общества // Экономика образования. 2012. № 6. С. 15-16.

² Приоритетный национальный проект «Образование» (система нормативных актов во исполнение поручений Президента РФ по итогам встречи с членами Правительства РФ, руководством Федерального собрания РФ и членами Президиума Государственного совета РФ 5 сентября 2005 г., [Электронный ресурс] // Президент России URL: http://archive.kremlin.ru/appears/2005/09/05/1531_type63374type63378type82634_93296.shtml, <http://минобрнауки.рф/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/%D0%BF%D0%BD%D0%BF%D0%BE>, «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» (Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р). Важной вехой в развитии государственной политики явилось принятие закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012), о содержании которого речь пойдет в гл. 8.

название «модернизации» данная политика предусматривает ряд принципиальных, новаторских мер, которые должны способствовать повороту системы образования к требованиям сегодняшней российской экономики. В частности, основной задачей профессионального образования признано достижение мировых стандартов в применении современных образовательных технологий, «смягчение» барьеров между уровнями образования, учебными программами, выход на международные рынки.

Приоритеты модернизации российского профессионального образования в настоящее время определены как *качество, доступность и эффективность*¹.

Реализация названных приоритетных направлений предполагает решение таких задач, как создание независимой общественно-государственной системы оценки качества образования, призванной обеспечить возможности свободного перехода между различными образовательными программами и постепенно ликвидировать разрывы и барьеры, препятствующие переходу учащихся любого возраста и социально-экономического положения с одного уровня на другой. Важными мерами считается также включение работодателей в выработку образовательной политики, стандартов качества профессионального образования, что позволит обеспечить более полный учет меняющихся потребностей рынка труда; формирование условий для территориальной, социальной и академической мобильности учащейся молодежи в едином образовательном пространстве страны.

Следует также назвать задачу обеспечения конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг, по крайней мере, в некоторых его сегментах, например, в странах «третьего» мира и СНГ.

¹ О программах государственной образовательной политики в России 2010-х гг. см., например: Клячко Т. Л. Образование в Российской Федерации: проблемы и тенденции развития в начале XXI века // Мир России. 2011. Т. 20. № 1. С. 88-124; Беляков С. А., Клячко Т. Л., Федотов А. В. Анализ целей и задач государственной образовательной политики Российской Федерации в 2000-2010 гг. // Университетское управление. 2012. № 1. С. 6-18.

Важным моментом является и то, что проводимая государственная политика создает предпосылки для таких новаторских и, как показывает опыт других стран, эффективных форм и практик профессионального и дополнительного образования как *общественное просветительство, корпоративное образование, развитие социального партнерства* в регионах.

Третий вывод связан с тем, как экономические отношения оказывают влияние на организацию и содержание учебного процесса. В реальной жизни образование представляет собой совокупность инновационных и догоняющих практик и процессов. Подчеркнем, что это дополняющие друг друга практики, их соотношение в значительной степени определяются политическими и экономическими факторами в каждой конкретной стране, принятыми задачами и целями. Однако, с конечным итогом, оба вида образования – инновационное и догоняющее – оказываются одинаково важными. Для такого утверждения есть основание. Первое создает условия для производства и передачи инновационных знаний и наукоемких высокопроизводительных технологий людям с соответствующим (высоким) уровнем функциональной грамотности и профессиональной квалификации. Второе – обеспечивает распространение знаний и навыков, связанных преимущественно с материальной культурой и производством. Оно ориентировано на сферу стабильных, устоявшихся технологий, где содержание труда и требования к квалификации (компетенции) понятны и легко определяемы, а главное – неизменны в течение относительно продолжительного периода времени.

Известно, что индустриальное общество востребовало учебный процесс, который в основном *формализован, централизован, ориентирован не на все, а на определенные социальные и возрастные группы*. Такой процесс легитимирован, ему придан статус социального института.

В переходе же к постиндустриальному обществу знаний – по мере изменения самого продукта производства от материального к интеллектуальному – все большее значение получают неформальные, внесистемные (имеется в виду – не входящие в установленную институцию) образовательные практики,

которые регулируются рыночными отношениями, а не государством и, следовательно, максимально диверсифицированы. Эта важная особенность образования, характерная именно для переходных экономик, получила выражение в *принципе непрерывного образования*, суть которого сводится к следующему: непрерывное образование касается каждого человека и продолжается всю его (её) жизнь. Оно связано с периодическим накоплением и обновлением имеющихся знаний, навыков, подходов в той степени, в которой этого требуют постоянно изменяющиеся условия современной жизни, а также высокая цель самореализации (каждого) человека. Непрерывное образование включает в себя все существующие – формальные, неформальные, информальные практики, которые отвечают отмеченным выше особенностям (процессам).

Можно сказать и так: в той степени, в какой знания становятся всеобщими, непрерывное образование получает статус социальной технологии, которая обеспечивает распространение и существование этих знаний в том качестве и состоянии, которые необходимы для развития общества на данном этапе.

Концептуальные основания принципа непрерывного образования связаны с теорией человеческого капитала. Нормативная модель накопления человеческого капитала посредством образования предполагает устойчивый рост заработков (в среднем) на протяжении периода трудовой активности. Иначе говоря, с повышением опыта и квалификации приближение пика заработков следует ожидать к возрасту 55 (плюс-минус 5 лет), что и подтверждается наблюдениями во многих странах¹. В отличие от стран Запада, в России пик заработков достигается примерно в 35-40 лет (т. е. на 15-20 лет раньше), что означает массовое обесценивание человеческого капитала старших поколений работников. Способно ли непрерывное образование исправить эту опасную для экономики ситуацию?

На практике непрерывное образование подчиняется необходимости соединения принципа социального равенства с логикой экономической эффективности и целесообразности,

¹ Капелюшников Р. И., Лукьянова А. Л. Ук. соч. С. 6.

а также с российской спецификой. Равная (в идеале) доступность образования, знаний и технологий вступает в противоречие с наиболее выгодным, оптимальным в данных условиях путем использования имеющихся интеллектуальных и материальных ресурсов. В таком контексте важнейшие принципы социального равенства, справедливости, доступности образования будут определяться принятым в данном обществе соотношением общественного и частного блага. Каждая социальная группа общества, начиная с элит и вплоть до маргинализованных, исключенных слоев общества, должна получить свой шанс на приобретение тех знаний и профессиональных навыков, в которых она нуждается. Элементы неоднородности социальной структуры воспроизведут соответствующую неоднородную систему образования, а институализированные практики учебной деятельности закрепят эти существующие в действительности социально-экономические неравенства. Единственным эффективным в данной ситуации средством улучшения ситуации, по мнению сторонников принципа непрерывного образования, является образование взрослых. Именно оно становится эффективным инструментом, с помощью которого обеспечивается системная целостность и соответствие субъектного, индивидуального выбора принятой в обществе модели распределительных отношений.

ГЛАВА 2. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном обществе дополнительное профессиональное образование (ДПО) становится ключевым элементом системы непрерывного образования (СНО). Именно через ДПО поддерживаются наиболее тесные обратные связи между рынком образовательных услуг и рынком труда, и осуществляется адаптация результатов деятельности системы образования к потребностям рынка труда. Интенсификации этих процессов способствует сокращение жизненного цикла экономически ценных знаний в постиндустриальной экономике информационного общества и рост межотраслевой мобильности трудовых ресурсов.

В начальном разделе главы показана структура современной системы непрерывного образования, органично включающая образование для взрослых, и произведен краткий обзор научного дискурса, в рамках которого происходит изучение проблем андрагогического образования. В последующих разделах дана общая характеристика развития дополнительного образования в постсоветской России, а также изложены институциональные характеристики российского дополнительного профессионального образования.

2.1. АНДРАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ НОВОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В центре внимания данной монографии находятся те элементы системы непрерывного образования, которые являются наиболее новыми. Речь идет об образовании для взрослых —

андрагогике. Этот термин используется нами для обозначения образования для взрослых как синоним популярного в англоязычной научной литературе понятия «*adult education*»¹. Однако прежде, чем перейти к рассмотрению современных особенностей и тенденций образовательных систем для взрослых стоит кратко напомнить о появлении самой концепции непрерывного образования, которая была провозглашена ЮНЕСКО в 1972 г. и в последующие годы поддержана рядом влиятельных межправительственных организаций². По сути, состоялось признание новой образовательной парадигмы, которая соответствует «постиндустриальным» вызовам времени.

Понятие образования было распространено на самые различные виды деятельности человека. Теперь под ним понимается все, что имеет целью «изменить установки и модели поведения людей путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков... Образование – это компонента в любом виде человеческой деятельности»³. К традиционному понятию формального образования, которое происходит в специально предназначенных для этого местах, располагает системой контроля знаний, методикой обучения и завершается получением диплома или сертификата, прибавляется неформальное и информальное образование, о которых речь пойдет несколько позже.

Непрерывное образование развивается в двух направлениях. Образование *длиною в жизнь* предполагает, что возможности учебы должны быть равномерны на протяжении всей жизни человека и не должны иметь выраженного начала и конца.

¹ Единый понятийный аппарат для обозначения данного явления еще не вполне сложился даже в англоязычной литературе, где используется порядка десятка терминов с разными смысловыми оттенками.

² Faure E. Learning to Be: the World of Education today and tomorrow. – UNESCO, Paris, 1972; Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. – Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1973.

³ Воронина Т. П. Философские проблемы образования в информационном обществе. Автореферат ... дисс. докт. филос. н. М., 1995. С. 29.

Помимо традиционного детско-юношеского образования, здесь выделяются образование взрослых и образование пожилых.

Образование *шириною в жизнь* означает доступность всех основных форм учебной и познавательной деятельности для каждого человека и для всех без исключения социальных групп. Самообразование при этом становится одним из основных видов деятельности.

Важно подчеркнуть, что каждый человек в любой период своей жизни должен иметь возможность участия в учебном процессе¹. На основе непрерывности удалось построить единую модель образования, которая включает в себя профессиональную подготовку, общекультурное развитие и гражданское воспитание.

2.1.1. Структура образовательных систем для взрослых

Чтобы выяснить, в какой степени современная система образования для взрослых в постсоветских странах соответствует эгалитарным принципам, необходимо рассмотреть ее структуру. Следует ожидать, что в ней есть как подсистемы, в большей степени работающие на сглаживание социальной дифференциации, так и подсистемы, работающие на усиление социальной дифференциации.

В образовании для взрослых можно выделить два основных элемента (см. рис. 2-1):

1. Догоняющее образование, которое дает возможность начать квалифицированную трудовую деятельность, и
2. Дополнительное образование, которое повышает квалификацию работника — расширяет познания в сфере ранее выбранной трудовой деятельности либо обеспечивает знаниями в новой для него сфере.

¹ UNESCO. Fourth International Conference on Adult Education (Confinteia): Final Report. — Paris: UNESCO, 1985; Club of Rome. No Limits to Learning. — Oxford, New York, Pergamon, 1979; UNESCO. Education. A Treasure Lies Within (Report by the «Delors Commission»). — Paris: Odile Jacob, 1996.

Данные виды образования разграничиваются отношением к принятому в обществе стандарту обязательного образования, которым в современных условиях в развитых странах является среднее общее образование. Догоняющее образование «дотягивает» учащегося до этого общественного стандарта; дополнительное образование включает все, что превосходит этот стандарт¹.



Рис. 2-1. Структура современной системы образования

¹ Конечно, в предложенной классификации есть известный элемент условности. Скажем, обучение компьютерной грамотности в современной России можно отнести и в догоняющее, и в дополнительное образование. Ведь, с одной стороны, умение пользоваться компьютером и Интернетом является обязательным уже для начального образования, но одновременно можно встретить немало профессоров старших возрастов, которые не умеют полноценно пользоваться компьютером.

Первый тип образования для взрослых является порождением не постиндустриального, а более раннего, индустриального общественного строя. Как было указано в таблице 1-1, данный общественный строй требует перехода сначала к всеобщему начальному образованию (чтобы каждый работник мог читать, писать и элементарно считать), а затем — к всеобщему среднему образованию (чтобы каждый работник имел элементарные знания в основных науках). Первый уровень требований соответствует ранним системам менеджмента, когда работник рассматривался как пассивный «рабочий материал» в руках инженеров, нормировщиков и иных менеджеров, когда от работника требовалось лишь умения понимать инструкции. Второй уровень соответствует посттейлористским системам, связанным с доктриной человеческих отношений, когда от работника ждут активного со-участия в совершенствовании трудовых операций¹.

В условиях формирующегося постиндустриального общества развитие систем догоняющего образования — это исправление «неделок» индустриального общества. Общеизвестно, в частности, что во многих малоразвитых странах дети, не проходя через статусы школьника (ученика) и тем более студента, сразу становятся трудящимися. Глобальность данной проблемы подтверждается рядом международных документов, включая Декларацию прав человека (подробнее об этом в подразделе 8.3.1), которые касаются, в частности, необходимости всеобщего начального образования.

¹ Одним из первых «конструкторов» системы образования для взрослых был, как известно, английский предприниматель и социалист Роберт Оуэн, открывший в начале XIX в. при своей фабрике в Нью-Ланарке школу для взрослых, где по вечерам обучали неграмотных, родителям давали консультации по воспитанию детей и т. д. Поскольку в тот период требования к рабочей силе были еще очень низкими, эксперимент Оуэна, в конце концов, потерпел неудачу: после того как Оуэн был вынужден продать фабрику, новые владельцы отказались поддерживать «социалистические» инновации. Однако за последующие полтора столетия обучение малоквалифицированных работников постепенно превратилось из филантропии в обычную практику менеджмента.

Может показаться, что данная проблема характерна только для отстающих стран. На самом деле даже во многих высоко-развитых странах уровень охвата детей образованием весьма неравномерный и сильно зависит от социального положения родителей. Из-за подобного рода сбоев взрослым работникам часто приходится участвовать в тех видах обучения, которые первоначально для них не предназначались (например, вузовское обучение).

В условиях сервисного/постиндустриального общества наиболее востребованным является, конечно, дополнительное образование. Его активное развитие обусловлено тремя основными факторами:

- потеря актуальности старых знаний (в соответствии с «периодом полураспада компетенции») по ранее выбранной специальности;
- необходимость повышения уровня профессиональных знаний по ранее выбранной специальности в связи со служебным ростом;
- желание освоить новые специальности (пройти переобучение) в связи с изменениями на рынке труда (спад традиционных и развертывание новых отраслей) или в связи с намерением изменить жизненную траекторию.

Во всех случаях речь идет о до- и переобучении работников, имеющих, как минимум, среднее общее или среднее профессиональное образование.

Степень соблюдения эгалитарных принципов доступа к образованию сильно варьируется в зависимости не только от того, о каком уровне образования для взрослых работников идет речь, но и от того, какие используются методы организации этого образования.

В соответствии с Международной стандартной классификацией образования (ISCED)¹ принято выделять три основные формы андрагогического образования (см. рис. 2-1) – *формаль-*

¹ International Standard Classification of Education. ISCED 2011. P. 11-12, 76-77, 80-81 [Электронный ресурс] // UNESCO Institute for Statistics URL: <http://www.uis>.

ное, неформальное и информальное. Исторически первичными являются неформальное и информальное образование, но в современных развитых странах основной стала система формального образования¹.

При неформальном образовании дополнительное обучение осуществляется:

- либо без отрыва от трудовой деятельности непосредственно на рабочем месте (обмен опытом и знаниями с коллегами по работе);
- либо не образовательными учреждениями (скажем, участие в конференциях по обмену опытом является своеобразной формой обучения работников);
- либо с помощью специальных структур и сервисов, встроенных в качестве дополнительных в образовательные учреждения (открытые лекции университетских профессоров для всех желающих).

Неформальное обучение повышает уровень знаний, но не подтверждается никаким сертификатом/дипломом. В доиндустриальных обществах этот эгалитарный тип обучения (прежде всего, в форме заимствования опыта у наиболее квалифицированных коллег – по принципу «делай как я») был главным. Однако в современном обществе он наименее важен (догоняющее обучение без подтверждающего сертификата практически не имеет ценности) и лишь дополняет другие формы образования.

Информальным образованием называют почти все виды деятельности за пределами стандартной образовательной среды. Это – индивидуальная познавательная деятельность, сопро-

unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf.

¹ В документах ЮНЕСКО можно встретить утверждение, что 85% работающего населения приобрели необходимые для работы знания и умения за рамками формального обучения (Вершловский С. Непрерывное образование как фактор социализации [Электронный ресурс] // Общество ЗНАНИЕ России URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreveriv_obraz.html. Этот показатель в значительной степени отражает тот факт, что подавляющее большинство людей в настоящее время продолжают жить в доиндустриальных обществах «третьего мира», где формальное профессиональное образование охватывает очень небольшую долю населения.

вождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер. Подобное образование является спонтанным и реализуется за счет собственной активности индивидов в окружающей их среде («научи себя сам»). В качестве примеров можно привести чтение книг, посещение библиотек и музеев, путешествия, знакомство с сообщениями СМИ и т. д. Такое образование не имеет определенной структуры и не подтверждается сертификатом/дипломом.

В эпоху «нормального» капитализма, в условиях слабого развития формальных систем образования для взрослых, информальное образование было главным методом получения работниками новых знаний¹. В современную эпоху пост-капитализма значение этого метода резко упало в связи с усилением бюрократических тенденций: если ранее талантливый самоучка мог доказать свою квалификацию, проявив ее в реальном производственном процессе, то в настоящее время работника без документов о прохождении определенных образовательных программ просто не допустят к квалифицированному труду. Почти перестав использоваться в системе догоняющего образования, этот эгалитарный метод продолжают использовать в системе дополнительного образования².

Ключевым элементом современного образования является *формальное образование*, которое обеспечивают специальные учреждения — общедоступные и специализированные, коммерческие и бюджетные. Оно является структурированным: обучение происходит по специальному графику ради достижения четко сформулированных компетенций. Результатом формального образования является сертификат/диплом соответствующего образца и правомочий.

¹ Гениальными самоучками, не получившими в детстве из-за бедности даже формального начального образования, являлись, например, изобретатель паровоза Джордж Стефенсон и создатель электроиндустрии Томас Эдисон.

² Ключарев Г. А., Кофанова Е. Н. О динамике образовательного поведения состоятельных и малоимущих россиян // Социологические исследования «СоцИс». 2004. № 11.

Формальное образование для взрослых включает следующие элементы¹.

Во-первых, системы среднего образования для тех взрослых, которые не смогли его получить в юности.

1. В процессе осуществления государственной социальной политики создаются системы образования для взрослых, специально ориентированные на работу с различными маргинальными и социально малоресурсными слоями (заключенными, мигрантами, безработными, инвалидами). Эти системы предоставляют «второй шанс» тем, кто упустил «первый шанс».

2. В системе среднего образования для взрослых могут участвовать и традиционные вузы, где в помощь взрослым людям (не-маргиналам), ранее получившим только среднее образование и теперь желающим получить высшее, создают специальные подготовительные курсы (*common college*, своеобразным предшественником которых были *советские рабфаки*). Они рассчитаны, прежде всего, на работников, которые не окончили школу, либо окончили ее давно и многие знания утратили, либо получили в школе не очень высокие знания (в силу личной лености или из-за низкого качества обучения в данной школе). В данном случае догоняющее образование рассматривается как подготовительная стадия к дополнительному образованию.

Во-вторых, система высшего образования, ориентированная изначально на работу с молодежью, стала в последнее десятилетие активно развивать учебную работу со взрослыми-работниками. Стимулом для этого стала коммерциализация вузов, поскольку учащиеся работники, как правило, более платежеспособны, чем вчерашние школьники. Дополнительное образование развивается при этом по следующим направлениям.

¹ Описание структуры современного формального андрагогического образования дано нами в наиболее общем виде. О конкретных организационных структурах этой системы в постсоветской России см., например: Волков Ю. Г. Послевузовское и дополнительное профессиональное образование в России // Социологические исследования «СоцИс». 1997. № 9.

1. Прежде всего, оно проходит в общедоступных вузах в рамках систем вечернего и заочного образования (заметно реже – очного дневного). Чаще всего вечерниками и заочниками становятся работники, уже имеющие как минимум среднее специальное образование и нуждающиеся либо в повышении квалификации (первое высшее образование), либо в профессиональной переподготовке (второе высшее образование).

2. Действуют ведомственные учебные заведения, которые изначально создавались для повышения и регулярного обновления квалификации тех взрослых работников, которые уже получили среднее специальное или высшее образование. Эти учебные заведения (как, например, Академия управления МВД России или Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ) осуществляют функции преимущественно дополнительного образования, хотя могут иметь вузы в качестве дочерних структур. Они являются государственными учреждениями и обслуживают лишь те отрасли (полиция, армия, государственное управление), которые в той или иной степени монополизированы государством.

В-третьих, существует система *послевузовского и пост-высшего образования*, ориентированная на работу исключительно с теми взрослыми людьми, кто уже получил высшее образование.

1. В стенах вузов происходит защита квалификационных работ – диссертаций с присвоением высших ученых степеней (кандидатских и докторских в постсоветских странах, Ph.D в странах Болонского процесса).

2. Активно развиваются новые (так называемые *вневузовские*¹) системы образования для взрослых: корпоративное образование, различные тренинги, бизнес-школы, курсы по-

¹ Разница между вузовскими (в основе своей некоммерческими, бюджетными) и вневузовскими (изначально коммерческими, внебюджетными) системами высшего образования достаточно условна и имеет тенденцию (по крайней мере, в России) постепенно стираться. Один из показателей эффективности работы современного некоммерческого вуза – привлечение внебюджетных источников для своей деятельности.

вышения квалификации и др. Они соответствуют в основном пост-высшему уровню, поскольку ориентированы чаще всего на работу со специалистами с высшим образованием, нуждающимися в обновлении и расширении своей квалификации. Эти системы являются, как правило, коммерческими, но для некоторых социальных групп вневузовское обучение (например, курсы переподготовки при биржах труда¹) осуществляется за государственный счет.

Поскольку формальное образование в современном обществе является доминирующим, в дальнейшем наш анализ будет сосредоточен в основном именно на нем.

2.1.2. Научный дискурс проблем образования для взрослых (на примере дополнительного профессионального образования)

В рамках ДПО различается сравнительно краткосрочное повышение квалификации (которое в англоязычной литературе часто обозначается как *on-the-job training*) и более длительная профессиональная подготовка и переподготовка (обозначаемая как *vocational education*, аналогично традиционным формам образовательных практик).

Для исследования проблематики, относящейся к сфере ДПО как образованию взрослых в связи с их профессиональной деятельностью, принципиально важное теоретическое значение имеет разделение человеческого капитала на две основные составляющие: общую (полезную для работы на других аналогичных предприятиях) и специфическую (полезную для работы только на данном предприятии). Согласно теоретической модели Г. Беккера, приобретение общей части человеческого капитала способствует повышению конкурентных преимуществ отдельных работников и поэтому, в конечном счете, ими же и оплачивается. При этом работники могут возвращать соответствующие затраты работодателям в значительной степени косвенным путем, получая вознаграждение ниже рыноч-

¹ Кязимов К. Г. Формирование системы профессиональной подготовки и переподготовки безработных в России: (Организационно-педагогические аспекты) / Под ред. В. Л. Чепляева. – Саратов: Изд-во Поволж. межрегион. учеб. центра, 1998.

ного уровня. В свою очередь, приобретение специфической части оплачивается работодателями¹. Применительно к внутрифирменному обучению эти идеи были развиты Л. Туроу и Дж. Минсером в начале 1970-х гг.² Указанный вывод Беккера относится к идеальному (высококонкурентному, информационно прозрачному) рынку труда. Однако он был подвергнут критике Д. Асемоглу и Й.-Ш. Пишке, которые указали, что фирмы также могут осуществлять инвестиции в общую часть человеческого капитала в условиях искусственного занижения премии за квалификацию (компрессии заработков), снижающего стимулы квалифицированных работников к межфирменной трудовой мобильности³. Тем не менее, по-нашему мнению, это действительно является случаем отклонения от ситуации рыночного равновесия, и неудивительно, что подобные выводы были сделаны в большей степени на материале Германии, рынок труда которой характеризуется сравнительно высоким уровнем активности и влияния профсоюзов и государственного регулирования.

С конца 1980-х гг. особенно усилилось внимание к социально-экономическим проблемам ДПО со стороны таких влиятельных организаций, как Всемирный банк, ЮНЕСКО (Институт ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни – ранее Институт образования в Гамбурге⁴, Международный

¹ См.: Беккер Г. С. Ук. соч. С. 56-79.

² Thurow L. C. *Investment in Human Capital*. – Belmont: Wadsworth Publishing, 1970; Mincer J. *Schooling, Experience and Earnings*. – N.Y.: National Bureau of Economic Research, 1974.

³ Acemoglu D., Pischke J.-S. *Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets* // *Economic Journal*. 1999. Vol. 109. Issue 453. P. F112-F142; Idem. *The structure of wage and investment in general training* // *Journal of Political Economy*. 1999. Vol. 107. № 3. P. 539-572.

⁴ UNESCO Institute for Lifelong Learning. Publications [Электронный ресурс] // UNESCO Institute for Lifelong Learning URL: <http://uil.unesco.org/home/information-services/publications/>; *The Economics and Financing of Adult Learning. Report of CONFINTEA V*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1999 [Электронный ресурс] // UNESCO URL: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finance.pdf>; *CONFINTEA VI Final Report*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010. P. 15-16, 50-51 [Электронный ресурс] // UNESDOC Data base URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>; *Global Report on Adult*

институт планирования образования в Париже¹, Институт статистики образования в Монреале²), ОЭСР³. Каждая из указанных организаций (в том числе на совместной основе) провела ряд крупных международных сопоставительных исследований (как правило, в более широком контексте образования взрослых). Они позволили оценить и спрогнозировать состояние и развитие национальных экономик в индикаторах образовательной деятельности и функциональной грамотности экономически активного населения. В качестве примера можно привести проведенное в 1997-2002 гг. под эгидой ЮНЕСКО и ОЭСР исследование «Грамотность взрослых и овладение жизненными навыками» («International Adult Literacy and Life Skills Survey»), охватившее более 30 тыс. респондентов⁴. Однако российский материал по ДПО в подобных исследованиях в настоящее время практически не отражается.

Кроме того, следует отметить особое внимание к вопросам экономики дополнительного профессионального образования со стороны Всемирного банка. Последний регулярно публикует исследования по данной проблематике в рамках достаточно широкого круга исследовательских проектов, охватывающих преимущественно развивающиеся страны и страны с переходной экономикой⁵.

Learning and Education. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009. P. 97-115 [Электронный ресурс] // UNESCO URL: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale_en.pdf.

¹ International Institute for Educational Planning (IIEP): Publications International Institute for Educational Planning [Электронный ресурс] // URL: <http://www.iiep.unesco.org/information-services/publications.html>.

² UNESCO Institute for Statistics (UIS): Publications [Электронный ресурс] // UNESCO Institute for Statistics URL: <http://www.uis.unesco.org/Library/Pages/default.aspx>.

³ Organization for Economic Co-operation and Development. Higher education and adult learning [Электронный ресурс] // Organization for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/>.

⁴ Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey. Statistics Canada and OECD, 2005 [Электронный ресурс] // Organization for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/7/34867438.pdf>.

⁵ The World Bank. Education – Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy [Электронный ресурс] // World Bank Group URL: <http://go.worldbank>.

Профильные государственные учреждения экономически развитых стран также проводят целенаправленные опросные и статистические исследования в этой области. Например, Евростат наладил систематическую публикацию статистических данных об участии и продолжительности обучения взрослого населения (возраст от 15 до 55 лет) в ДПО, а также об уровне финансирования со стороны корпоративного сектора в странах Европейского Союза¹. Источником таких данных является проводимые в этих странах опросные обследования как отдельных работников, так и домохозяйств: EU Labour Force Survey – LFS (основной источник), Continuing Vocational Training Survey – CVTS, Adult Education Survey – AES (дополнительные источники). Также под эгидой Объединенного исследовательского центра Европейской Комиссии в 2005 г. создан Центр исследований непрерывного образования (CRELL)². Он ориентирован на междисциплинарный характер исследований по широкому кругу вопросов (включая образование взрослого населения) с использованием данных как Евростата, так и социологических опросов, проводимых, в том числе, при содействии ОЭСР.

В США исследование масштабов образования взрослых периодически проводит Департамент образования (Национальный центр статистики образования) с 1991 г. в рамках Национальной программы обследования образовательного

[org/GVZ5KQ7NP0](http://GVZ5KQ7NP0); см., например: Fretwell D. H., Colombano J. E. Adult Continuing Education: An Integral Part of Lifelong Learning. Emerging Policies and Programs for the 21st Century in Upper and Middle Income Countries. World Bank Discussion Paper. April 2000 [Электронный ресурс] // World Bank Group URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2001/04/24/000094946_0104110722232/Rendered/PDF/multi0page.pdf; Palacios M. Options for Financing Lifelong Learning. World Bank Policy Research Working Paper 2994. March 2003 [Электронный ресурс] // World Bank eLibrary URL: <http://elibrary.worldbank.org/content/workingpaper/10.1596/1813-9450-2994>.

¹ Eurostat. Database: Education and training [Электронный ресурс] // Eurostat, URL: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>.

² Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL): Publications [Электронный ресурс] // Centre for Research on Education and Lifelong Learning URL: <http://crell.jrc.ec.europa.eu/index.php/publications>.

поведения домохозяйств (NHES)¹. Их сильной стороной является анализ эмпирического материала в контексте международных сопоставлений. Отдельные исследования по данной проблеме ведутся также сотрудниками Департамента труда (Бюро трудовой статистики) США².

Таким образом, в зарубежной литературе к настоящему времени накоплена значительная теоретическая база, сформирован инструментарий обработки эмпирического материала и измерения эффективности вложений в образование, в частности в ДПО. На материале преимущественно экономически развитых стран протестированы основные теоретические модели.

В последние годы отечественные исследователи стали уделять значительное внимание таким институционализированным формам профессионального образования, как высшее и среднее. Существенно меньше изучались начальное и постдипломное образование. При этом дополнительное профессиональное образование пользовалось наименьшим вниманием исследователей.

Недостаточная изученность системы ДПО во многом обусловлена тем, что соответствующая статистика в РФ формировалась на основе административно-институциональной отчетности, которая в новых условиях не успела адаптироваться к адекватному учету затрат из негосударственных, внебюджетных источников. Как отмечалось в резолюции одной из конференций по экономическим аспектам образования взрослых, ор-

¹ National Center for Education Statistics. National Household Education Surveys Program [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: <http://nces.ed.gov/nhes>; Idem. Digest of Education Statistics 2012. Table 437 [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: http://nces.ed.gov/programs/digest/d12/tables/dt12_437.asp; Idem. The Condition of Education – Participation in Education – Postsecondary Enrollment – Participation in Adult Education – Indicator 10 (2007) [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_aed.asp O'Donnell K. Adult Education Participation in 2004-05 (NCES 2006-077). U. S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2006 [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006077.pdf>.

² См., например: Frazis H., Loewenstein M. A. Reexamining the Returns to Training: Functional Form, Magnitude and Interpretation // The Journal of Human Resources. Vol. 40. № 2. P. 453-476.

ганизованной Обществом «Знание» (Санкт-Петербург, декабрь 2005 г.), соответствующую статистику еще только предстоит создать¹. Данная задача в значительной степени остается актуальной и по сегодняшний день, хотя определенное движение к ее реализации было проделано как со стороны органов государственной статистики, так и со стороны исследовательского сообщества.

Росстат в 2010 г. провел пилотное федеральное статистическое наблюдение об участии работников в дополнительном профессиональном образовании, которое в будущем предполагается проводить 1 раз в 3-4 года.² Информация была представлена в разрезе регионов РФ, видов экономической деятельности, профессиональных и половозрастных групп, форм обучения. В то же время, в материалах обследования Росстата содержались сведения лишь о численности работников (абсолютной и относительной) и не была представлена другая важная информация: о продолжительности обучения, его финансировании и результатах использования полученных знаний и навыков.

Важно также отметить, что в отечественной литературе экономика ДПО рассматривается преимущественно с позиции производителя образовательных услуг (т. е. учебных заведений) или с точки зрения госрегулятора. В меньшей степени учитывается мнение и интерес потребителей (обучаемого населения) и работодателей, которые, в конечном итоге, и оценивают его качество и эффективность.

В России наиболее давнюю исследовательскую традицию в рассматриваемой области имел Институт образования взрослых в Санкт-Петербурге (ИОВ РАО), которому принадлежит научный приоритет в разработке концептуальной модели непрерывного образования в СССР и который

¹ Резолюция Международной научно-практической конференции «Образование взрослых: проблемы и перспективы» (1-2 декабря 2005 г., Санкт-Петербург) [Электронный ресурс] // Общество ЗНАНИЕ России URL: <http://www.znanie.org/docs/SPb2005.html>.

² Дополнительное профессиональное образование работников в организациях в 2010 году. Росстат: ГМЦ Росстата. В 2-х т. – М., 2010.

функционировал до своей реорганизации в 2011-2012 гг.¹ Интересы сложившейся вокруг ИОВ РАО научной школы (С. Г. Вершловский, Е. П. Тонконогая, В. И. Подобед и др.) были сосредоточены преимущественно на психолого-педагогических и социокультурных аспектах образования взрослых, но также в структуре ИОВ РАО имела лаборатория социально-экономических исследований, традиции которой были заложены В. Г. Онушкиным и Е. И. Огаревым. В 1970-1980-е гг. ее сотрудники провели анализ взаимосвязей труда и образования, разработали методику изучения эффективности образования производственного персонала предприятия². В 2000-е гг. социально-экономические проблемы ДПО рассматривались исследователями института с микроэкономической точки зрения в контексте стратегического и финансового управления образовательными учреждениями (Н. П. Литвинова, Г. И. Лукин)³.

Обращают на себя внимание работы второй половины 1990-х гг., выполненные исследователями из Санкт-Петербурга (С. А. Дятлов, В. Н. Скворцов)⁴. Благодаря использованию междисциплинарного подхода С. А. Дятлову удалось показать исключительную эффективность теории человеческого капитала при изучении российской экономики переходного периода, в то время как в исследовании В. Н. Скворцова освещена эволюция экономической теории непрерывного об-

¹ См.: Онушкин В. Г. Социально-экономическая эффективность народного образования. – М., 1988; Социально-экономические проблемы образования взрослых; Социально-экономические проблемы непрерывного образования взрослых в СССР и за рубежом: (С. науч. тр.) / АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. Л. : НИИООВ, 1981.

² Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. В 4-х томах. Том I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Книга 1. История развития образования взрослых в России. / под ред. Е. П. Тонконогой. – СПб.: ИОВ РАО, 2000.

³ Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. В 4-х томах. Том I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Книга 4. Экономика в области образования взрослых. Под ред. Н. П. Литвиновой. – СПб.: ИОВ РАО, 2001.

⁴ Дятлов С. А. Экономика образования в условиях переходного периода. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1995; Скворцов В. Н. Социально-экономические проблемы теории непрерывного образования. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1999.

разования, а также сделан акцент на ее междисциплинарных связях с проблематикой других социально-гуманитарных наук. Теоретическая часть этих работ по-прежнему актуальна, но использованный эмпирический материал сильно изменился и требует нового мониторинга и осмысления.

Научно-исследовательский институт социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования ЛГУ имени А. С. Пушкина (директор – Н. А. Лобанов) с начала 2000-х гг. проводит регулярные международные конференции «Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития», на которых обсуждается достаточно широкий круг вопросов с тенденцией к диалогу представителей различных наук и установлению междисциплинарных связей¹. В этом же ключе ведет свою работу Союз руководителей учреждений и подразделений ДПО, который поддерживает соответствующий специализированный интернет-ресурс², регулярно проводит научные конференции по тематике ДПО и издает журнал «Дополнительное образование в стране и мире».

Во второй половине 1990-х и в 2000-х гг. в России проводились микроисследования норм отдачи от вложений в организованные формы образования. На основе обработки эмпирического материала строились соответствующие модели взаимосвязи образования и рынка труда (Д. В. Нестерова, К. З. Сабирьянова, И. А. Денисова, М. А. Карцева)³. Данные

¹ См. сервер «Непрерывное образование» [Электронный ресурс] // Lifelong Education URL: <http://www.lifelong-education.ru>.

² См. сервер «Система дополнительного профессионального образования». [Электронный ресурс] // Союз руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей URL: <http://www.dpo-edu.ru>.

³ Денисова И. А., Карцева М. А. Преимущества инженерного образования: оценка отдачи на образовательные специальности в России. Препринт WP3/2005/02. – М.: ГУ-ВШЭ, 2005 [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: https://www.hse.ru/data/2010/05/04/1216408008/WP3_2005_02.pdf; Нестерова Д., Сабирьянова К. Инвестиции в человеческий капитал в переходный период в России. РПЭИ/Фонд Евразия. Научный доклад № 99/04. 1998. Декабрь [Электронный ресурс]

исследования осуществлялись в рамках крупных проектов (Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения – RLMS-HSE) преимущественно с участием и при поддержке зарубежных партнеров (Университет Северной Каролины, USAID), их результаты публиковались в признанных международных экономических журналах, а также были систематизированы в двух крупных коллективных монографиях Центра трудовых исследований НИУ ВШЭ¹.

Один из наиболее заметных – отечественный исследовательский проект «Мониторинг экономики образования» по заказу Минобрнауки РФ – осуществляется в настоящее время НИУ «Высшая школа экономики» (Институт статистических исследований и экономики знаний) в сотрудничестве с Фондом «Общественное мнение» и Левада-Центром². Изначально он был сфокусирован на традиционных формах профессионального образования (начальное, среднее и высшее). Мониторинг ДПО в рамках данного проекта стал изучаться на третьем его этапе, с 2004 г. Начиная с 2006 г. периодически проводились обследования ДПО по методикам Евростата, результаты которых публиковались в статистических сборниках «Образование в Российской Федерации». Полученные результаты характеризуют масштабы ДПО взрослых в РФ и объемы расходов на соответствующие цели со стороны населения и организаций-работодателей³. Так, объем финансирования ДПО в 2008 г.

// The Economics Education and Research Consortium URL: <http://www.eerc.ru/paperinfo/35>; Sabirianova K. Z. Op. cit. P. 191-217.

¹ Заработная плата в России: эволюция и дифференциация / под ред. В. Е. Гимпельсона, Р. И. Капельюшниковой. 2-е изд. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2008; Российский работник...

² См. сервер «Мониторинг экономики образования» [Электронный ресурс] // Мониторинг экономики образования URL: <http://memo.hse.ru>; <http://issek.hse.ru/meo>.

³ Галицкий Е. Б. Затраты домохозяйств на учебу взрослых в 2003/2004 учебном году. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 10 (18), 2005 г. [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/08/02/1214863672/infbul18.pdf>; Бондаренко Н. В., Красильникова М. Д., Харламов К. А. Спрос на рабочую силу – мнение работодателей. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 1 (19), 2006 г. – М.: ГУ-ВШЭ,

оценивался в 38 млрд руб. (что соответствует лишь 1,8% общих затрат на образование) с преобладанием средств предприятий и домохозяйств (соответственно 8 и 18 млрд руб.)¹. Но полученных в рамках указанного проекта данных пока недостаточно для оценки эффективности осуществленных населением и работодателями затрат на ДПО. Также следует отметить, что в одном из последних исследований финансовых потоков в системе российского образования² ДПО не только не вошло в состав объектов анализа, но даже не учитывалось в числе прочих категорий.

Исследователи российского ДПО анализировали также факторы, влияющие на стимулы работников и работодателей к инвестированию в обучение³, масштабы этих инвестиций⁴,

2006 [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/08/02/1214862314/infbul19.pdf>; Рошина Я. М., Русских И. С. Стратегии работодателей в сфере обучения персонала в 2007, 2009 и 2010 гг. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 7 (54), 2011 г. – М.: НИУ ВШЭ, 2011 [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/12/14/1258946316/infbul54.pdf>.

¹ Экономика образования: итоги мониторинга: 2009. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». № 1 (41), 2010 г. – М.: ГУ-ВШЭ, 2010. С. 21 [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/05/19/1213858940/infbul41.pdf>.

² Андрущак Г. В., Прудникова А. Е., Шугаль Н. Б. Потоки обучающихся и финансовые потоки в системе образования России. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 2 (56), 2012 г. – М.: НИУ ВШЭ, 2012 [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2012/08/08/1256375806/infbul56.pdf>.

³ Лазарева О. В. Обучение на рабочем месте в России: определяющие факторы и отдача. Российская программа экономических исследований. Научный доклад № 06/05. – М.: EERC, 2006 [Электронный ресурс] // The Economics Education and Research Consortium URL: http://www.eerc.ru/default/download/creator/working_papers/file/db3f3e70050ae2704c81eb6d8cba0742ce85d9c1.pdf; Российский работник... С. 503-506.

⁴ Галицкий Е. Б., Левин М. И. Затраты семей на образование взрослых в 2006/07 учебном году. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 5 (40), 2009 г. – М.: ГУ-ВШЭ, 2009 [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/05/19/1214112293/infbul40.pdf>; Галицкий Е. Б.,

их влияние на последующий карьерный рост и мобильность работников¹. Но в целом отечественная литература рассматривала ДПО преимущественно в контексте затрат и в меньшей степени – в контексте их эффективности.

Лишь в некоторых исследованиях делались попытки продемонстрировать положительное влияние обучения ДПО на доходы работников. Однако обоснованность подобного вывода представляется недостаточной, поскольку в его пользу приводились преимущественно косвенные аргументы. Результаты одних исследований² были основаны на анализе данных опросов, респондентами которых являлись руководители предприятий, а не отдельные работники. Соответственно, последние не могли выступать в качестве единиц анализа. Кроме того, выводы этих исследований основывались на данных единовременных, а не панельных обследований. В другом случае³ вопрос об экономической эффективности обучения в ДПО с точки зрения частных лиц не являлся центральной проблемой исследования. В связи с этим, его изучение ограничилось сравнением структуры доходов в группах работников, обучавшихся и не обучавшихся в ДПО. Тем не менее, приводимые данные расчетов тенденций

Левин М. И. Затраты семей на образование взрослых. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 2 (34), 2008 г. – М.: ГУ-ВШЭ, 2008 [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/05/19/1214119541/infbul34.pdf>; Российский работник... С. 91-95, 496-502.

¹ Попова И. П. Дополнительное образование как канал профессиональной мобильности. С. 120-133.

² Лазарева О. В., Денисова И. А., Цухло С. В. Наем или переобучение: опыт российских предприятий. Институт экономики переходного периода. Научные труды. № 98. – М.: ИЭПП, 2006 [Электронный ресурс] // Институт экономической политики имени Е. Т. Гайдара URL: http://www.iep.ru/files/text/working_papers/98.pdf; Gimpelson V., Kapeliushnikov R., Lukiyanova A. Stuck Between Surplus and Shortage: Demand for Skills in the Russian Industry // Labour. 2010. Vol. 24. № 3. P. 311-332; Tan H., Savchenko Y., Gimpelson V., Kapelyushnikov R., Lukyanova A. Skills Shortages and Training in Russian Enterprises. World Bank Policy Research Working Paper 4222, May 2007 [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/05/01/000016406_20070501145629/Rendered/PDF/wps4222.pdf.

³ Попова И. П. Дополнительное образование как канал профессиональной мобильности.

структурной динамики доходов этих двух групп¹ не позволяют сделать определенный вывод о том, что обучение в ДПО благоприятно сказалось на уровне индивидуальных доходов респондентов.

Для того чтобы сосредоточить внимание именно на данной проблеме, следует придать динамическое измерение дифференциалу доходов двух указанных групп респондентов. Данный подход в значительной степени был реализован группой соавторов при анализе данных RLMS-HSE за 1994-1998 гг.² Однако он проводился лишь в отношении показателей в начальной и конечной точках указанного периода, в то время как значительный рост эффективности мог произойти сразу после обучения, а затем угасать по мере снижения относительной ценности полученных знаний в условиях высокой турбулентности социально-экономической среды³. Этим, в частности, могло объясняться отрицательное и незначительное влияние обучения в ДПО на изменение доходов полной выборки респондентов RLMS-HSE в 1998 г. по отношению к 1994 г., хотя при этом были отмечены статистически значимые положительные результаты профессиональной переподготовки, сопряженной со сменой специальности⁴.

Другим вкладом того же исследования стало установление высокой степени разброса значений результативных и факторных признаков, что выразилось в высоких уровнях стандартных ошибок, как правило, превышавших значения коэффициентов регрессии. Это обстоятельство, наряду с низкими значениями коэффициента детерминации (R^2), вызывает сомнение в прогностической ценности регрессионного анализа данного

¹ Там же. С. 123-124.

² Berger M. C., Earle J. S., Sabirianova K. Z. Worker Training in a Restructuring Economy: Evidence from the Russian Transition // Research in Labor Economics. Vol. 20. Worker Wellbeing in a Changing Labor Market. Ed. by S. W. Polachek. — Oxford: Elsevier Science, 2001. P. 159-190.

³ Опрос 1998 г. был проведен уже после обострения финансового и политического кризиса, после которого реальные доходы обеих групп респондентов сильно упали.

⁴ Berger et al. Op. cit. P. 183, 185.

явления. Более плодотворным направлением представляется сравнение изменения доходов обучавшихся в ДПО с референтной подгруппой, в качестве которой указанными исследователями была выбрана полная выборка респондентов RLMS-HSE. Однако столь широкий состав обеих подгрупп не позволил им адекватно определить уровень отдачи на обучение. Полученные результаты также не показали значительного влияния обучения в ДПО на динамику индивидуальных доходов, хотя в целом по ДПО оно переместилось в положительную область и оказалось достаточно заметным для работников, получивших профессиональную переподготовку¹.

2.2. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА НАКОПЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА РОССИЯН

В данном разделе мы хотели бы выйти за рамки собственно профессионального образования и разобраться, каким образом дополнительное образование в самом широком смысле этого термина способствует производству и накоплению человеческого капитала. Для этого напомним, что выделяют обычно три вида непрерывного образования: формальное, неформальное и информальное.

Формальное образование относится к системе школ, колледжей, университетов, иных формальных учебных заведений, которые обычно обеспечивают набор взаимосвязанных учебных программ в качестве основного занятия для детей и молодежи, как правило, в возрасте от 5-7 лет и до 20-22 лет или же вплоть до начала оплачиваемой трудовой деятельности в качестве основного вида занятий².

¹ Ibid. P. 184.

² Подчеркнем, что с точки зрения формального образования ситуация с человеческим капиталом в России выглядит более чем благополучной. Так, в настоящее время около четверти всех занятых в российской экономике имеют высшее образование [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b03_33/IssWWW.exe/Stg/d010/i010080r.htm, а отношение численности выпускников образовательных учреждений высшего

К *неформальному образованию* относится любая организованная и продолжающаяся какое-то время учебная деятельность, которая не попадает под определение формального образования. Она может происходить как внутри учебного заведения, так и вне его стен для лиц любого возраста. Неформальное образование не ставит целью аттестацию учащегося. Содержание и методы занятий четко не фиксируются и, вследствие этого, могут быть максимально адаптированы под нужды учащихся. Оно может иметь как профессиональную направленность, так и общекультурное значение.

Информальное образование включает все виды учебной деятельности, не попадающие под определения формального и неформального образования. Именно оно, как показывают социологические исследования, наиболее эффективно изменяет установки и модели поведения людей. Его можно называть *повседневным образованием*, поскольку оно происходит с различной степенью интенсивности и результативности на протяжении всей жизни человека.

Можно предположить, что в рамках модели непрерывного образования процесс накопления и обновления человеческого капитала включает в себя профессиональную подготовку (*learning to know, learning to do*), общекультурное и индивидуальное развитие (*learning to be*) и гражданское воспитание (*learning to live together*). Эти процессы происходят не только в сфере оплачиваемого труда, но и в других, «вне-рыночных» областях деятельности человека. Согласно подходу Д. Джоргенсона и Б. Фраумени¹, накопление человеческого капитала способно повышать производительность индивидов, когда они занимаются не только рыночными, но и нерыночными видами деятельности. При расчете стоимостной оценки человеческого капитала в США за период 1948-1984 гг. указанные авторы

профессионального образования к численности населения в возрасте 22 лет составило в 2009 г. 56,3% [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b10_13/IssWWW.exe/Stg/d2/07-01.htm.

¹ Jorgenson D. W., Fraumeni B. M. The Output of the Education Sector // Output Measurement in the Service Sectors. Ed. by Z. Griliches. — Chicago: University of Chicago Press, 1992. P. 303-341.

определяли нерыночную компенсацию методом вменения как произведение ставки заработной платы (после вычета налогов) и количества человеко-часов, посвящаемых индивидами нерыночным видам деятельности (исключая время учебы). Однако применяемые при таком подходе допущения являются шаткими и могут приводить к завышению стоимостной оценки человеческого капитала. В связи с этим, в проекте ОЭСР по оценке человеческого капитала в отдельных странах¹ алгоритм Д. Джоргенсона и Б. Фраумени использовался при расчете только его рыночной части.

На сегодняшний день принято считать, что человеческий потенциал имеет как общую, так и специальную (профессиональную) составляющие. Первая – обусловлена личностной (досуговой, бытийной) и гражданской компонентами жизнедеятельности. Вторая – связана с актуализацией человеческого капитала в процессе производства материальных и нематериальных благ и имеет непосредственное отношение к экономической деятельности.

Исходя из сказанного выше, при создании различных систем и институтов образования реализуются два различных подхода.

Сторонники первого, инструменталистского, подхода² считают, что образование является системой, которая перерабатывает и производит основные виды ресурсов – материальные, социальные, человеческие. В результате участия в образовательных программах происходит прирост общественного богатства, знаний и технологий, что само по себе оказывает

¹ Statistics Directorate – Organisation for Economic Co-operation and Development. Monetary measures of the stock of human capital for comparative analysis: country data [Электронный ресурс] // Organization for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/std/monetarymeasuresofthestockofhumancapitalforcomparativeanalysiscountrydata.htm>.

² См., например: Bils M., Klenow P. Does Schooling Cause Growth? // The American Economic Review. 2000. № 90(5); Birdsall N., Ross D., Sabot R. Education Growth and Inequality. Ed. by N. Birdsall and F. Japersen. Pathways to Growth: Comparing East Asia and Latin America. John Hopkins University Press, Washington D. C., 2000; Benavot A. Education, Gender and Economic Development: A Cross-National Study // Sociology of Education. 1989. № 62.

значительное влияние на развитие национальной экономики. Прогноз в рамках этого подхода для экономики нашей страны выглядит достаточно оптимистично — эксперты Всемирного банка считают, что по мере решения проблем структурной перестройки российской экономики профессиональные навыки и профессиональное образование будут становиться главным фактором, определяющим в ней рост ВВП и конкурентоспособности экономики.

Сторонники второго подхода считают, что цели образования определяются вне-экономическими, «бытийными» факторами¹. Наличие свидетельства или диплома об образовании относится к модусу «приобретения» и «обладания» (если использовать терминологию Э. Фромма), но не изменяет сущностную природу человека. Между тем, задача непрерывного образования заключается в переходе как учащихся, так и преподавателей в рефлекслирующее состояние, которое предполагает способность поддержания активных контактов и коммуникаций.

Важнейшей новацией в обоих случаях становится наделение экономически активного, взрослого населения статусом потенциальных и действительных учащихся. При этом, как оказывается, взрослые учащиеся достаточно часто демонстрируют неожиданный выбор своих индивидуальных образовательных траекторий как в профессиональном, так и в общекультурном и гражданском направлениях, что, в конечном счете, обеспечивает социальное многообразие и гетерогенность.

Стремление сочетать социально-политические интересы в образовании с экономическими на практике реализуется на трех основных уровнях: инновационном, нормативном (догоняющем) и социальном. *Первый* — это *обучение высокотехнологичным знаниям и навыкам*, которые, в конечном счете, обеспечивают модернизационные трансформации экономик

¹ См., например: Fryer R. H. Promises of freedom. Citizenship, belonging and lifelong learning. — London, NIACE; 2010; Korsgaard O. Adult Learning and Challenges of the 21st Century. — Odense University Press, 1997; Coffield F. Differing Visions of the Learning Society, Vol. 1. The Policy Press, 2000; Goodlad J. I., Soder R., Sirotnik K. A. (eds.). The Moral Dimensions of Teaching. — San Francisco: Tossey-Bass, 1990.

(на макроуровне) или повышают конкурентоустойчивость конкретного предприятия (на микроуровне). По социальному составу учащиеся здесь обычно – «белые воротнички», профессиональная элита. Очевидно, что это наиболее активная в экономическом отношении часть населения. *Второй уровень – нормативное (догоняющее) образование*, содержание которого в основном составляют устойчивые и распространенные знания. Роль наукоемких знаний и технологий здесь незначительна, а учащиеся – в основном «синие воротнички» массовых профессий. На данном уровне экономические выгоды присутствуют, однако, они существенно меньше, чем в предыдущем случае. *Третий уровень связан с адаптирующим, инклюзивным обучением*, имеющим преимущественно социальный эффект. Основной состав учащихся – это взрослые, которые вошли в зону социальных рисков. Как правило, это образование по месту жительства, организованное для части социально незащищенного (малоресурсного) населения.

Маркетизация образования постепенно приводит к стиранию граней между учебой в традиционном понимании и развлечением как досуговым времяпрепровождением. С одной стороны, это результат распространения современных информационных технологий, а с другой – роста потребительского поведения. Ориентация образования на запросы рынка (речь идет не только о рынке услуг профессионального образования, но гораздо шире – например, об обеспечении досуга) приводит к *кастингу новых форм учебы и знаний*, включению экспериментального и повседневного знания в частную жизнь человека. При этом *одним из важнейших ресурсов становится дополнительное образование*. Если в сфере профессионального образования число взрослых учащихся по оценкам экспертов приближается к 10 млн чел, то всего в дополнительном образовании, по результатам социологических опросов, участвует более 20 млн человек¹.

¹ Шереги Ф. Э. Прогноз численности обучающихся в РФ на 2015-2025 гг. – М.: ЦСИ, 2011.

Таким образом, система дополнительного образования имеет сегодня в нашей стране колоссальный потенциал для обеспечения накопления и обновления человеческого капитала россиян в ходе модернизационных преобразований. Однако успешное использование этого потенциала предполагает наличие у россиян выраженной мотивации к приобретению знаний, а также навыков использования различных форм дополнительного образования взрослых.

Социологические исследования показывают наличие значительного интереса к услугам дополнительного образования со стороны населения. При этом намерение человека продолжать образование определяется, прежде всего, родом его профессиональных занятий. Данные опросов¹ свидетельствуют, что управленцы, а также низко- и среднеквалифицированные работники нефизического труда демонстрируют слабые намерения обновления своего человеческого капитала. При этом если подобные намерения у них есть, то предпочтение отдается обучению в вузе (второе образование) и связано с желанием сменить работу. Большинство россиян, участвующих в дополнительном образовании, движет не только стремление повысить заработок (73%), но также желание расширить кругозор (72%), сделать жизнь более интересной (58%).

Представляет интерес то, что способ получения знаний зависит от типа поселения респондентов. Понятно, что в сельской местности институциональное (формальное) образование менее доступно, чем в городе. Однако при этом в сельских населенных пунктах наиболее высока доля лиц, которые компенсировали недоступность формального образования самостоятельной учебой (11%), включая даже платные частные уроки. Видимо, в последнем случае использовались, прежде всего, возможности дистанционного образования через Интернет (пусть и в одностороннем порядке, как это определено техническими возможностями во многих сельских местностях). Это новая и перспективная тенденция, свидетельствующая

¹ Двадцать лет реформ глазами россиян (опыт многолетних социологических замеров). – М., Весь мир, 2011.

о готовности части сельского населения выступить актором модернизации жизни российского села. Представления россиян о связи образования и жизненного успеха позволяют полнее понять их мотивацию в отношении своего человеческого капитала. Так, позитивные, оптимистические представления о будущем заметно преобладают среди тех, кто за последние три года так или иначе участвовал в образовательных программах, посещал различные курсы, кружки, лектории. При этом не участвовавшие в дополнительном образовании примерно в 10 раз чаще ожидают, что их жизненные условия и возможности в будущем ухудшатся (см. таблицу 2-1). Кроме того, исследования выявили взаимосвязь способности к мотивированной учебе с восприятием мероприятий модернизации. Те, кто намерен продолжать обучение в свободное время, положительно встречают социальные и экономические перемены и стараются им соответствовать.

Таблица 2-1

Представления россиян об индивидуальном будущем в зависимости от участия в системе непрерывного образования, %

Группы	Жизнь улучшится	Жизнь станет хуже	Все останется без изменений
Участвовали в дополнительном образовании за последние 3 года	24,3	6,9	68,8
Не участвовали в дополнительном образовании за последние 3 года	14,0	60,6	25,4

Обращает на себя внимание тот факт, что в настоящее время в России обеспокоены недоступностью необходимого им образования преимущественно люди, постоянно участвующие в различных формах образовательной активности. Иными словами, это те, для кого образование – важная ценность сама по себе и они боятся утратить к нему доступ. Так, отвечая на вопрос: «Как вы оцениваете свои возможности получения желаемого образования и необходимых знаний?», только один из пяти респондентов-учащихся (18,4%) оценили эти возможности как «хорошие». В целом по массиву данный показатель составляет 41,3%.

Насколько обосновано беспокойство россиян по поводу недоступности необходимых им образования и знаний? Можно ли считать, что участие в непрерывном образовании позволяет людям чувствовать себя в современных условиях более уверенно? Мы думаем, что ответ на эти вопросы, определенно, положительный. Накопление человеческого капитала в любых его формах способствует улучшению социальной адаптации человека и, как следствие, повышает комфортность существования и степень самооценки. А это очень важный результат учебы.

С другой стороны, процессы накопления человеческого капитала на макроуровне происходят крайне неравномерно. Сложная и неоднозначная картина открывается и в связи со степенью капитализации накопленного потенциала, которая по нашим оценкам остается весьма низкой в стране. Иначе говоря, высокая самооценка — это, конечно, хорошо, но непосредственной пользы экономике она не приносит. Расчеты показывают, что, несмотря на рост показателей накопленного человеческого потенциала, связанный с общим ростом образовательного уровня населения, увеличивается и его непродуцирующая составляющая, а активность по накоплению человеческого капитала и его использованию на протяжении последних 5 лет заметно снизилась.

Таким образом, существуют две разнонаправленные тенденции: наращивание объема человеческого потенциала, полученного в рамках системы основного формального образования, с одной стороны, и снижение доли населения, предпринимającego реальные действия по его обновлению и капитализации в ходе дополнительного, неформального или информального образования — с другой. Причины, возможно, в том, что размеры отдачи (премии) на полученное дополнительное образование не окупают затраченных на него времени, сил и средств.

Более подробный анализ показал, что экономическая отдача на человеческий капитал высокого качества возможна лишь для небольшой группы высокообразованных наемных работников, происходящих из семей, проживавших на территории мегаполисов или крупных городов, где родители имели

хорошее образование. При этом рынки труда мегаполисов и городов-миллионников в большей степени стимулируют накопление жителями человеческого капитала, так как именно там он в первую очередь способен принести своему владельцу экономически выражаемую отдачу на инвестиции, вложенные в получение образования¹.

В итоге в современной российской действительности, где ценность массового профессионального образования становится для работодателей все более сомнительной, работники интуитивно или вполне осознанно отдают предпочтение либо специфическому человеческому капиталу, который трудно учитывается как статистическими, так и социологическими методами (обучение в процессе профессиональной деятельности на конкретном предприятии), либо накоплению других видов нематериальных ресурсов — социального, властного «капитала» и т. д., либо простому росту потребления вместо инвестиций в свой человеческий капитал.

2.3. ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ситуация переходного периода последних 15–20 лет, интенсивность трансформационных процессов в идеологической, экономической и социально-политической сферах российского общества стимулировали формирование новой конфигурации системы непрерывного образования как отрасли современной интеллектуалоемкой экономики. Масштабные сдвиги в структуре спроса на рынке труда обусловили массовую горизонтальную мобильность экономически активного населения. Немаловажную роль при этом сыграли рыночные институты непрерывного образования взрослых.

Текущий этап социально-экономического развития России характеризуется тем, что институциональная структура экономики в целом и системы образования, в частности, прошли этап системной трансформации и перешли к эволюци-

¹ Овчинникова Ю. В. Ук. соч. С. 50–54.

онному развитию. При определении приоритетов социальной и экономической политики это дает возможность сосредоточиться на повышении эффективности функционирования уже созданных социальных и экономических институтов и систем.

Рассмотрим, каковы количественные натуральные и финансовые показатели, а также институциональные характеристики отечественной системы непрерывного дополнительного образования.

2.3.1. Дополнительное профессиональное образование как подсистема непрерывного образования

Развитие теории человеческого капитала и концепции человеческого развития происходило в условиях перехода экономически развитых стран к постиндустриальному обществу, а развивающихся стран – к индустриальному обществу путем осуществления догоняющих модернизаций. Эти процессы стимулировали резкое повышение интереса со стороны специалистов к разработке новой образовательной политики, в центр которой, как уже отмечалось ранее, поставлена модель непрерывного образования. По сути, речь в ней идет о таком способе производства и накопления человеческого капитала, при котором производство и воспроизводство знаний, навыков, информации, ценностей, традиций приносит оптимальное сочетание экономических и социальных эффектов. Образование, учеба становятся компонентом любой человеческой деятельности.

Самое распространенное, простое и доступное неформальное обучение работника в процессе оплачиваемой трудовой деятельности (*learning by doing*) не является затратным ни для самого работника, ни для его работодателя. В то же время эффективность такого обучения недостаточна для обеспечения конкурентоспособности, в результате чего либо сами работники, либо их работодатели предъявляют спрос на услуги дополнительного образования и оплачивают их. Таким образом, в силу недостаточной экономической ценности навыков, приобретаемых в процессе текущей деятельности, возникает специализированная образовательная деятельность – продажа образовательной услуги.

Еще в 2003/2004 учебном году в России, по данным ГУ-ВШЭ, формально или неформально учились 10,1%, а в 2005/2006 – 15% взрослого населения страны (старше 23 лет)¹. При этом потенциал долгосрочного расширения пространства образования взрослых представляется значительным: в США, например, аналогичный показатель в 1995–2005 гг. оценивался в диапазоне 40–44% взрослого населения с тенденцией к его возрастанию².

Система институций ДПО является частью образования взрослых. В ней в 2010 г., по данным общероссийских опросов Института социологии РАН (рук. М. К. Горшков, В. В. Петухов, Н. Е. Тихонова), получало образование ежегодно более 5 млн чел., то есть примерно половина общего количества взрослых учащихся. Отметим, что с экономической точки зрения это наиболее активная часть трудоспособного населения страны, в отличие от почти равной по численности группы молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях (более 4,1 млн студентов). Учитывая, что продолжительность обучения в вузе составляет 4–6 лет, можно сделать вывод о том, что ежегодный контингент студентов вузов и специалистов, повышающих квалификацию, примерно одинаков. При этом бюджетные затраты в этих секторах образования существенно отличаются. Так, в 2006 г. из государственного бюджета различных уровней на ВПО израсходовано 169,9 млрд руб. (16% от всех расходов на образование), а на ДПО – 9,2 млрд руб. (0,9%)³. Данное соотношение по нашим расчетам сохраняется и в последующие годы вплоть до нынешнего 2013 г. Тем не менее, с экономиче-

¹ Галицкий Е. Б. Затраты домохозяйств на учебу взрослых в 2003/2004 учебном году... С. 16; Затраты домохозяйств на образование и социальная мобильность. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 5 (23), 2006 г. М.: ГУ-ВШЭ, 2006. С. 37.

² U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. The Condition of Education 2006 (NCES 2006-071). Washington D. C.: – U.S. Government Printing Office, 2006. P. 38 [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006071.pdf>.

³ Образование в Российской Федерации: 2007.

ской точки зрения, инвестиции в ДПО во многих случаях более выгодны (более рентабельны), более предсказуемы, надежны и краткосрочны, чем в любую другую форму образования.

В случае традиционных форм образования субъекты обучения, принятия решения и его финансирования, как правило, не совпадают. Инвестиции в среднее/высшее образование в значительной степени осуществляются за счет средств, распорядители которых в лучшем случае опосредованно заинтересованы в эффективности их вложений. Значительное влияние на принятие решений со стороны частных лиц оказывают критерии, не связанные с прямым получением будущих доходов — в частности, стремление избежать службы в армии для мужской части населения или расширение пространства досуга за счет учебного заведения.

Покупка-продажа образовательных услуг может иметь место не только между различными организациями — субъектами экономических отношений, — но и внутри одного юридического лица. Например, одно подразделение оказывает образовательные услуги другому; один сотрудник в оплачиваемое работодателем время и по его поручению оказывает образовательные услуги другому сотруднику (*peer education*). Существенно, что последний случай не фиксируется обязательной статистической отчетностью хозяйствующих субъектов и доступен для изучения только на микроуровне.

В свою очередь, для надежной оценки экономической эффективности традиционных форм общего и профессионального образования необходимо отсутствие глубоких системных сдвигов в течение достаточно длительного хронологического периода (несколько десятилетий). В случае с Россией это условие не выполняется. Однако для инвестиций в ДПО характерен значительно меньший жизненный цикл, измеряемый несколькими годами. Это обстоятельство, наряду с характерными для России на протяжении последнего десятилетия относительно стабильными социально-экономическими условиями, дает возможность более точно измерить их эффективность по сравнению с более масштабными, а главное — долгосрочными, вложениями в традиционное образование.

В качестве источника данных можно использовать «Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ-ВШЭ» (RLMS-HSE)¹. Информационное содержание данного ресурса позволяет проследить историю изменения различных социально-экономических показателей одних и тех же респондентов на протяжении нескольких лет². Таким образом, этот источник является наиболее адекватным для проведения исследования социально-экономической эффективности образовательных практик российского населения. Он неоднократно использовался для определения тенденций и оценки отдачи на традиционные формы образования (общее среднее, начальное, среднее и высшее профессиональное) в литературе, посвященной различным аспектам инвестиций в человеческий капитал России³, а также в исследованиях отдельных сторон и практик российского дополнительного профессионального образования (ДПО)⁴. Именно на основе данных RLMS-HSE нами была предпринята попытка оценки тенденций участия экономически активного населения в ДПО и эффективности такого участия (см. гл. 4)⁵.

¹ Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/rlms>.

² Методология и процедуры RLMS-HSE систематизированы в: Сваффорд М. С., Косолапов М. С., Козырева П. М. Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения (РМЭЗ): измерение благосостояния россиян в 90-е годы // Мир России. 1999. № 3. С. 153-172 [Электронный ресурс] // Федеральный образовательный портал – ЭКОНОМИКА, СОЦИОЛОГИЯ, МЕНЕДЖМЕНТ URL: http://ecsocman.hse.ru/data/573/989/1219/1999_n3_p153-172.pdf.

³ Зароботная плата в России...; Российский работник...; Денисова И. А., Карцева М. А. Ук. соч.; Нестерова Д. В., Сабирьянова К. З. Ук. соч.; Sabirianova K. Z. Op. cit.

⁴ Лазарева О. В. и др. Ук. соч.; Попова И. П. Дополнительное образование как канал профессиональной мобильности; Bergeretal. Op. cit.

⁵ Содержание разделов 2.2.2 и 4.1 основано на интерпретации данных RLMS-HSE, подготовленных З. Е. Дорофеевой, которой авторы настоящей монографии выражают глубокую благодарность.

2.3.2. Место и значение ДПО в формировании российского человеческого капитала: тенденции последних десятилетий

По данным российской государственной статистики, до 2004 г. учитывавшей количество слушателей, прошедших обучение в учреждениях ДПО, данный показатель имел тенденцию к возрастанию (с 770,3 тыс. чел. в 1995/1996 до 1469,1 тыс. чел. в 2003/2004 учебном году)¹. По сравнению с периодом 1970-х гг. был зафиксирован почти двукратный рост: тогда в СССР, население которого почти в два раза превышало население России в конце 1990-х – 2000-х гг., повышение квалификации ежегодно проходило около 1,5 млн специалистов². Однако по данным специализированного интернет-ресурса «Дополнительное профессиональное образование», после достижения в 2001-2004 гг. максимальных значений (1,47-1,51 млн чел.), данный показатель каждый год падал и в 2006/2007 учебном году составил 0,53 млн человек³. Это соответствует снижению с 1,9% до 0,7% населения в возрасте от 25 до 64 лет⁴. Эти данные представляются заниженными в связи с реорганизацией (в форме присоединения) многих учебных заведений и недоучетом подразделений ДПО в ведомственных и негосударственных организациях. Тем не менее, тенденция к снижению уровня участия взрослого населения в ДПО отражена и в данных других источников.

¹ Образование в Российской Федерации: 2006. С. 461.

² Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. В 4-х томах. Том I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Книга 1. История развития образования взрослых в России. С. 40.

³ Система дополнительного профессионального образования. Статистические сведения по ДПО в России в 2006/2007 учебном году [Электронный ресурс] // Союз руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей URL: http://www.dpo-edu.ru/DPO_system/Statistika06-07.exe.

⁴ Российский статистический ежегодник. 2009: Статистический сборник. — М.: Росстат, 2009. С. 83.

Социологические опросы дополнительно к указанным выше статистическим данным позволяют охватить респондентов, проходящих организованное обучение (курсы) непосредственно на рабочем месте. Это приводит к значительному повышению доли населения, обучающегося в системе ДПО. По данным ГУ-ВШЭ и Фонда «Общественное мнение» в 2003/2004 учебном году формально или неформально (кроме самообразования) учились 14%, в 2005/2006 – около 14,2%, а в 2006/2007 – 12% взрослого населения страны (от 23 до 60 лет включительно)¹. Из них 44-46% в 2005/2006 и 48-49% в 2006/2007 учебном году обучались на разных курсах профессиональной подготовки, переподготовки или повышения квалификации. То есть уровень участия в ДПО взрослого населения страны составлял соответственно 6,9% и 5,4%.

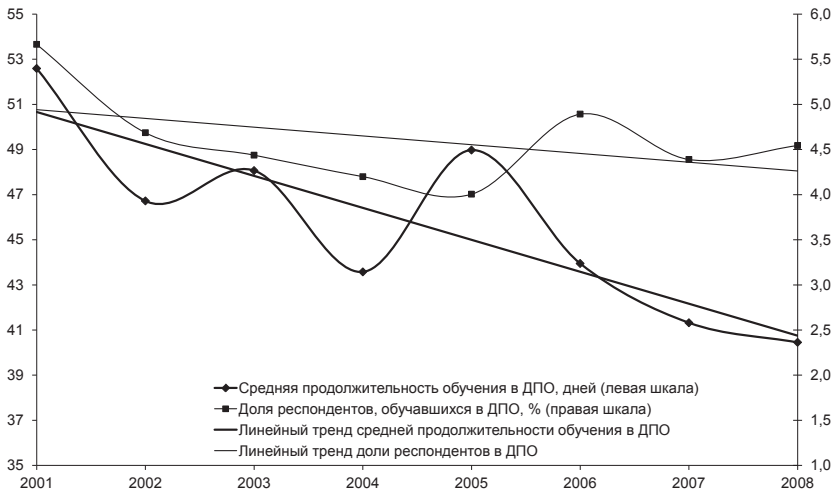


Рис. 2-2. Тенденции основных показателей ДПО в России (2001-2008 гг.), %

¹ Галицкий Е. Б., Левин М. И. Затраты семей на образование взрослых в 2006/07 учебном году.... С. 15.

Наши расчеты на основе данных RLMS-HSE также свидетельствуют о снижении уровня участия в ДПО, давая при этом близкие, но более скромные оценки данного показателя: с 2001 г. по 2008 г. доля взрослого населения, положительно ответившего на вопрос об обучении на любых профессиональных курсах в течение предшествовавших опросам 12 месяцев, снизилась с 5,7% до 4,5% (см. рис. 2-2).

По данным RLMS-HSE (см. таблицу 2-2), доля учащихся, прошедших ДПО в 2008 г., в общей численности населения старше 14 лет составила 4,54% с предельной ошибкой выборки (доверительная вероятность 95%) 0,19 процентных пунктов. При общей численности населения старше 14 лет – 121,2 млн чел. в генеральной совокупности¹, общую численность учащихся в ДПО можно оценить в 5507 ± 232 тыс. чел.

Таблица 2-2

Основные показатели ДПО по данным RLMS-HSE

Показатели	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Общее количество опрошенных*	10 099	10 500	10 637	10 668	10 338	12 491	12 303	11 862
Из них прошли ДПО в год опроса	572	492	472	448	414	611	540	539
Из них смогли оценить время, затраченное на ДПО	564	486	470	447	411	607	535	537
Суммарное оценочное время, затраченное на ДПО в год опроса (дней)	29 661	22 706	22 591	19 479	20 129	26 676	22 108	21 722

*Указано количество респондентов старше 14 лет.

Среднее время, затраченное учащимся в ДПО в 2008 г., по данным RLMS-HSE составило 40,5 дней, при этом предельная ошибка выборки с доверительной вероятностью 95% составляет 5,3 дней. В данном случае (с учетом указанной выше общей

¹ Российский статистический ежегодник. 2009. С. 83.

численности учащихся в ДПО) суммарное время, затраченное в 2008 г. на него российским населением в возрасте от 14 лет, можно оценить в 244 ± 50 млн человеко-дней.

Как же российские показатели уровня охвата и времени обучения в ДПО выглядят в международном контексте? В США доля населения старше 16 лет, посещавшая курсы, связанные с профессиональной деятельностью, в 1995-2005 гг. оценивалась в диапазоне 20,9-33,0%¹. Уровень участия взрослого населения в дополнительном профессиональном образовании в экономически развитых европейских странах во второй половине 1990-х гг. оценивался в диапазоне 20-60%, в недавно присоединившихся к ЕС странах с переходной экономикой – в 10-20%². По данным обследования, проведенного в Российской Федерации по методике Евростата, уровень участия в дополнительном образовании составил в 2006 г. 8,0% при среднем значении 17,0% по 25 странам ЕС за 2003 г.³ При этом показатель России превышал уровень Италии (5,1%) и Греции (4,9%), опережающих ее по объему ВВП на душу населения, значительно превосходя минимальное значение (Румыния с 0,6%), в то же время заметно отставая от максимального значения показателя (Швеция с 53,3%)⁴.

Менее определенно поддается международным сопоставлениям время, затрачиваемое респондентами на ДПО. По данным зарубежных исследований⁵, средняя продолжительность курсов

¹ Kleiner B., Carver P., Hagedorn M., Chapman C. Participation in Adult Education for Work-Related Reasons: 2002-03 (NCES 2006-040). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington D. C.: – U.S. Government Printing Office, 2005. P. 6 [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006040.pdf>; U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. The Condition of Education 2006 (NCES 2006-071). Washington D. C.: – U.S. Government Printing Office, 2006. P. 128 [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsearch/pubinfo.asp?pubid=2006071>.

² Bassanini A., Booth A., Brunello G., De Paola M., Leuven E. Workplace Training in Europe // Workplace Training in Europe. Ed. by Brunello G., Garibaldi P., Wasmer E. – Oxford: Oxford University Press, 2007. P. 147, 192-193.

³ Образование в Российской Федерации: 2007. С. 459.

⁴ Там же.

⁵ Bassanini et al. Op. cit. P. 192-193, 220.

повышения квалификации (*training*) в экономически развитых странах не превышала 90 часов, в странах с переходной экономикой — 70 часов, а средняя продолжительность менее распространенных курсов профессиональной подготовки и переподготовки (*education*) в экономически развитых странах составляла 655,2 часов, в странах с переходной экономикой — 304,7 часов. В то же время у российских респондентов RLMS-HSE среднее время, посвященное ДПО, оказалось не менее 40 дней (исходя из стандартной продолжительности рабочего дня — 320 часов)¹. Из этого не следует однозначный вывод о том, что экономически активное население в России действительно посвящает ДПО сравнительно больше времени, чем в указанных странах. Многие респонденты RLMS-HSE могли забыть о прохождении сверхкраткосрочных курсов непосредственно на рабочем месте. Также указанные респондентами RLMS-HSE дни могли быть лишь частично заняты ДПО. Однако сравнение данных проведенного ИЭПП (в 2004 г.) опроса российских предприятий с данными опросов Кранета и CVTS, проведенных на предприятиях стран Евросоюза (в 1999 г.), показало сопоставимость их доли расходов на обучение персонала относительно совокупных затрат на рабочую силу². В данном случае, при более низком уровне участия в дополнительном образовании, в России средняя длительность обучения отдельного работника действительно должна быть больше.

Опыт США говорит о том, что участие в ДПО в 1970-1990 гг. имело тенденцию к расширению³, что, по нашему мнению, связано с переходом к постиндустриальному (информационному)

¹ По данным вышеуказанного обследования, проведенного по методике Евростата, в 2006 г. среднее время обучения российских респондентов на курсах составило 90 часов (Образование в Российской Федерации: 2007. С. 456).

² См.: Лазарева О. В. и др. Ук. соч. С. 19-20. При этом данные опроса ИЭПП показали гораздо более значительную долю затрат работодателей на профессиональное обучение сотрудников, чем данные официальной статистики за 2005 г. (Образование в Российской Федерации: 2007. С. 127-130). Согласно данным указанных источников, они составляли соответственно 2,4% и 0,3% общей суммы затрат на рабочую силу.

³ Westat K. K., Creighton K. Op. cit. P. 1.

обществу с опережающим развитием «экономики знаний». Однако данные RLMS-HSE за 2001-2008 гг. показывают наличие устойчивого тренда к снижению основных показателей российской системы ДПО – доли респондентов, обучавшихся в ДПО, а также средней продолжительности обучения. Снижение первого показателя в значительной степени может объясняться методом формирования выборки RLMS-HSE, а именно преимущественным включением в нее одних и тех же респондентов. Соответственно снижается вероятность того, что респондент в следующем году повторит процедуру (обучение в ДПО), периодичность прохождения которой в среднем больше года. Однако метод формирования выборки вряд ли мог оказать значимое влияние на тренд второго показателя, который, скорее всего, адекватно отражает реальное положение дел.

Отмеченная негативная тенденция в российском ДПО, характерная для 2000-х гг., может быть объяснена следующим образом:

- с окончанием периода масштабных сдвигов в структуре занятости населения снизилось значение ДПО как канала горизонтальной мобильности населения, а его значимость как средства вертикальной мобильности сохранилась на достигнутом уровне (по крайней мере, не повысилась);
- произошедшая в России в 1990-е гг. отраслевая реструктуризация человеческого капитала оказалась достаточной для успешной реализации экспортно-сырьевой модели экономического роста;
- в условиях относительно слабого развития инновационных отраслей стимулы к дополнительным вложениям в человеческий капитал взрослого населения оказались недостаточно сильными.

ГЛАВА 3. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РОССИЙСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ

В третьей главе рассматривается модернизационное значение систем дополнительного профессионального образования, их влияние на повышение уровня развития человеческого капитала и, шире, человеческого потенциала, россиян.

3.1. ПРОСТРАНСТВО ДПО КАК РЕСУРС МОДЕРНИЗАЦИИ

Несмотря на многочисленные реорганизации системы управления в стране, ликвидации, объединения, укрупнения, реструктуризации и другие попытки совершенствования управления, система ДПО не только выжила, но и смогла обеспечить свое развитие в новых экономических и политических условиях практически без поддержки государства и при отсутствии финансово-экономических стимулов у предприятий. Одно это обстоятельство заслуживает того, чтобы более пристально взглянуть на систему ДПО.

По состоянию на начало 2012 г. в российской системе ДПО имеется свыше 1500 образовательных организаций, что на треть превышает число учреждений высшего профессионального образования. Наиболее крупные из них – Академии государственной службы и их филиалы, Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей и специалистов и их филиалы, Институты повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей и специалистов (по отраслям экономики), вузы, осуществляющие профессиональную подготовку (повышение квалификации) и переподготовку специалистов с высшим образованием; самостоятельные учреждения ДПО как научно-методическая и организационная основа системы ДПО; учреждения среднего профобразования; учреждения ДПО на предприятиях (корпоративные учреждения); учебные центры Службы занятости.

Помимо учебных заведений для взрослых, где учредителями являются государственные структуры, а также крупные предприятия и корпорации, существует около 1700 зарегистрированных негосударственных (частных) образовательных учреждений (НОУ) или автономных некоммерческих организаций (АНО), основной уставной деятельностью которых является оказание образовательных услуг взрослому населению. Кроме того, программы дополнительного профессионального образования в качестве второй специальности реализуют многие высшие и некоторые средние учебные заведения, департаменты управления персоналом крупных предприятий, корпораций и ведомств. Эта деятельность осуществляется без государственного лицензирования и ее ведут даже культурно-досуговые учреждения – дворцы и дома культуры, досуговые, образовательные и спортивные центры различной принадлежности, а также некоммерческие (общественные) организации, например по типу высших народных школ¹.

Анализ работы системы ДПО показал, что были своевременно подготовлены соответствующие программы и значительно увеличена численность учащихся. В условиях рынка это свидетельствует о больших потенциальных возможностях системы ДПО адекватно реагировать на возникающий спрос.

Однако следует признать, что рынок услуг ДПО у нас в стране до конца еще не сложился и находится в стадии формирования. На сегодняшний день существуют несколько объективных трудностей, которые сдерживают развитие этого перспективного направления образования.

Во-первых, недостаточная разработанность нормативно-правовой базы ДПО по сравнению с другими сегментами образования. Отсюда – многообразие фактически вне-законных образовательных практик, которые эксперты и законода-

¹ В официальном докладе Минобрнауки РФ за 2008 год о состоянии образования взрослых в РФ для ЮНЕСКО отмечается существование таких школ в ряде городов страны [Электронный ресурс] // UNESCO URL: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Russian_Federation.pdf.

тели не могут идентифицировать на предмет их легитимности и, соответственно, лицензировать и аккредитовать, применить налоговые льготы.

Во-вторых, необходимость дальнейшего изучения и понимания механизмов того, как человеческий капитал, полученный в системе ДПО, конвертируется в нечто осязаемое на макроэкономическом уровне (прежде всего, в добавленную стоимость) и, соответственно, отвечающее задачам модернизации страны.

В-третьих, дополнительное образование, если рассматривать его в широком смысле, имеет положительные «внешние эффекты», в частности способствует росту социальной активности через практики неформального участия и информированных общественных действий¹. В качестве конкретных социальных технологий они достаточно эффективны в таких деликатных и чувствительных сферах, как становление гражданского общества, достижение национального согласия и целостности государства². А это, само по себе, уже выходит за пределы компетенций нынешней государственной и корпоративной систем дополнительного профессионального образования.

Наконец, не стоит забывать об антропологической особенности, обусловленной тем, что контингент взрослых учащихся (слушателей) здесь принципиально отличается от детско-юношеского — того, который неплохо изучен в рамках традиционных психолого-педагогических наук. Есть все основания считать, что андрагогика (а именно она изучает особенности учебного процесса взрослых), является, прежде всего, *социальной дисциплиной*, а не психолого-педагогической.

¹ Foley G. Learning in Social Action. A Contribution to understanding informal education. — Bonn, IIZ-DVV, London, Zed Books, 1999; Lifted by the Heart. The Folk Education Association of America. Ed. by C. Spencer. — N.-Y: Nyack, 2009.

² Kliucharev G., Morgan J. Non-Governmental Organization, non-formal education and civil society in Contemporary Russia // China's Opening Society. The non-state sector and governance Ed. by Zheng Yongnian, Joseph Fewsmith. Routledge, 2008. P. 54-70; Marsh C. Making Russian Democracy Work: Social Capital, Economic Development and Democratization. — Edwin Mellen Press, Lampeter, 2000.

В случае ДПО помимо существенно иного по своей организации и содержанию учебного процесса (относительно короткие сроки, максимальное использование уже имеющегося профессионального и жизненного опыта, преимущественное использование интерактивных методик, минимум формальных процедур контроля), в дополнительном образовании имеется высокая мотивация к учебе, которая не характерна для представителей других возрастных групп¹. Помимо четко сознаваемой установки на приобретение знаний и навыков, которые востребованы в реальной жизни, как правило, *здесь и сейчас*, взрослые испытывают потребность в открывании новых смыслов уже накопленного опыта. Индивидуальный опыт прожитого, при этом, имеет исключительно большое значение. Вместо изучения учебных «предметов», как это практикуется в обычной школе или университете, взрослый учащийся начинает с самого себя – со своих проблем и интересов. В результате, содержание учебы «привязано» к конкретной ситуации, к постановке вопросов, которые стимулируют поиск первопричин происходящего, к овладению приемами, которые могут, в конечном счете, изменить жизнь самого учащегося и его ближайшего окружения.

Важная особенность ведомственного и корпоративного образования заключается, как правило, в отсутствии жестких учебных планов, контрольно-экзаменационных мероприятий. Роль учителя, наставника постепенно переходит к мастеру, инструктору, *модератору-ведущему*, которые направляют учебный процесс, активно в него не вмешиваясь. Именно эти люди, заменяющие традиционного *учителя – наставника – педагога*, профессионально вступают в контакт с каждым взрослым учащимся с учетом его возраста, личного и социального опыта, особенностей биографии.

Возвращаясь к описанию действующей на сегодняшний день в стране системе ДПО, следует отметить, что наибольшее количество учащихся «проходит» через Институты повышения

¹ Луобикене И., Буткявичуне Э. Мотивы обучения взрослых // «Социологические исследования» (СоцИс). 2006. № 5. С. 140-143.

квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (34,8%) и Институты повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей и специалистов (11,4%). Имеющиеся данные позволяют говорить о серьезной целенаправленной работе по повышению квалификации государственных служащих. В период 2007-2012 гг. доля государственных служащих от общего состава слушателей составляет в среднем 5,9%. Дальнейший рост этой категории слушателей ожидается в результате действия Федерального закона о государственной службе, который предусматривает, чтобы государственные служащие прошли переподготовку по специальности «Государственное и муниципальное управление».

Анализ статистических данных показывает, что значительная часть контингента слушателей прошла обучение по приоритетным направлениям рыночной экономики (около 14% слушателей) и по приоритетным направлениям развития науки и техники (около 10% слушателей).

Система дополнительного профессионального образования всегда являлась органической частью единой системы образования и важнейшим инструментом кадровой политики. В советский период страна обладала одной из самых развитых и разветвленных систем дополнительного образования. Эта система была призвана осуществлять в основном повышение квалификации специалистов и кадровых руководителей во всех областях общественно-экономической жизни: в экономической, политической, образовательной, культурной.

На начальной стадии политических и экономических реформ (конец 1980-х-начало 1990-х гг.) система дополнительного профессионального образования частично была разрушена. В частности, большой потерей явился распад политических образовательных учреждений, имевших значительный педагогический (точнее говоря, *андрагогический*) и практический опыт подготовки кадров для органов государственного управления. Идеологическое обоснование их «ропуска» не является вполне корректным, т. к. принципы политического менеджмента име-

ют много общего в любой современной политической системе, в то время как наибольшим изменениям подвержены объект и масштабы компетентности управления.

Остаточное финансирование системы образования «отодвинуло» учреждения ДПО на периферию «государственного внимания», в связи с чем они были вынуждены искать приемлемые пути своего выживания и вхождения в рыночную экономику. Переход на полную самокупаемость привел к гибели слабых (невостребованных) учреждений и быстрому развитию тех, которые сумели адаптироваться к запросам новых реалий. Поэтому многие учреждения ДПО, особенно ориентированные на профессиональную переподготовку в соответствии с запросами изменившейся экономики, укрепили свои позиции и имеют сегодня хорошие перспективы.

Есть все основания утверждать, что с ростом профессиональной мобильности специалистов производственной, образовательной, административной сфер роль учреждений ДПО будет увеличиваться, а их функции — расширяться. Однако успешное развитие этих учреждений сообразно увеличивающимся общественным запросам вряд ли возможно без патронажа со стороны государства и таких его органов как Министерство образования и науки, Министерство здравоохранения и социального развития, Министерство культуры, «силовых» ведомств (поскольку речь идет о переподготовке значительного числа лиц, увольняющихся со службы в запас). Следует подчеркнуть, что речь идет именно о патронаже, ибо попечительство, как показали результаты исследования¹, может оказаться «медвежьим объятьем», препятствующим развитию инициатив этих уникальных и высокоомобильных учреждений (см. таблицу 3-1).

¹ Опрос руководителей 294-х учреждений ДПО в 26 городах РФ проведен ФГУ ЦСИ в 2008-2010 гг. ФГНУ ЦСИ Минобрнауки РФ (рук. — Ф. Э. Шереги).

Таблица 3-1

**Состав слушателей (учащихся) системы ДПО
(в порядке убывания абсолютной численности), %**

Специалисты предприятий	67,1
Частные лица, желающие повысить квалификацию по основной специальности	65,8
Частные лица, желающие освоить новую профессию	57,1
Лица, направленные службой занятости (в т. ч. безработные)	39,8
Выпускники вузов, получающие вторую специальность	27,3
Государственные служащие территориального или муниципального уровня	22,8
Преподаватели вузов	20,5
Педагоги учреждений СПО	19,3
Учителя общеобразовательных учебных учреждений	19,3
Лица, уволенные из рядов Вооруженных сил и члены их семей	18,6
Государственные служащие федерального уровня	11,8
Педагоги учреждений НПО	8,7
Мигранты	3,7

Обращают на себя внимание следующие данные.

Во-первых, две трети учреждений ДПО сегодня осуществляют переподготовку преимущественно трех категорий слушателей: специалистов предприятий, граждан для получения дополнительной квалификации; граждан, желающих пройти профессиональную подготовку для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Доминирование подобного состава слушателей является естественным *следствием изменения профессиональной структуры населения в годы реформ, когда при резком увеличении доли сферы услуг в отечественной экономике одновременно наблюдалось сокращение высокотехнологического сектора.*

Во-вторых, в формировании состава слушателей учреждений ДПО большую роль стали играть службы занятости. Это следствие нового для России явления – безработицы, когда определенная часть населения не теряет надежды и готова обучаться новой специальности, чтобы трудоустроится, а другая – довольствуется небольшим пособием, за которое ничего не надо делать, кроме как регулярно отмечаться на учебных курсах.

В-третьих, относительно высока доля государственных служащих в составе слушателей учреждений ДПО (см. таблицу 3-2). В определенной степени – это государственный заказ на подготовку по специальности «Государственное и муниципальное управление». Впрочем, и в дореформенные годы эта доля взрослых учащихся оставалась достаточно высокой.

Таблица 3-2

**Структура контингента слушателей учреждений ДПО
разной ведомственной подчиненности, %**

Состав слушателей	Учреждения			
	Министерство образования	Муниципальные	Ведомственные, отраслевые	Частные, негосударственные
Преподаватели вузов	27,7	5,9	23,1	21,1
Педагоги СПО	27,7	5,9	15,4	26,3
Педагоги НПО	12,3	17,6	0	15,8
Учителя средних школ	24,6	35,3	7,7	15,8
Государственные служащие федерального уровня	10,8	0,0	11,5	15,8
Государственные служащие территориального или муниципального уровня	27,7	21,2	28,5	21,1
Специалисты предприятий	61,5	64,7	92,3	42,1
Слушатели, направленные службой занятости (в т. ч. безработные)	46,2	41,2	57,7	10,5
Лица, желающие повысить квалификацию	66,2	58,8	61,5	68,4
Лица, желающие освоить новую профессию	58,5	41,2	65,4	47,4
Выпускники вузов	26,9	17,6	30,0	32,6
Уволенные из рядов Вооруженных сил и члены их семей	24,6	17,6	19,2	21,1
Мигранты	3,1	5,9	3,8	1,5
Другие	2,3	17,6	11,5	5,8

Особо следует отметить появление большого количества учреждений ДПО, осуществляющих подготовку выпускников вузов по новой, а фактически второй специальности. Чаще всего — это различные модификации экономических и юридических профессий. Разумеется, перспективы трудоустройства второй диплом не гарантирует, но создает видимость повышения статусности молодого человека или девушки.

Профессиональную переподготовку мигрантов осуществляют немногие учреждения ДПО. Это естественное следствие сокращения потока вынужденных, преимущественно русскоязычных переселенцев (пик массовости которых приходится на первую половину 1990-х гг.), которые рассчитывали на квалифицированную работу. Увеличивающийся в 2000-е гг. поток нерусскоязычных мигрантов ориентируется на неквалифицированный или малоквалифицированный труд, который не требует специальной подготовки. Однако последние несколько лет на уровне законодателей стали появляться настойчивые предложения об обязательном тестировании, сертификации и дополнительной подготовке мигрантов, в том числе, и по русскому языку. Если такой порядок будет принят, то это даст работу сотням учреждений ДПО по всей стране.

Кроме того, следует отметить, что велика доля учреждений ДПО, осуществляющих профессиональную переподготовку граждан, уволенных из рядов Вооруженных сил. В ближайшие годы ожидается резкое увеличение этого контингента слушателей по причине массового досрочного увольнения в запас кадровых военных и служащих силовых структур.

Интересная тенденция наблюдается при анализе деятельности учреждений ДПО, с учетом специфики, тех или иных профессий. Если первоначально учреждения ориентировались на определенные категории учащихся, то последнее время наблюдается определенная «всеядность» в подборе контингента.

Согласно данным таблицы 3-3, узкая специализация подавляющего большинства учреждений ДПО явно уступила место «работе по широкому профилю». Ситуация, когда все направляют усилия на одни и те же источники финансовых средств является следствием неразделенного рынка образовательных услуг в сфере дополнительного образования. По сути, данные таблицы 3-3 свидетельствуют об острой конкурентной борьбе учреждений ДПО за рынок своих услуг.

Таблица 3-3
Структура контингента слушателей учреждений ДПО разной категории, %

Контингент слушателей	Категория учреждения													
	Институты повышения квалификации и профессионального образования	Институты повышения квалификации руководителей и специалистов	Университеты	Академии	Академии госслужбы	Курсы, школы, центры повышения квалификации и профессионального образования	Межотраслевые институты, центры повышения квалификации	Отделение, курсы повышения квалификации и профессионального образования специалистов	Училище, колледж, техникум	Факultyт повышения квалификации преподавателей	Факultyт повышения квалификации специалистов	Центр повышения квалификации руководителей и специалистов	Центр службы занятости	Школа повышения квалификации руководителей и специалистов
Преподаватели вузов	20,0	13,3	16,0	36,4	36,4	0,0	14,3	20,0	33,3	0,0	100,0	45,5	20,0	0,0
Педагоги СПО	18,8	40,0	16,0	9,1	27,3	0,0	21,4	20,0	33,3	0,0	66,7	27,3	13,3	0,0
Педагоги НПО	8,7	46,7	4,0	4,5	0,0	0,0	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Учителя общеобразовательных школ	19,1	66,7	24,0	18,2	18,2	0,0	14,3	20,0	0,0	0,0	0,0	18,2	0,0	0,0
Государственные служащие федерального уровня	11,3	6,7	24,0	13,6	18,2	100,0	7,1	20,0	0,0	0,0	16,7	27,3	0,0	0,0
Государственные служащие территориального или муниципального уровня	29,6	26,7	26,0	22,7	24,5	100,0	21,4	20,0	33,3	0,0	33,3	27,3	26,7	20,0
Специалисты предприятий	67,1	33,3	80,0	50,0	81,8	100,0	57,1	70,0	100,0	33,3	50,0	72,7	93,3	75,0
Слушатели, направленные службой занятости (в т.ч. безработные)	40,0	40,0	52,0	4,5	27,3	100,0	42,9	70,0	33,3	83,3	16,7	18,2	33,3	75,0
Лица, желающие повысить квалификацию	65,7	60,0	64,0	54,5	54,5	100,0	71,4	70,0	66,7	50,0	50,0	72,7	66,7	100,0

Продолжение таблицы 3-3

Контингент слушателей	Категория учреждения												
	Институты повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования	Институты повышения квалификации и профессиональной подготовки руководителей и специалистов	Университеты	Академии	Академии госслужбы	Курсы, школы, центры повышения квалификации и профессиональной подготовки	Межотраслевые институты, центры повышения квалификации	Отделение, курсы повышения квалификации и профессиональной подготовки специалистов	Училище, колледж, техникум	Факультет повышения квалификации специалистов	Факультет повышения квалификации руководителей и специалистов	Центр повышения квалификации и профессиональной подготовки руководителей и специалистов	Центр службы занятости
Лица, желающие освоить новую профессию	56,9	60,0	56,0	63,6	63,6	100,0	42,9	50,0	66,7	16,7	72,7	46,7	100,0
Выпускники вузов	37,2	20,0	32,0	35,5	26,4	0,0	20,0	20,0	23,3	0,0	26,4	20,0	20,0
Уволенные из рядов Вооруженных сил и члены их семей	18,6	20,0	16,0	18,2	18,2	0,0	14,3	20,0	0,0	23,1	0,0	6,7	25,0
Мигранты	3,7	,0	0,0	4,5	0,0	0,0	7,1	0,0	0,0	16,7	0,0	6,7	25,0
Другие	10,4	6,7	0,0	13,6	9,1	0,0	21,4	0,0	0,0	16,7	18,2	20,0	0,0

Источники: опрос руководителей 294-х учреждений ДПО в 26 городах РФ проведен ФГУ ЦСИ в 2008-2011 гг. ФГНУ ЦСИ Минобрнауки РФ (рук. – Э. Шереги).

Такая «всеядность» характерна для всех малых и средних учреждений, оказывающих свои услуги населению. В этом — специфика становящегося потребительского рынка с неустойчивым соотношением спроса и предложения, мелкотоварным производством, расширением сферы услуг. Профессиональная структура при этом очень динамична и подвижна — планировать работу по подготовке по той или иной специальности крайне сложно и связано со значительными затратами.

Хотя о конфликте в результате конкуренции учреждений ДПО еще говорить рано, однако принципы цивилизованного рынка и необходимость повышения качества услуг заставляют хотя бы «задуматься» об ограниченной разумными рамками специализации, имевшей место в дореформенный (советский) период, и характерной в настоящее время для системы переподготовки специалистов в экономически развитых странах. Нет сомнений, что коммерциализация деятельности высокими темпами и в таком объеме отрицательно влияет на качество учебного процесса, хотя, с другой стороны, может способствовать выживанию ряда учреждений и укреплению их материально-технической базы.

Еще один важный показатель деятельности системы ДПО — это продолжительность учебного курса в учреждениях ДПО. С одной стороны, с этим связана необходимость государственного лицензирования и аккредитации. Так, если курс имеет объем менее 72 часов, то согласно действующему законодательству, он не лицензируется. С другой стороны, как показывают многочисленные исследования, от продолжительности и частоты обучения существенно зависят профессиональная квалификация и оплата труда работника¹. Нормативные сроки для разных форм подготовки и переподготовки в системе ДПО, по мнению опрошенных руководителей учреждений ДПО, сегодня выглядят следующим образом (см. таблицу 3-4).

¹ См., например: Попова И. П. Переподготовка работающего населения: возможности влияния на «инновационное перераспределение» интеллектуального потенциала в профессиональной структуре // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития. Вып. 7. — СПб: ИПО РАО — ИРЭ РАН, 2009. С. 279-280.

Таблица 3-4

**Мнение экспертов о достаточности нормативного срока
для разных форм подготовки и переподготовки в системе ДПО, %**

Виды подготовки и переподготовки	Мало	Много	Достаточно	Итого
Повышение квалификации в форме краткосрочного тематического обучения – 72 часа	13,7	6,2	80,1	100
Повышение квалификации в форме аудиторных занятий (длительное обучение) – 100 часов	13,7	8,7	77,6	100
Профессиональная переподготовка для выполнения нового вида профессиональной деятельности – 500 часов	16,1	11,2	72,7	100
Профессиональная переподготовка для получения специалистами дополнительной квалификации – 1000 часов	6,8	18,6	74,5	100

Очень важным показателем интенсивности и направленности трансформационных процессов в экономике является *соотношение лиц, которые повышают квалификацию (по имеющейся уже специальности) и которые осваивают новую профессию*. По сути, речь идет об устойчивости профессиональной структуры общества или ее разбалансированности. В определенном диапазоне, соответствующем стабильно развивающейся экономике, это значение должно быть порядка 4,5:1. Иными словами, в идеале лишь один из четырех-пяти специалистов переучивается на новую специальность. Остальные работают по имеющейся специальности, периодически повышая свой уровень. Такое значение обосновывается тем, что даже в устойчивых экономических системах ситуация на рынке труда может изменяться, а профессиональная структура общества всегда подвержена, пусть и незначительным, изменениям. В России *соотношение «совершенствующихся» и «переучивающихся» составляет 1,4:1*. Данный показатель *отражает высокую неустойчивость профессиональной структуры экономически активной части населения*. Наблюдается массовая переподготовка (пе-

реучивание) для сферы обслуживания и уход кадров из сферы материального и интеллектуального производства. Это подтверждается данными по федеральным округам (см. рис. 3-1).



Рис. 3-1. Соотношение долей слушателей, проходящих повышение квалификации и профессиональную переподготовку, в учреждениях ДПО разных федеральных округов и мегаполисов, %

В учреждениях разной подчиненности соотношение доли слушателей, повышающих квалификацию и слушателей, проходящих профессиональную переподготовку, следующее: в государственных — 1,3:1, в муниципальных — 1,7:1, в ведомственных (отраслевых) — 2,0:1, в частных — 1,3:1.

С учетом вышеизложенного, планирование состава взрослых учащихся является затруднительным для большинства учреждений ДПО. Так, наибольшее число учреждений (42,9%) сочетают плановые наборы с периодическими «мобилизационными» мерами по поиску слушателей там, «где получится». Треть (26,7%) работают абсолютно без всякого плана и предварительных договоренностей, а исходят из ситуации «здесь

и сейчас», поэтому их деятельность полностью зависит от «стихий» рынка и они не могут планировать контингент слушателей. Лишь пятая часть учреждений ДПО (19,9%) имеет возможность планировать свою работу на год вперед.

Данная ситуация свидетельствует о большой доле неопределенности и рисков в положении и содержании деятельности учреждений ДПО, которая делает их работу «нервной», излишне зависящей от конъюнктуры рынка. Для учебного учреждения подобная ситуация нежелательна, так как «продукция» здесь особая – человеческий капитал, интеллектуальная личность, и в конечном итоге – ее профессиональная карьера (см. рис. 3-2).



Рис. 3-2. Возможность планирования контингента слушателей учреждениями ДПО (по округам), %

Доля имеющих возможность планировать контингент слушателей наиболее высока в составе институтов повышения квалификации и профподготовки руководителей и специалистов, которые имеют устойчивые многолетние связи и договора с действующими компаниями и предприятиями. А такие учреждения как центры при службах занятости, центры переподготовки и повышения квалификации, различные академии и т. д. больше ориентированы на «случайный» контингент (см. таблицу 3-5).

Таблица 3-5

Пути набора слушателей учреждениями ДПО, %

Категории учреждений	Планируют	Благодаря только «личным усилиям» или стихийно
Институты повышения квалификации (по отраслям)	46,7	46,6
Университеты (вузы) – ДПО	28,0	60,0
Академии	27,3	63,7
Курсы, школы, центры переподготовки	0,0	100,0
Межотраслевые институты	14,3	64,3
Отделения, курсы повышения квалификации и профподготовки специалистов	0,0	90,0
Училища, колледжи, техникумы – ДПО	0,0	66,7
Факультеты повышения квалификации преподавателей	33,3	66,7
Центры повышения квалификации и профпереподготовки руководителей и специалистов	27,3	72,8
Центры службы занятости	6,7	80,0

В целом степень свободы в планировании контингента слушателей высока в учреждениях любой подчиненности. Однако наиболее высока она среди частных учреждений ДПО (см. таблицу 3-6). С одной стороны, эти данные свидетельствуют о высокой неустойчивости данного сегмента рынка образовательных услуг. С другой – те частные учреждения, которые научились работать в столь непростых условиях, заслуживают государственной поддержки, а опыт их работы – изучения и тиражирования.

Таблица 3-6

**Возможность планирования контингента учащихся
учреждениями ДПО разной подчиненности, %**

Как формируют контингент слушателей	Учреждения			
	Минобразования	Муниципальные	Ведомственные	Частные (негосударственные)
Строго по плану, составляемому по заявкам на год	23,1	29,4	23,1	5,3
Частично по плану, частично путем периодических «мобилизационных усилий» учреждения	43,1	29,4	57,7	36,8
Сугубо благодаря «мобилизационным усилиям» учреждения	18,5	29,4	19,2	42,1
В основном стихийно	7,7	0	0	10,5
Иначе	7,6	11,8	0	5,3

Эксперты утверждают что, *несмотря на существенную роль непредсказуемости в формировании контингента слушателей большинства учреждений ДПО, конъюнктура для них вполне благоприятная*. Во всяком случае, об этом свидетельствует оценка руководителями учреждений ДПО тенденций изменения за прошедшие 2-3 года контингента слушателей (см. таблицу 3-7).

Судя по экспертным оценкам, прогноз роста числа «плановых» слушателей благоприятен почти по всем целевым группам. Для количественного анализа данной тенденции необходимо построить «наглядный» *индекс конъюнктуры формирования контингента слушателей*, имеющий следующие значения: «+1» – во всех учреждениях ДПО по данной категории слушателей ожидается только рост, «-1» – только снижение численности, «0» – не предвидится изменений (ни роста, ни снижения).

Таблица 3-7

Экспертная оценка динамики роста контингента слушателей учреждений ДПО за 2008-2011, %

Контингент слушателей	Имеется тенденция увеличения численности	Численность не меняется, оставаясь высокой	Численность не меняется, оставаясь низкой	Имеется тенденция снижения численности	Итого
Преподаватели вузов (+0,2)	29,6	27,0	35,2	8,2	100
Педагоги СПО (+0,2)	36,2	16,5	36,2	11,1	100
Педагоги НПО (+0,2)	43,1	9,2	33,1	14,6	100
Учителя общеобразовательных школ (+0,4)	45,4	30,2	15,1	9,3	100
Государственные служащие федерального уровня (+0,4)	42,2	31,1	19,3	7,4	100
Государственные служащие территориального или муниципального уровня (+0,4)	50,9	20,6	22,7	5,8	100
Специалисты предприятий	61,4	19,3	12,3	7,0	100
Слушатели, направленные службой занятости (в т.ч. безработные) (+0,1)	41,1	12,4	17,9	28,6	100
Лица, желающие повысить квалификацию (+0,5)	58,4	21,2	11,5	8,9	100
Лица, желающие освоить новую специальность (+0,6)	56,4	26,6	11,7	5,3	100
Выпускники вузов, получающие вторую специальность (+0,5)	57,3	20,6	11,8	10,3	100
Уволенные из рядов Вооруженных сил и члены их семей (-0,0)	26,2	21,1	31,6	21,1	100
Мигранты (-0,3)	13,0	11,3	23,6	17,9	100
Другие (+0,2)	47,2	11,3	23,6	17,9	100

Согласно средним значениям индекса (см. в скобках в первом столбце таблицы 3-7), *устойчивый рост* численности в настоящее время характерен для следующих шести категорий

слушателей¹: 1) специалисты предприятий; 2) лица, желающие освоить новую специальность; 3) лица, желающие повысить квалификацию по уже имеющейся профессии; 4) выпускники вузов, получающие вторую специальность; 5) государственные служащие территориальных или муниципальных учреждений; 6) учителя общеобразовательных учебных учреждений; 7) государственные служащие федерального уровня.

«Умеренная» тенденция роста численности характерна для следующих групп слушателей: 1) преподаватели вузов; 2) педагоги средних профессиональных учебных заведений; 3) педагоги начальных профессиональных учебных учреждений; 4) «прочие» категории специальностей; 5) лица, направляемые службами занятости.

По группе слушателей, уволенных из рядов Вооруженных сил (и силовых структур) и членов их семей, отмечается устойчивое снижение численности, что связано с передачей части функции ДПО ведомственным учебным заведениям Минобороны, ФСИН, силовым структурам, представители которых в исследовании участия не принимали.

Таким образом, прогнозируемый рост численности слушателей системы ДПО по основным рассматриваемым группам свидетельствует в основном о благоприятной ситуации в структуре профессиональной активности взрослого населения. По крайней мере, подобный вывод справедлив для тех, кто стремится повысить свою квалификацию и идти в ногу со временем.

Если исходить из принципа непрерывности образования, то ДПО становится основным инструментом, с помощью которого выравниваются шансы учащихся, повышается доступность и качество профессионального образования для всех категорий и возрастных групп населения. В силу своей специфики ДПО обладает значительным модернизационным ресурсом, поскольку «работает» с теми категориями лиц и там, где другие сегменты образовательной системы не могут проявить себя.

¹ В период проведения мониторинга (2008-2011 гг.) вопрос о массовом обучении мигрантов в учреждениях ДПО не ставился. По нашим оценкам, по этой категории взрослых учащихся в 2014-2015 гг. будет наблюдаться существенный количественный рост.

Судя по данным таблицы 3-8, а также по значениям индекса роста численности слушателей, наиболее благоприятная тенденция роста состава слушателей наблюдается для учреждений ДПО Минобрнауки (значение индекса 0,49), ведомственных (отраслевых) учреждений ДПО (значение индекса 0,43); менее благоприятная (хотя в целом положительная) для муниципальных (значение индекса 0,39) и частных (0,36) учреждений ДПО.

Таблица 3-8

Тенденция роста состава слушателей учреждений ДПО за 2008-2011, %

Контингент слушателей	Учреждения			
	Минобрнауки	Муниципальные	Ведомственные	Частные (негосударственные)
Преподаватели вузов	29,9	0,0	28,6	20,1
Педагоги СПО	45,0	100,0	19,9	39,9
Педагоги НПО	59,7	50,0	0,0	33,3
Учителя общеобразовательных школ	47,1	33,4	50,3	50,0
Государственные служащие федерального уровня	36,5	0,0	40,1	33,5
Государственные служащие территориального или муниципального уровня	42,7	42,8	63,7	20,2
Специалисты предприятий	69,5	72,7	36,8	30,0
Слушатели, направленные службой занятости (в том числе безработные)	37,1	28,7	47,1	50,0
Лица, повышающие квалификацию	58,0	54,6	64,8	49,9
Лица, осваивающие новую специальность	55,6	50,0	64,3	45,4
Выпускники вузов, получающие вторую профессию	60,1	33,3	57,2	41,6
Уволенные из рядов Вооруженных сил, силовых структур и члены их семей	28,5	0,0	42,9	0,0
Мигранты	14,0	0,0	0,0	20,1

Структура спроса со стороны заказчиков на конкретные специализации представлена в таблице 3-9. Для количественных оценок по конкретным специальностям индекс тенденции спроса выглядит следующим образом: «+1» – спрос максимальный, «+0,5» – спрос средний, «-1» – спроса практически нет.

Следует отметить, что среди определенной части учреждений ДПО все еще сохранилось разделение труда, в результате которого наблюдается их специализация как в соответствии с разрешительными документами, так и по фактическому положению дел. Соответственно, руководители могут вполне компетентно оценить конъюнктуру спроса на ту специализацию, которая присутствует в их учреждениях. Данная оценка содержится в таблице 3-9 (в %) и соответствующем индексе в первом столбце таблицы. Согласно показателям таблицы, для учреждений ДПО конъюнктура наиболее благоприятна по таким специальностям, как бухгалтерский учет и аудит, менеджмент, финансы и кредит, управление персоналом, юриспруденция, маркетинг, строительство и крайне неблагоприятна по специализациям сельское хозяйство и страхование.

Таблица 3-9

**Динамика спроса на различные специальности ДПО
(данные руководителей учреждений), %**

Специализации	Спрос				
	Высокий	Средний	Низкий	Данная специализация отсутствует	Итого
I. Рыночная экономика					
Менеджмент (0,79)	52,8	11,8	4,3	31,1	100
Бухгалтерский учет и аудит (0,84)	46,0	16,1	1,9	36,0	100
Государственное и муниципальное управление (0,47)	14,9	7,5	5,6	72,0	100
Управление персоналом (0,61)	30,4	16,1	6,2	47,2	100
Юриспруденция (0,65)	24,8	9,9	4,3	60,9	100

Продолжение таблицы 3-9

Специализации	Спрос				
	Высокий	Средний	Низкий	Данная специализация отсутствует	Итого
Экономическая и социальная политика (0,48)	15,5	6,8	5,6	72,0	100
Финансы и кредит (0,70)	30,4	14,3	3,7	51,6	100
Документоведение (0,46)	13,7	15,5	5,6	65,2	100
Маркетинг (0,68)	36,0	12,7	5,6	46,0	100
Проблемы малого предпринимательства (0,56)	21,7	12,4	5,6	60,3	100
Антикризисное управление (0,45)	12,4	8,1	5,0	74,5	100
Страхование (-0,08)	3,7	6,8	8,7	80,7	100
Управление собственностью (0,43)	11,8	7,5	5,0	75,7	100
II. Наука и техника					
Транспорт (0,40)	7,5	7,5	3,7	81,3	100
Информационные технологии и электроника, связь (0,75)	34,8	8,1	3,7	53,4	100
Производственные технологии (0,53)	14,3	9,3	4,3	72,1	100
Топливо и энергетика (0,46)	6,2	6,2	2,5	85,1	100
Сельское хозяйство (-0,15)	1,2	1,9	3,1	93,8	100
Жилищно-коммунальное хозяйство (0,39)	1,9	4,3	1,2	92,5	100
Рыбное хозяйство (0,40)	1,2	1,2	0,6	96,9	100
Строительство (0,65)	4,4	3,7	0,6	91,3	100
Экология и рациональное природопользование (0,26)	8,1	11,2	6,8	73,9	100
Новые материалы и продукты (0,30)	3,7	3,1	2,5	90,7	100
Технология живых систем (0,46)	3,1	1,9	1,2	93,8	100

Приведенная выше конъюнктура характерна для той части учреждений, которые имеют по своему статусу и учредительным документам определенную специализацию. Далее, необходимо оценить конъюнктуру спроса на специализации в отношении всех (а не только специализированных) учреждений ДПО. Для этого отсутствие специализации в учреждениях ДПО

условно можно приравнять к отсутствию спроса на данную специализацию. В этом случае новый индекс конъюнктуры потенциального спроса на специализации выглядит следующим образом: «+1» – максимальный спрос, «0» – спрос умеренный, «-1» – полное отсутствие спроса.

Конъюнктура потенциального спроса на специализации в России в целом представлена на рис. 3-3 и 3-4.



Рис. 3-3. Индекс конъюнктуры потенциального спроса на специализации по рыночной экономике («+1» – максимальный, «-1» – полное отсутствие спроса)

Данные рис. 3-3 показывают, что конъюнктура потенциального спроса на специализации по рыночной экономике благоприятна для всех учреждений ДПО лишь по двум специализациям — *менеджменту, бухгалтеру и аудиту*. По этим специализациям могут расширить свои услуги многие учреждения ДПО из тех, которые сегодня не оказывают этих услуг. «На нуле» находится конъюнктура спроса по *документоведению, государственному и муниципальному управлению, социальной политике*. По остальным специализациям «резерва» спроса нет, и ниши рынка заняты теми учреждениями ДПО, которые либо ранее специализировались по этим видам услуг, либо первыми вышли с предложением на рынок.

Что касается конъюнктуры спроса на специализации по науке и технике, то она неблагоприятна по всем специализациям, перспективы у учреждений ДПО имеются только в отношении специализации по *информационным технологиям* (см. рис. 3-4).



Рис. 3-4. Индекс конъюнктуры потенциального спроса на специализации по науке и технике
 («+1» — максимальный, «-1» — полное отсутствие спроса)

Значения индекса конъюнктуры потенциального спроса на услуги учреждений ДПО свидетельствуют, что рынок этих услуг в целом поделен между функционирующими учреждениями и в ближайшем будущем предстоит усиление конкуренции между ними.

Таблица 3-10

Доля различных организаций в общей совокупности контрактов, заключенных учреждениями ДПО разной подчиненности на свои услуги, %

Организации	Учреждения			
	Минобрнауки	Муниципальные	Ведомственные	Частные (негосударственные)
Органы исполнительной власти	12	28	21	3
Службы занятости	14	12	21	7
Предприятия и учреждения	37	38	33	36
Граждане	37	22	25	54
Итого	100	100	100	100

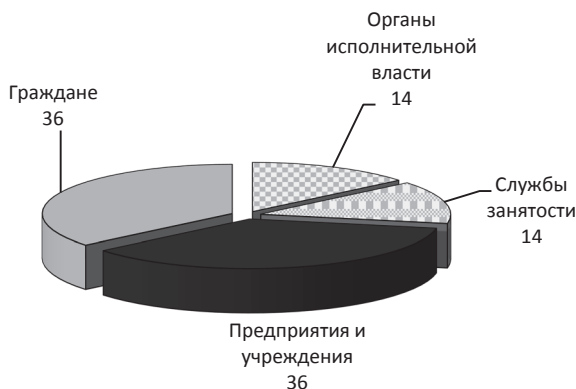


Рис. 3-5. Доля различных организаций в общей совокупности контрактов, заключенных учреждениями ДПО на свои услуги, %

Основными заказчиками на услуги учреждений ДПО выступают органы исполнительной власти, службы занятости населения, производственные предприятия и учреждения, физические лица (граждане). Их доля в контрактах с учреждениями ДПО показана в таблице 3-10 и на рис. 3-5.

Если в составе контрактов на услуги государственных, муниципальных и ведомственных учреждений ДПО доля разных заказчиков в целом одинакова, то в *частных учреждениях явно доминируют контракты с гражданами*, причем их доля довольно высока, также как и в учреждениях ДПО Минобрнауки.

Важным показателем для учебного заведения считается соотношение штатных преподавателей, совместителей и почасовиков. Поскольку в подобной ситуации само учреждение выступает работодателем, то, очевидно, оно заинтересовано в оптимизации данного показателя. Считается, что основную нагрузку несут штатные преподаватели, поэтому их численность должна существенно превышать численность всех остальных¹. По нашему мнению, это может быть действительно обосновано лишь для тех учреждений дополнительного образования, которые могут планировать набор слушателей и которые придерживаются относительно постоянного перечня учебных курсов и программ. Те же учреждения, которые вынуждены оперативно откликаться на изменения требований на рынке труда и работать в условиях высокой неопределенности учебных потоков (в отношении как численности, так и содержания занятий), вправе предпочесть заключение договоров (с совместителями), возможно, на условиях почасовой оплаты. Иногда

¹ Штатные преподаватели дополнительного образования, как показывают наблюдения (см. например: Информационно-образовательный потенциал культурно-досуговых учреждений / под ред. Л. В. Дукачева и Г. А. Ключарева – М.: ЦСИ, 2007) являют собой особенный тип преподавателя-андрагога, существенно отличающийся от своих коллег высшей или средней общеобразовательной школы. В современной художественной литературе имеются удачные попытки создать обобщенный портрет представителей этой профессиональной группы (например: Иванов А. Блуда и МУДО (муниципальное учреждение дополнительного образования) [Электронный ресурс] // URL: http://modernlib.ru/books/ivanov_aleksey/bluda_i_mudo/read/; Шарп Т. Уилт Непредсказуемый [Электронный ресурс] // URL: http://royallib.ru/read/sharp_tom/uilt_nepredskazuemiy.html#0.

это имеет свои преимущества, поскольку среди приглашенных преподавателей могут оказаться профессора и доценты из профильных вузов, консультанты и сотрудники госорганов, специалисты, знающие производство. Очевидно, что учебный процесс от этого только выигрывает.

В обследованных учреждениях ДПО соотношение штатных преподавателей, совместителей и почасовиков (в целом и по специализированным учреждениям различной ведомственной принадлежности) показано на рис. 3-6 и 3-7.

Как и предполагалось, число штатных преподавателей в среднем в 2 раза ниже, чем общее количество совместителей и почасовиков. Данный показатель в целом характерен для учреждений ДПО, отличающихся высокой вариативностью содержания своей деятельности. Относительно мала доля штатных преподавателей в частных и ведомственных учреждениях.

Ранее отмечалось, что важной особенностью происходящей модернизации является повышение роли негосударственных и частных источников в развитии образования. Относительно системы ДПО исследования показали, что руководители учреждений затрудняются однозначно определить оптимальную в настоящее время организационно-правовую форму своего учреждения (см. рис. 3-8).

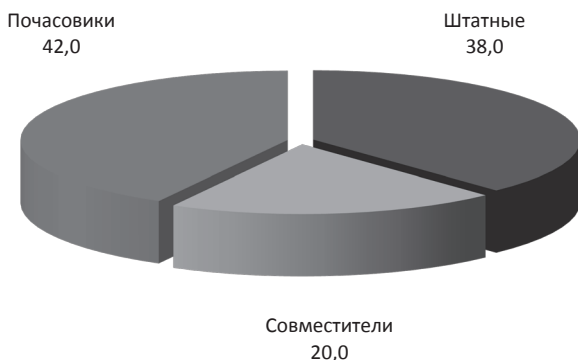


Рис. 3-6. Доля штатных преподавателей, совместителей и почасовиков в учреждениях ДПО в целом, %

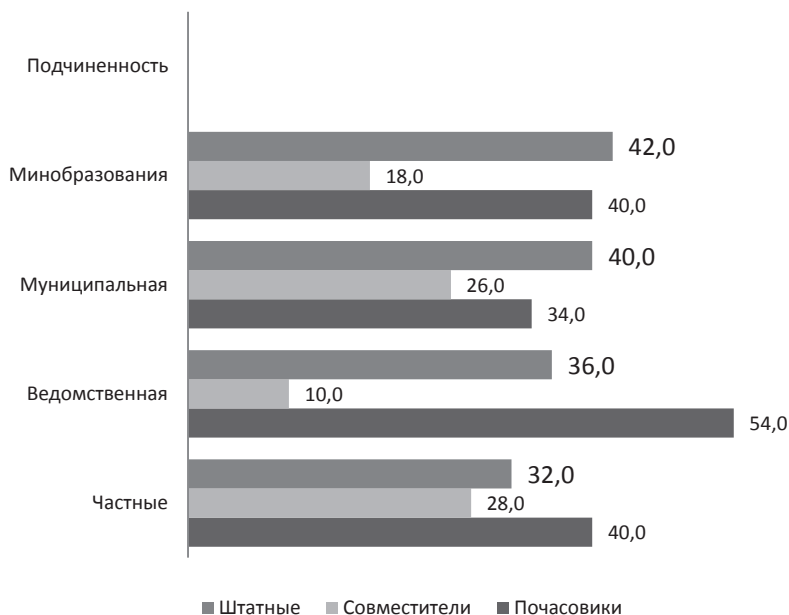


Рис. 3-7. Доля штатных преподавателей, совместителей и почасовиков в специализированных учреждениях ДПО различной ведомственной подчиненности, %



Рис. 3-8. Оптимальная форма учреждений ДПО (мнение руководителей), %

В зависимости от имеющегося на момент опроса статуса учреждения ответы распределились следующим образом: руководители государственных и муниципальных учреждений ДПО считают оптимальной государственно-управляемую и государственно-общественную формы; в ведомственных учебных заведениях мнения самые разные, а руководители частных учреждений ДПО в своем большинстве поддерживают независимую форму (см. таблицу 3-11).

Таблица 3-11

**Оптимальная форма учреждений ДПО
различной подчиненности (мнение руководителей), %**

Оптимальная форма управления	Учреждения			
	Минобрнауки	Муниципальные	Ведомственные	Частные (негосударственные)
Государственно-управляемую	43,1	41,2	26,9	10,5
Государственно-общественную	40,0	35,3	30,8	26,3
Независимую (частную)	16,9	23,5	42,3	63,2
Итого	100	100	100	100

Следует отметить, что мероприятия модернизации затронули систему ДПО в меньшей степени, чем другие виды образования. Это произошло потому, что в силу своего «периферийного» положения дополнительное образование меньше всего опекается государственными органами управления. Тем не менее, опрошенные руководители имеют вполне определенное мнение к мероприятиям модернизации. Так, большинство экспертов в целом поддержали мероприятия, направленные на улучшение содержания деятельности учреждений ДПО (см. таблицу 3-12). Однако оказалось много несогласных с введением рейтинговой классификации их учреждений и проведением независимой аттестации. Большинство (71%) экспертов не принимают предложение об отмене лицензирования учреждений

ДПО. Это свидетельствует, на наш взгляд, об определенном консерватизме нынешних руководителей, ожидающих, как это было ранее, целевых средств на свои нужды.

Таблица 3-12

**Модернизация деятельности учреждений ДПО:
мнение экспертов о целесообразности ряда мероприятий, %**

Мероприятия	За	Против	Затруднились ответить	Итого
Отмена лицензирования учреждений ДПО	28,6	71,4	0,0	100
Разработка типовых программ и учебных планов для учреждений ДПО (по отдельным специальностям)	67,9	28,6	3,5	100
Проведение независимой аттестации всех учреждений ДПО и их рейтинговой категоризации	53,6	39,3	7,1	100
Разработка единой федеральной программы информатизации учреждений ДПО	89,3	7,1	3,6	100

Более обстоятельно мероприятия модернизации системы учреждений ДПО были описаны в одной из рабочих версий проекта Федерального закона «Об образовании» (периода 2010–2011 гг.) Руководителям учреждений ДПО было предложено оценить, в какой степени те или иные мероприятия могут способствовать повышению качества работы их учреждений и системы ДПО в целом. Оценке подлежали двадцать мероприятий. Из них полную поддержку абсолютного большинства экспертов получили следующие: *приведение деятельности ДПО в соответствие с потребностями рынка труда, совершенствование технологии и методов обучения, нормативно-правовая поддержка ДПО, финансово-экономическая поддержка ДПО со стороны государства, привлечение высококвалифицированных педагогических кадров, создание полноценной системы информационного обеспечения, мобилизация усилий по привлечению альтернативных источников финансирования* (см. таблицу 3-13).

Вне сомнения, все перечисленные мероприятия важны для поддержки работы системы ДПО на государственном уровне. Однако ряд мероприятий носит не правовой, а декларативный

характер. Например, вряд ли можно законодательно заставить учреждения ДПО привлекать к работе квалифицированные педагогические кадры, если их просто нет в регионе или городе, а учреждение не имеет средств для оплаты их труда. Лишение учреждений лицензии в таких условиях проблемы не решит, а если лицензирование деятельности учреждений ДПО будет отменено, то положение закона станет недееспособным.

Таблица 3-13

**Ожидаемая эффективность мероприятий,
предусмотренных проектом закона «Об образовании»,
на качество работы системы ДПО (мнения экспертов), %**

Меры	Будут ли способствовать повышению качества работы системы ДПО				
	Могут способствовать в высокой степени	Могут способствовать в небольшой степени	В целом влияния не окажут	Могут оказать отрицательное влияние	Итого
Усиление государственной поддержки	63,4	19,9	14,3	2,4	100
Совершенствование управления	44,7	30,4	23,6	1,2	100
Привлечение квалифицированных педагогических кадров	63,4	19,3	16,8	0,6	100
Большая ориентация на потребности рынка труда	67,7	20,5	11,8	0,0	100
Совершенствование технологии и методов обучения	66,5	22,5	8,1	0,0	100
Организация дистанционного обучения	28,6	36,6	29,2	5,6	100
Разработка единых критериев бюджетного финансирования на конкурсной основе	29,2	34,2	30,4	6,2	100
Привлечение новых (внебюджетных) источников финансирования	50,3	24,8	23,0	1,9	100
Внедрение системы кредитования переподготовки кадров	37,3	34,2	24,8	3,7	100
Совершенствование механизма аккредитации учреждений ДПО	34,2	30,4	33,5	1,9	100

Продолжение таблицы 3-13

Меры	Будут ли способствовать повышению качества работы системы ДПО				
	Могут способствовать в высокой степени	Могут способствовать в небольшой степени	В целом влияния не окажут	Могут оказать отрицательное влияние	Итого
Введение государственных образовательных стандартов в сфере ДПО	39,1	23,0	27,3	10,6	100
Регулярный контроль качества образовательной деятельности учреждений ДПО	37,3	29,2	29,8	3,7	100
Разделение полномочий и ответственности между федеральным и региональным уровнями управления ДПО	13,7	26,1	55,8	5,0	100
Создание федерального органа управления ДПО	16,8	28,0	45,3	9,9	100
Создание государственно-общественной системы оценки и контроля качества ДПО	29,8	29,2	37,9	3,1	100
Создание полноценной системы информационного обеспечения системы ДПО	60,2	23,6	15,5	0,7	100
Выработка федеральной стратегии развития системы ДПО	49,1	26,1	23,6	1,2	100
Обеспечение равенства возможностей внутри образовательной системы, преимущественное внимание к потребностям регионов и групп населения, нуждающихся в государственной поддержке	37,3	32,3	29,8	0,6	100
Организация повышения квалификации управленческих кадров системы ДПО	46,6	34,8	18,0	0,6	100
Нормативно-правовая поддержка ДПО	65,2	24,2	10,6	0,0	100
Финансово-экономическая поддержка ДПО со стороны государства	64,6	20,5	13,7	1,2	100

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что одними законодательными средствами оптимизировать деятельность системы ДПО в соответствии с потребностями рынка труда затрудни-

тельно. Это экономическая, а не законодательная функция. Несоблюдение данного принципа просто ведет к банкротству учреждения и его ликвидации. Это же касается совершенствования технологии и методов обучения. Очевидно, что правильнее в законодательном плане вести речь о защите интересов потребителя, развивать договорные и контрактные отношения. И, наконец, очевидно, что вряд ли учреждения ДПО смогут в законодательном порядке привлечь альтернативные источники финансирования — при плохой работе средств им никто не выделит.

Среди остальных мер — *совершенствование управления, выработка федеральной стратегии развития системы ДПО, организация повышения квалификации управленческих кадров* — получили «умеренную» поддержку экспертов, что соответствовало ожиданиям разработчиков законопроекта. Еще по пяти мерам — *введение системы банковского кредитования переподготовки кадров, выработка действенного механизма аккредитации, введение государственных стандартов, контроль качества деятельности, обеспечение равенства возможностей внутри образовательной системы ДПО* — мнения экспертов разделились, что неудивительно. При существующем многообразии учебных практик, форм организации занятий, «разношерстном» преподавательском составе отношение к указанным мерам среди директорского корпуса не может быть единым. Мнение директоров зависит от конкретной экономической ситуации, в которой находится данное учебное учреждение.

Наконец, *организация дистанционного обучения, разработка единых критериев бюджетного финансирования на конкурсной основе, создание государственной системы оценки и контроля качества ДПО* не получили должной поддержки со стороны большинства экспертов, а *создание федерального органа управления ДПО и разделение полномочий и ответственности между федеральным и региональным уровнями управления* оказались фактически «отвергнуты» большинством экспертов.

В целом можно говорить о неприятии подавляющим большинством руководителей возможной «федерализации» системы ДПО, что вполне обосновано.

3.2. КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВЫЗОВ «ТРАДИЦИОННОЙ» СИСТЕМЕ ДПО¹

Как уже отмечалось, «традиционная» (в том числе существующая за счет бюджетных средств государства) система дополнительного профессионального образования не всегда успевает за реальными потребностями производства и рынка труда в выполнении целевой функции подготовки и переподготовки кадров. В качестве альтернативы развивается корпоративное (внутрифирменное) образование. Оно успешно конкурирует с государственными образовательными системами, поскольку имеет перед собой совершенно конкретную цель – подготовить сотрудника к производительному труду именно в своей компании и на ее благо, а не у конкурента. О нем – речь в настоящем разделе.

Корпоративные университеты появились в конце 1980-х гг. в связи с глобализацией² рынка труда и интеграцией национальных экономических пространств. В настоящее время в мире насчитывается около 1200 корпоративных университетов. Признанными лидерами являются Университет Тойота, Оракл Университет, Макдональдс университет, Дженерал электрик Кронтвил, Дисней Университет, Чарлз Шваб Университет. Особенно активны в обучении своих кадров такие компании, как Роулз-Ройс, БМВ, Ай Би Эм, Сони, Даймлер-Бенц. Так, университет компании «Моторола» содержит более 1000 штатных преподавателей и ведет занятия на 24 языках, имея свои филиалы в 49 странах мира. При этом лишь 10% всех штатных преподавателей имеют опыт работы в обычных университетах.

¹ При подготовке данного раздела частично использованы данные экспертного опроса, проведенного ВЦИОМ среди следующих крупнейших компаний, имеющих в своей структуре Корпоративный Университет или Учебный центр: ОАО «РЖД», ОАО «Северсталь», ОАО РАО «ЕЭС России», ОАО «Газпром», РУСАЛ, ОАО «МГТС», ОАО «Компания «Сухой», АФ+К «Система», Hewlett Packard, ОАО «Норильский никель», ГК «Ренова». Данные предоставлены к.э.н. Е. И. Пахомовой.

² Чумаков А. Н. Глобализация: контуры целостного мира. – М.: Проспект, 2005. С. 39-43.

На международном уровне корпоративное образование выходит из-под контроля государства и превращается в один из основных факторов трудовой миграции. Если внутри государства органы управления образованием вынуждены, как правило, проводить определенную политическую и идеологическую линии, то на межгосударственном уровне у них гораздо больше свободы «для маневра» и учета собственного внутрифирменного интереса.

Казалось, не так давно сторонники известной «фордистской» модели считали, что обучать кадры нерентабельно — выгоднее нанять новую рабочую силу. Но с ростом интеллектуальной емкости труда, внедрением высоких (наукоемких) технологий, а главное, в связи с углубляющейся специализацией профессий и ростом объема необходимых работнику знаний, внутрифирменное обучение получает значительное распространение. Организация учебы сотрудников становится выгодным инвестированием. Так, широкомасштабное исследование в ряде американских компаний показало, что увеличение расходов на обучение персонала на 10% дает прирост производительности труда на 8,5%, в то время как такое же увеличение капиталовложений повышает производительность труда только на 3,8%¹. Масштабность корпоративного образования впечатляет. Подготовка кадров становится индустрией, в которой все большую роль играет не государство, а работодатели и которая приносит немалые доходы. В США, например, в сфере подготовки кадров «работает» 60 млрд долл. ежегодно. Оценить российский рынок корпоративного образования пока не представляется возможным. По всей видимости, он значительно превышает размеры нынешних государственных расходов на систему дополнительного профессионального образования.

Во многом это обусловлено трудностью определения, что считать корпоративным университетом (КУ). Обычно так называют обособленную структуру (подразделение) компании, которая по специально разработанным учебным планам ор-

¹ Green A. Report of the Annual Conference by British Association for International Comparative Education. — Nottingham, 2002.

ганизует подготовку и повышение квалификации своих штатных сотрудников. По сути дела, корпоративным университетом называют систему внутрифирменного обучения, которая в принципе не совпадает с принятым пониманием классического университета, да и в действующем законодательстве об образовании не предусматривается подобного вида учебного заведения. Судя по всему, речь идет об особом способе организации учебного процесса внутри корпорации, кампании, крупного предприятия. При этом такие «атрибуты» обычного университета как ректор, зал заседаний ученого совета, наличие почетных докторов и др., здесь, как правило, отсутствуют.

При определении особенностей корпоративного обучения эксперты называют два основных признака. Первый заключается в том, что данная форма образования всегда нацелена на определенную целевую группу – сотрудников компании, либо сотрудников отрасли. Для посторонних данная система образования закрыта. Вторым существенным признаком, характеризующим систему внутрифирменного обучения, является наличие *единой стратегии развития компании*, которая предполагает направленную и непрерывную подготовку и повышение квалификации персонала этой компании. Отметим, что, как и в случае классического университета, прикладным научным разработкам и исследованиям отводится значительное место.

Существует и более узкое понимание корпоративного образования как системы подготовки молодых специалистов в профильных вузах на старших курсах по специально разработанным программам обучения, учитывающим специфику и отчасти корпоративную культуру компании. В данном случае разрабатывается специальная программа обучения для студентов старших курсов профильных (отраслевых) вузов в тех регионах, где имеются предприятия кампании – заказчика. Выпускные дипломные работы выполняются, как правило, при руководстве специальных представителей предприятий. На основании результатов заключительных не государственных, а «корпоративных» экзаменов выпускники трудоустраиваются на предприятие-заказчик.

Таким образом, несмотря на различия в понимании корпоративного образования, практически все эксперты согласились с определением понятия «корпоративный университет», предложенным Ассоциацией менеджеров России¹ *«как системы внутрифирменного обучения, объединенной единой концепцией в рамках стратегии развития организации и разработанной для всех уровней руководителей и специалистов»*. Как видим, по сути, речь идет о реально действующей системе непрерывного профессионального образования.

Считается, что одна из причин развития корпоративного образования – оторванность действующих институтов профессиональной подготовки от реальных потребностей и специфики рынка труда. Эту нишу, по понятным причинам, осваивают сами предприятия, которые лучше знают, какие кадры им нужны. Как справедливо отметил один из опрошенных экспертов, классические университеты, да и почти вся система высшего и среднего профессионального образования со своими традиционными программами, государственными стандартами, утвержденными на несколько лет вперед учебными планами, идут позади стремительно несущегося вперед «корпоративного локомотива знаний».

В то же время, несмотря на критику современной высшей школы, многие эксперты отмечают необходимость использования ресурсов традиционных классических вузов. Так, представители корпоративных университетов и учебных центров компаний подтвердили, что готовы работать на персональной основе с отдельными преподавателями, отвечающими требованиям, предъявляемым корпорациями к тренерам и инструкторам. Это означает, что они готовы разрабатывать курсы с учетом специфики заказчика, постоянно обновлять свои знания, имеют определенный практический опыт консультационной работы, владеют современными техническими средствами обучения и во всех смыслах «ориентированы на рынок».

¹ Корпоративные университеты в российской и зарубежной практике. – М.: Ассоциация менеджеров России, 2002. С. 8.

Другая причина интенсивного развития корпоративного образования заключается в том, что топ-менеджмент крупных компаний заинтересован в приобретении непрофильных активов, включая и образовательный блок. Для многих компаний возможности экстенсивного роста, характерного для 1990-х гг., исчерпали себя. Поэтому, чтобы поддерживать конкурентные позиции, необходимы качественные изменения, прежде всего, внутри самой организации, включая активное производство и накопление человеческого капитала. В данном контексте изменяются принципы работы с персоналом, осваиваются новые стратегии переподготовки и повышения квалификации сотрудников.

Еще одна объективная предпосылка дальнейшего развития корпоративного образования связана с устойчивой тенденцией к слиянию компаний и созданию крупных холдингов. При покупке одними компаниями других всегда встает проблема совмещения разных систем управления, «стыковки» корпоративных структур и ценностей. Для этого специально разрабатываются такие учебные программы, которые обеспечивают унификацию бизнес-технологий и трансляцию ценностей бизнеса.

Когда финансовые группы принимают решение об инвестировании, они смотрят не только на прибыльность бизнеса, но и насколько безопасно инвестировать в него свои средства. Агентства, которые выставляют инвестиционные рейтинги, обычно указывают на два основных фактора: финансовую прозрачность и прозрачность управленческую. Последняя определяется наличием внутри фирмы системы обучения менеджерского состава, наличием единых, современных стандартов в управлении людьми и в действиях менеджеров на различных позициях.

Одним из ключевых моментов в деятельности корпоративного университета является выбор его целевой аудитории. От этого зависят масштабы деятельности и специфика организации учебных и тренинговых программ. Среди российских экспертов существует большой разброс мнений о том, кого и чему надо учить в корпоративном университете. Несмотря, казалось бы, на различные модели корпоративного образования в иссле-

двух компаниях, их целевую аудиторию можно определить одной группой — сотрудники этих компаний, причем независимо от занимаемой должности. Специфика же той или иной компании заключается в соотношении объема образовательных услуг для разных должностных уровней. В одних компаниях подавляющий объем занимают образовательные услуги для технического персонала, в других — программы для менеджеров среднего звена; в третьих — весомую роль играет формирование и развитие кадрового управленческого резерва. При этом для сотрудников практически не существует альтернативы в выборе образования — для одних необходимо бизнес-образование, для других — повышение профессиональной квалификации, технический тренинг или тренинг инновационной направленности.

Что же касается дополнительных курсов по адаптации вновь пришедших после окончания «обычного» учебного заведения молодых сотрудников, то здесь повсеместно ситуация достаточна похожа. Особое внимание уделяется подготовке кадрового резерва непосредственно в высших учебных заведениях. По большей части это касается технических, инженерных специальностей. Примером подобного взаимодействия является внутрифирменная система обучения в Московской городской телефонной сети (МГТС), которая на свои средства содержит базовую межвузовскую кафедру в МТУСИ. Ежегодно после окончания третьего курса отбирается группа 30 человек и на основании дополнительного соглашения они изучают все телекоммуникационные системы, которые поставлены в МГТС. Кроме того, специалисты Московской телекоммуникационной сети читают специальные курсы, в которых рассказывается о том, что делается на практике. Кроме того, МГТС заключает договора на подготовку специалистов на коммерческой основе. Если это дети сотрудников, то их обучение оплачивается МГТС и после окончания учебы выпускники принимаются на работу на предприятие.

Таким образом, основными направлениями современного корпоративного образовательного процесса следует считать: *во-первых*, обучение менеджерского состава компании всех уровней и подготовка кадрового резерва, *во-вторых*, подготовка

молодых специалистов, *в-третьих*, повышение квалификации сотрудников непосредственно занятых в производстве. Корпоративные университеты, как система внутрифирменной подготовки кадров заняли нишу прикладного инженерного образования, которое практически выпало из современной системы государственного профессионального образования.

Подготовка профессиональных кадров ведется на всех образовательных уровнях – начальном, среднем специальном, высшем и послевузовском. Так, имеют собственные (корпоративные) курсы повышения квалификации: для рабочих, имеющих диплом об окончании ПТУ, лица (НПО) – в среднем 8,0% обследованных предприятий и компаний, для специалистов, имеющих диплом об окончании техникума, колледжа (СПО) – 8,5%, для специалистов, имеющих диплом об окончании вуза (ВПО) – 8,5%, для рабочих, имеющих полное или неполное общее образование – 22,3% предприятий и учреждений¹.

Особенно велика доля предприятий, в которых созданы корпоративные образовательные учреждения по переподготовке и повышению квалификации специалистов и квалифицированных рабочих, в Санкт-Петербурге, Центральном Черноземье, Поволжье, Волго-Вятском, Уральском и Восточно-Сибирском районах; на предприятиях тяжелой промышленности и в финансовых учреждениях.

Из числа тех предприятий, учреждений, у которых нет собственной базы полного цикла профессионального образования специалистов и квалифицированных рабочих, собираются создать курсы для персонала, имеющего диплом об окончании учреждения НПО – 1,8%, диплом об окончании учреждения СПО – 0,6%, диплом об окончании вуза – 0,9%. Значительно больше доля тех предприятий, которые собираются создать курсы повышения квалификации – 14,2%.

Имеющаяся у предприятий и компаний собственная база полного цикла профессионального образования удовлетворяет их собственные потребности в восполнении дефицита квалифицированных кадров: имеющих диплом об окончании

¹ Данные ФГУП ЦСИ Минобразования РФ (2011). Рук. – Ф. Э. Шереги.

учреждения НПО – в среднем на 55,9%, имеющих диплом об окончании учреждения СПО – в среднем на 68,9%, имеющих диплом об окончании вуза – в среднем на 71,2%. Данные показатели практически во всех отраслях промышленности особенно велики в Москве, Санкт-Петербурге, Поволжье, на Северном Кавказе, на Урале и на Дальнем Востоке (см. таблицы 3-14, 3-15).

Таблица 3-14

Насколько собственная корпоративная база профессионального образования удовлетворяет потребностям предприятия (компаний) в подготовке кадров (по регионам), %

Уровень подготовки специалистов и квалифицированных рабочих	Регион					
	Москва	Санкт-Петербург	Поволжский	Северо-Кавказский	Уральский	Дальневосточный
ПТУ, лицей (НПО)	90,0	48,3	31,8	70,0	56,7	40,5
Техникум, колледж (СПО)	90,0	57,5	52,5	78,0	59,1	50,5
Вуз (ВПО)	87,5	55,6	61,7	68,0	76,3	0,0

Таблица 3-15

Насколько собственная корпоративная база профессионального образования удовлетворяет потребностям предприятия (компаний) в подготовке кадров (по отраслям), %

Уровень подготовки специалистов и квалифицированных рабочих	Отрасль				
	Легкая промышленность	Тяжелая промышленность	Сфера услуг	Строительство	Бюджетные учреждения
ПТУ, лицей (НПО)	70,0	40,5	63,3	73,0	46,3
Техникум, колледж (СПО)	70,0	62,7	70,8	78,2	63,3
Вуз (ВПО)	60,0	80,8	67,4	67,5	76,7

Вопрос эффективности корпоративного образования является, по сути дела, ключевым, наиболее важным. Для предприятия, которое направляет на обучение своих сотрудников, подобным критерием является рост прибыли, повышение конкурентоспособности и темпов роста капитализации на фондовом рынке. Не последнее место по значимости составляет рост социальных выплат и льгот сотрудникам, которые, опять-таки, напрямую связаны с общими экономическими показателями эффективности. Как правило, для сотрудника, который направляется на учебу, первичным показателем эффективности является карьерный рост и повышение заработной платы. С достижением этих показателей обычно и связана мотивация к учебе. Однако в зависимости от статуса учащегося мотивация может существенно изменяться. Так, к примеру, в исследовании внутрифирменного образования российских филиалов крупной международной кампании выявились значительные различия по группам высшего и среднего состава менеджеров (см. таблицу 3-16).

Таблица 3-16

**Мотивы участников корпоративного обучения
компании Japan Tobacco Int. (российские филиалы), %**

Мотивы/занимаемая позиция	Решение руководителя	Желание обсудить проблемы с коллегами	Желание повысить свою компетентность	Желание сменить обстановку
Высшее управленческое звено	0,0	42,9	57,1	0,0
Среднее управленческое звено	35,5	5,0	40,0	20,0
% от общего числа участников ДПО	29,8	10,6	42,6	17,0

Особенность современного ведомственного и корпоративного образования в России состоит в том, что объективно оценить его результативность достаточно сложно. В международной практике при выборе образовательной программы потребитель ориентируется на рейтинг поставщика и, как следствие, на ожи-

даемое повышение к зарплате и карьерный рост. Так, по нашим расчетам на основе данных RLMS-HSE, в течение первых двух лет после получения дополнительного профессионального образования зарплата российских работников растет обычно на 10-20% быстрее, чем у необучавшихся (см. подраздел 4.1.2). Именно поэтому авторитетные мировые рейтинги основаны в первую очередь на показателе роста зарплаты после получения образования. В России такой рейтинг создать проблематично. Реальное вознаграждение работников с учетом значительной доли «серой» зарплаты определить почти невозможно, соответственно и об эффективности образования можно судить лишь косвенно. Но, с другой стороны, прямые инвестиции бизнеса в образование позволяют отвлечься от уровня «непрозрачных» зарплат сотрудников и установить контроль за соотношением размеров инвестиций и прибылей предприятий. Если данное соотношение имеет положительную динамику, и она устраивает бизнес-структуру, то это достаточно надежный аргумент за высокий рейтинг образовательной программы.

В отношении же такого критерия как переход корпоративного университета к самоокупаемости и прибыльности мнения разделяются. Большинство экспертов считают, что переход на самоокупаемость и самофинансирование в конечном счете отрицательно скажется на качестве обучения персонала, поскольку образовательная структура будет решать собственные задачи по обеспечению прибыльности и доходности.

В целом же, учитывая современный этап становления и развития российского корпоративного образования, понимание его экономической эффективности достаточно размыто. Менеджеры обычно соглашаются с необходимостью обучения персонала, однако размер вложений может сильно варьироваться. По сути, каждое предприятие и компания по-своему решают вопрос о соотношении аутсорсинга и образования, иначе говоря, о соотношении числа тех, кого следует обучить и тех, кого выгоднее нанять со стороны.

Определенного внимания заслуживает показатель текучести кадров. Практически все эксперты не считают снижение текучести кадров прямым результатом корпоративного обра-

зования. Это связано с тем, что существование самой системы внутрифирменного обучения связано не столько с проблемами удержания кадров на рабочих местах, сколько с повышением их профессионального потенциала в целях развития компании. Тем не менее, многие обратили внимание на наличие определенной взаимосвязи между обучением персонала и уровнем текучести. Причем, эта взаимосвязь имеет два аспекта. Согласно одному – обучение персонала может способствовать текучести, если конкурирующее предприятие проявит заинтересованность в привлечении такого сотрудника на свое производство. Но с другой стороны, повышая квалификацию отдельного сотрудника, компания инвестирует в его человеческий капитал, способствует его внутреннему карьерному росту.

Уже отмечалось, что корпоративное образование во многом зависит от соотношения долей общих и специальных знаний в содержании занятий. Речь, разумеется, идет не об общеобразовательных предметах, а о тех знаниях, навыках, технологиях, которые применяются на большинстве предприятий отрасли (крупной компании) или же имеют узкое, эксклюзивное применение только на конкретном предприятии. Понятно, что ценность узкого специалиста для предприятия выше, чем работника с массовой специальностью. Так, например, при подготовке управленцев высокого уровня для волжского каскада гидроэлектростанций доля специальных знаний, связанных с особенностями основной деятельности компании, не превышает 20%. Однако если речь идет о подготовке специалистов, занятых в конкретных (отраслевых) технологиях, то объем специальных знаний достигает 80%. В этих случаях корпоративный университет может трансформироваться в самостоятельный факультет или институт. Понятно, что управляющий более мобилен на внеотраслевом рынке труда, хотя узкий специалист всегда будет востребован внутри самой компании¹.

¹ Мухарьямов Т. Ш. Трансформация социального мышления и деятельности менеджеров под влиянием новых информационных технологий в энергетике. Автореферат ... канд. соц. н. – Казань: КГЭУ, 2006; Зотов А. Д. Корпоративная культура как фактор формирования и развития кадрового потенциала предприятия. Автореферат. – Пенза: ПГ, 2006.

Интересный пример актуальности узкоспециальных знаний дают железнодорожники. В связи с вводом в эксплуатацию локомотивов нового поколения, оборудованных современными цифровыми технологиями управления поездами, возникла потребность в переподготовке большого количества инженеров, ремонтников, машинистов локомотивов. Как правило, обучающиеся направляются в дорожную школу или базовое депо, которые могут находиться за несколько сотен километров от основного места работы. После ее окончания и получения новых знаний специалист не всегда возвращается на прежнее место работы, а чаще переводится (с предоставлением ведомственной жилой площади или льготной ипотеки) в другие депо, где организует ремонт и эксплуатацию новых поступающих локомотивов.

Особенно важным направлением деятельности корпоративного университета является подготовка и повышение квалификации менеджеров с учетом специфики компании. Требования к управленческим кадрам в современной конкурентной среде кардинально отличаются от того, что было раньше. К пониманию перспективности подготовки управленцев именно внутри компании корпорации приходят постепенно. На развитие этого процесса влияют и такие факторы как стабильная макроэкономическая ситуация (позволяет инвестировать средства в сферы образования и исследований) и укрупнение предприятий (создание холдингов), которое вызывает необходимость унификации управления на предприятиях, расположенных в различных регионах страны и представляющих, часто, различные сектора экономики. Обучение менеджеров происходит на самом разном уровне, от линейных руководителей нижнего звена (бригадиров, мастеров) до подготовки кадрового резерва высшего менеджмента предприятий. Повышение квалификации высшего менеджмента обычно находится в руках самих топ-менеджеров, поскольку они и так достаточно квалифицированные специалисты (несколько высших образований, MBA, большой опыт). Им уже не нужно преподавание первичных навыков менеджмента, повышение квалификации может происходить неформально, непосредственно на рабочем месте. Необходимые специфические новые

знания и навыки они получают, по большей части, общаясь с коллегами на конференциях, выставках, презентациях. При этом строгая субординация и иерархия в большинстве случаев не позволяет сотрудникам учебного центра, как бы авторитетны они в компании ни были, оценивать высший персонал и давать им советы по повышению квалификации.

Работа по повышению квалификации управленцев ведется сегодня практически во всех учебных центрах. В данном виде образовательной деятельности неважен сектор экономики, в котором работает компания, поскольку основные принципы менеджмента едины во всех сферах. Кроме того, в подобной ситуации (кросс-секторальная работа) значительным образом смягчаются вопросы конкуренции и закрытости информации, которые очень значимы для современных субъектов экономики.

Таким образом, вопрос эффективности инвестиций в корпоративное образование имеет три аспекта.

Во-первых, собственно экономическая эффективность, которая заключается в получении премии по зарплате для работников и прибыли для предприятия, а именно в превышении доходов над расходами. Говоря экономическим языком, инвестиция эффективна тогда, когда приобретаемые выгоды перекрывают издержки (невозвращенные затраты, потери по инфляции и др.).

Во-вторых, следует принимать во внимание, что результатом финансовой инвестиции является производство и накопление нематериального человеческого капитала, который со временем опять конвертируется в выражаемые в денежном эквиваленте результаты в виде растущей заработной платы и прибылей. При сравнении таких показателей между собой нагляднее и определеннее прослеживается эффективность или неэффективность инвестиции¹. Отличие от первого аспекта заключается в том, что инвестиции в человеческий капитал,

¹ Аврамова Е. М., Логинов Д. М. Социально-экономическая адаптация: ресурсы и возможности // Общественные науки и современность. 2002. № 5; Радаев В. В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Экономическая социология. 2002. Т. 3. № 4; Тихонова Н. Е., Давыдова Н. М. Методика расчета

производимые корпорациями, имеют экстернальные эффекты, получаемые не только работником и предприятием, но и потенциально другим предприятием, а также обществом в целом.

Третий аспект – инструментальный. Дополнительное образование выступает для других компаний – потенциальных работодателей в качестве *маркера*, который посредством дипломов, сертификатов, справок и свидетельств отмечает индивидуальные возможности учащихся и перспективность их участия в оплачиваемом профессиональном труде. Очевидно, что для такого «просеивания» – скрининга потенциальных работников – приходится создавать достаточно затратную систему школ, курсов, учебных центров. Впрочем, это не касается тех групп работников, которые претендуют на малопrestижные должности сторожа, дворника, уборщика, билетера, кондуктора, регистратора, диспетчера на домашнем телефоне и т. д.

Еще один важный вопрос – связь корпоративного образования с научными исследованиями, которые финансируются компанией, и результаты которых находят приложение в технологическом процессе. Следует обратить внимание, на то, что обычно образовательные и научные подразделения организационно никак не связаны в структуре компании. Крупнейшие компании создают собственные научные центры в силу того, что знания для них становятся важным фактором конкурентной борьбы. Как только данное обстоятельство начинает осознаваться руководством, встает вопрос о людях, которые способны к проведению соответствующих исследований. Подготовка кадров, способных к такой деятельности, становится одним из приоритетных направлений корпоративного образования.

Не вызывает сомнений, что развитие корпоративной науки позволяет предприятию поддерживать высокую степень конкурентоспособности. Идеология и форма ведомственных научно-исследовательских структур коренным образом отличаются от бывших советских отраслевых институтов. Основное отличие состоит в закрытости исследований, которыми зани-

ресурсной обеспеченности при анализе социальной стратификации // «Социологические исследования» (СоцИс). 2006. № 2.

маются корпоративные научные центры, вне зависимости от самого предмета исследования и разработки. Дело заключается в том, что информация и научные результаты становятся конкурентным преимуществом каждой компании, которая стремится хранить их в тайне от других. Вся стратегия развития компании строится на ее ресурсной базе, а последняя формируется на основе научных изысканий.

Размер выделяемых средств на научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки (НИОКР) – важный показатель конкурентоспособности компании. Так, к примеру, в Газпроме и РАО ЕЭС в середине 2000-х гг. ежегодно инвестировали в корпоративную науку более 1 млрд долл. Это считалось и, по-видимому, считается и в настоящее время, оптимальным уровнем для компаний такого масштаба. В связи с этим просматривается новая и принципиально важная тенденция. Она состоит в том, что подготовка научных кадров, традиционно считавшаяся прерогативой государства (ведь достижения науки составляют предмет национальной гордости), постепенно переходит к корпорациям. У крупных компаний возникает интерес к подготовке собственных научных кадров, если не с «нуля», (с этим неплохо справляются ведущие вузы), то начиная с определенного уровня, где требуется специализация в профильной для компании области. Это может быть уровень магистра или выше, если говорить о преемственности государственного и корпоративного образования. Но чаще это подготовка в конструкторском бюро, лаборатории, проектном или исследовательском институте, содержащемся на средства корпорации.

Важной частью внутрифирменного образования является и корпоративная этика. Последние годы ряд ведущих отечественных компаний с целью выхода на международный уровень, приняли этические кодексы, в которых сформулированы основные положения корпоративной этики и системы ценностей. Подобный кодекс содержит перечень основных принципов, которыми должны руководствоваться работники корпорации всех уровней. Здесь же определяются принципы делегирования полномочий, участия в конкурентной борьбе,

делового партнерства, отношения к информации (коммерческой тайне), корпоративного поведения и имиджа сотрудников. Особое внимание уделяется предотвращению ситуаций, когда возникает несовпадение личного интереса сотрудника и интереса корпорации или же появляется возможность использования служебного положения в личных целях.

С точки зрения образовательных технологий, изучение системы корпоративных ценностей происходит неформально, в процессе выполнения ежедневных обязанностей. Не последнюю роль играют и специально созданные комиссии по этике, которые разрешают наиболее сложные случаи применения кодекса корпоративной этики и чьи решения, затем, широко распространяются среди сотрудников компании. Наконец, тексты кодексов, как правило, выставлены на сайтах компании и доступны каждому интересующемуся.

Следует отметить и такую важную особенность, как наличие определенного социального эффекта корпоративного образования. Действительно, с одной стороны развитие корпоративных форм обучения связано с решением задач бизнеса по повышению его эффективности и его развитию. Тем не менее, социальная составляющая корпоративного образования заключается в формировании рынка высокопрофессиональных специалистов, производстве и накоплении человеческого капитала.

Наконец, несмотря на очевидные преимущества корпоративного образования, необходимо понять аргументы его противников, которые считают, что профессиональной подготовкой должны заниматься действующие вузы и университеты, а не предприятия. Критическое отношение к корпоративному образованию основывается, как правило, на признании возможности нарушения прав и интересов учащихся. Корпоративные университеты, действительно, абсолютно непрозрачны для государства и общественности в отличие от «обычных» учебных заведений. Другой аргумент — это сильные сомнения в необходимости узкой специализации (за счет более общих и, соответственно, легче конвертируемых знаний), которой подвергается корпоративный учащийся и появляющаяся привязанность

к конкретному технологическому процессу. Критикуется также запрограммированный характер обучения, при котором какое-либо отклонение от программы, индивидуализация учебного процесса, становятся невозможными. Кроме того, в угоду высокооплачиваемому профессионализму нередко приходится жертвовать общим образованием и моральными установками, поскольку корпоративные ценности далеко не всегда совпадают с общепринятыми, включая семейные, религиозные, гражданские. Как отмечает один из экспертов: «В корпоративном образовании людей учат действовать по привычке. Здесь, как правило, поощряется не думающий учащийся, способный к изменениям и росту, а нерелексирующий конформист. Едва ли выпускники корпоративного университета смогут применить полученные знания с целью социальных преобразований или изменить привычный образ жизни и мышления»¹.

Самый «сильный» аргумент критиков заключается в том, что корпорации «снимают сливки» и обучают по тем специальностям, где эффективность инвестиций наиболее высокая. При этом на откуп государству остаются такие низкорентабельные (с точки зрения частной отдачи от высоких общественных затрат на подготовку) и массовые профессии как учитель, медработник, рабочий средней квалификации и т. д.

Однако, несмотря на критику, корпоративное образование успешно развивается. Сегодня в большинстве стран Европы прирост участвующих в образовании связан скорее с потребностями профессиональной деятельности, чем с целями саморазвития (хотя нередко одно трудно отличить от другого)². Поэтому следует ожидать, что подготовка и переподготовка кадров за счет средств работодателя скорее будет определяться все-таки потребностями системы, а субъективными пожеланиями учащихся — лишь в той мере, в которой они соответствуют этим потребностям.

¹ Jarvis P. *Paradoxes of Learning*. London: Croom Helm, 1997. P. 218-219.

² Not just the economy: Public value and adult learning. Ed. by C. Flint, C. Huges. National Institute for Adult and Continuing Education. NIACE, Leisester, 2009; Belfield C. *Economic Principles for Education: Theory and Evidence*. Edward Elgar Cheltenham, 2003.

ГЛАВА 4. ЭФФЕКТИВНОСТЬ РОССИЙСКОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изучение фактической эффективности ДПО с точки зрения доходов обучавшихся поможет лучше понять причины нисходящей динамики важнейших натуральных показателей ДПО в последние годы. У кого доходы повышались быстрее: у прошедших или непрошедших обучение в ДПО? Насколько устойчивыми оказались выявленные закономерности? Насколько сильно проявлялось неравенство в распределении премий по доходам в результате обучения в ДПО? Как российская ситуация с эффективностью ДПО соотносится с зарубежным опытом? Ответам на эти вопросы посвящена настоящая глава.

4.1. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О перспективах развития любого социально-экономического института можно судить по уровню и динамике его эффективности. Институциональная конкуренция ведет к тому, что эффективные «правила игры» активно развиваются, вытесняя малоэффективные. Рассмотрим, какова же эффективность российской системы ДПО.

4.1.1. Методология анализа¹

Исследование эффективности ДПО проводилось на материале девяти волн RLMS-HSE (2000-2008 гг.). Объектами анализа являлись когорты респондентов, обучавшихся в ДПО в 2001-2005 гг. (всего 336 человек). Для этого внутри выборки каждой из волн 2001-2005 гг. формировалось подмножество экономически активных респондентов, обучавшихся на раз-

¹ В настоящем исследовании методология охарактеризована в самом общем виде, более подробно см.: Диденко Д. В., Дорофеева З. Е., Ключарев Г. А. Некоторые оценки эффективности дополнительного профессионального образования в России (2001-2008) // Мир России. 2011. Том XX. № 1. С. 130-134.

личных курсах ДПО в год проведения опроса и нигде больше не обучавшихся в течение периода последующего наблюдения (от 3 до 5 лет после обучения в ДПО). Референтное ей подмножество формировалось из экономически активных респондентов, опрошенных в те же годы, но нигде не обучавшихся в течение всего периода наблюдения. Их количество было в несколько раз больше, чем в соответствующих подвыборках обучавшихся в ДПО.

В первом подмножестве (обучавшиеся в ДПО) устанавливалась история доходов каждого респондента за один год до обучения, в год обучения и за 3-5 лет после окончания обучения (в зависимости от наличия данных; например, в отношении обучавшихся в 2001 г. — за 2000-2006 гг., в отношении обучавшихся в 2005 г. — за 2004-2008 гг.). Во втором подмножестве (необучавшиеся) также устанавливалась история доходов каждого респондента за соответствующие годы.

Отсутствие в RLMS-HSE данных об уровне *финансовых* затрат работников и работодателей на обучение в ДПО не дает возможности с удовлетворительной точностью рассчитать доходность обучения в ДПО как финансовой инвестиции. В этой связи представляется целесообразным оценить его эффективность с точки зрения частных интересов работников как микроэкономических субъектов путем расчета трехпоказательных индексов премий.

1. Как относительное опережение индекса среднего дефлированного дохода обучавшихся в ДПО относительно референтного индекса среднего дефлированного дохода необучавшихся (далее — *средняя относительная премия ДПО*). Вычислялся по формулам:

$$PA_t = \frac{TA_t}{NA_t} - 1; \quad TA_t = \frac{\overline{IT}_t}{\overline{IT}_0}; \quad BA_t = \frac{\overline{IB}_t}{\overline{IB}_0}.$$

2. Как относительное опережение индекса медианного дефлированного дохода обучавшихся в ДПО относительно референтного индекса медианного дефлированного дохода необучавшихся в ДПО, что позволяет в определенной степе-

ни обойти ненормальный характер распределения доходов (далее – *медианная относительная премия ДПО*). Вычислялся по формулам:

$$PM_t = \frac{TM_t}{BM_t} - 1; \quad TM_t = \frac{Median(IT_t)}{Median(IT_0)}; \quad BM_t = \frac{Median(IB_t)}{Median(IB_0)}.$$

3. Как разница абсолютных изменений средних значений логарифмированных (по основанию $e \approx 2,72$) дефлированных доходов в подмножестве обучавшихся в ДПО по сравнению с референтным подмножеством необучавшихся в ДПО (далее – *логарифмированная премия ДПО*). Логарифмическое преобразование значительно снижает последствия отсутствия нормального распределения доходов на крайних полюсах и позволяет перейти от агрегированного к индивидуальному уровню изучения доходов, математически корректно вычислив их изменения для отдельных респондентов за период наблюдения¹. Для отображения разницы доходов в более привычном относительном виде использовалась операция, обратная логарифмированию. Соответствующий результат (далее – *логарифмированная относительная премия ДПО*) вычислялся по формулам:

$$PLR_t = \exp(PL_t) - 1; \quad PL_t = TL_t - BL_t; \\ TL_t = \overline{\ln}(IT_t) - \overline{\ln}(IT_0); \quad BL_t = \overline{\ln}(IB_t) - \overline{\ln}(IB_0).$$

Обозначения:

PA_t – средняя относительная премия ДПО в t -й год наблюдения начиная с года обучения в ДПО.

TA_t – индекс среднего дефлированного дохода обучавшихся в ДПО в t -й год наблюдения по отношению к 1 году до обучения в ДПО.

¹ Относительный масштаб других индикаторов предполагает проведение операции деления индивидуальных доходов, которые в случае нулевых значений приводят к нулевым или бесконечно большим результирующим изменениям. При логарифмическом масштабе измерения операции деления заменяются на вычитание. Математически логарифм дохода становится равным 0 при доходе, равном 1 денежной единице, что экономически приближенно соответствует нулевому доходу. В связи с этим логарифму нулевого дохода нами присваивалось значение, равное нулю.

VA_t – индекс среднего дефлированного дохода необучавшихся в ДПО в t -й год наблюдения по отношению к году до обучения в ДПО респондентов соответствующего подмножества.

PM_t – медианная относительная премия ДПО в t -й год наблюдения начиная с года обучения в ДПО.

TM_t – индекс медианного дефлированного доход обучавшихся в ДПО в t -й год наблюдения по отношению к 1-му году.

VM_t – индекс медианного дефлированного доход необучавшихся в ДПО в t -й год наблюдения по отношению к году до обучения в ДПО респондентов соответствующего подмножества.

PLR_t – логарифмированная относительная премия ДПО в t -й год наблюдения.

PL_t – логарифмированная премия ДПО в t -й год наблюдения.

TL_t – изменение среднего значения натуральных логарифмов дефлированных доходов обучавшихся в ДПО в t -й год наблюдения по сравнению с 1-м годом.

VL_t – изменение среднего значения натуральных логарифмов дефлированных доходов необучавшихся в ДПО в t -й год наблюдения по отношению к году до обучения в ДПО респондентов соответствующей подмножества.

IT_t – доход респондента, обучавшегося в ДПО, в t -й год наблюдения начиная с года обучения в ДПО.

IT_0 – доход респондента, обучавшегося в ДПО, за 1 год до получения ДПО.

IV_t – доход респондента, необучавшегося в ДПО, в t -й год наблюдения.

IV_0 – доход респондента, необучавшегося в ДПО, в году до обучения в ДПО респондентов соответствующей подмножества.

Указанные выше три основных показателя эффективности ДПО рассчитывались в течение периода наблюдения накопленным итогом с годовым интервалом. По окончании периода наблюдения рассчитывались также их среднегодовые изменения:

$$\overline{PA} = \sqrt[n]{1 + PA_n} - 1; \quad \overline{PM} = \sqrt[n]{1 + PM_n} - 1;$$

$$\overline{PLR} = \sqrt[n]{1 + PLR_n} - 1.$$

Обозначения:

\overline{PA} – среднегодовое изменение средней относительной премии ДПО.

PA_n – средняя относительная премия ДПО в последний год наблюдения.

\overline{PM} – среднегодовое изменение медианной относительной премии ДПО.

PM_n – медианная относительная премия ДПО в последний год наблюдения.

\overline{PLR} – среднегодовое изменение логарифмированной относительной премии ДПО.

PLR_n – логарифмированная относительная премия ДПО в последний год наблюдения.

n – число лет в периоде наблюдения начиная с года обучения в ДПО (как правило – 6, в когорте 2004 г. – 5, в когорте 2005 г. – 4).

Приведение индивидуальных доходов к постоянным ценам проводилось нами по дефлятору ВВП (данные Росстата)¹. Данный показатель, в отличие от более широко используемого индекса потребительских цен, учитывает изменение всей совокупности цен в национальной экономике в течение всего календарного года в соответствии со значением той или иной товарной позиции в ВВП страны. Это дает основание предполагать, что он более полно учитывает уровень инфляции и менее подвержен риску ее неадекватного статистического отражения.

Процедура дисконтирования доходов дополнительно к их дефлированию не применялась. Это связано с тем, что за весь период наблюдения реальные процентные ставки (минимально рискованные в финансовом секторе) были отрицательными. То есть обладатель дохода не мог с течением времени увеличить его

¹ Они доступны на официальном представительстве Росстата в Интернете [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики URL: <http://www.gks.ru>.

в реальном выражении, используя финансовые инструменты с минимальным риском, а именно из данного предположения исходит процедура дисконтирования.

В случае отсутствия данных о доходах респондентов за отдельные годы после обучения в ДПО (или респондентов в референтном подмножестве в соответствующие годы) проводилась их линейная интерполяция.

Наше основное предположение состояло в том, что обучение в ДПО экономически эффективно для частных лиц в том случае, если после прохождения соответствующих курсов их доходы растут опережающим темпом по сравнению с теми, кто, «при всех прочих равных», предпочел иную альтернативу – не учиться. То есть премия за ДПО является нулевой, если у обучившихся в период наблюдения сохраняется тот же относительный дифференциал доходов (к необучившимся), как и до прохождения ДПО. В случае сокращения данного дифференциала премия за ДПО принимает отрицательные значения.

Другим нашим предположением была краткосрочность экономического эффекта обучения в ДПО в силу его сравнительно небольшой продолжительности и короткого жизненного цикла знаний, обладающих повышенной актуальностью в момент получения, но впоследствии быстро устаревающих.

Поскольку распределение респондентов в двух подмножествах имеет значительные отличия по ключевым характеристикам (прежде всего, их базовому уровню образования и типу места жительства), влияющим на уровень и динамику их доходов, разница в темпах роста доходов может возникать не только вследствие обучения/необучения в ДПО, но и иных факторов. Для уменьшения эффекта такого смещения в референтном подмножестве (необучавшихся) вводились коэффициенты, позволявшие с разным весом учитывать ответы отдельных респондентов в зависимости от указанных факторов. Но на результаты анализа данная процедура не оказала принципиального влияния: как правило, количественные значения *средней относительной премии ДПО* и *логарифмированной относительной премии ДПО* с учетом и без учета и взвешивания год от года менялись не настолько значительно, чтобы оказать влияние

на направление трендов соответствующих показателей. При расчете *медианной относительной премии ДПО* взвешивание не производилось.

Полученные данные позволяют оценить точность показателей, рассчитанных на основе выборочных данных. В частности, они показывают, что при логарифмировании индивидуальных доходов точность расчетов заметно повышается, следовательно, значения *логарифмированной относительной премии ДПО* более адекватно отражают тенденции его эффективности в генеральной совокупности.

Дополнительный контроль репрезентативности подмножества необучавшихся осуществлялся посредством сравнения динамики среднего дохода попавших в нее респондентов с динамикой среднедушевого дохода по данным Росстата¹. Направления изменений построенных нами соответствующих индексов в целом совпадают, отклонения их значений представляются несущественными.

4.1.2. Основные результаты анализа

Проведенный анализ в целом подтвердил исходное предположение, что доходы лиц, проходивших профессиональную переподготовку или повышавших квалификацию через ДПО, первоначально росли быстрее доходов тех, кто не предпринимал соответствующих действий (см. таблицу 4-1). По *средней относительной премии ДПО* данная закономерность наблюдается в 4 из 5 проанализированных когорт обучавшихся в ДПО (с 2001 по 2005 гг., за исключением 2003 г.). По *медианной относительной премии ДПО* и *логарифмированной относительной премии ДПО* данная закономерность определенно наблюдается в 3 из 5 проанализированных когорт обучавшихся в ДПО (в 2001, 2002 и 2005 гг.), в меньшей степени еще в двух когортах (2003 и 2004 гг.).

¹ Там же.

Таблица 4-1

**Показатели эффективности обучения
респондентов RLMS-HSE в ДПО, %**

Когорта 2001-2002	<i>X1</i>	<i>X2</i>	<i>X3</i>	<i>X4</i>	<i>X5</i>	<i>X6</i>	\bar{X}
Средняя относительная премия ДПО	22,5	15,4	-5,6	5,9	-10,4	2,6	0,4
Медианная относительная премия ДПО	9,6	8,5	1,6	4,2	12,6	11,3	1,8
Логарифмированная относительная премия ДПО	22,6	5,9	18,7	-5,1	22,5	58,3	8,0
Когорта 2001	<i>X1</i>	<i>X2</i>	<i>X3</i>	<i>X4</i>	<i>X5</i>	<i>X6</i>	\bar{X}
Средняя относительная премия ДПО	17,2	7,0	-10,1	1,7	-2,7	5,2	0,9
Медианная относительная премия ДПО	-1,0	-1,0	2,2	-4,2	11,7	2,2	0,4
Логарифмированная относительная премия ДПО	10,9	-14,8	34,1	-27,2	51,1	5,8	0,9
Когорта 2002	<i>X1</i>	<i>X2</i>	<i>X3</i>	<i>X4</i>	<i>X5</i>	<i>X6</i>	\bar{X}
Средняя относительная премия ДПО	22,6	8,0	12,8	17,1	9,4	18,8	2,9
Медианная относительная премия ДПО	-9,0	12,0	13,2	5,0	8,5	0,0	0,0
Логарифмированная относительная премия ДПО	51,6	85,6	160,1	126,5	95,3	196,1	19,8
Когорта 2003	<i>X1</i>	<i>X2</i>	<i>X3</i>	<i>X4</i>	<i>X5</i>	<i>X6</i>	\bar{X}
Средняя относительная премия ДПО	-11,6	-16,2	-10,0	-21,3	-23,8	-23,9	-4,4
Медианная относительная премия ДПО	-25,0	2,6	5,4	-14,0	-11,4	-16,7	-3,0
Логарифмированная относительная премия ДПО	-0,2	34,6	-13,2	-24,3	-45,0	-36,3	-7,2
Когорта 2004	<i>X1</i>	<i>X2</i>	<i>X3</i>	<i>X4</i>	<i>X5</i>	<i>X6</i>	\bar{X}
Средняя относительная премия ДПО	10,1	10,2	7,2	18,5	19,7	Н/Д	3,7
Медианная относительная премия ДПО	-7,0	0,5	7,7	-8,6	-10,4	Н/Д	-2,2
Логарифмированная относительная премия ДПО	-44,4	18,1	5,7	27,9	-3,2	Н/Д	-0,7

Продолжение таблицы 4-1

Когорта 2005	X1	X2	X3	X4	X5	X6	
Средняя относительная премия ДПО	15,8	26,0	28,9	42,3	Н/Д	Н/Д	9,2
Медианная относительная премия ДПО	17,2	35,1	17,9	23,9	Н/Д	Н/Д	5,5
Логарифмированная относительная премия ДПО	94,1	104,1	93,1	145,2	Н/Д	Н/Д	25,1

X1 – год обучения в ДПО, X2-X6 – соответственно 1-5 год после обучения в ДПО, X – среднегодовое изменение соответствующего показателя.

Если полученный уровень отдачи перевести в годовое исчисление (теоретический относительный прирост средне-месячного дохода в результате *одного года* обучения в ДПО), то эффективность обучения в ДПО показывает сверхвысокие значения, в несколько раз превышающие типичные уровни от традиционных форм обучения. Значительные по размеру позитивные эффекты от прохождения курсов повышения квалификации на рабочем месте часто наблюдались при проведении аналогичных исследований за рубежом¹.

Как правило, они объяснялись следующими причинами:

1. Наличием нефиксируемых индивидуальных способностей, влияющих на отбор кандидатов на получение ДПО.
2. Ускоренной амортизируемостью приобретаемого в результате человеческого капитала.
3. Ошибками измерения.

¹ Bassanini et al. Op. cit. P. 259-267; Cohn E., Addison J. T. The Economic Returns to Lifelong Learning in OECD Countries // Education Economics. 1998. Vol. 6. № 3. P. 281-290; Dearden L., Reed H., Van Reenen J. The Impact of Training on Productivity and Wages: Evidence from British Panel Data // Oxford Bulletin of Economics and Statistics. 2006. Vol. 68. № 4. P. 416; Frazis H., Loewenstein M. A. Reexamining the Returns to Training: Functional Form, Magnitude, and Interpretation // Journal of Human Resources. 2005. Vol. 40. № 2. P. 17, 22-36; Hansson B. Job-related Training and Benefits for Individuals: A Review of evidence and explanations. OECD Education Working Paper № 19. 2008. P. 13 [Электронный ресурс] // OECD iLibrary URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education/job-related-training-and-benefits-for-individuals_237755412637; Mincer J. Investment in U.S. Education and Training. NBER Working Paper № 4844. August 1994. P. 24-26, table 9 [Электронный ресурс] // The National Bureau of Economic Research URL: <http://www.nber.org/papers/w4844>.

4. Недоучетом прямых затрат на обучение.

5. Опережающим ростом доходов работников, выполняющих более квалифицированную работу, и работников, проходящих частые и краткосрочные (несколько дней) курсы.

6. Плановым характером повышений в должности (принятие решения о котором предшествует обучению)¹.

После соответствующих корректировок отдача на ДПО в годовом исчислении понижалась (со 150-180% до 40-50%), но оставалась на достаточно высоких уровнях, в несколько раз превышавших отдачу от традиционных форм обучения. Другие исследования на основе микроданных показывали, что работники, прошедшие ДПО, при всех прочих равных зарабатывали на 5-10% больше тех, кто не проходил обучение в ДПО².

Также в целом подтвердилось наше предположение, что при отсутствии повторного обучения в ДПО полученный импульс через некоторое время начинает угасать. Проведенный анализ позволил установить, что в отношении *средней относительной премии ДПО* эффективное действие первоначального импульса, полученного от обучения, продолжается 1-2 года. Затем первоначальный импульс, как правило, угасает и в отдельных случаях полностью теряется (когорты 2001 г.). Динамика *медианной относительной премии ДПО* также демонстрирует действие первоначального импульса в течение 2-3 лет. Но вслед за некоторой стабилизацией или нисходящей коррекцией доход обучавшихся в ДПО вновь растет опережающим темпом, то есть возникает вторичный импульс в силу каких-то ненаблюдаемых факторов (возможно, связанных с предшествующим обучением). Динамика

¹ По мнению отдельных авторов (Frazis H., Loewenstein M. A. Op. cit. P. 28-30), прохождение курсов ДПО часто лишь подтверждает, а не определяет решение работодателя о повышении работника. На наш взгляд, значение ДПО вряд ли снижается, если повышение в должности было произведено работодателем «авансом» в расчете на прохождение ДПО в будущем.

² Blundell R., Dearden L., Meghir C., Sianesi B. Human Capital Investment: The Returns from Education and Training to the Individual, the Firm and the Economy // Fiscal Studies. 1999. Vol. 20. № 1. P. 7.

логарифмированной относительной премии ДПО имеет более сложную траекторию, но и она, как правило, демонстрирует наличие нескольких импульсов. Таким образом, жизненный цикл знаний, полученных в ДПО, часто не ограничивается периодом наблюдения даже в 6 лет. В свою очередь, результаты исследований на зарубежном материале показали период полной амортизации полученных навыков в 10-15 лет¹.

Проведенный анализ не установил четкой зависимости эффективности обучения в ДПО от затраченного времени. Даже если наблюдается зависимость, аппроксимируемая полиномом 2 порядка вида $y=ax - bx^2 - c$ (то есть первоначально эффективность растет, а затем снижается), она достаточно слабая и вряд ли может считаться репрезентативной (поскольку лишь незначительная часть респондентов прошла курсы ДПО продолжительностью более 150 дней).

Достаточно интересным и неожиданным оказалось наблюдение, не встречавшееся в указанных выше исследованиях эффективности профессионального образования взрослого населения. Оно состоит в том, что премия по доходам, полученным в результате обучения в ДПО, распределена не просто неравномерно, а миноритарно, то есть ближе к принципу «победитель забирает все»². За период наблюдения суммарный чистый прирост логарифма дохода получили лишь 24-43% респондентов в разных когортах (за исключением когорты 2005 г., когда положительные премии в течение сокращенного периода наблюдения получил 50% обучившихся респондентов). В ряде когорт обучавшихся в ДПО среднегодовое изменение относительной логарифмированной премии ДПО оказывалось близким к нулевому значению (0,9% в 2001 г., -0,4% в 2004 г.), а в некоторых — в отрицательной области (-7,1% в 2003 г.). Таким образом, прямые экономические выгоды от прохождения профессиональной переподготовки и повышения квали-

¹ Ibid. P. 8.

² Смысл данной метафоры в контексте проблематики социально-экономических неравенств (преимущественно на материале США) обсуждается в: Frank R. H., Cook P. J. *The Winner-Take-All Society: Why the Few at the Top Get So Much More Than the Rest of Us.* — London: Penguin Books, 1996.

фикации получила лишь меньшая часть респондентов. Однако положительная премия у некоторых «успешных» выпускников оказывалась настолько большой, что выводила средний результат по массиву учащихся в положительную область, даже если на индивидуальном уровне получалась их арифметическим меньшинством. Из этого не следует, что обучение в ДПО для получивших отрицательную премию по доходам стало ошибочным решением. Они, по-видимому, снизили риск потерять работу, почувствовали себя более удовлетворенными условиями труда и перспективами дальнейшего профессионального роста.

Таким образом, распределение положительных и отрицательных премий от ДПО имеет профиль, приближенный к результатам венчурных инвестиций: несмотря на положительный результат на социальном уровне, для отдельного инвестора он не только не гарантирован, но имеет более высокую вероятность оказаться отрицательным. Проведенный нами анализ подтвердил то, что инновационные инвестиции в человеческий капитал связаны со значительными рисками, которые не каждый потенциальный учащийся готов принять.

С другой стороны, затраты времени на обучение в системе ДПО на порядок ниже по сравнению с традиционными формами образования. Возможно, мы имели бы более равномерное распределение «выигравших» — «проигравших», если бы средняя продолжительность курсов ДПО была хотя бы один год. Тем не менее, респонденты, обучавшиеся на курсах ДПО в течение такого относительно длительного периода, не показали высокой эффективности с точки зрения последующей истории своих доходов.

По всей видимости, неустойчивое и миноритарное распределение экономических результатов от ДПО в определенной степени демотивирует его потенциальных получателей и является одной из основных причин устойчиво низких показателей участия в нем трудоспособного населения России (по сравнению с экономически развитыми странами) и отсутствия тенденции к улучшению этих показателей.

Столь неравномерный характер распределения изменения доходов обучавшихся в ДПО с особой силой акцентирует вопросы: насколько их опережающий рост был обусловлен обучением в ДПО, а не другими ненаблюдаемыми факторами; играло ли обучение в ДПО существенную или дополнительную роль?

Логичным аргументом в пользу значительной роли ДПО представляется следующий. Данные RLMS-HSE показывают, что рост доходов в период восходящей фазы экономического цикла в целом был сильнее в низкооплачиваемом сегменте экономически активного населения (в том числе за счет снижения безработицы и неполной занятости). В то же время, средний и медианный доход респондентов в подмножествах обучавшихся в ДПО всегда был выше, чем в референтных подмножествах необучавшихся. То есть подмножества обучавшихся в ДПО смещены в сторону более высокооплачиваемых групп населения, которые при всех прочих равных в относительном измерении меньше выиграли от экономического роста 2000-х гг., чем низкооплачиваемые группы¹. Однако, как показали наши расчеты, доходы обучавшихся в ДПО наоборот росли быстрее, чем необучавшихся. В такой ситуации опережающей динамике их доходов могло способствовать именно ДПО.

Для понимания данного обстоятельства, авторами был проведен регрессионный анализ с объединением подмножеств обучавшихся и необучавшихся в ДПО в различных когортах респондентов. В качестве зависимой переменной было взято изменение логарифмированных доходов респондентов в одном случае в году $X1$ (год обучения в ДПО) по сравнению с годом $X0$ (год, предшествующий обучению в ДПО), в другом случае – за период $X0-X6$ ($X0-X5$ в когорте 2004 г. и $X0-X4$ в когорте 2005 г. в связи с отсутствием данных за последние годы). Единственным факторным признаком была принята структурная («фиктивная») переменная, указывающая на факт обу-

¹ Заработная плата в России... С. 535-537; Gorodnichenko Y., Sabirianova Peter K., Stolyarov D. Inequality and Volatility Moderation in Russia: Evidence from micro-level Panel Data on Consumption and Income. NBER Working Paper № 15080. June 2009. P. 36 [Электронный ресурс] // The National Bureau of Economic Research URL: <http://www.nber.org/papers/w15080>.

чения в ДПО в году *XI*. В большинстве полученных регрессий обучение в ДПО, как и в результате расчета индексных премий, приводило к заметному повышению индивидуального дохода. Однако ни положительные, ни отрицательные коэффициенты при независимой переменной не обладали достаточной статистической значимостью, часто имели превосходящую их стандартную ошибку, и обучение в ДПО не могло объяснить даже 1% изменения доходов в самых «успешных» когортах респондентов (2002 г. и 2005 г.). То есть ДПО могло играть лишь дополнительную роль в повышении индивидуальных доходов.

В связи с этим возникает вопрос: от каких факторов зависит последующий успех или неуспех в получении экономических результатов от обучения в ДПО? Предположительно, среди таких факторных признаков могут быть те, которые отмечались в указанных выше исследованиях, посвященных анализу частной эффективности инвестиций как в традиционные, так и в неформальные образовательные практики. Среди таких факторов, имеющих соответствующие им индикаторы в RLMS-HSE, мы выделили следующие:

- базовый уровень образования – *YoS* (количество лет обучения дополнительно к неполному среднему образованию, которое фактически является минимальным образовательным стандартом);
- обучение в системе ДПО в прошлом (практически всегда завершалось получением соответствующего диплома);
- тип специальности, приобретенной в результате последнего обучения;
- сохранение/смена специальности в результате последнего обучения;
- источник средств на оплату последнего обучения;
- общий стаж работы к моменту обучения в ДПО – *Gen_Exp* (сильно коррелирует с возрастом, но точнее характеризует уровень общего человеческого капитала респондента);
- средняя продолжительность работы респондента на одном месте за период наблюдения с года обучения – *Spec_Exp* (характеризует его уровень специфического человеческого капитала и мобильности);

- доля дополнительных заработков в совокупном доходе респондента после обучения – *Add_Inc*;
- пол;
- тип населенного пункта.

На основе данных «склеенных» подмножеств когорт обучавшихся в ДПО в 2001 г. и 2002 г. и рефрентных им когорт необучавшихся нами были рассчитаны коэффициенты корреляции (см. таблицы 4-2 и 4-3) и построены таблицы сопряженности (см. таблицу 4-4) вышеуказанных факторных признаков с результирующим (*PL* – логарифмированная премия ДПО за весь период наблюдения).

Таблица 4-2

Коэффициенты парной корреляции Пирсона

		YoS	Gen_Exp	Spec_Exp	Add_Inc	PL
YoS	Коэффициент корреляции	1	0,022	0,178(*)	-0,092	-0,212(*)
	Знч.(2-сторон)		0,794	0,036	0,281	0,012
Gen_Exp	Коэффициент корреляции	0,022	1	0,509(**)	-0,002	-0,121
	Знч.(2-сторон)	0,794		0,000	0,983	0,156
Spec_Exp	Коэффициент корреляции	0,178(*)	0,509(**)	1	-0,078	-0,164
	Знч.(2-сторон)	0,036	0,000		0,361	0,053
Add_Inc	Коэффициент корреляции	-0,092	-0,002	-0,078	1	-0,095
	Знч.(2-сторон)	0,281	0,983	0,361		0,264
PL	Коэффициент корреляции	-0,212(*)	-0,121	-0,164	-0,095	1
	Знч.(2-сторон)	0,012	0,156	0,053	0,264	

*Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

**Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Таблица 4-3

Коэффициенты ранговой корреляции (ρ Спирмена)

		YoS	Gen_Exp	Spec_Exp	Add_Inc	PL
YoS	Коэффициент корреляции	1,000	0,009	0,206(*)	-0,114	-0,243(**)
	Знч. (2-сторон)		0,912	0,014	0,182	0,004
Gen_Exp	Коэффициент корреляции	0,009	1,000	0,458(**)	0,000	-0,181(*)
	Знч. (2-сторон)	0,912		0,000	0,999	0,034
Spec_Exp	Коэффициент корреляции	0,206(*)	0,458(**)	1,000	-0,067	-0,250(**)
	Знч. (2-сторон)	0,014	0,000		0,430	0,003
Add_Inc	Коэффициент корреляции	-0,114	0,000	-0,067	1,000	-0,050
	Знч. (2-сторон)	0,182	0,999	0,430		0,560
PL	Коэффициент корреляции	-0,243(**)	-0,181(*)	-0,250(**)	-0,050	1,000
	Знч. (2-сторон)	0,004	0,034	0,003	0,560	

*Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

**Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Знаки коэффициентов корреляции свидетельствуют о положительном или отрицательном влиянии вышеуказанных факторов на результаты обучения в ДПО и друг на друга. Особенно интересным представляется обнаружение обратной связи эффективности обучения в ДПО и ранее накопленного респондентом образовательного уровня, поскольку в зарубежных исследованиях ДПО чаще отмечалось наличие прямой связи: более «успешными» оказываются те «выпускники» ДПО, которые изначально имели более высокий образовательный потенциал¹. Полученные в данном исследовании результаты свидетельствуют о том, что ДПО в некоторой степени помогает работникам успешно компенсировать недостаток базового образования. Однако низкие значения коэффициентов корреляции говорят о слабости соответствующих

¹ Hansson B. Op. cit. P. 14-15, 23.

статистических связей, в том числе между самими факторными признаками. В то же время, значения непараметрического индикатора ранговой корреляции Спирмена (см. таблицу 4-3) оказались несколько выше и обладали большей значимостью, чем в случае с линейной парной корреляцией Пирсона (см. таблицу 4-2). Это указывает на наличие более сильных нелинейных связей между количественными признаками.

Что касается качественных факторных признаков, то, как правило, также низкие значения соответствующих коэффициентов (см. таблицу 4-4) говорят об их преимущественно слабых связях с количественным результирующим (логарифмированная премия ДПО за весь период наблюдения). Относительно сильное влияние на него наблюдается лишь со стороны такого фактора, как специальность обучения (приведена в соответствии с верхним уровнем ISCO–08¹). Это еще раз напоминает о слабой эффективности российского рынка труда, как и недостатке его обратных связей с рынком дополнительных образовательных услуг, поскольку в случае их равновесного состояния влияние данного фактора было бы близким к нулевому.

Таблица 4-4

Индикаторы силы связи результатов ДПО с качественными факторными признаками

Индикаторы	Специальность в последнем обучении	Тип населенного пункта	Источник средств	Сохранение / смена специальности в последнем обучении	Обучение в ДПО в прошлом	Пол
Коэффициент взаимной сопряженности Пирсона	0,460	0,225	0,217	0,178	0,157	0,007
Коэффициент Крамера V	0,268	0,053	0,049	0,033	0,025	0,000

¹ Международный классификатор стандартных занятий населения (International Labour Organization. ISCO – International Standard Classification of Occupations [Электронный ресурс] // International Labour Organization URL: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>.

При расчете коэффициентов силы связи (см. таблицу 4-4) результирующий признак мог принимать только бинарное значение (положительное или отрицательное). В то же время, его величина, как и направленность связи, во внимание не принимались. Такого рода зависимости позволяют обнаружить распределения качественных факторных и результирующего признаков, которые приводятся в таблице 4-5. Так, например, гендерный фактор, имеющий низкие показатели силы связи, заметно влиял на величину отдачи от ДПО: у женщин она оказалась гораздо выше, чем у мужчин. Также заметно снижается величина эффективности при повторном обучении в ДПО, хотя доля «успешных» закономерно оказалась выше среди тех, кто ранее имел опыт такого обучения.

Таким образом, вряд ли возможно дать строго определенный портрет «успешного» или «неуспешного» «выпускника» российской системы ДПО. Тем не менее, подходы в определении его более распространенных характеристик предложить все же можно.

Из приведенных в таблице 4-5 данных видно, что среди обучившихся в ДПО доля «успешных» работников больше, а логарифмированные относительные премии ДПО (в среднегодовом исчислении) заметно выше и распределены немного более равномерно:

- у получивших специальности для работы в новых для России отраслях экономики (офисный персонал, сфера услуг);
- у жителей российской «глубинки» (село и поселки городского типа)¹;
- у обучавшихся за счет личных средств;
- у сменивших специальность в результате обучения²;
- у представителей женского пола.

¹ В отношении поселков городского типа вряд ли можно делать такой вывод с большой долей уверенности, поскольку данная подгруппа представлена лишь 4 респондентами.

² Данный результат согласуется с зафиксированным на материале 1994-1998 гг. в отношении работников, получивших профессиональную переподготовку и составивших лишь 22% (в нашем случае – 37%) обучавшихся в ДПО (Berger et al. Op. cit. P. 184).

В зарубежной литературе указывалось на методологические трудности измерения и интерпретации результатов эмпирических исследований о влиянии повышения профессиональной квалификации на индивидуальные доходы¹. Эти проблемы связаны с наличием ненаблюдаемых переменных (в первую очередь, индивидуальные способности) и направленным (а не случайным) отбором кандидатов для участия в ДПО. Что касается индивидуальных способностей, то мы исходим из предположения, что их экономический эффект проявился в результатах, достигнутых в подмножестве необучавшихся в той мере, в какой эти способности могли бы реализоваться без обучения в ДПО. Таким образом, если обучение в ДПО необходимо для более полной реализации способностей, то соответствующий прирост доходов, по нашему мнению, мог бы быть полностью отнесен к роли ДПО. Хотя вряд ли можно утверждать, что ДПО является единственно возможным механизмом реализации индивидуальных способностей.

Таблица 4-5

**Сопряженность результатов ДПО
с качественными факторными признаками**

	N	Sh, %	Pos, %	Neg, %	$\overline{PLR}_n, \%$	$\overline{PLR}_{pos}, \%$	$\overline{PLR}_{neg}, \%$
Тип специальности, приобретенной в результате последнего обучения							
Управление в государственном, корпоративном и некоммерческом секторе	6	4,3	33,3	66,7	2,3	17,2	-4,4
Работа высшей квалификации в качестве специалистов	38	27,1	34,2	65,8	8,9	68,7	-13,2
Работа средней квалификации в качестве специалистов (технические и вспомогательные функции)	24	17,1	29,2	70,8	-4,6	50,6	-21,0
Текущее обслуживание и поддержка деятельности офиса	7	5,0	71,4	28,6	196,0	185,0	-55,5

¹ Bassanini et al. Op. cit. P. 254-258.

Продолжение таблицы 4-5

	N	Sh, %	Pos, %	Neg, %	$\overline{PLR}_n, \%$	$\overline{PLR}_{pos}, \%$	$\overline{PLR}_{neg}, \%$
Обслуживание и продажи клиентам	13	9,3	53,8	46,2	33,0	95,0	-14,9
Ремесло и работа средней квалификации в промышленности	17	12,1	35,3	64,7	17,7	158,4	-23,4
Промышленность (рабочие специальности высшей квалификации)	35	25,0	40,0	60,0	-4,5	97,3	-41,1
Тип населенного пункта							
Областной центр	62	44,3	38,7	61,3	1,9	52,6	-21,0
Город	48	34,3	27,1	72,9	8,0	181,7	-24,3
Поселок городского типа	4	2,9	75,0	25,0	45,8	68,3	-5,2
Село	26	18,6	53,8	46,2	18,1	103,2	-37,3
Источник средств							
За счет средств предприятия	79	56,4	31,6	68,4	5,3	84,6	-18,8
За счет личных средств	45	32,1	51,1	48,9	14,7	104,1	-37,2
За счет других источников	10	7,1	40,0	60,0	20,6	102,0	-14,5
За счет средств предприятия и личных средств	5	3,6	20,0	80,0	-20,8	31,4	-38,5
За счет средств предприятия, личных средств и других источников	1	0,7	100,0	0,0	20,5	20,5	
Специальность в результате последнего обучения							
Сохранилась	88	62,9	31,8	68,2	4,4	99,7	-22,9
Сменилась	52	37,1	50,0	50,0	14,3	83,1	-28,7
Обучение в ДПО в прошлом							
Было	44	31,4	50,0	50,0	2,7	66,2	-36,5
Не было	96	68,6	33,3	66,7	10,4	111,2	-20,1
Пол							
Мужчины	72	51,4	38,9	61,1	1,3	83,7	-30,7
Женщины	68	48,6	38,2	61,8	15,5	100,4	-17,9

Обозначения к таблице 4-5

N — количество респондентов в соответствующей группе.

Sh — доля респондентов соответствующей группы относительно всего подмножества.

Pos — доля респондентов соответствующей группы, получивших положительную логарифмированную относительную премию ДПО.

Neg — доля респондентов соответствующей группы, получивших отрицательную логарифмированную относительную премию ДПО.

\overline{PLR}_n — среднегодовое изменение логарифмированной относительной премии ДПО в соответствующей группе респондентов.

\overline{PLR}_{pos} — среднегодовое изменение положительных логарифмированных относительных премий ДПО в соответствующей группе респондентов.

\overline{PLR}_{neg} — среднегодовое изменение отрицательных логарифмированных относительных премий ДПО в соответствующей группе респондентов.

Как свидетельство выполняемой ДПО важной социальной роли можно интерпретировать слабую зависимость результатов обучения в ДПО от факторов, обычно влияющих на экономическую эффективность традиционных форм образования и являющихся заметными социальными ограничителями доступа к ним. Система ДПО, при соответствующих условиях, может выступать в качестве меритократического института, с помощью которого осуществляется отбор и продвижение представителей экономически активного населения по их *способностям*. Имеет смысл предполагать, что именно этот ненаблюдаемый фактор (то есть не отраженный в данных опросов индикатор) в действительности определяет успех или неуспех дополнительных инвестиций в человеческий капитал. Таким образом, с достаточной степенью обоснованности можно утверждать, что обучение в ДПО является эффективным, хотя вспомогательным и не единственным средством повышения индивидуальных доходов.

4.2. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНВЕСТИЦИЙ В РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В предыдущих главах и разделах преобладал позитивный анализ — рассматривались объективно существующие особенности современной российской образовательной системы. Финальный раздел данной главы носит по преимуществу нормативный характер — рассматриваются целенаправленные, вытекающие из формирующихся тенденций и в силу этого возможные изменения институтов сферы образования в направлении их модернизации.

4.2.1. Профессиональная подготовка и интеллектуальные миграции

Происходящие в настоящее время процессы формирования глобального рынка труда ведут к повышению международной мобильности квалифицированных трудовых ресурсов¹. Долгосрочную поддержку этим тенденциям обеспечивает усилившаяся в последние два десятилетия интернационализация профессионального образования², одним из проявлений которой стало присоединение России с 2002 г. к «Болонскому процессу». В условиях открытости национальной экономики сохранение значительной доли государственного финансирования профессионального образования создает существенные стимулы для так называемой «интеллектуальной эмиграции» (внешней «утечки умов»)³. Складывается ситуация, когда ос-

¹ Подробнее см.: Животовская И. Г. Миграция трудовых ресурсов в XXI веке: глобальный ракурс // Глобализация рынков труда: Динамика, проблемы, перспективы. — М.: ИНИОН РАН, 2010. С. 180-245; Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы. — М.: Весь мир, 2003. С. 17-19.

² Подробнее см.: Бирюков А. Ук. соч.; Кольчугина М. Ук. соч.

³ О количественных масштабах данного процесса в 1990-е гг. см.: Жаренова О. А., Кечил Н. В., Пахомов Е. Ю. Интеллектуальная миграция россиян. Ближнее и дальнее зарубежье. — М.: Центр политической информации, 2002. С. 14-27, 31-35; Орешкин В. Россия и международная миграция трудовых ресурсов // Мировая экономика и международные отношения. 2004. № 3. С. 74-80.

новым инвестором в человеческий капитал будущего работника является государство, а прибыль от использования этого капитала получают субъекты иностранной экономики. Таким образом, нарушается адекватность распределения издержек и результатов инвестиций в профессиональное образование в масштабах национальной экономики.

По различным оценкам, «чистый ущерб» российской экономики от интеллектуальной миграции в 1990-е гг. ежегодно составлял 35–60 млрд долл.¹ Указанные результаты основаны на сложении негативных экономических последствий эмиграционного интеллектуального потока и позитивных последствий иммиграционного потока. Эти последствия включают оценку прямых и косвенных расходов соответствующей страны на подготовку мигрирующих работников, упущенную в результате эмиграции выгоду (не созданную ожидаемую добавленную стоимость) для экономики России и добавленную стоимость, созданную интеллектуальными иммигрантами в России. В свою очередь, оценка не произведенной ожидаемой добавленной стоимости часто основывается на предположениях о наличии одинаковых технических и институциональных возможностей в России и стране-реципиенте для производства схожего интеллектуального продукта и его одинаковой стоимости. Это приводит к завышению величины потерь российской экономики и поэтому, по нашему мнению, оценки у нижней границы указанного диапазона являются более близкими к реальности. Но даже такая оценка потерь (35 млрд долл. ежегодно) сопоставима с объемом государственных расходов в сфере образования (в текущих ценах 57,3–112,6 трлн. руб. в 1995–1997 гг., что примерно соответствует 15–20 млрд долл. и 1036,4–1893,9 млрд руб. в 2006–2010 гг., что соответствует порядка 50–70 млрд долл.)²

В 2000-е гг. негативная сторона данной проблемы для России определенно ослабла. Сильно сократилось до незначительной величины (с $-0,075\%$ населения в 1993 г. до $-0,001\%$ в 2010 г.) отрицательное значение коэффициента чистой мигра-

¹ Жаренова О. А. и др. Ук. соч. С. 50–51.

² Didenko et al. A dataset on human capital in the former Soviet Union area.

ции на постоянное место жительства (ПМЖ) в 8 развитых стран ОЭСР¹. Эти страны (Австралия, Израиль, Канада, Финляндия, США, Германия, Швеция, Греция) ранее привлекали основную часть российского человеческого капитала, соответственно динамика чистого миграционного обмена с ними аппроксимирует тенденции чистого оттока человеческого капитала России. Помимо сокращения эмиграции на ПМЖ образованного российского населения, начиная с 1997 г. было зафиксировано значительное увеличение количества прибывших из указанных стран ОЭСР на ПМЖ в Россию, которое стабильно держится на уровне 4-5,5 тыс. человек в год. Предположительно, значительную их часть составляли жители стран бывшего СССР. Также сокращение испытал более узкий сегмент эмиграции научных и научно-педагогических кадров, масштабы которого оказываются сравнительно невысокими по сравнению с оттоком человеческих ресурсов в другие отрасли российской экономики².

Тем не менее, по нашему предположению (эмпирические данные для его проверки к настоящему времени не обнаружены), в соответствии с отмеченными выше общемировыми тенденциями, динамика интенсивности интеллектуального миграционного обмена России с внешним миром, по крайней мере, не снижается. Происходить это может за счет увеличения количества и/или продолжительности соответствующих контактов на временной основе. Видимо, такой обмен пока характеризуется скорее оттоком за рубеж квалифицированной рабочей силы и притоком, в больших масштабах, неквалифицированной.

С социальной точки зрения интеллектуальная миграция как форма обмена представителей разных стран достижениями своей культуры и экономики несет скорее позитивный, чем негативный потенциал. При экономически (а не политически)

¹ См.: Диденко Д. В., Ключарев Г. А. О ресурсах российской модернизации: роль непрерывного образования в процессе накопления капиталов // Общество и экономика. 2012. № 11. С. 12-14.

² Латова Н. В. «Утечка умов» в системе институтов воспроизводства человеческого капитала современной России // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2011. Том 3. № 3. С. 85-90.

мотивированной интеллектуальной миграции существуют сильные обратные связи: уехавшие квалифицированные работники часто поддерживают формальные или неформальные контакты со своей прежней средой, которые часто становятся более интенсивными по прошествии определенного времени¹. Это потенциально обогащает интеллектуальную экономику страны-донора. Кроме того, получает развитие интеллектуальная сфера и в мировом масштабе: как правило, миграционные потоки направляются в те страны, где интеллектуальный труд и его результаты более востребованы, чем в странах-донорах, и где созданы лучшие технические и институциональные условия для творческой самореализации его представителей.

Динамическая модель Фэна и Старка теоретически объясняет две стороны (негативную и позитивную) миграционных процессов для развивающихся национальных экономик². В краткосрочной перспективе интеллектуальные миграции часто ведут к чистому оттоку человеческого капитала, который сопровождается снижением среднего уровня национального дохода, ростом безработицы среди образованного населения, недоиспользованием имеющихся квалифицированных кадров национальной экономикой и понижением отдачи на образование (вплоть до отрицательных значений) для остающихся работать в ее рамках. В то же время, наличие положительных ожиданий в связи с перспективой эмиграции стимулирует позитивный «межпоколенческий внешний эффект» процесса самовоспроизводства человеческого капитала. В долгосрочной перспективе (примерно через поколение после активизации его чистого оттока), при достижении определенного критического уровня человеческого капитала, в рамках национальной экономики генерируется повышенный спрос на квалифицированный труд, что может приводить к ускорению ее разви-

¹ По имеющимся оценкам, количество интеллектуальных эмигрантов, выезжавших на временную работу в 1990-е гг., в 3-5 раз превышало количество выезжавших на постоянное место жительства (см.: Жаренова О. А. и др. Ук. соч. С. 31).

² Fan C. S., Stark O. The brain drain, 'educated unemployment', human capital formation, and economic betterment // *Economics of Transition*. 2007. Vol. 15. № 4. P. 629-660.

тия. В качестве эмпирического подтверждения своей теоретической модели Фэн и Старк приводят примеры высокого уровня интеллектуальной эмиграции из Индии и Ирландии в 1960-1980-е гг. и ускорения экономического развития этих стран с конца 1980-х гг.

С другой стороны, эмпирические исследования, хотя и отмечают наличие позитивных сторон интеллектуальных миграций и даже допускают возможность их преобладания над негативными (с точки зрения накопления человеческого капитала и экономического роста в менее развитых странах), не подтверждают такую возможность как статистически значимую закономерность.¹ Из этого делается вывод о необходимости управления процессами интеллектуальных миграций посредством широкого набора инструментов в зависимости от уровня развития конкретной страны.

В свою очередь, авторы настоящей монографии исходят из того, что в современных условиях глобализирующейся экономики создание нового «железного занавеса», системы запретов на трудовую эмиграцию и принудительное ограничение межстрановой коммуникации квалифицированных работников являются не просто нарушением сложившихся в мировой экономике «правил игры», но и, в конечном счете, неэффективной мерой. Однако у государства в рамках этих правил есть способы оптимизации эффективности как собственных инвестиций в сферу образования, так и инвестиций частных лиц и работодателей. В связи с этим особую значимость приобретает вопрос о способах государственной поддержки образовательного сектора², особенно при наличии в последнее время финансовых возможностей для увеличения такой поддержки.

¹ См., например: Docquier F., Rapoport H. Globalization, brain drain and development // Journal of Economic Literature. 2012. Vol. 50. № 3. P. 681-730; Groizard J. L., Llull J. Skilled migration and growth. Testing brain drain and brain gain theories. Universitat de les Illes Balears, DEA Working Paper No 20. December 2006 [Электронный ресурс] // Departament d'Economia Aplicada URL: http://dea.uib.es/digitalAssets/128/128279_6.pdf.

² Обобщение мирового опыта участия государства в системе непрерывного образования см.: Формирование общества, основанного на знаниях... С. 67-98; Patrinos H. A., Oosterbeek H. Financing Lifelong Learning. World Bank Policy Research

На наш взгляд, необходимость развития институциональной, информационной и финансовой инфраструктуры СНО в целом, и ДПО в частности, потребует расширения государственных капитальных расходов на функционирование образовательной отрасли. В то же время вряд ли следует предполагать эффективность увеличения государственного финансирования самого образовательного процесса в части переменных затрат, связанных с увеличением количественных показателей предоставляемых образовательных услуг.

В последнем случае будет иметь место рост соответствующих издержек со стороны всего экономически активного населения (налогоплательщиков). Однако, скорее всего, значительную часть доходов от этих инвестиций будут получать, в лучшем случае, отдельные частные предприятия российской экономики, а в худшем — субъекты экономики других стран.

Причем, если конкурентоспособность российского рынка интеллектуального труда радикально не изменится в положительную сторону, все в большей степени будет реализовываться именно худший вариант, при котором доходы неадекватно распределяются в пользу иностранных экономических субъектов. В данном случае российское интеллектуальное производство продолжит оставаться поставщиком кадров для экономики более развитых стран, в которых существуют социально-экономические условия для более эффективного использования их интеллектуального потенциала.

Таким образом, имеет место противоречивая ситуация. С одной стороны, для потенциальных потребителей вне зависимости от их интеллектуальных способностей присутствуют высокие входные финансовые барьеры на рынок качественных образовательных услуг. С другой стороны, расширение государственной поддержки в форме прямых безвозвратных и безусловных расходов бюджетной системы, скорее всего,

лишь усилит неадекватное для национальной экономики соотношение затрат и результатов инвестиций в ее совокупный человеческий капитал.

Для поиска путей решения данной проблемы принципиально важное теоретическое значение имеет проведенное Г. Беккером разделение человеческого капитала на общую и специфическую составляющие (см. подраздел 1.3.2). По нашему мнению, проведенное Г. Беккером различие на основе изучения профессиональной подготовки работников в процессе их трудовой деятельности, может быть распространено на другие сферы экономических отношений и в обобщенном виде сформулировано следующим образом: *специфическая часть человеческого капитала способна приносить доход его обладателю только в той экономической системе, в которой он ее приобрел; в то время как общая часть человеческого капитала способна приносить доход в иных экономических системах аналогичного уровня.*

Следствием данного обобщения является правило адекватности издержек при формировании человеческого капитала в условиях открытой национальной экономики, которое может быть сформулировано следующим образом: *знания и навыки, полезные для работы в иностранной экономике, должны оплачиваться работниками, в то время как полезные исключительно для работы в рамках отечественной экономики — другими ее субъектами.*

Сформулированное выше правило дает дополнительный аргумент в пользу того, что государственной бюджетной системой должен финансироваться общеобразовательный компонент СНО. Именно он дает необходимый минимум компетенций для успешной социальной адаптации потребителя образовательных услуг и служит выполнению стоящих перед системой образования общекультурных, общенациональных и общегосударственных задач. В то же время профессиональный компонент, который обеспечивает обучаемым определенные конкурентные преимущества для работы в рыночных секторах экономики, должен финансироваться из внебюджетных источников. Таким образом, доля негосударственного финансирования должна возрастать по мере повышения уровня

специализации образования. При этом следует сохранять безвозвратное государственное финансирование профессионального обучения граждан при условии получения его результатов социально значимыми субъектами нерыночного сектора национальной экономики.

На основе статистических данных об объемах государственных расходов и экспертных оценок размеров частного финансирования в течение 1990-2000-х гг. можно сделать вывод, что вышеуказанные тенденции в России в определенной степени наблюдаются. Причем в отношении финансирования профессионального (третичного) образования доля частных источников в России даже больше, чем в большинстве экономически развитых стран (исключая самую крупную из них — США). Следует также отметить незначительный масштаб государственных расходов на ДПО (колебания около 0,029% ВВП в течение 2000-х гг.)¹, что связано с преимущественным финансированием ДПО частными и корпоративными субъектами.

Тем не менее, динамика расходов консолидированного бюджета РФ по уровням образования скорее противоречила отмеченным выше тенденциям. Так, в период с 2000 г. (характеризуется минимальным за последние двадцать лет уровнем финансирования образовательной системы) по 2010 г. объемы государственных расходов на общее образование росли медленнее (с 1,5 до 1,8% ВВП), чем на высшее профессиональное образование (с 0,3 до 0,8% ВВП) и ДПО (с 0,019 до 0,029% ВВП)².

Указанные соотношения заметно отличаются от США.³ Несмотря на то, что приводимые ниже данные относятся к 2002 г., наши расчеты по РФ показали сохранение общей

¹ Рассчитано на основе данных: Didenko et al. A dataset on human capital in the former Soviet Union area.

² Ibid.

³ См.: Агранович М. Л., Полетаев А. В., Фатеева А. В. Ук. соч. С. 34-35, 38, 74. Для большей сопоставимости данных по большинству стран мира было проведено следующее укрупненное разделение уровней образования: 1) начальное, вторичное (общее и полное среднее), послесреднее нетретичное (начальное профессиональное); 2) третичное (среднее, высшее и послевузовское профессиональное). В данном источнике речь идет об оценке объемов прямого частного финансирования,

доли негосударственных расходов на образование на уровне около 20% при незначительном повышении уровня государственного финансирования с 3,8% ВВП в 2002 г. до 3,9% за период 2003-2010 гг. При более высоком совокупном уровне расходов на образование (7,3% ВВП в США против 5,5% в РФ), в его начальном и среднем секторах роль частных источников в США значительно меньше, чем в РФ (0,3% частных при 4,1% совокупных расходах в США против 0,5% частных при 2,7% совокупных расходах в РФ в 2002 г.). Однако в финансировании профессионального (третичного) образования в США роль частных источников¹ вдвое превышает долю государственных (соответственно 1,8% против 0,9% ВВП). В то время как в РФ они примерно соответствуют друг другу (0,8% частных и 0,7% государственных расходов).

4.2.2. Стимулирование работодателей к инвестициям в человеческий капитал работников

Как показывают исследования, проведенные НИУ-ВШЭ в рамках проекта «Формирование системы мониторинга экономики образования», в значительной части случаев субъектом финансирования ДПО работника является работодатель: предприятие полностью оплачивает образование работника в 21% случаев и в 3% случае – частично². Скорее всего, это происходит чаще, так как значительная часть из 39% респондентов, отмечая «бесплатность» образования, могла не знать о том,

без учета «альтернативных издержек», недополученных за время обучения потенциальных доходов, а также других связанных с обучением затрат. В случае учета последних, рассматриваемые соотношения скорректируются в сторону значительно большей доли частных инвестиций в профессиональное образование. Следует также отметить, что точность оценочного объема частных расходов на образование ниже, чем статистически фиксируемая сумма государственных расходов. Особенно это касается России как страны с относительно высоким уровнем неформальной экономической активности.

¹ Из этих частных источников плата за обучение составляет лишь около 1/3 расходов (см.: Климов С. М. Интеллектуальные ресурсы общества. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2002. С. 161).

² См.: Галицкий Е. Б. Затраты домохозяйств на учебу взрослых в 2003/2004 учебном году... С. 33-34.

что оно оплачивается их работодателем. В другом источнике указывается, что среди различных групп учащихся предприятие оплачивает их образование в 13-75% случаев¹. В наших подмножествах обучавшихся в ДПО по данным RLMS-HSE, работодатели оплачивали обучение в 61% случаев. В европейских странах доля курсов повышения квалификации, оплачиваемых с участием работодателей, находится на более высоком уровне и составляет в среднем 72%². Еще более заметной выглядит степень участия работодателей в обучении работников на американских предприятиях. Среди взрослых, обучавшихся по программам, связанным с их служебными обязанностями, 81-93% штатных и 51-83% внештатных сотрудников предприятий отмечали наличие той или иной финансовой поддержки со стороны работодателей (вопрос о степени оплаты обучения работодателями в американском исследовании не задавался)³.

В случае финансирования дополнительного обучения работника его работодателем, в отношении последнего существует риск того, что человеческий капитал работника будет выше оценен другими организациями. Существует также риск ухода работника в силу случайных обстоятельств. Таким образом, в отсутствие правовой защиты интересов работодателей (как инвесторов в человеческий капитал работников) возникает неадекватность распределения издержек между организацией, инвестировавшей в обучение работника (общим знаниям и навыкам), и организацией, в которой он работает после обучения.

Рост стоимости общей части человеческого капитала работников в условиях емкого и открытого рынка труда ведет к росту их мобильности. В случае, если общая часть человеческого капитала была оплачена не тем лицом, которое в настоящий момент им распоряжается, а субъект финансирования

¹ См.: Рошина Я. М., Филиппова Т. Н., Фурсов К. С. Учащиеся на рынке образовательных услуг. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 3 (21), 2006. – М.: ГУ-ВШЭ, 2006. С. 31 [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/08/02/1214862304/infbul21.pdf>.

² Bassanini et al. Op. cit. P. 219.

³ См.: O'Donnell K. Op. cit. P. 2-3, 14-19.

в лице работодателя возмещает свои затраты путем занижения рыночной стоимости человеческого капитала (выплачивая его носителю более низкий доход, чем другие потенциальные работодатели), у работника возникают стимулы к смене работодателя. В итоге последний не получает адекватного результата при отсутствии компенсационных обязательств со стороны работника.

Как отмечалось выше (см. подраздел 2.1.2), Г. Беккером было установлено, что именно работники, в конечном счете, оплачивают приобретение навыков, обеспечивающие им конкурентные преимущества для работы на аналогичных предприятиях рыночного сектора экономики. Они могут возвращать соответствующие затраты работодателям в значительной степени косвенным путем, получая вознаграждение ниже рыночного уровня. Будет справедливым предположить, что аналогичная ситуация в целом наблюдается и в России. Таким образом, значительную часть расходов на образование работников работодатели, по всей видимости, рассматривают как их скрытое кредитование. В случае, когда расходы на обучение относительно невелики относительно общего размера его вознаграждения, данный метод применяется как мотивирующий к более производительной работе и часто рассматривается как часть вознаграждения. В случае относительного высокого размера платы за образовательные услуги работодатели вынуждены применять различные способы «удержания» работников на прежнем рабочем месте.

Многие работодатели, осуществляющие крупные вложения в человеческий капитал работников, оформляют с ними договорные отношения, обязывающие работника после получения дополнительного образования отработать определенный срок. При этом, как правило, размер вознаграждения не регламентируется, но предусматривается «опционная» оговорка. Это позволяет работнику досрочно отказаться от сотрудничества, возместив инвестору соответствующие прямые затраты и, возможно, часть упущенной выгоды. Несмотря на сложность определения последней, в контракте может заранее оговариваться размер или способ ее определения.

Препятствием, снижающим мобильность работника, является необходимость накопить соответствующую сумму, аналогично необходимости накопить объем средств, требующихся для самостоятельного инвестирования в собственный человеческий капитал.

Возможным выходом из данной ситуации могло бы стать развитие кредитования, как со стороны нового работодателя, так и со стороны банков на рыночной основе. На этом этапе гражданско-правовая (договорная) форма отношений между субъектами обучения и субъектами финансирования станет недостаточной. Их отношения потребуют законодательного регулирования в плане обобщения наиболее стандартных ситуаций и введения определенных ограничений в интересах недопущения крайних (кабальных) и конфликтных ситуаций.

4.2.3. Развитие финансовой инфраструктуры образовательного рынка: возможности и риски

Под финансовой инфраструктурой в данном случае понимается совокупность институтов, которые осуществляют профессиональное финансовое посредничество между субъектами со стороны спроса и предложения образовательных услуг.

По оценкам НИУ-ВШЭ, в середине 2000-х гг. лишь 4,7-5,4% населения были готовы к приобретению в ближайшее время образовательных услуг, в то время как 30,0-30,5% желали бы приобретения этих услуг, но сослались на отсутствие возможности оплатить их¹. И лишь 30% домохозяйств имеют возможность оплачивать расходы на образование желаемого качества². Таким

¹ Экономика образования в зеркале статистики: новые данные. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 6 (14), 2005. — М.: ГУ-ВШЭ, 2005. С. 16 [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/08/02/1214865141/infbul14.pdf>. Эти данные подтверждаются всероссийскими исследованиями ИС РАН (2010-2012 гг., рук. М. К. Горшков, В. В. Петухов, Н. Е. Тихонова).

² Савицкая Е. В., Прахов И. А. Образовательный кредит как способ финансирования студентов // Мониторинг экономики образования: Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 5 (28), 2007. — М.: ГУ-ВШЭ, 2007. С. 26-44 [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет

образом, в России в 1990-е гг., в силу остроты социально-экономического кризиса и концентрации государственной политики на создании новых рыночных институтов фактически произошел переход к модели, при которой накопление качественного человеческого капитала оказалось возможным преимущественно для лиц с высоким стартовым уровнем доходов¹. Отсутствие разнообразия и доступности соответствующих финансовых инструментов приводит к высоким входным финансовым барьерам на рынок качественных образовательных услуг.

Наиболее радикальной мерой по расширению доступности образования является *широкое развитие целевого кредитования на образовательные цели на возвратной основе*. Оно может осуществляться разными субъектами (в том числе работодателями, как отмечалось выше) и принимать многообразные формы, однако в экономически развитых странах преобладающее место среди первичных кредиторов совершенно логично занимают банки. С точки зрения оптимального распределения экономических функций, именно банки являются финансовыми институтами, которые специализируются на розничном кредитовании и способны осуществлять эту деятельность на передовом технологическом уровне. Им в наибольшей степени потенциально доступны соответствующие долгосрочные денежные ресурсы. Существенным недостатком модели образовательного кредитования с участием работодателей является то, что работники имеют неравные возможности получения займов в силу разного финансового состояния соответствующих организаций².

В настоящее время целевое банковское образовательное кредитование в России носит эпизодический характер и не получило заметного развития в относительно благоприятных докризисных условиях. Проекты, стартовавшие в 2000-е гг. можно охарактеризовать либо как некоммерческие, либо как

«Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/08/01/1214829535/infbul28.pdf>.

¹ Подробнее см.: Доступность высшего образования в России. С. 23-179.

² Соляникова С. П. Финансовые аспекты развития образовательного кредитования в Российской Федерации // Перспективы развития и модернизация экономики высшего профессионального образования. — М., 2006. С. 175.

экспериментальные. Условия подавляющей части предлагаемых продуктов не соответствуют стандартам международной практики с точки зрения: 1) достаточности суммы кредита для прямых и сопутствующих расходов в течение всего периода обучения; 2) отсрочки платежей до начала получения заемщиком доходов от образования; 3) обеспеченности платежей преимущественно будущими денежными доходами заемщика¹.

В то же время, потенциал развития образовательного кредитования в России представляется значительным в средне- и долгосрочной перспективе, в том числе относительно основных макроэкономических индикаторов. По доле кредитных ресурсов в инвестиционных и потребительских расходах Россия продолжает отставать не только от экономически развитых стран, но и от близких по уровню развития стран Восточной Европы.

В качестве положительного фактора следует отметить, что со стороны государства в последние годы растет внимание к поиску эффективных механизмов кредитного финансирования образовательной сферы с учетом интересов всех ее субъектов. В частности, в новый закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.) внесена отдельная статья об образовательном кредитовании (ст. 104), которое рассматривается в контексте социальной поддержки и стимулирования обучающихся (ст. 34, п. 2, ч. 6). Об этом также свидетельствует принятие 28 августа 2009 г. Правительством РФ Постановления № 699, значительно расширяющего государственные гарантии банкам по образовательным кредитам при соответствии заемщика определенным стандартам, вводящего субсидирование и регулирование процентной ставки в рамках соответствующего эксперимента. Тем не менее, на основе данных СМИ² можно сделать вывод, что фактические промежуточные результаты его реализации (срок действия эксперимента установлен по 31 декабря 2013 г.) в целом являются скромными.

¹ Диденко Д. В., Ключарев Г. А. Образовательное кредитование в России: состояние, проблемы, пути решения // Финансы и бизнес. 2010. № 1. С. 144-145.

² Рузманова Ю., Чувиляев П. За тридевять рублей. Российский студент может получить образование в кредит в любом университете мира. // Финансовая газета. 10 сентября, 2012 [Электронный ресурс] // Финансовая газета URL: <http://fingazeta>.

В то же время, при обсуждении проблем развития образовательного кредитования в России вопрос стоит о достижении им масштабов, способных оказывать значительную роль в решении социальной проблемы доступности качественных образовательных услуг. Для этого необходим комплекс институциональных инноваций финансовой инфраструктуры СНО при совместном участии ведущих частных и государственных финансовых институтов.

Прорывными институциональными инновациями в этом направлении могли бы стать системы рефинансирования банков и секьюритизации образовательных кредитов с совместным участием ведущих частных и государственных финансовых институтов.

Рефинансирование может быть определено как получение денежных средств финансовым институтом либо посредством его кредитования под обеспечение имеющихся на балансе финансовых активов, либо путем их продажи (уступки прав требования).

Важнейшим механизмом в данном случае видится структурирование рисков в соответствующие финансовые инструменты (как правило, ценные бумаги). Это соответствует общемировой тенденции финансовых рынков к расширению секьюритизации¹ изначально нестандартных финансовых инструментов, к которым, прежде всего, относятся целевые кредиты. В качестве инновационной рыночной технологии секьюритизация может рассматриваться как рефинансирование посредством передачи широкому кругу инвесторов рисков, структурированных в обеспеченные активами ценные бумаги.

ru/how-much/za-tridevyat-rublej-179126/; В России образовательные кредиты представляют собой обычные потребительские займы // Credit.ru. 20 июня, 2012 [Электронный ресурс] // Кредитные предложения банков России URL: <http://credit.ru/publication/show/id/10636/>.

¹ Секьюритизация – процесс замещения традиционных инструментов финансирования (прежде всего банковского кредитования) инновационными технологиями, основанными на выпуске обращаемых на рынке ценных бумаг (подробнее см.: Бэр Х. П. Секьюритизация активов: секьюритизация финансовых активов – инновационная техника финансирования банков. – М.: ВолтерсКлувер, 2006. С. 3, 21). Вопрос о секьюритизации образовательных кредитов подробно обсуждается в: Диденко Д. В. Создание и развитие системы образовательного кредитования в России: возможности секьюритизации // Банковское дело. 2009. № 12. С. 49-53.

Причем секьюритизация позволяет не только передавать риски, но и дробить их. Ее основное преимущество заключается в том, что малоликвидное, не обращающееся на рынке имущество, превращается в форму ликвидных инструментов денежного рынка или рынка капиталов.

Таким образом, секьюритизация образовательных кредитов позволяет создать емкий и относительно ликвидный вторичный рынок соответствующих ценных бумаг и адекватно распределить доходы и риски между частными финансовыми институтами. В случае объединения типичных индивидуальных инструментов со стандартным набором характеристик в их совокупности (пулы) индивидуальные кредитные риски заемщиков снижаются, соответственно принимаемые инвесторами риски становятся более сбалансированными и предсказуемыми. Оценка таких финансовых инструментов возможна методами, основанными на распределении вероятностей того или иного поведения крупных групп экономических субъектов с определенными однородными характеристиками.

Принципиально важным вопросом является то, какой рыночный субъект примет на себя конечные риски заемщиков. Высокая доля дефолтов по образовательным кредитам (которая сильно различается по странам и по годам)¹ имеет следствием слабую предсказуемость связанных с ними рисков. Пока не накоплена соответствующая статистика кредитных историй российских заемщиков, страхование таких рисков на рыночных условиях в России наверняка будет иметь запретительную высокую стоимость. Таким образом, на первоначальном этапе эти кредитные риски в заметных масштабах могут быть взяты только государственными органами (бюджетной системой РФ и наиболее крупных субъектов федерации).

По разделяемому авторами монографии мнению ряда исследователей, без государственных гарантий перед финансовыми институтами, осуществляющими образовательное кредитование, его механизмы не обладают работоспособностью.

¹ Абанкина И. В., Домненко Б. И., Левшина Т. Л., Осовецкая Н. Я. Перспективы образовательного кредитования в России // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 71.

Следовательно, невозможно его внедрение в систему финансирования профессионального образования¹. Необходимость участия государства в снижении кредитных рисков в данной сфере также может быть обоснована с точки зрения экономической сущности образования как социально значимого блага, обладающего одновременно и индивидуальной, и социальной полезностью в силу связанных с ним «внешних» эффектов².

Снижение рисков путем предоставления государственных гарантий, является, на наш взгляд, более предпочтительным способом по сравнению с непосредственным субсидированием процентной ставки по кредитам, значительную часть которой составляет премия за кредитный риск. Предоставление государственных субсидий в дополнение к гарантиям кредиторам может рассматриваться исключительно как мера социальной поддержки слабо защищенных групп населения.

В зарубежной практике образовательного кредитования наибольшее распространение секьюритизация получила в США. При этом США являются страной с одним из самых высоких уровней как государственных, так и частных расходов на образование, а образовательные услуги составляют одну из ведущих статей ее экспорта. В то время как формирующаяся российская модель финансирования образовательной системы сближается с американской в том отношении, что значительное место в ней занимают частные источники. По соотношению государственных и частных расходов на образование, в том числе высшее, Россия находится ближе к США, чем к европейским экономически развитым странам³. Опыт США, страны с макси-

¹ Аврамова Е. М. Доступность высшего образования и перспективы позитивной социальной динамики // Доступность высшего образования в России. С. 178; Клячко Т. Л. Анализ финансовых потоков в системе профессионального образования. ИЭПП. Серия АМР США. Социальная экономика. 24.12.2003. С. 89-90. [Электронный ресурс] // Институт экономической политики имени Е. Т. Гайдара URL: http://www.iep.ru/files/text/usaid/analys_finpotokov.pdf.

² Рубинштейн А. Я. Человеческий капитал и реформы нового времени. — М.: Институт экономики РАН, 2007. С. 34-36; Тамбовцев В. Реформы российского образования и экономическая теория // Вопросы экономики. 2005. № 3. С. 7-8.

³ См.: Агранович М. Л., Полетаев А. В., Фатеева А. В. Ук. соч. С. 74.

мально децентрализованной системой образования, показывает, что даже при невмешательстве федерального правительства в регулирование содержания образовательного процесса, оно является конечным гарантом по образовательным кредитам.

При создании систем рефинансирования и секьюритизации образовательных кредитов за основу могут быть взяты аналогичные механизмы, отработанные в последние годы в системе ипотечного кредитования. В России такая модель с государственным участием исторически формировалась на основе соответствующей американской институциональной практики с включением элементов европейской. Ядром подобной системы является специализированное федеральное агентство¹, формулирующее требования к ее участникам и осуществляющее выкуп прав требования по кредитам.

Глобальная тенденция финансовых рынков к секьюритизации активов в настоящее время продолжает испытывать сильную коррекцию от докризисных уровней в результате неадекватных оценок связанных с ней рисков. Однако по мере ликвидации соответствующих диспропорций и повышения качества управления рисками этот рынок вновь начинает расширяться по объемам и количеству сделок. Возрождение секьюритизации неипотечных активов имеет место и на российском финансовом рынке². По нашему мнению, в дальнейшем следует ожидать возрастания значения секьюритизации как инновационной технологии рефинансирования кредитных организаций.

Наличие системы рефинансирования банков и механизмов секьюритизации образовательных кредитов позволит существенно увеличить объем привлекаемых для этих целей финансовых ресурсов, а также снизить связанные

¹ В России – открытое акционерное общество (АИЖК), 100% акций которого находится в федеральной государственной собственности.

² Энциклопедия российской секьюритизации – 2013. – СПб.: ООО «Сбондс.ру» – Rusipoteka.ru (ООО «Русипотека»), 2013. С. 64–87, 200–202 (отметим, что после того, как в 2008 г. вышел первый выпуск данного издания, публикация цитируемого второго выпуска сама по себе указывает на наличие позитивных тенденций на рынке секьюритизации).

с кредитованием риски банков. В свою очередь, это способно привести к снижению общего уровня процентных ставок при одновременном расширении круга заемщиков.

Механизм функционирования государственно-частной системы долгосрочного образовательного кредитования, будучи отработанным в сфере высшего образования, может быть распространен и на другие сферы профессионального образования, в первую очередь – дополнительное. С одной стороны, отдача от ДПО происходит быстрее, чем в системе высшего образования, однако ДПО отличается гораздо меньшей степенью стандартизации образовательного процесса и его финансовых характеристик. Последняя является важнейшим условием адекватной оценки рисков и их передачи профессиональным участникам финансового рынка. Поэтому, скорее всего, кредитование ДПО как специализированный банковский продукт может получить распространение вслед за массовым кредитованием в сфере высшего образования.

Даже с учетом сокращения периода формирования системы образовательного кредитования в России при «догоняющем» развитии инфраструктуры ее финансового рынка, требуется значительное время для начала ее полноценного функционирования. Для ипотечного кредитования это заняло около десяти лет. С учетом долгосрочного характера образовательного кредита, потребуются два-три десятилетия для накопления российских статистических данных, необходимых для адекватной оценки кредитных рисков заемщиков и их постепенной передачи профессиональным участникам финансового рынка.

Вероятность успешной реализации предлагаемых мер существенно возрастет, если на начальных этапах они будут *рассматриваться не столько в контексте социальной поддержки малообеспеченных групп населения, а в первую очередь как механизм стимулирования образовательной активности его широких слоев*, в том числе участвующих в оплачиваемой экономической деятельности. При этом должны соблюдаться принципы широкой доступности образования, целевого характера его финансирования, платности и возвратности вложенных ресурсов.

После того как рыночная инфраструктура профессионального образования будет способна обеспечивать потребности основной массы населения, во главу угла государственной политики встанут вопросы о способах удовлетворения образовательных потребностей его миноритарных групп. Примечательно, что возможности этих групп не вписываются в стандартные условия функционирования рыночной образовательной системы и ее финансовой инфраструктуры.

Другим возможным путем передачи частному сектору рисков, связанных с использованием человеческого капитала, представляются соответствующие венчурные долевые инструменты фондового рынка (контракты «человеческий капитал» — *human capital contracts*). Доходы по ним обеспечиваются осуществляемыми в течение определенного периода времени долевыми платежами физических лиц, в зависимости от размера их доходов от полученного образования¹. По сравнению с традиционными образовательными кредитами такие долевые инструменты (акционерного типа, аналогично паям инвестиционных фондов, действующих на финансовом рынке) предлагают получателям финансирования более гибкий график платежей в зависимости от их текущих доходов и фактической платежеспособности, а инвесторам — более высокую ожидаемую доходность.

Однако как инструмент финансового рынка контракт «человеческий капитал» отличается инновационным характером с точки зрения мировой практики частного финансирования образовательного рынка и для его широкого распространения необходим ряд условий. Многие из них выполняются также в случае использования долговых инструментов финанси-

¹ См., например: Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики (Серия «Актуальные вопросы развития образования»). М.: «Алекс», 2006. С. 123-124; Palacios M. Investing in Human Capital: A Capital Markets Approach to Student Funding. — Cambridge: Cambridge University Press, 2004; Vandenberghe V., Debande O. Refinancing EU's Higher Education with Deferred and Income-Contingent Tuition Fees: An empirical assessment using Belgian, German and UK data // European Journal of Political Economy. 2008. № 24. P. 364-386.

вания системы непрерывного образования (СНО). В первую очередь — это наличие статистики, позволяющей адекватно оценивать соответствующие риски.

Для России использование долевого инструмента инвестирования в человеческий капитал, как и гибридного долгового инструмента (*income-contingent student loan*) затруднено широким распространением неофициальных доходов, что не позволяет ввести благоприятную для заемщиков гибкую структуру выплат в качестве наиболее распространенной. Тем не менее, это возможно в качестве дополнительной практики в рамках развития долевого венчурного финансирования, при котором большие потери от неудачных вложений могут быть компенсированы повышенными доходами от успешных инвестиций. Кроме того, целесообразно внедрить в российскую практику образовательного кредитования определенные элементы, характерные для долевого инструмента, прежде всего — установление льготного периода в случае потери заемщиком работы (при условии регистрации в службе занятости, предполагающей активный поиск новой работы).

В случае широкого внедрения в финансовую инфраструктуру СНО описанных выше инструментов открывается возможность формирования рынка особого вида капитальных активов — *рынка интеллектуального человеческого капитала с разнообразием долговых и долевого инструмента*.

Данный рынок может стать механизмом обеспечения адекватности распределения издержек и результатов инвестиций в человеческий капитал и регулирования горизонтальной мобильности его носителей. В условиях ускоренного развития интеллектуального производства и финансовой системы с разнообразием используемых инструментов, сбалансированных по ожидаемой доходности и структуре рисков, подобный вариант решения проблемы частного финансирования образовательных услуг представляется достаточно перспективным.

4.2.4. Развитие информационной инфраструктуры: проблема признания результатов образования

Широкое внедрение любого рыночного инструмента финансирования инвестиций в человеческий капитал возможно только при условии информационной прозрачности рынка образовательных услуг¹. Без выполнения этого условия частное инвестирование в человеческий капитал в России носит особенно рискованный характер.

Характерная для России низкая информационная прозрачность СНО и ДПО имеет своим результатом искаженность сигналов со стороны спроса и предложения образовательных услуг. Это не позволяет потенциальному покупателю адекватно оценивать эффективность вложений в свой человеческий капитал, а потенциальному работодателю — эффективность его использования.

Помимо широко обсуждаемой в научной литературе и СМИ отраслевой несбалансированности рынка образовательных услуг и рынка труда, важным следствием данного фактора является ограниченное государственное и общественное признание результатов, полученных потребителями образовательных услуг в системе ДПО.

Для субъекта, одновременно обучающегося и принимающего решение об инвестировании, становятся актуальными следующие проблемы: насколько полезны приобретаемые навыки для предложения своей работы широкому кругу работодателей; насколько способно другое предприятие оценить эту полезность (в частности, насколько доступна ему информация о качестве обучения); как он сам может оценить ценность предполагаемых к получению знаний. Таким образом, перед ним стоит вопрос о широте и степени признания квалификационных навыков, полученных в ходе обучения.

В плане государственного признания навыков, приобретенных в учреждениях ДПО, важным практическим достижением переходного периода стало создание *государственной*

¹ В данном случае мы не касаемся такого важного аспекта, как способность судебной-правовой системы страны обеспечить должное исполнение договорных обязательств получателями финансирования.

системы аттестации на основе частной системы переподготовки специалистов для новых интеллектуальных сервисных отраслей рыночной экономики (аудит, оценка активов, операции с ценными бумагами и недвижимостью, инжиниринг и т. п.).

Аттестация завершается сдачей обучившимся квалификационного экзамена. Он, как правило, проводится методом тестирования по вопросам, утвержденным компетентными государственными органами, курирующими данное направление бизнеса. Этими же органами разрабатывается государственный квалификационный стандарт. В подтверждение соответствия обучившегося определенному квалификационному стандарту выдается соответствующий государственный аттестат. При этом важно, что подготовку к его получению осуществляют негосударственные структуры, которые могут иметь официально присвоенный статус, но могут и не иметь. Таким образом, государственное признание получают не промежуточные результаты деятельности поставщиков услуг ДПО, а конечный результат — получение субъектом обучения документа о сдаче экзамена на основе государственного квалификационного стандарта.

В условиях потенциально высоко коррумпированных бюрократических процедур такая система представляет собой перспективную альтернативу признанию результатов ДПО на основе государственного лицензирования и аккредитации его учреждений.

Следует особо подчеркнуть, что наличие государственного стандарта в определении содержания образования вполне оправдано в отношении тех отраслей, результаты функционирования которых могут иметь значительный негативный социальный эффект (например, финансовый рынок, рынок недвижимости и строительства).

В качестве другой перспективной тенденции следует отметить *постепенную передачу разработки признаваемых государством квалификационных стандартов профессиональным саморегулируемым ассоциациям* по мере развития цивилизованных рынков соответствующей профессиональной деятельности.

Будущему работодателю как потенциальному покупателю результатов использования человеческого капитала работников должна быть доступна информация о качестве учебы в том или ином учреждении. Как и на любом организованном рынке, важным признаком качества образовательного продукта является информация, структурированная в рейтинги и бренды.

В этом отношении важно отметить инициативную роль государственных структур, административный ресурс которых стимулирует предоставление образовательными учреждениями необходимой для рейтинга единообразной информации. В 2001-2008 гг. Рособразование публиковало свои рейтинги вузов в зависимости от их профиля. При достаточно представительном и значимом наборе показателей, на основе которых производилась рейтинговая оценка, среди них отсутствовала ключевая группа для определения внешней (по отношению к ее поставщику) эффективности образовательной услуги – результаты, достигнутые впоследствии ее потребителями. Возможной причиной является трудоемкость процесса мониторинга этих результатов в условиях слабой доступности соответствующих данных в информационных системах Рособразования. Впоследствии официальное рейтингование свелось к разделению вузов на несколько категорий (классические, научно-исследовательские, федеральные и прочие университеты).

Следует подчеркнуть, что в мировой практике общественно признанные рейтинги присваиваются негосударственными структурами. Публикуют их, как правило, популярные СМИ (The Times, U.S. News & World Report, The Guardian, Stern) при методологическом и техническом обеспечении со стороны профессиональных консалтинговых компаний. Количество авторитетных операторов рейтингового рынка в каждой области невелико. Рейтинги присваиваются конкретной образовательной программе, реже учреждению в целом. В качестве показателя внешней эффективности часто используется начальный уровень вознаграждения, предлагаемый выпускникам после завершения соответствующей учебной программы.

В России также имеются первые примеры негосударственных рейтингов российских высших учебных заведений (см. также гл. 7). Данные проекты реализуются популярными СМИ (например, РИА Новости, Интерфакс и радиостанция «Эхо Москвы», портал «Российское образование»), часто в сотрудничестве с кадровыми (рекрутинговыми) агентствами¹. Активная роль последних представляется достаточно перспективной тенденцией, так как наряду с наглядностью и относительно массовой аудиторией СМИ позволяет в первом приближении сравнить предлагаемые образовательные услуги с точки зрения их эффективности для потребителей.

Кроме того, имеются первые опыты создания рейтингов российских образовательных программ и вузов негосударственной специализированной организацией АНО НРА «РейтОР». Ее рейтинговые оценки определяются по профессионально разработанной методике, учитывающей внутренние показатели качества образования (преподавательский состав, материальная и информационная база вуза и т. п.). При этом, однако, приоритет отдается оценке результатов образовательного процесса (профессиональных и личностных качеств выпускников вузов как претендентов на рынке труда).

В сфере ДПО также имеются первые осуществленные проекты, направленные на повышение их информационной прозрачности². Можно предположить, что в дальнейшем рейтинговая оценка учреждений и организаций ДПО будет осуществляться не только на основе отзывов посетителей ин-

¹ См., например: Рейтинг вузов. Исследовательский центр портала Superjob.ru [Электронный ресурс] // Работа, вакансии, поиск работы URL: <http://www.superjob.ru/research/articles/496/rejting-vuzov/>; Рейтинг вузов по баллам ЕГЭ. Федеральный портал «Российское образование» [Электронный ресурс] // Российское образование URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.61/index.php>.

² См., например: Рейтинг курсов, учреждений дополнительного образования по отрицательным отзывам. [Электронный ресурс] // Образовательный Интернет-портал «ВСЕОБУЧ» URL: <http://www.edu-all.ru/pages/raitings.asp?typezavr=6&typerat=mins>.

тернет-сайтов, но и специализированными организациями. Последние не будут ограничиваться рейтингами в сфере высшего образования.

Основная проблема для оценщика – доверие общества к его выводам, учитывая то, что методика оценки у частных структур не может быть полностью раскрыта (главным образом, в части коэффициентов, определяющих значимость отдельных показателей). По мере определения наиболее авторитетных операторов рейтингового рынка целесообразно ведение государственного признания документов об образовании, выданных учреждениями, получившими определенный рейтинг от негосударственных структур.

В свою очередь, образовательные рейтинги, наряду с академическими достижениями заемщиков, становятся критериями отбора участников системы образовательного кредитования, основанной на государственно-частном партнерстве. Так, в соответствии с Приказом Минобрнауки № 1999 от 7 июня 2011 г., участие в эксперименте по государственной поддержке предоставления образовательных кредитов было ограничено только классическими, научно-исследовательскими и федеральными университетами. Перспектива корректировки такого подхода, в целом адекватного текущей ситуации, видится в направлении его переориентации на рейтинги, присваиваемые признанными негосударственными экспертными структурами. С точки зрения необходимости накопления статистики поведения заемщиков в целях минимизации кредитных рисков, отход от рейтингового принципа и расширение количества вузов с 56 до 158, произведенное Приказом Минобрнауки № 605 от 10 августа 2012 г., по-видимому, следует оценивать как преждевременное действие.

Любая рейтинговая оценка формируется на основе анализа данных о результатах функционирования образовательного учреждения (шире – образовательной услуги) в прошлом. Очевидно, что прошлые результаты некорректно непосредственно экстраполировать на будущее, тем не менее, они могут задавать определенные ориентиры в формировании ожиданий субъектов спроса на соответствующие образовательные услуги.

Таким образом, создание авторитетной и независимой от государства системы рейтинговой оценки образовательных услуг является важнейшим фактором обеспечения информационной прозрачности и формирования эффективного рынка образовательных услуг. Данный подход к ее созданию предполагает инициативную роль государственных структур, а его конечным результатом является общественно признанная *система публичной негосударственной оценки поставщиков образовательных услуг в разрезе специальностей и образовательных учреждений.*

ЧАСТЬ 2

**НЕПРЕРЫВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
И СОЦИАЛЬНОЕ
НЕРАВЕНСТВО**

ГЛАВА 5. НЕРАВЕНСТВО В КАЧЕСТВЕ И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

В начальной главе второй части монографии рассматривается проблема неравенства в качестве и доступности образования, которая в настоящее время в той или иной степени является актуальной для всех стран. Показывается, что образовательное неравенство стало одним из устойчивых институтов постсоветской России, причем планы модернизации сферы образования отнюдь не предполагают разрушения этих неравенств.

5.1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО КАК ИНСТИТУТ ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ

Фундаментальная по своей сути *общая проблема социального неравенства в сфере образования проецируется как соотношение между его качеством и доступностью*. Многие философы XVIII-XIX вв. считали, что просвещение автоматически решит проблему социального неравенства, однако практика XX-XXI вв. показала, что, сглаживая одни виды неравенств, современная система образования усиливает другие. В результате образовательная система начинает восприниматься не как «Великий уравниватель», а как «Великое решето». Это наблюдается и в России, и в зарубежных странах.

5.1.1. Концепт равенства в доступе к образованию: от «Великого уравнивателя» к «Великому решету»

Идеология социального равенства и идеология всеобщего просвещения (образования) долгое время развивались рука об руку, подпитывая друг друга. Эпоху, предшествующую Великой французской революции, принято даже называть Веком Просвещения. Либеральный концепт равенства изначально предполагал, что возможности всех людей должны быть одинаковыми (или, по крайней мере, сопоставимыми) с самого рождения. Образованию отводилась основная роль

в состязании за место в жизни. Считалось, что реализация индивидуальных судеб в основном определяется именно образованием, полученным на начальном этапе жизни – в период детства и юношества. Поэтому старая либеральная теория провозглашала равенство возможностей именно в данный период *формального* образования, которому отводилась роль «Великого уравнивателя» (*Great Equalizer*).

Просветители XVIII в. (как, например, К. Гельвеций и Д. Дидро) были убеждены, что для ликвидации несправедливого социального неравенства достаточно повысить уровень образованности широких народных масс. Если всем обеспечить примерно равный доступ к знаниям, полагали прекраснодушные либералы, то различия в социальном происхождении и в унаследованном богатстве потеряют особое значение, поскольку сын богатого аристократа и сын бедного крестьянина будут иметь близкие возможности «выйти в люди». Эту веру в чудодейственные эгалитарные возможности образования отчасти унаследовали социалисты XIX в. (в частности, Р. Оуэн), активно выступавшие за всеобщее бесплатное обучение и детей, и взрослых.

Однако практический опыт показал, что упования на эгалитаризирующий эффект образования сильно преувеличены.

С одной стороны, новое время знает большое число «способных выскочек», которые, выйдя из нижних социальных слоев, смогли сделать успешную карьеру благодаря полученному образованию – Михаил Ломоносов, Михаил Сперанский, Наполеон Бонапарт, Джордж Стефенсон и т. д. Образование действительно стало социальным лифтом, который возносил людей с выдающимися способностями.

Однако, с другой стороны, общее социальное неравенство не только не сократилось, но даже выросло. Представители нижних слоев, которые не обладали выдающимися талантами, по-прежнему были лишены жизненных перспектив. В условиях традиционной системы образования (формального однократного образования в детстве и юности) доступ детей бедняков к образованию затруднялся тем, что образование требовало платы (пусть даже невысокой), свободного времени (которого

у детей бедняков не было — они с детства начинали работать). Либералы и социалисты добивались (и, в конце концов, добились) бесплатности начального образования, но даже сейчас не могут гарантировать детям бедняков возможность полностью заменять работу учебой.

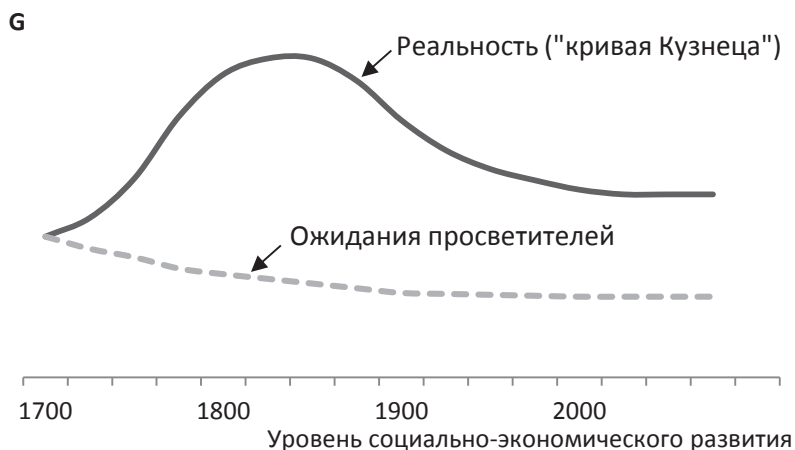


Рис. 5-1. Модель взаимосвязи социально-экономического развития (включая развитие образования) и социального неравенства, измеряемого коэффициентом Джини (G). Хронологическая шкала примерно соответствует развитию стран Западной Европы

Для характеристики изменения социального равенства во времени экономисты-историки часто используют модель «кривой Кузнецца» (рис. 5-1), предложенную американским экономистом российского происхождения Саймоном Кузнецом¹. Согласно предложенной модели, социально-экономическое развитие общества (включая развитие образования) сначала ведет к повышению неравенства и только потом — к его снижению. Долгие дискуссии по поводу «кривой Кузнецца» привели к выводу, что она в основном соответствует эмпири-

¹ Kuznets S. Economic Growth and Income Inequality // American Economic Review. 1955. Vol. 45. № 1.

ческим данным¹: в развитых странах Запада дифференциация доходов росла примерно до рубежа XIX-XX вв. и только затем стала снижаться. Тренд в виде «кривой Кузнецца» показывает, что расширение доступности образования если и становится «Великим уравнивателем», то отнюдь не сразу (начальное и среднее специальное образование доступны почти для всех желающих, однако при переходе от стандартного высшего образования к элитному высшему образованию доступность резко снижается).

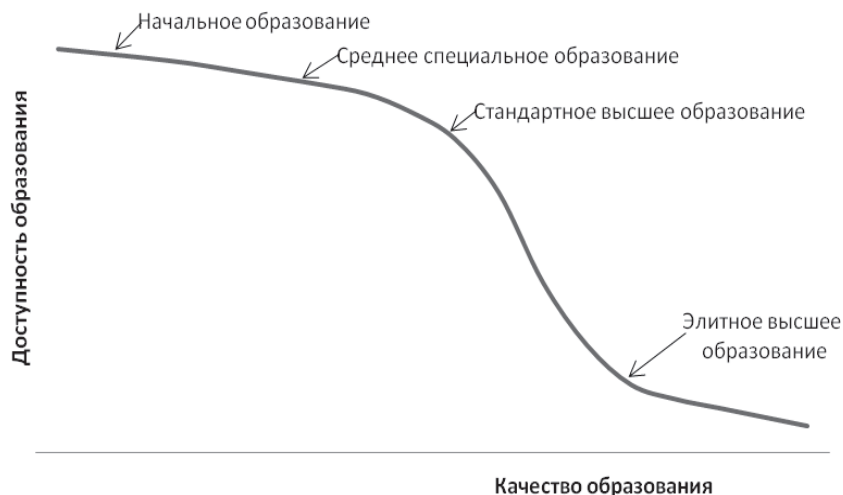


Рис. 5-2. Модель соотношения качества образования и его доступности в современных развитых странах

Разочарование в эгалитаризирующих эффектах традиционной образовательной системы привело в XX в. к переформатированию концепции образовательного равенства. Как и либеральная концепция равенства в целом, понимание образовательных равенств сдвигалось от *равенства результатов к равенству возможностей*.

¹ См., например: Ван Занден Я. Л. Где начало «кривой Кузнецца»? Западная Европа в период раннего Нового времени // Экономическая история: Ежегодник. 2004. — М.: РОССПЭН, 2004; Диденко Д. Человеческий капитал в условиях системных трансформаций и динамика неравенства в оплате труда // Человек и труд. 2011. № 4.

С конца 1970-х гг. понятие образовательного равенства в рамках современных неолиберальных подходов стало описываться концептом *доступности*, а также введением в оборот, наряду с традиционным, и, как мы отмечали, порожденным переходом от аграрного к индустриальному обществу, формальным видом образования, новых видов — *неформального* и *информального*. Это позволило реабилитировать принцип равенства, поскольку теперь в образовании, понимаемом предельно широко, может участвовать каждый человек. Если появляется возможность что-то изменить к лучшему для всех и для каждого в любой период своей жизни — «от рождения и до последнего вздоха» — то справедливость кажется восстановленной. Однако при этом часто упускается из виду, что доступность образования нередко обратно пропорциональна его качеству (рис. 5-2): высоко доступным является элементарное образование, в то время как высокие уровни образования остаются слабо доступными для людей любого возраста.

В современном мире проблема соотношения доступности и качества образования остается злободневной для всех стран, включая самые высокоразвитые.

По мере роста популярности идей «общества всеобщего благосостояния» и «социального рыночного хозяйства», многие политические лидеры охотно поднимают вопрос об оптимизации соотношения доступности и качества образования. Например, в Лиссабонской стратегии 2000 г. официально провозглашалось, что к 2010 г. Европейский Союз, благодаря оптимальному соотношению доступности и качества в рамках непрерывного образования, должен стать «самым конкурентно устойчивым регионом в мире, основанном на экономике знаний (*knowledge economy*), что обеспечит достаточное количество рабочих мест и социальное благополучие (согласие)»¹.

Однако даже в 2010-е гг. оптимальное соотношение доступности и качества образования вряд ли можно считать достигнутым. Примеры наиболее «слабых» в ЕС стран (Греции, Португалии, Ирландии) показывают, что качество и доступ-

¹ Цит. по: Вальтер Ж. Конкурентность: общий подход. — М.: РЕЦЭП, 2005. С. 30 [Электронный ресурс] // Российско-Европейский Центр Экономической Политики URL: http://www.recep.ru/files/documents/General_approach_competitiveness-Walter-ru.pdf.

ность образования продолжают оставаться в Евросоюзе в состоянии трудноразрешимого противоречия по отношению друг к другу.

Даже в самых высоко развитых странах ситуация во многих аспектах также оставляет желать лучшего. В качестве яркого примера сошлемся на практику «позитивной дискриминации» в США, согласно которой представителей расовых меньшинств принимают в вузы при более низких оценках, чем «нормальных» (белых) американцев. Смысл этой практики – в признании объективной невозможности обеспечивать белым и, например, афро-американцам равный уровень школьных знаний, хотя школьное образование в США давно стало всеобщим и (по крайней мере, формально) десегрегированным. Известен пример, когда в 1996 г. в штате Калифорния попытались отказаться от учета расовой принадлежности потенциальных студентов, то после этого количество новых студентов из числа афро-американцев, латино-американцев и индейцев снизилось более чем вдвое. Причинами этого справедливо считают «резкое неравенство возможностей получения образования во все более ре-сегрегированных государственных школах»¹.

Таким образом, практический опыт и многочисленные исследования индивидуальных жизненных траекторий в межстрановом, региональном и культурном контекстах показали, что географические, национальные, семейные, биологические и т. д. стартовые неравенства имеют на практике гораздо большее (если не решающее) значение, чем ожидалось.

Оптимизм в отношении возможностей образования как инструмента социальной политики постепенно уменьшается. В современную эпоху его считают уже не столько «Великим уравнивателем», сколько «Большим фильтром» (*Great Sieve*), основная задача которого – фильтровать профессиональные судьбы людей по определенным признакам и расставлять их по различным ячейкам общественной структуры. Теперь об-

¹ Боллигер Л., Стил К. Битва за высшее образование – высокие ставки (2012) [Электронный ресурс] // Полюс Мира URL: <http://forum.polismi.org/index.php?topic/3422-los-angeles-times>.

разовательное равенство рассматривается уже не как инструмент решения общих проблем социального равенства, а как самостоятельная трудная проблема. Изучение *образовательных неравенств* – различий в доступе представителей разных социальных групп к различным формам и видам образования – сформировалось в конце XX в. как самостоятельная область социально-экономических исследований.

В современной научной литературе вопрос о соотношении качества и доступности образования имеет два аспекта. Первый – *онтологический* – обусловлен тем, что доступность образования определяется существующей социально-экономической структурой общества и особенностями ее воспроизводства. Другой – социолого-политологический, а точнее *феноменологический*, – аспект, связан, во-первых, с общественным мнением, которое складывается о практиках и институтах образования, и, во-вторых, с соответствующей риторикой политиков и высших менеджеров. Остановимся на этом подробнее на материалах современной России.

5.1.2. Онтология образовательного неравенства: непосредственные эффекты

По своей природе социальные неравенства укоренены в общественной жизни и составляют ее неотъемлемую часть. Они являются источниками социальной энергии, которая при правильном управлении способствует оптимальному, позитивному развитию общества. Согласно теории «эффективно управляемых неравенств» (*effectively managed inequalities*), развитие социальных институтов, важное место среди которых занимает образование, обеспечивает управление неравенствами и сохранение их в заданных пределах. Институт образования воспроизводит имеющиеся на данный период социально-экономические и политические неравенства и, в первую очередь, неравенства в распределительных отношениях. Происходит это в соответствии с постоянно изменяющимися ресурсными возможностями конкретного общества и его культурно-историческими особенностями.

Существующие в современном российском обществе социальные неравенства не сводятся исключительно к неравенству доходов, но проявляются в разном качестве отдельных аспектов жизни граждан страны: физическом и социально-психологическом состоянии россиян, открывающихся для них возможностях, степени доступности стратегий адаптации и улучшения своего положения, в восприятии жизни в целом. При этом к разряду важнейших факторов, опосредующих типичные для современной России социальные неравенства, относятся: проживание в разных типах поселений, возрастная дискриминация, а также различия в уровне образования, в значительной мере утратившего присущие ему функции «социального лифта» и превратившегося в инструмент консервации барьеров между представленными в обществе социальными и культурными группами. Консервация барьеров неравенств и появление застойных явлений — так называемых «ловушек бедности»¹ — не в последнюю очередь связаны с распространением *внеинтеллектуальных социальных технологий*, к которым следует отнести криминальные (коррупционные) и административные ренты, а также отсутствие пространства для горизонтальной мобильности, особенно в очагах застойной бедности.

Несмотря на определенную позитивную динамику оценок россиянами собственной жизни, говорить о значительных изменениях в этой области пока не приходится. Более того, данные социологических опросов показывают, что качество жизни улучшают, как правило, те, кто и так был относительно благополучен, что свидетельствует о существовании тенденций дальнейшего усиления (или, по меньшей мере, консервации) и без того довольно значительных по своим масштабам неравенств. Усугубленная нарастанием парентократии ситуация заставляет задуматься над словами французского просветителя XVIII столетия Жана Кондорсе, усматривавшего главные причины всех социальных потрясений в неравенстве состояний и неравенстве образования.

¹ См. Диденко Д. Человеческий капитал в условиях системных трансформаций и динамика неравенства в оплате труда. Человек и труд. 2011. № 4. С. 54.

Неравенство образования в России начала 2010-х гг. имеет, как минимум, два взаимосвязанных друг с другом измерения.

Первое — непосредственное и реальное, проявляющее себя в режиме «здесь и сейчас» — фиксируется в плоскости вполне очевидного сегодня для большинства россиян *ограничения*, а иногда и принципиальной невозможности, *доступа к качественному образованию*. Будучи озабочено проблемами платности образовательных услуг, нарастающей коммерциализацией системы профессионального (особенно высшего) образования, общественное мнение России упустило из виду тот факт, что сохранение (полное или частичное) прежних, по сути советских, организационно-экономических моделей и форм ведения образовательной деятельности, не оберегает, да и не способно уберечь, от других факторов расслоения — культурного и территориального. Специфика данного измерения образовательных неравенств заключается в том, что оно имеет кумулятивный, накопительный характер. Возникая на уровне дошкольного учреждения(!), эти неравенства продолжают формироваться в начальных классах, а затем закрепляются в старших классах общеобразовательной школы¹.

Таким образом, в условиях современной России социальная дифференциация в образовании начинается с увеличения объема платных услуг, роста числа лицеев и колледжей, предоставляющих образовательные услуги на коммерческой основе, когда из соревнования выбывают представители малообеспеченных и низкодоходных семей. Специалисты убеждены в том, что невероятный по европейским масштабам рост социально-экономического неравенства фактически привел к возникновению в России двух систем образования: для обеспеченных и образованных (преимущественно городских) и малообразованных небогатых (преимущественно сельских) семей. Характерно, что данная тенденция наблюдается как на уровне среднего, так и высшего образования².

¹ См.: Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. Образовательные и жизненные траектории молодежи: 1998-2008 годы. — М.: ФГНУ ЦСИ, 2011.

² См., например: Доступность высшего образования в России; Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю. «Бег с препятствиями». Кому доступно

Согласно данным, представленным в докладе «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?», подготовленном Комиссией Общественной палаты Российской Федерации по интеллектуальному потенциалу нации, примерно четверть средних школ страны, расположенных, главным образом, в малых городах и сельской местности, большинство учеников в которых происходит из семей, где родители не имеют высшего образования, плохо обеспечена современным оборудованием и страдает от нехватки высококвалифицированных учителей. Одновременно в лучших школах (как правило, гимназиях и лицеях) с хорошими показателями качества обучения, солидным преподавательским составом и высоким уровнем текущего (как бюджетного, так и внебюджетного) финансирования, а таких школ примерно 20%, доля родителей с высшим образованием превышает 80%. Напротив, в системе начального профессионального образования, доля детей из семей, где родители не имеют высшего образования, почти в 15 раз превышает долю отпрысков высокообразованных родителей¹. А с точки зрения душевой стоимости обучения одного школьника, «сильные» и «слабые» школы одного размера, расположенные в одном городе, могут отличаться друг от друга в разы.

Одним из важнейших факторов неравенства образовательных возможностей остается *фактор территориальный*: примерно 17% российских школьников не имеют возможности выбирать школу по причине того, что в их населенном пункте школа всего одна. Переплетаясь друг с другом, социокультурный, имущественный и территориальный барьеры, возникающие на пути формирования и развития практик равного доступа к образованию, усугубляются селекцией (конкурсным отбором) школьников на разных этапах обучения, равно как и платностью дополнитель-

качественное общее образование // Россия реформирующаяся. Ежегодник. / отв. ред. М. К. Горшков. Вып. 7. — М.: Институт социологии РАН, 2008. С. 142-158.

¹ Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: http://www.hse.ru/data/473/686/1235/20071220_report.pdf.

ного образования, также стимулирующей процессы социального расслоения и ограничивающей образовательные возможности и перспективы талантливых детей из малообеспеченных семей¹.

Статистика свидетельствует, что сегодня в российские вузы поступают в 2,5 раза больше выпускников «сильных», нежели «слабых» школ. Более того, в национальной системе общего среднего образования сформировались и сосуществуют, как минимум, три типа учебных заведений²:

1. Элитные гимназии, лицеи и спецшколы, как правило, платные.

2. Школы с частично оплачиваемыми услугами или отдельными привилегиями в образовании.

3. Массовые общеобразовательные школы, обеспечивающие минимальный образовательный стандарт.

Эти учебные заведения среднего образования предоставляют разные возможности доступа к высшему образованию.

Гимназии, лицеи и спецшколы обеспечивают подготовку для поступления в «престижные» (гарантирующие достижение высокого социального статуса, приличное трудоустройство и быстрый карьерный рост в находящихся на подъеме секторах экономики) вузы. *Школы с частично оплачиваемыми услугами* дают шанс на поступление в «непрестижные», лишенные широкой известности и высокого конкурса, а также неперспективные в плане будущего социального продвижения высшие учебные заведения. Наконец, *массовые общеобразовательные школы* практически не оставляют своим выпускникам надежды на поступление в вуз без дополнительной подготовки.

Подобное деление общеобразовательных учебных заведений и стоящих за ними образовательных траекторий определяет тип неравномерной социальной мобильности и различные социальные перспективы выходцев из разных социальных слоев и групп общества. Все это, несомненно, не только дифференци-

¹ Там же.

² Черденниченко Г. А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. 1999. № 1/2. С. 18-19.

рует учащихся, но и воспроизводит существующую социальную структуру российского общества с присущим ей масштабным социальным неравенством, сохраняя или даже усиливая его.

Еще более очевидно *неравенство в доступе к профессиональному, особенно высшему*, образованию, которое воспринимается в массовом сознании как своего рода гарантия сохранения достигнутого семьей социального статуса или его повышения. Получение качественного высшего образования рассматривается россиянами как действенный механизм вертикальной мобильности, пришедший на смену социальному капиталу и индивидуальной энергии, успешно заменявшим в начале реформ профессионализм. Последнее десятилетие ознаменовалось в России высоким ростом абсолютной и относительной численности студентов. Конечно, это можно расценивать как свидетельство увеличения доступности высшей ступени национальной образовательной системы. Вместе с тем, по данным мониторинга ИС РАН, фиксируемый прирост явился результатом не столько государственных, сколько индивидуальных инвестиций населения в образование: так, в 2012 г. почти половина вновь принятых в российские вузы студентов оплачивала свое обучение самостоятельно.

Естественно, что, повышая доступность высшего образования для обеспеченных, принцип платности снижает ее для бедных и нуждающихся, а также представителей неполных семей, детей менее образованных и не являющихся носителями высоких социальных статусов родителей. Очевидно, что в условиях хронической нехватки ресурсов вузы вынуждены предпочитать студента, не наделенного способностями, но готового оплачивать свое обучение. В результате значительная часть россиян (45% лиц в возрасте 15-35 лет) считает, что для них недоступно *не высшее образование как таковое, а хорошее высшее образование*¹.

Помимо доходов, к категории значимых факторов доступности (недоступности) высшего образования относятся: культурный капитал в форме образовательного статуса роди-

¹ Дубин Б. В., Гудков Л. Д., Левинсон А. Г., Леонова А. С., Стучевская О. И. Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты // Доступность высшего образования в России. — М., 2004. С. 24-71.

телей, уровень урбанизации места жительства, успеваемость и качество школьной подготовки потенциального студента, доступные ему «полезные связи». Так, абитуриент, прошедший первичную социализацию в малом городе или сельской местности, имеет, как правило, значительно меньше шансов обнаружить свою фамилию в списке студентов престижного столичного вуза, чем тот, кто, будучи москвичом, с 10-11 класса занимался на организованных при нем подготовительных курсах. Возможно, именно этим обстоятельством и объясняется тот факт, что, по сравнению с серединой 1980-х гг., доля иногородних студентов, обучающихся в высших учебных заведениях Москвы и Санкт-Петербурга, уменьшилась два с половиной раза к концу 2006 г. (см. подробнее об этом в гл. 7). В настоящее время соотношение иногородних и жителей столиц на стадии подачи заявлений составляет 1:1, а по результатам зачисления — 1:2, «естественно», в пользу последних.

С точки зрения возможностей получения высшего образования в наиболее уязвимом положении оказываются представители и без того ущемленных в своих социальных правах, фактически депривированных групп:

- сельские жители и жители малых городов, удаленных от вузовских центров;
- дети из малообеспеченных семей, в состав которых входят инвалиды, безработные, неквалифицированные рабочие;
- дети из семей с невысоким образовательным потенциалом родителей;
- дети мигрантов;
- дети с плохим здоровьем;
- выпускники учреждений системы начального профессионального образования¹.

¹ С. Боченков показал (n=1361 абитуриентов, 2009) как социальное расслоение отражается на результатах поступления в вуз. Так, результаты по русскому в полных семьях и в семьях, где есть только мать, не сильно отличаются, но дети, проживающие без родителей или только с отцом, показывают более низкие результаты. Единственные дети в семье учатся несколько лучше, чем те, у кого есть братья или сестры. Заметно сильнее на поступление в вуз влияет уровень образования родите-

Таким образом, профессиональное образование становится в современной России частью цикла социального расслоения, фактором, не препятствующим, а способствующим нарастанию последнего. Насколько эффективными окажутся меры, принимаемые государственным регулятором (прежде всего, введение ЕГЭ, временное введение именных финансовых обязательств ГИФО и ряд других инноваций), пока сказать затруднительно. Возможно, результаты данных реформ скажутся лишь спустя значительный промежуток времени. Но не исключено, что для качественного снижения неравенства в доступе к образованию этих реформ окажется недостаточно.

5.1.3. Феноменология образовательного неравенства: отложенные эффекты

Второе измерение неравенств, связанных со сферой образования, носит отложенный характер. Речь идет о возможностях использования тех преимуществ, которые появляются или должны появляться у человека на определенном этапе развития его человеческого потенциала, при достижении им того или иного образовательного уровня. Практика показывает, что в условиях современной России эти возможности и преимущества оказываются сильно дифференцированными у представителей различных социальных групп и слоев. Так, многолетние исследования Д. Л. Константиновского и его сотрудников показали, что существующие стратегии образовательного поведения лишь усиливают неравенства. Чем выше уровень имеющегося образования — тем выше реальные инвестиции как в формальное, так и в неформальное и информальное образование; «не только люди более высокого статуса с большей интенсивностью обращаются к дополнительной подготовке (т. е. продолжают

лей. У детей, чьи родители получили высшее образование, а в библиотеке которых есть более 100 книг, вероятность стать студентом гораздо выше. Зато детям, чьи родители закончили только 9 классов или же вообще не получили аттестат средней школы, шанс получить более 70 баллов на экзамене минимален. Особенно заметно их отставание по математике. С такими же проблемами сталкиваются и те, у кого на полках стоит не более 25 книг [Электронный ресурс] // Slon.ru URL: http://slon.ru/russia/ege_ne_spasaet_ot_neravenstva-397441.xhtml.

обучение — авт.), но и сама эта подготовка по разному изменяет положение работников, стоящих на разных ступенях социальной лестницы»¹.

Специфика российского социума, заключающаяся в масштабном и опосредованном множестве разнообразных, но тесно увязанных между собой факторов социального расслоения (прежде всего, наличие родственных, корпоративных, статусных связей) такова, что наличие диплома, удостоверяющего достижение определенного уровня образования, не становится «автоматическим пропуском в рай». При прочих равных условиях наши бедность и малообеспеченность концентрируются сегодня не столько в слоях, различающихся уровнями образования либо квалификации, сколько в так называемой «малой России» с ее «застойной бедностью», узким и депрессивным рынком труда, вынуждающим соглашаться на ту работу и зарплату, которую предлагают, где развитый человеческий капитал (даже в том случае, если он есть) не востребован в сколько-нибудь значимом масштабе.

Ограничение (а в тяжелых случаях и отсутствие) возможностей пользоваться благами, доступными человеку благодаря имеющемуся у него образованию, обуславливается широко наблюдаемыми в современном российском обществе *тенденциями социальной эксклюзии*. Они особенно очевидны, если речь заходит о бедных, нуждающихся и малообеспеченных его слоях, и без того являющихся основными «жертвами» процессов повсеместно усиливающейся социальной дифференциации. Так, в отличие от относительно благополучных россиян, представители вышеупомянутых страт характеризуются лимитированным (в той или иной степени) доступом к наиболее дефицитным и важным формам поддержки со стороны их социальных сетей, связанным, например, с получением профессиональных консультаций, содействием в доступе к должностным лицам, а также помощью в трудоустройстве. В итоге, с одной стороны, они ощущают повседневную поддержку ближайшего окруже-

¹ Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. Ук. соч. С. 123.

ния, а, с другой — речь идет о типе поддержки, не способном качественно изменить их нынешнее положение или решить реально влияющие на их жизненные шансы задачи.

Не менее важной проблемой следует считать и более чем скромное качество образовательных услуг, предоставляемых сегодня отечественной системой образования. Среди главных и уже отмеченных нами тенденций ее внутреннего развития — формирование и обособление двух подсистем образования. С одной стороны, это — элитное, высококачественное и малодоступное образование; с другой стороны — массовое, доступное для большинства возрастных когорт населения, но не способное обеспечить требуемое качество подготовки специалистов.

Важно подчеркнуть, что качество образования не устраивает зачастую и потенциальных (реальных) работодателей, и самих продавцов рабочей силы — выпускников учебных заведений. Так, около четверти работодателей оценивает качество образования, полученного их молодыми сотрудниками, негативно (независимо от того, диплом какого вуза они имеют). Другая их четверть считает, что, с точки зрения карьеры, образование особого значения не имеет: все дело, полагают они, в личных качествах человека (связанных, например, с его способностью обучаться, осваивать новые знания и приобретать трудовые навыки), а не в «корочке». Некоторые работодатели вообще стараются набирать специалистов откуда угодно, только не из вузов собственного региона, и постоянно твердят о «кадровом дефиците на рынке труда» и о собственных, «возможно, слишком высоких требованиях», предъявляемых к молодым специалистам¹, серьезно ограниченным, по их мнению, в своих профессиональных и социально-психологических компетенциях.

¹ Добрынина Е. Научи ученого: Социологи выяснили, какие претензии высказывают друг другу выпускники вузов и их работодатели // Российская газета — Федеральный выпуск. 17 ноября 2007. № 4521.

Косвенным, но весьма красноречивым показателем, мягко говоря, не слишком высокого качества образования является, на наш взгляд, вектор воздействия полученного образования на величину заработков. Как правило, более высокое образование обеспечивает его обладателю более высокую заработную плату. Именно на этом была основана разработанная Г. Беккером методика оценки инвестиций в человеческий капитал. Однако в России «премия» за него оказывается близкой к странам ОЭСР, но ниже, чем в других странах с переходной экономикой¹. Особенно это заметно на уровне среднего профессионального образования, которое вообще не способствует увеличению заработков. И это, несомненно, есть повод для тревоги: ведь складывающаяся ситуация означает, что значительная часть выпускников российских образовательных программ не получает знаний и навыков, востребованных (а посему хорошо вознаграждаемых) на рынке труда.

Складывается впечатление, что учебные заведения России и отечественный рынок труда находятся на разных планетах. Дело в том, что последние десять лет система образования развивалась неадекватно потребностям экономики не только по качеству, но и по структуре подготовки специалистов. Как следствие, в стране возник колоссальный и постоянно увеличивающийся разрыв между тем, кем люди хотят быть, тем, кто, по прогнозам государственных органов, нужен экономике, и теми, кто в итоге оказывается на рынке труда.

Но есть и иная интерпретация сложившегося положения.

Отечественная система образования ориентируется на спрос не на трудовом, а на образовательном рынке. Ситуация усугубляется и неправильными (не соответствующими реалиям текущего и перспективных моментов) представлениями россиян о потребностях рынка труда. Плохо отлаженный механизм информирования о специфике спроса на труд приводит к тому, что люди выбирают профессии интуитивно, исходя из сооб-

¹ Заработная плата в России: эволюция и дифференциация / под ред. В. Е. Гимпельсона, Р. И. Капелюшников. 2-е изд. — М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2008. С. 345-346, 368.

ражений популярности и вкусовщины. Стремясь поступить на престижные факультеты и кафедры не менее престижных вузов, или просто получить вожделенный диплом о высшем образовании, до сих пор воспринимаемый многими как «путевка в жизнь», молодые люди, как правило, не задумываются, нужно ли будет в их работе иметь образование этого уровня как таковое. Не догадываются они и о том, что чем дальше, тем, возможно, меньше они будут востребованы на рынке труда, ибо уже сегодня мы говорим о явной избыточности специалистов с высшим образованием¹. В какой-то мере виновниками происходящего можно считать и отечественных работодателей, убежденных в том, что диплом есть показатель общей культуры и предпочитающих принимать на работу соискателей с высшим образованием даже в тех случаях, когда специфика труда вовсе не требует его наличия. Это значит, что высшее образование пока все-таки востребовано на рынке труда, но не как показатель более высокой квалификации, а как сигнал о принадлежности к «культурным людям». Не очевидно, что российские предприниматели и в дальнейшем будут предпочитать «культурных людей» специалистам (особенно, если уровень «культурности» молодых людей с высшим образованием девальвируется).

Летом 2009 г. в некоторые столичные вузы было подано до 60 тыс. заявлений, тогда как многие региональные техникумы и профтехучилища до сих пор не могут набрать студентов и вынуждены продлевать набор². Вместе с тем, даже в условиях относительно благополучного (в силу целого ряда причин) московского рынка труда, готового к массовому «поглощению» высококвалифицированной рабочей силы, более половины

¹ По данным ИТАР-ТАСС, публикуемым со ссылкой на Рособразование, к концу 2007 г. система высшего образования обеспечивала подготовку специалистов на 60%, в то время как структура потребностей отраслей экономики в специалистах с высшим образованием составляла всего 35%. В то же время учреждения среднего профессионального образования обеспечивали подготовку специалистов лишь на 13% при наличии потребности в 45%, а начальные учреждения профобразования – на 15% при потребности в 20%.

² Дураков нет. Российские ПТУ и техникумы пустуют, так как все абитуриенты-2009 предпочли вузы // Новые известия. 21 сентября 2009 г.

(57,8%) свободных рабочих мест приходится, как и прежде, на рабочие профессии¹. Современному московскому рынку труда требуется порядка 9,8 тыс. водителей, более 4,6 тыс. грузчиков, без малого 14 тыс. подсобных рабочих, значительное количество представителей иных рабочих специальностей – слесарей, продавцов, монтажников, строителей. Попытки нанять на эти места трудовых мигрантов создают острые социальные конфликты и тормозятся властями. В условиях перепроизводства специалистов и недопроизводства рабочих большинству выпускников российских вузов приходится работать не по специальности, а некоторым – вообще занимать рабочие места, не требующие высшего образования. Более половины студентов выпускных курсов вузов убеждены, что по специальности работать не будут никогда. Шансы получить работу в соответствии со своими желаниями и запросами сразу после получения диплома выпускники оценивают в среднем на 3,6 (из пяти возможных) балла².

Эксперты опасаются, что стремление абитуриентов учиться только в столичных вузах, помноженное на демографический спад, подорвет систему начального и среднего профессионального образования. Кстати, диспропорции в части распределения обучающихся и обученных наблюдаются не только между различными уровнями национальной системы образования, но и внутри них. Наряду с престижными и востребованными, готовящими в избыточном количестве юристов, экономистов, менеджеров, существуют и так называемые «непрестижные» вузы, обеспечивающие в обществе места второго и более низкого «сорта». К таковым общественное мнение относит по инерции, например, учебные заведения инженерных специальностей. Они имели наибольший удельный вес в системе советского высшего образования и утратили былую

¹ Вакансии по укрупненным группам профессий и специальностей (из банка вакансий Московской службы занятости, сентябрь 2009 г.) [Электронный ресурс] // Работа региона URL: <http://rabotaregiona.ru/publ/8-1-0-44>.

² Добрынина Е. Научи ученого: Социологи выяснили, какие претензии высказывают друг другу выпускники вузов и их работодатели // Российская газета – Федеральный выпуск. 17 ноября 2007. № 4521.

популярность в условиях стагнации производства 1990-х гг., однако стали крайне дефицитными (в качестве ресурсов развития экономики и нарастания мощи и потенциала страны) в начале 2010-х гг. Хотя, разумеется, есть исключения в виде Национальных исследовательских университетов (МИФИ, МЭИ, МВТУ и десятка других «брендовых» инженерно-технических вузов), поступление и обучение в которых требует не только упорного труда, но и достаточно высокого уровня интеллектуального развития.

Социологи обеспокоены: национальная система профессиональной социализации малоэффективна, разбалансирована, функционирует в условиях слабых связей с потребностями общества. Взаимоотношения между образованием, превратившимся в самодостаточный институт, озабоченный, главным образом, достижением «целей системы» (т. е. собственного выживания), и обществом схематичны, неопределенны и произвольны. Оно перестает служить механизмом утверждения человека в профессии, тогда как последняя все чаще не рассматривается ни как сфера приложения усилий, ни как инструмент социальной интеграции. Дисбаланс между профессиональным выбором и возможностями его реализации затрудняет процессы формирования стабильных и устойчивых профессиональных групп, воспроизводства социальной структуры, а, в конечном счете, ведет к атомизации и дезинтеграции общества, угрожает нарастанием экономической и социальной маргинальности и нестабильности.

5.2. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрим, какие существуют возможности повышения эгалитарности современной российской образовательной системы. Для этого важно проанализировать опыт зарубежных стран, которые уже в конце XX в. начали целенаправленно конструировать образовательные институты, стимулирующие социальное равенство.

5.2.1. Образование взрослых: выбор между эгалитарностью и меритократией

Непрерывное образование подчиняется необходимости соединения принципа социального равенства с логикой экономической эффективности и целесообразности. Равная (в идеале) доступность образования, знаний и технологий вступает в противоречие с наиболее выгодным, оптимальным в данных условиях путем использования имеющихся интеллектуальных и материальных ресурсов. В подобном контексте важнейшие принципы социального равенства, справедливости, доступности образования будут определяться принятым в данном обществе соотношением общественного и частного блага. Элементы неоднородности социальной структуры воспроизведут соответствующую неоднородную систему образования, а институализированные практики учебной деятельности закрепят существующие в действительности социально-экономические неравенства. Единственным эффективным средством улучшения складывающейся ситуации, по мнению сторонников принципа непрерывного образования, становится образование взрослых. Именно оно выступает эффективным инструментом, с помощью которого обеспечивается системная целостность и соответствие субъектного, индивидуального выбора принятой в обществе модели распределительных отношений.

Наделение взрослого, экономически активного (в отличие от детей и юношества) населения статусом учащегося имеет особое социальное значение. Главное заключается в том, что посредством образовательных технологий удастся постепенно трансформировать социальную структуру общества в заданном направлении, сохраняя его относительно устойчивое состояние и целостность. Со своей стороны, взрослое население на основании имеющегося жизненного опыта и осознанных потребностей делает самостоятельный выбор содержания, форм и способов занятий и может продемонстрировать достаточно неожиданные предпочтения индивидуальных образовательных траекторий как в профессиональном, так и, что немаловажно, в общекультурном и гражданском направлениях. Не случайно,

как уже отмечалось, в 1970-х гг. ЮНЕСКО провозгласила образование взрослых основной составляющей «непрерывного образования», которое охватывает все периоды жизни и все сферы деятельности человека¹.

В современной литературе, посвященной концепту непрерывного образования, понятие взрослого учащегося занимает одно из центральных мест. Детско-юношеский период жизни, хотя содержательно насыщен и важен, является хронологически очень коротким по сравнению с остальной частью жизни. При этом с экономической точки зрения дети и учащаяся молодежь не вносят своего вклада в развитие экономики. Трудовая и социально-политическая активность в основном присуща людям старше 18 лет, которые прервали (в традиционной терминологии – «закончили») дневное обучение. Именно они становятся субъектами образования взрослых. В своей классической работе, которая стала известна и в России в последние годы, М. Ноулз² называет следующие особенности взрослого учащегося и его принципиальные отличия от детей (школьников) и молодежи (студентов):

- наличие мотивации и самостоятельности;
- присутствие значительного жизненного опыта, который обязательно, явно или неявно, включается в учебный процесс;
- целью учебы в зрелом возрасте, как правило, становится повышение своей статусности;
- полученные знания и навыки предстоит использовать немедленно в повседневной и трудовой жизни;
- содержанием учебы взрослого человека становится не абстрактная учебная дисциплина, а конкретная проблема, которая ожидает своего решения.

¹ Faure E. *Op. cit.*

² Knowles M. S. *The Adult learner: A neglected Species*. Houston, 1973; Knowles M. S. *Andragogy in Action: Applying modern principles of adult learning*. – San-Francisco, 1984; Knowles M. S. *Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. – Chicago, 1980; См. также «манифест» образования взрослых: Rogers C. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. – Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1969.

Таким образом, потенциально каждый человек (неважно, работающий, трудоустраивающийся, получающий социальную помощь, пособие или пенсию) является взрослым учащимся, которому необходимо обеспечить равные возможности к продолжению прерванного когда-то ранее процесса обучения. Это – одно из самых важных положений современной теории непрерывного образования. Каждый человек имеет право учиться в любой из периодов своей жизни. Данный тезис пользуется большой популярностью у современных неолиберальных политиков и экономистов, поскольку доступность непрерывного образования делает жизнь человека более осмысленной и полноценной, повышает уровень самооценки и мировосприятия. В конечном счете, это способствует росту качества индивидуальной и общественной жизни.

Наряду с социальной функцией образование взрослых имеет выраженный экономический потенциал. Суть его состоит в том, что доступность образования обеспечивает подготовку и переподготовку трудоспособного населения тогда, когда это надо, и в том объеме, который требуется. Такие качества как гибкость и адаптабельность, конкурентоустойчивость, индивидуализм (персонификация выбора и ответственности), сокращение дистанции власти (демократизация отношений между руководителем и исполнителем) – то есть всё то, что востребовано на рынке труда – становятся краеугольными ценностями образовательных программ для взрослых.

Стремление сочетать социально-политические интересы в образовании с экономическими на практике реализуется в трех основных типах образования для взрослых – инновационном, нормативном (догоняющем) и социальном.

Первый уровень, инновационный – это обучение высокотехнологичным знаниям и навыкам, которые, в конечном счете, обеспечивают модернизационные трансформации экономик (на макроуровне) или повышают конкурентоспособность конкретного предприятия (на микроуровне). Социальный состав учащихся – «белые воротнички», профессиональная элита. Понятно, что в экономическом отношении это наиболее активная часть населения.

Второй уровень — *нормативное* (догоняющее) образование, содержание которого в основном составляют устойчивые и распространённые знания. Роль наукоемких знаний и технологий здесь незначительна, а учащиеся представляют «синие воротнички» массовых профессий. На данном уровне экономические выгоды присутствуют, однако, в значительно меньшем выражении, чем в предыдущем случае.

Третий уровень связан с *адаптирующим обучением*, имеющим преимущественно социальный эффект. Основной состав учащихся — взрослые, которые столкнулись с рисками. Как правило, это образование по месту жительства, организованное для той части маргинального и социально малозащищенного (малоресурсного) населения, которое разделяет (в целом) общепринятые цели и задачи и готово принимать активное участие в их совместном решении. С долей иронии один из известных экспертов назвал такой тип образования «организованным по принципу кафетерия». Отчасти это соответствует действительности, поскольку социальная адаптация — не важно, связана ли она с профессиональной подготовкой или содержательным обеспечением досуга — происходит в местах неформального общения людей (вспомним термин Хабермаса «*communicative learning*» — *коммуницирующее обучение*)¹. Это могут быть клубы и библиотеки (культурно-досуговые учреждения), музеи и развлекательные центры, совместные гражданские, религиозные или спортивные действия («*transformative learning*» — *развивающая учеба*, по терминологии Мезирова)².

Маркетизация образования *постепенно стирает грани между учебой и развлечением* (досуговым времяпрепровождением). С одной стороны, это есть результат распространения современных информационных технологий. С другой стороны, в нем проявляется активизация потребительского поведения. Ориентация образования на запросы рынка приводит к ка-

¹ Habermas J. The Theory of Communicative Action. Boston: Beacon Press, 1981.

² Mezirov J. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. — San Francisco: Jossey Bass, 2000; Mezirov J. Transformative Theory of Adult Learning. — N.-Y.: SUNY Press, 1995.

стигму новых форм учебы и знаний, включая экспериментальное и неявное (повседневное, обыденное) знание в частной сфере досуга.

Существуют два основных пути управления социально-экономическими неравенствами посредством образования.

Первый — это социальные *эгалитарные технологии*, которые позволяют перераспределять имущественные права, включая право на качественное образование, в пользу малоресурсных слоев населения. Для этого могут использоваться такие экономические инструменты, как прогрессивное налогообложение доходов, высокие налоги на наследство, а в сфере образования — квотирование бюджетных мест и льготное кредитование для «бедных людей». В результате подобных мер удается, как правило, снизить уровень общественной напряженности. Однако при этом темпы экономического роста системы также могут снижаться из-за того, что часть дохода отбирается у наиболее предприимчивой и производящей части общества в пользу менее предприимчивых и производительных.

Другой путь — это либерально-рыночные, *меритократические технологии*, когда в сфере образования преимущества получает наиболее инновативная, предприимчивая и производящая часть общества. При этом социальная политика проводится более умеренно и экономно: она направлена, прежде всего, на снижение степени рисков (но отнюдь не на устранение или страхование от них) среди малоресурсной — бедной и маргинализованной — части населения.

При этом возникает принципиальный вопрос: на каких участках индивидуальных жизненных траекторий может оказываться помощь в выравнивании образовательных возможностей. Как часто, кто и за какой счет это делает?

В рамках нормативной теории непрерывного образования эти вопросы получают свое контекстуальное решение. Однако важно подчеркнуть, что в любом случае равнодоступность не обеспечивает оптимального использования имеющегося физического и человеческого капитала. Во многом это обусловлено тем, что *способность к интеллектуальной деятельности, включая учебу, представлена среди людей весьма неравномерно.*

При условии, что эффективность и результативность обучения напрямую зависят от поставленных целей (степень овладения определенными знаниями или навыками-компетенциями)¹, требуется максимальная гибкость и вариативность учебного процесса как по отношению к индивидуумам, так и различным социальным группам. Неравенство также проявляется и в том, что уровень функциональной грамотности не может быть одинаковым среди людей. Исследования в разных странах выявляют следующее важное обстоятельство, которое необходимо учитывать при планировании социальной политики: социально уязвимые и малоресурсные группы менее охотно участвуют в образовательных программах, чем благополучные и имеющие более высокий уровень и продолжительность предшествующего образования. В Нидерландах 2000-х гг., например (см. таблицу 5-1), высококвалифицированные работники учились в 7 раз чаще, чем малоквалифицированные, молодежь – в 2,5 раза чаще, чем представители старшего поколения.

Таблица 5-1

Участие в образовательных программах для взрослых различных социально-экономических групп работников в Нидерландах, %

Возраст, лет		Образование		Трудовая занятость работника	
25-35	13,4	Малоквалифицированные	2,6	Полная	10,4
35-49	8,6	Средняя квалификация	9,6	Частичная	7,2
50-64	5,1	Высокая квалификация	18,4	Без работы	6,9

Источник: Van Woensel F. In het lang en in het breed. Levenslang leren in Vlaanderen en Europa. WAV – rapport, Februari, 2006. Leuven: Steun print WAV.

Более детальное изучение активности участия в образовательных программах подтверждает результаты известного исследования Колмана², который показал, что образование,

¹ Grummell B. The «Second Chance» Myth: equality of opportunity in Irish Adult Education Policies // British Journal of Educational Studies. Vol. 55. № 2. June 2007. P. 182-201.

² Coleman J. S. The Equality of Education Opportunity Report. Washington, DC: Government Printing Office, 1966; Coleman J. S. The University and the Society's New

как правило, лишь закрепляет сложившиеся ранее социально-экономические неравенства. Иначе говоря, не особенности организации учебного процесса, включая его доступность, а сами учащиеся своим поведением и активностью воспроизводят и подтверждают свои статусные особенности и, соответственно, неравенства. Это хорошо видно из данных таблицы 5-2 и рис. 5-3, характеризующих ситуацию в США 2000-х гг.

Таблица 5-2

Желающие продолжить учебу среди различных профессиональных групп, %

	В среднем по выборке	AB Верхний, верхний и средний классы	C ₁ Нижний средний класс, т. н. белые воротнички из рабочих	C ₂ Работники ручного труда, имеющие квалификацию	DE Работники ручного труда, не требующего квалификации и имеющие случайные заработки
Продолжат обязательно	24	34	28	21	16
Скорее всего, продолжат	23	25	26	25	19
Всего: продолжат	47	58	54	46	35
Вряд ли продолжат	16	17	16	16	16
Скорее всего, откажутся	34	24	28	36	46
Всего: не продолжат	50	41	44	52	46
Затруднились с ответом	3	1	2	3	4
Число респондентов	4,705	910	1,384	989	1,420

Источник: Aldrige F., Tuckett A. A Change for the better. Analytical report by NIACE. Leicester: NIACE, 2010. P. 31.

Так, желающих продолжить учебу в ближайшее время среди различных профессиональных групп, закончивших на момент проведения опроса программу повышения квалифи-

Demands Upon It // Content and Context on College Education. Ed. by C. Kaysen. – New-York: Mc Graw-Hill, 1973. P. 359-400.

кации, больше всего среди «белых воротничков» (подгруппа АВ) – 34%. В два раза ниже этот показатель среди работников ручного труда, не требующего квалификации, а также имеющих случайные заработки (подгруппа DE) – 16%. Близкий показатель (21%) демонстрирует и группа работников ручного труда, имеющих некоторую квалификацию (С2).



Рис. 5-3. Желающие продолжить учебу в зависимости от имеющегося образовательного статуса, %

Источник: Aldrige F., Tuckett A. Op. cit. P. 29.

Из данных рис. 5-3 следует, что количество желающих продолжить учебу в дальнейшем (непрерывное образование) почти в три раза выше среди тех, кто участвует в образовательных программах на момент опроса против неучаствующих в образовании на протяжении трех и более лет. Если к этому добавить принципиально различную мотивацию к учебе среди

различных возрастных групп взрослого населения (см. таблицу 5-3), – от ожиданий повышения заработка до «бегства от одиночества» – то феноменология образовательных неравенств лишь подтверждает ее онтологическое (укорененное в действительности) происхождение и очевидную неизбежность.

Таблица 5-3

**Цели обучения населения
в зависимости от принадлежности к различным возрастным группам**

Возрастные группы (лет)	Цели обучения (мотивы)
25-35	Повысить свой образовательный уровень. Расширить круг общения. Научиться чему-то конкретному.
35-49	Повысить шансы на свое трудоустройство. Продвинуться по работе и повысить заработок. Повысить уровень жизни в своей семье (здоровье, помощь детям в учебе, экономия времени).
50-64	Избежать одиночества. Научиться поддерживать свое здоровье. Сохранить независимый образ жизни.

Источник: Shuller T., Watson D. Learning Through Life. Inquiry into the Future for Lifelong Learning. Leicester, NIACE. 2009. P. 172

С учетом такой неоднородной, диверсифицированной (по целям, составу участников и ряду других параметров) образовательной среды взрослого населения следует вновь обратиться к критерию эффективности обучения.

5.2.2. Эффективность инвестиций в человеческий капитал

В последнее время все больше признается, что вряд ли удастся выделить какой-то один критерий эффективности в качестве универсального. Система формирования критериев оценки будет различной в зависимости от того, какая эффективность системы непрерывного образования (СНО) является предметом исследования – экономическая, социальная или технологическая (рис. 5-4)¹.

¹ Добрынин А. И., Дятлов С. А., Цыренова Е. Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. – СПб.: Наука, 1999. С. 242-277; Скворцов В. Н. Ук. соч. С. 123-131.

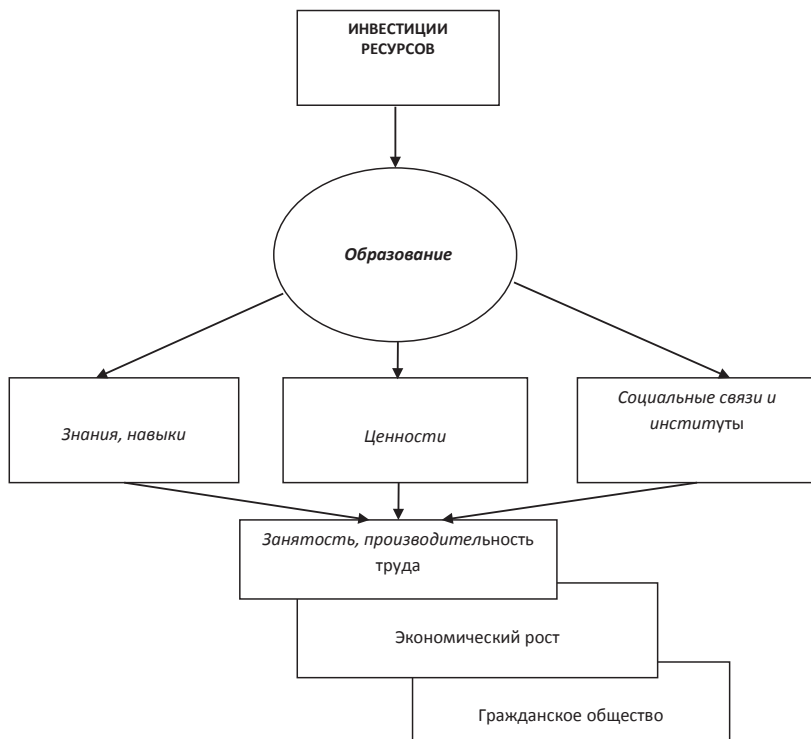


Рис. 5-4. Результативность инвестиций в образование

Эффективность, которая выступает в известном смысле аналогом качества, определяется соотношением инвестированных (вложенных) средств и полученными результатами (их экономической или иной стоимостью). В приложении к социально-экономической системе понятие «эффективность» в самом широком смысле можно определить как степень соответствия фактических результатов, полученных в процессе производства и потребления товара, его целевым функциям (ожидаемым результатам).

В классической рыночной модели максимальная эффективность достигается с помощью оптимизации (частным случаем которой является минимизация) размера и соотношения

различных видов затрат в соответствии с ожидаемыми результатами. Технология расчета экономической эффективности как соотношения затрат и результатов инвестиций в образование имеет систему, в целом, стандартных математических процедур¹.

Однако при разных подходах и связанных с ними допущениях затраты и результаты могут иметь различные составляющие. Так, эффективность образовательного продукта может быть разной для его производителя (внутренняя эффективность), непосредственного потребителя и широкого круга опосредованных потребителей, формирующих, в конечном счете, определенный социум (внешняя эффективность).

Внутренняя эффективность – эффективность использования потребляемых ресурсов в процессе производства образовательных продуктов (услуг). Она может формулироваться в категориях корпоративных финансов (прибыль/убытки в отношении к себестоимости, капиталу, активам организаций) и в категориях системы национальных счетов (отношение добавленной стоимости к промежуточному потреблению и валовому выпуску, отношение валовой прибыли к промежуточному потреблению и к добавленной стоимости). В данном случае оценивается внутренняя эффективность СНО, которая, в общем случае, потребляет ресурсы из одной внешней системы и продает товары (услуги) другой внешней системе².

Внешняя эффективность – эффективность использования результатов производства образовательных услуг (в качестве ресурсов) в процессе производства товаров и услуг в рамках других видов экономической деятельности. В данном случае внешняя система в процессе потребления образовательного продукта создает свои собственные продукты с определенными хозяйственными результатами. Среди них могут быть: зарплата,

¹ См., например: Добрынин А. И. и др. Ук. соч. С. 265-276.

² В конкретных случаях это может быть одна и та же система в двух или трех ролевых функциях. Например, в случае подготовки самими предприятиями специалистов для собственных нужд из числа собственных работников.

доход в терминах экономики труда, прибыль и стоимость предприятия в терминах корпоративных финансов, добавленная стоимость в терминах макроэкономики.

Конечным результатом сторонники ресурсного подхода, на котором основана теория человеческого капитала, считают повышение уровня занятости учащихся, создание высокооплачиваемых рабочих мест, увеличение производительности труда и устойчивый экономический рост. На этом образовательный цикл заканчивается, однако часть полученных ресурсов снова инвестируется в образование. Процесс идет непрерывно с той особенностью, что оптимальность инвестиций может варьироваться в зависимости от места и времени.

Благодаря заложенному в основе теории человеческого капитала пониманию продукта образовательной деятельности как инвестиционного товара, появилась возможность использовать для его оценки методологию, прошедшую длительное тестирование и широко применяемую для рыночной оценки других материальных и нематериальных активов. В результате оценка эффективности расходов на образование стала сопоставимой с оценкой эффективности расходов на приобретение иных материальных и нематериальных капитальных активов.

С другой стороны, исследователи обращают внимание на «внешние эффекты» (*externalities*) образовательной деятельности. Предполагается, что они выходят за пределы роста доходов и качества жизни отдельных экономических субъектов¹. Речь идет об оценке опосредованных влияний повышения образовательного уровня населения, прежде всего на институциональную

¹ См., например: Формирование общества, основанного на знаниях... С. 76-78, 81; Temple J. Growth Effects of Education and Social Capital in the OECD Countries // OECD Economic Studies. 2001/II. № 33. P. 57-101 [Электронный ресурс] // Organization for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/26/45/18452154.pdf>; Picciotto R. What is Education Worth? From Production Function to Institutional Capital. The World Bank Human Capital Development Working Paper HCDWP 75. November 1996. November [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/1996/11/01/000009265_3970311114359/Rendered/PDF/multi_page.pdf; Oreopoulos P., Salvanes K. G. How Large are returns to Schooling? Hint: Money isn't Everything. NBER Working Paper № 15339. September 2009 [Электронный ресурс] // The National Bureau of Economic Research URL: <http://www.nber.org/papers/w15339>.

и социальную среду, в которой функционируют экономические субъекты. Качество институциональной среды, уровень взаимного доверия экономических субъектов, формальной и неформальной защиты, а также социальной среды (например, уровень коррупции, бытовой преступности и прочие показатели качества жизни населения) определяют общий уровень издержек экономической деятельности в определенной системе. Также речь идет об учете влияния роста уровня человеческого капитала в отдельных секторах экономики на развитие других ее секторов в рамках региональной или общенациональной экономической системы («эффект перелива», «эффект масштаба»)¹.

Теория человеческого капитала классифицирует результаты его использования на частные (полезные исключительно для его носителей) и социальные (полезные для национальной экономики в целом).

Дж. Псахаропулос и Г. Патринос систематизировали результаты локальных исследований и осуществили международные сопоставления данных, полученных на материале разных стран, по следующим параметрам:

1. Прирост частных доходов в результате обучения в течение одного дополнительного года.
2. Частная норма отдачи (доходность инвестиций частных лиц).
3. Социальная норма отдачи (доходность до налогообложения совокупных инвестиций в образование в масштабах национальной экономики)².

¹ См.: Формирование общества, основанного на знаниях... С. 77-78.

² См.: Psacharopoulos G. Returns to Education: an International Comparison. Amsterdam, 1973; Idem. The Profitability of Investments in Education: Concepts and Methods. The World Bank Human Capital Development and Operations Policy Working Papers HCOWP 63. November 1995 [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1995/11/01/000009265_3961019163739/Rendered/PDF/multi_page.pdf; Psacharopoulos G., Patrinos H. A. Returns to Investment in Education: A Further Update. World Bank Policy Research Working Paper 2881. September 2002 [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2002/09/27/000094946_02091705491654/additional/123523322_20041117181555.pdf.

Если первый показатель учитывал исключительно затраты времени со стороны субъектов обучения, то два других учитывали затраты, имеющие финансовое выражение.

Важной особенностью данных исследований было отсутствие систематичности мониторинга, в результате чего полученные данные часто не совпадали по годам и не обновлялись. Следует также отметить, что локальные исследования могли иметь значительные различия в методических аспектах (прежде всего, в характеристиках репрезентативных выборок, а также в технике вычислений). Тем не менее, полученные результаты в первом приближении дают представление о величине эффективности образования с точки зрения частных лиц и национальных экономик. Эффективность образования при таком подходе, как правило, оказывалась несколько выше эффективности традиционных инвестиций в корпоративный сектор (использующий преимущественно физический капитал), а также несколько превышала характерные для той или иной страны темпы экономического роста.

При интерпретации данных в контексте межстрановых сопоставлений более надежными, в силу меньшей сложности расчетов и меньшего количества допущений, являются данные о приросте частных доходов в пересчете на один год обучения. Приведенные в таблице 5-4 и 5-5 данные говорят о том, что межстрановые различия в норме возврата инвестиций в образование достаточно велики, но некоторые закономерности четко выделяются.

Таблица 5-4

**Прирост частных доходов в пересчете
на один год обучения в отдельных странах, %**

Страна	Год	Прирост
Бразилия	1989	14,7
Великобритания	1987	6,8
Венесуэла	1992	9,4
Китай	1993	12,2

Продолжение таблицы 5-4

Страна	Год	Прирост
Норвегия	1995	5,5
Польша	1995-1996	7,0
Россия	1996	7,2
Сингапур	1998	13,1
США	1991-1995	10,0
ФРГ	1988	7,7
Южная Корея	1986	13,5
Япония	1988	13,2

Источник: Psacharopoulos G., Patrino H. A. Op. cit. P. 20-21, 25-28.

Таблица 5-5

Частная и социальная норма отдачи инвестиций в образование в отдельных странах, %

Страна	Год	Социальная норма отдачи			Частная норма отдачи		
		Начальное	Среднее	Высшее	Начальное	Среднее	Высшее
Бразилия	1989	35,6	5,1	21,4	36,6	5,1	28,2
Великобритания	1986	8,6	7,5	6,5			
Венесуэла	1989	23,4	10,2	6,2	36,3	14,6	11,0
Китай	1993	14,4	12,9	11,3	18,0	13,4	15,1
Норвегия	1966		12,4	9,5		13,8	11,9
Сингапур	1998	23,0	8,9		33,7	21,3	
США	1987		8,0	4,0		13,0	15,0
ФРГ	1978					6,5	10,5
Эстония	1995	14,0	2,2	10,3			
Южная Корея	1986	17,7	7,9		20,4	15,7	
Япония	1976	9,6	8,6	6,9	13,4	10,4	8,8

Источник: Psacharopoulos G., Patrinos H. A. Op. cit. P. 18-19.

Развивающиеся страны, которые, как правило, характеризуются высокими темпами экономического роста, отличаются повышенной доходностью инвестиций в образование. Повышенная степень неравенства доходов в этих странах также коррелирует с повышенной нормой отдачи от образования. Отдельные экономически развитые страны (прежде всего Япония и США), характеризовавшиеся в период оценки высокими темпами экономического роста и научно-технического прогресса, отличались повышенной нормой отдачи инвестиций в образование. В странах со значительной долей государственных расходов на образование и слабо выраженной прогрессивной шкалой налогообложения частная норма отдачи превышает социальную. Можно предположить, что подобная разница служит источником оплаты обществом «внешних эффектов» образования, которые, как правило, не включались в произведенные расчеты его социальной нормы отдачи.

Также наблюдается закономерность снижения и частной, и социальной нормы отдачи инвестиций в образование по мере повышения его уровня. Это связано с тенденцией к возрастанию на более высоких ступенях удельного объема и частных, и общественных затрат (в пересчете на одного субъекта обучения). Со стороны частных затрат на стадии профессионального образования повышается доля «платных» услуг, резко возрастают «альтернативные издержки» («упущенные доходы»). Со стороны общественных затрат при переходе к высшему образованию резко повышаются удельные расходы на оплату преподавателей при одновременном сокращении количества учащихся на одного преподавателя.

Для оценки экономической эффективности, как правило, используются количественные методы. Однако образовательная статистика не всегда позволяет достаточно исчерпывающе измерить полученные результаты и соотнести их с тем, что имелось первоначально. Такие широко распространенные статистические параметры как численность учащихся, уровень оплаты труда, структура расходов, количество и оборудование зданий не позволяют адекватно оценить полученные навыки, знания, степени вхождения на рынок труда и социальной адап-

тации. По мнению шведского эксперта А. Туджмана¹, который выступал научным руководителем проекта Всемирного банка по исследованию эффективности образования, в образовательной статистике следует перейти от административно-институциональной отчетности² к непосредственным измерениям приобретаемых компетентностей в ходе социологических опросов домохозяйств. Это позволит получить картину реальных навыков и знаний, которые в совокупности составляют человеческий потенциал. Интересно, что оценке подлежал и такой навык как *коммуникабельность и умение устанавливать социальные связи*, который, на первый взгляд, не является предметом классического профессионального образования.

В связи с этим в Европе в 2000-е гг. были проведены ряд масштабных исследований (национальные выборки варьировались от нескольких тысяч до 18 тыс. респондентов), среди которых – «Участие в образовании и учебе»³. С точки зрения методологии исследования представляется важным, что на протяжении относительно длительного периода времени оценивается эффективность всех видов образования, включая неформальное и информальное.

Наглядным примером, подтверждающим продуктивность подобного подхода, являются лонгитюдные исследования⁴ в форме case-studies выпускников одного из элитных лондонских учебных заведений. Как оказалось, большее значение для успешной социальной адаптации выпускников сыграл не

¹ Tuijnman A. Measuring Lifelong Learning for the New Economy. Inst. of International Education. – Stockholm, 2002; International Encyclopedia of Adult Education and Training. Ed. By A. Tuijnman. – Oxford, New York: Pergamon, 1996.

² К примеру, перечень такой административно-институциональной отчетности содержится в одном из ведомственных приказов Минобразования «Об утверждении перечня показателей государственной аккредитации». К ним относятся: процент преподавателей с ученой степенью, расходы на одного студента в год, количество учебно-методической литературы на одного студента, обеспеченность учебными площадями, обеспеченность компьютерами и т. д.

³ «Participation and Education and Learning» (PEL). Проект проводился в рамках European Labour Force Survey, исполнитель Eurostat, инструментарий IALS/ALL.

⁴ Архив школы непрерывного образования Ноттингемского университета. Руководители исследования – W. J. Morgan, C. Atkin, A. Tuckett.

столько уровень и качество формально подтвержденных навыков и знаний, сколько неформальные отношения, которые выпускники сумели наладить и поддерживать между собой на протяжении длительного периода после окончания учебного заведения. Эту особенность в свое время удачно выразил О. Уайльд, который заметил, что самому важному в жизни он научился не на занятиях в Итоне (элитный университет в пригороде Лондона — *авт.*), а там же, но на полях для игры в гольф уже после занятия в классе.

Таким образом, эффективность определяется через связь человеческих и социально-экономических показателей социальных систем. Показатели эффективности, как правило, зависят от качества образования, но не всегда, поскольку они могут быть одинаково высокими (или одинаково низкими) и в массовом, и в элитном образовании. В конечном итоге, *если признавать эффективность как экономический показатель, то качество всегда остается социальным индикатором, ориентированным на человека.* При этом социологические методы в исследовании эффективности образования имеют ключевое значение, поскольку они ориентированы на конечный результат учебного процесса и имеют дело с конкретными респондентами, а не с абстрактными административно-институциональными и системными показателями. Поэтому критика неэффективности и низкого качества российской образовательной системы в целом и отдельных ее элементов (так называемых, «вузов с признаками неэффективности») должна осуществляться с известной долей осторожности — экономисты и социологи пока не вполне уверены в том, как следует сегодня оценивать эффективность и качество образования.

ГЛАВА 6. ЗАРУБЕЖНЫЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ НЕРАВЕНСТВ

Как было указано в первой главе, становление системы непрерывного (в течение всей жизни) образования происходит параллельно с генезисом постиндустриального общества, «общества знаний». Однако развитие всех постиндустриальных тенденций, включая и систему непрерывного образования, происходит в современном мире очень неравномерно. Существует большой разрыв между разными странами: например, высокоразвитыми США, Японией, странами ЕЭС, с одной стороны, и бедными странами «третьего мира» (например, «Черной» Африки), с другой. Значительный разрыв наблюдается и между различными социальными группами одной и той же страны – между, например, «белой» Америкой и застойно-бедными афро- и латино-американцами США. Доступ к двум важнейшим подсистемам непрерывного образования – *догоняющему* и *дополнительному* – является фактором, который одновременно и уменьшает неравенство, и увеличивает его.

В данной главе на материалах зарубежных стран рассматриваются оба аспекта – непрерывное образование как генератор социального неравенства и как социальный уравниватель. В первом разделе проанализированы те характеристики современных систем образования для взрослых, которые воспроизводят неравенство. Во втором разделе на основе количественного анализа сделан вывод, что в долгосрочном периоде развитие образовательных систем всё же играет роль социального уравнивателя.

6.1. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ДОСТУПА К ОБРАЗОВАНИЮ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

При изучении взаимосвязи социального неравенства и систем образования для взрослых необходимо различать три разных аспекта.

Во-первых, существует неравенство, которое препятствует подросткам в получении стандартного среднего образования и тем самым порождает спрос на догоняющее (но не на дополнительное!) образование.

Во-вторых, неравенство доступа взрослых людей к догоняющему и дополнительному образованию имеет онтологическое происхождение, оно изначально присуще человеческому обществу как таковому.

В-третьих, социальные неравенства не являются чем-то застывшим и неизменным. По аналогии с физикой, они могут либо находиться в состоянии неустойчивого динамического равновесия (временное, легко нарушаемое равновесие), либо развиваться в прямую или обратную сторону с различной скоростью. При этом слишком быстрое, «лавинообразное» развитие весьма чувствительно для всех сторон и может означать коллапс социальной системы.

Представленный ниже анализ направлен в основном на первые два аспекта проблемы неравенств, решение которых наиболее важно для становления сбалансированного постиндустриального общества.

6.1.1. Неравенство в доступе к догоняющему образованию

Спрос на догоняющее образование в самых развитых странах оказывается очень сильным в силу сохранения (и даже расширения) маргинальных социальных слоев. Речь идет о трех социальных группах, у представителей которых наиболее высока вероятность пропуска начальных фаз образовательного цикла — начального и среднего образования.

Первую группу составляют представители социально неблагополучного населения, так называемые, «белые бедняки». Они, как правило, обособлены от основной массы граждан по географическим критериям — проживают в депрессивных

районах (в России к числу таковых относится основная масса сельских регионов¹) с низким уровнем жизни², где невозможно получить качественное бесплатное начальное и среднее образование, даже если формально дети получают школьные аттестаты. В неполных семьях, а также в так называемых смешанных семьях (где один из родителей — мачеха или отчим) также велика вероятность того, что ребенок не закончит среднюю школу³. В маргиналы могут попасть даже дети из благополучных семей, у которых на начальных этапах обучения в школе были низкие результаты. Первые неудачи формируют у детей чувство фрустрации, пониженную самооценку; в дальнейшем по мере усложнения учебного материала чувство бессилия растет, становясь серьезным поводом преждевременно закончить обучение⁴. Начав трудовую биографию в качестве малоквалифицированных работников, затем многие из этих маргиналов видят

¹ По данным проведенного в 2003 г. опроса российской молодежи по репрезентативной выборке, среди жителей больших городов о недоступности для них высшего образования заявляли примерно 20% респондентов, в то время как среди сельских жителей — около 40% (Дубин Б. В. и др. Ук. соч. С. 40).

² Lamb S., Rumberger R. The Initial Work and Education Experiences of Early School Leavers: A Comparative Study of Australia and the United States. Longitudinal Surveys of Australian Youth. Research Report. 1999. Australian Council for Educational Research, Research Report. No. 14 [Электронный ресурс] // Australian Council for Educational Research URL: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=lsay_research.

³ Audas R., Willms J. D. Engagement and Dropping out of School: A life course perspective // Working Paper for the Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development. 2001 [Электронный ресурс] // Université du Québec — Chicoutimi URL: <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf>; Bhrolchain N. M., Chappell R., Diamond I., Jameson C. Parental divorce and outcomes for children: evidence and interpretation // European Sociological Review. 2000. Vol. 16. № 1. P. 67-91.

⁴ Audas R., Willms J. D. Engagement and Dropping out of School: A life course perspective // Working Paper for the Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development. 2001 [Электронный ресурс] // Université du Québec — Chicoutimi URL: <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf>; Ensminger M. E., Slusarcick A. L. Paths to high school graduation and dropout: a longitudinal study of a first-grade cohort // Sociology of Education. 1992. Vol. 65. Issue 2. P. 95-113.

в догоняющем образовании социальный лифт. Некоторые из них предъявляют спрос на догоняющее образование, во время службы в армии или отбывая тюремное заключение¹.

Вторую группу составляют этно-культурные анклавные «культуры бедности», обитатели которых в силу исторических причин отстают по уровню жизни от основной массы граждан (афро-американцы и латино-американцы в США, «кавказцы» и малые народы Севера и Сибири в России и др.). Детям из таких семей приходится рано начинать трудовую деятельность, чтобы вносить свой вклад в общий бюджет семьи. К тому же национальные движения в среде этнических меньшинств часто принимают форму культивирования отсталости (в форме, скажем, сокращения или даже прекращения обучения в школе государственному языку), которая выдается за национальную самобытность². Молодежь подобных этнических анклавов оказывается в определенной степени «выключенной» из современной системы начального и среднего образования³. Многие из них, став взрослыми неквалифицированными работниками, стремятся интегрироваться в нормальную экономическую жизнь и восполнить пробелы в образовании.

Третья группа, численность которой стремительно увеличивается, состоит из трудовых и экономических мигрантов. Хотя во всех развитых странах в последние десятилетия проводится политика, направленная на ограничение притока мигрантов на постоянное место жительства, части мигрантов

1 Harlow C. W. Education and Correctional Populations. U. S. Department of Justice Office of Justice Programs Bureau of Justice Statistics Special Report. 2003. [Электронный ресурс] // Bureau of Justice Statistics URL: <http://bjs.ojp.usdoj.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf>.

2 Наиболее яркий пример подобного рода из истории постсоветской России – трагический опыт «независимой Ичкерии» 1991-2000 гг., менее явный – развитие татарских школ в Татарстане.

3 Так, в США в 2007 г. доля бросивших школу составляла среди белых молодых людей в возрасте 16-24 лет только 5%, среди афроамериканцев – 8%, а среди латиноамериканцев – целых 21% (U.S. Department of Commerce, Census Bureau, Current Population Survey (CPS), October 2007. Правда, во многих случаях принадлежность к этническим меньшинствам, наоборот, служит сильным стимулирующим фактором, когда молодые люди рассматривают свои успехи в образовании как способ вырваться из маргинальной среды.

из развивающихся стран все же удается законным или полузаконным образом эти ограничения преодолеть. Для интеграции в новый социум иммигрантам практически всегда необходимо проходить дополнительное образование, их дети плохо адаптируются к новым условиям жизни и часто не могут получить нормальное школьное образование⁴.

В каждой из отмеченных выше групп, как правило, складывается ситуация, когда низкий человеческий капитал родителей предопределяет низкие стартовые возможности их детей. Разница в начальном багаже знаний имеет тенденцию со временем увеличиваться: более бедные дети стремятся к получению практических рабочих навыков в отличие от их более статусных сверстников, которые ориентируются на получение академических знаний, необходимых для дальнейшего продолжения образования в университете⁵. В результате в дальнейшем одни легко впишутся в «экономику знаний», другим это будет сделать труднее или даже невозможно.

Кроме описанных выше объективных причин «выпадения» из базовой структуры образования можно выделить еще и некоторые ситуативные факторы.

Во-первых, мальчики чаще девочек бросают школу⁶. Это связано, с одной стороны, с более высокой «усидчивостью» (нацеленностью на выполнение рутинных действий) девочек,

⁴ По данным американской статистики, на конец 1980-х гг. доля бросивших школу составляла 10-11% среди испаноязычной молодежи 16-24 лет, чьи родители родились в США, при 29% среди молодых латиноамериканцев, родившихся за пределами США (U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census, Current Population Survey, November 1989). О ситуации в России см., например: Ключарев Г. А., Мухомель В. И. Миграционная политика в контексте образования // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. М.: ИСПАН, 2008.

⁵ Traag T, van der Velden R. K. W. Early school-leaving in lower secondary education. The role of student-, family- and school factors. Word count: 10170, 2006; Rumberger R. W. Dropping out of high school: The influence of race, sex and family background // American Educational Research Journal. 1983. Vol. 20. № 2. P. 199-220; Masters S. H. The effects of family income on children's education: Some findings on inequality of opportunity // Journal of Human Resources. 1969. Vol. 4. Issue 2. P. 158-175.

⁶ Teese R. Early school leavers and VET // Equity in vocational education and training: research readings. Adelaide: NCVER, 2004. P. 184-193., Looker D., Thiessen V. The second chance system: Results from the three cycles of the Youth in

а, следовательно, и их большей успешностью в школьном обучении. Другая причина кроется в некоторых особенностях рынка труда. Молодые женщины во многих странах менее востребованы на рынке труда, то есть у них меньше шансов заменить учебу работой¹. Кроме того, там, где они востребованы (в сфере услуг), от них часто требуется квалификация, связанная с наличием образования.

Во-вторых, существует группа подростков, которая стремится к финансовой обособленности. В отличие от ситуации в бедных семьях, где подростки вынуждены вносить вклад в семейный бюджет, в данном случае смена учебы трудовой деятельностью происходит добровольно, по их собственному желанию. И хотя эти дети сильно озабочены перспективами своей трудовой карьеры, они не связывают ее успешное начало с продолжением образования².

С началом трудовой деятельности малоквалифицированные работники сталкиваются с жесткой конкуренцией на рынке труда, с возможностью продвинуться вперед только при наличии определенных знаний и умений. Неопределенность положения, отсутствие каких-либо гарантий заставляет их задуматься об упущенных возможностях и серьезно отнестись к тому, чтобы возобновить образование. Именно для такой кру-

Transition Survey. 2008 [Электронный ресурс] // Employment and Social Development Canada URL: http://www.hrsdc.gc.ca/eng/publications_resources/learning_policy/sp-836-04-08e/sp_836_04_08e.pdf.

¹ Collins C., Kenway J., McLeod J. Factors Influencing the Educational Performance of Males and Females in School and their Initial Destinations after Leaving School. Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra. 2000 [Электронный ресурс] // Social Inclusion and Vocational Access URL: <http://siandvasupport.sydneyinstitute.wikispaces.net/file/view/Factors+influsencing+the+performance+of+males+and+females+in+school.pdf>; Lamb S., Walstab A., Teese R., Vickers M., Rumberger R. Staying On At School: Improving student retention in Australia. Report for the Queensland Department of Education and the Arts, Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning. – The University of Melbourne, 2004 [Электронный ресурс] // Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority URL: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/studentretention_main_file.pdf.

² Kysel F., West A., Scott G. Leaving school: Attitudes, aspirations and destinations of fifth year leavers in Tower Hamlets // Educational Research. 1992. Vol. 34. Issue 2. P. 87-105.

говой траектории образования в зарубежной теории и практике ввели понятие «второй шанс» («*second chance*»). Это понятие отражает возможность вторично получить образование теми, кто потенциально мог, но по разным причинам (в том числе связанным с социальным неравенством) не получил образование вовремя.

Предоставляя шанс вторично пройти программу общего обучения, государство, таким образом, сглаживает последствия социального неравенства, проявившиеся на ранних стадиях обучения. Главная цель «второго шанса» — дать возможность исправить допущенные ошибки, а также актуализировать свой потенциал любому, кто не смог своевременно воспользоваться «первым шансом». Не последнюю роль в концепции «второго шанса» играет заявленная возможность после получения базового образования продолжить дальнейшее образование на следующей ступени, то есть получить высшее образование.

Складывается впечатление, что «второй шанс» — это своего рода социальный лифт для тех трудящихся, которые ранее «ошиблись этажом» и теперь хотят наверстать упущенное. Но так ли это на самом деле? Насколько система «второго шанса» реализует заявленные цели?

Согласно некоторым исследованиям¹, возможности «второго шанса» пока даже в самых высокоразвитых странах являются скорее потенциальными, чем реальными. Многие аспекты неравенства остаются и даже становятся более ощутимыми.

Прежде всего, неравенство сохраняется на уровне возможности получить среднее образование. Здесь действуют практически те же факторы, которые мешают подросткам закончить школу — проблема доступа к образованию просто ретранслируется с «первого шанса» на «второй шанс». Акцент на самостоятельности человека, на его ответственности за свое образование часто приводит к тому, что желающие воспользоваться «вторым шансом» сталкиваются с еще большими

¹ Unruh D., Levin B. Equality of access and equality of condition: Second chance programming for success // *Second Chance in Education*. Ed. by D. Inbar. — L.: Falmer Press, 1990. P. 253-266.

трудностями, чем раньше¹. В первую очередь это сказывается на группе социально принижённых людей (речь идет, прежде всего, об этнических маргиналах, безработных и инвалидах), которые получают заметно меньше возможностей воспользоваться «вторым шансом», чем те, кто не окончил школу по ситуативным причинам и обладает более богатыми экономическими и иными ресурсами. В частности, большое значение играет дискриминация по доходам: те, кто не смог в детстве закончить школу из-за бедности, став взрослыми, будут по-прежнему иметь мало возможностей заполнить свои пробелы в знаниях.

Далее, «второй шанс» позволяет восполнить упущенное среднее образование, но почти не расширяет доступ к дальнейшему образованию. Из числа тех, кто восполнил свои пробелы в школьном образовании, реально продолжить образование в университете могут только единицы².

Анализируя проблемы догоняющего образования, эксперты сходятся во мнении, что зачастую недостаточно одного желания продолжить обучение³. Пока правительство не будет оказывать значительную помощь и поддержку тем, кто решил ликвидировать образовательные пробелы, аудитория «второго шанса» будет довольно узкой. Эта помощь должна идти по следующим нескольким направлениям.

В первую очередь надо учитывать, что, как ранее указывалось, большинство тех, кто не воспользовался своим «первым шансом», это выходцы из бедных семей. Маловероятно, что отсутствие образования позволило им добиться хорошего материального положения. Следовательно, без организации хотя бы

¹ В 2003 г. во время опроса российской молодежи по репрезентативной выборке среди респондентов в возрасте 15-20 лет лишь 15-25% утверждали, что для них высшее образование практически недоступно; среди респондентов в возрасте 31-34 лет с этим утверждением соглашались уже 30-40% (Дубин Б. В. и др. Ук. соч. С. 41).

² Inbar D. E., Sever R. The transformation of a goal definition: the story of a «second chance» evaluation study // *Studies in Educational Evaluation*. 1986. Vol. 12. P. 177-189.

³ Jimenez E. Y., Kiso N., Ridaó-Cano C. Never Too Late to Learn? Investing in Educational Second Chances for Youth // *Journal of International Cooperation in Education*. 2007. Vol. 10. No. 1.P. 89-100.

льготного кредитования со стороны государства они вряд ли смогут инвестировать свои небольшие доходы в образование по системе «второго шанса».

Кроме того, многим из тех, кто принимает решение бросить школу, не хватает достоверной информации об образовании и тех преимуществах, которые оно может дать. Та же нехватка информации характерна и для образования «второго шанса».

Необходимо также учитывать, что для многих потенциальных участников системы догоняющего образования большую роль играет степень удаленности образовательного учреждения от места их проживания и работы. Помочь в решении этой проблемы могут как дистанционные формы образования, так и гибкие графики обучения.

Наконец, приблизить образование «второго шанса» к нуждам и потребностям целевой аудитории можно следующим образом. Во-первых, вписав его в систему формального образования (для тех, кто ориентирован на продолжение образования в университете) посредством совмещения стандартов и программ с теми, которые приняты в университетах, и, во-вторых, предложив практические профессионально ориентированные программы (для тех, кто ориентирован на профессиональную занятость).

Эксперты выступают за последовательное соблюдение принципа равенства возможностей на всех уровнях образовательной системы, для чего государство должно создавать для выходцев из социально малоресурсных слоев особо благоприятные условия. Однако они далеки от пропаганды попустительского отношения к тем, кто пренебрегает возможностями «первого шанса». Необходимость баланса между ответственностью и самостоятельностью человека, с одной стороны, и активной борьбой с образовательным неравенством, с другой, привела к концепции *приоритаризма*.

Согласно данной концепции, ответственность человека за неправильное использование «первого шанса» (следовательно, и его личный материальный вклад в образование «второго шанса») должна быть соразмерна реальным возможностям его ис-

пользовать. Иными словами, люди, у которых были какие-либо преимущества при получении образования «первого шанса», могут претендовать на получение заметно меньшей льготы от государства при использовании нового шанса, чем те, у которых таких преимуществ изначально не было¹. Это означает, например, что выходцы из семей со средним достатком, которые в юности предпочли работу школе, должны получать гораздо меньшую помощь, чем выходцы из бедных семей (тем более — из бедных семей этнических маргиналов).

Соблюдать принцип приоритаризма легче в том случае, если государство прямо и непосредственно организует образование для социально приниженных групп (скажем, на курсах переобучения при биржах труда или на учебных курсах в местах заключения). Что касается подготовительных курсов при вузах, то на соблюдение приоритаризма государство может повлиять лишь косвенным образом (и только при условии, что речь идет не о государственных университетах): прежде всего, путем организации специальных программ кредитования учебы для выходцев из приниженных социальных слоев.

6.1.2. Неравенство в доступе к дополнительному образованию

Изучение дополнительного образования — «обучения на рабочем месте» или «непрерывного образования профессионалов» (повышение уже имеющейся квалификации) — пока еще находится на стадии формирования. С одной стороны, трудно установить границы системы дополнительного образования; с другой стороны, недостаточно изучены даже хорошо известные элементы данной системы². Это контрастирует с довольно высокой изученностью систем догоняющего образования, хотя, как ранее отмечалось, в условиях генезиса постиндустриального общества дополнительное образование имеет гораздо большее значение, чем догоняющее.

¹ Brown A. Equality of Opportunity for Education: One-off or Lifelong? // Journal of Philosophy of Education. 2006. Vol. 40. № 1. P. 63-84.

² Левин Б. Подходы к равенству в политике непрерывного образования // Вопросы образования. 2004. № 1.

Какие же закономерности дополнительного профессионального образования становятся барьерами на пути равноправного доступа к образованию?

Таких факторов довольно много. Их количество увеличивается (в сравнении с факторами, характеризующими догоняющее образование) в значительной степени из-за того, что в этой системе появляется новое заинтересованное лицо – руководство той организации, в которой человек работает. При анализе неравенства в доступе к догоняющему образованию позицию руководства организации можно было во внимание не принимать, поскольку получающие образование по системе «второго шанса» либо не имеют руководителей (безработные), либо их руководители одинаково заинтересованы в образовании для всех (заключенные), либо вообще не имеют особой заинтересованности в образовании (малоквалифицированные работники). Однако дополнительное образование может заметно повысить ценность квалифицированного работника для предпринимателя-работодателя, который начинает активно влиять на до- и переобучение своих сотрудников, регулируя их резервы времени для обучения и финансовую поддержку обучения¹.

Итак, неравенство в доступе к дополнительному образованию может быть объяснено двумя группами причин. Первая группа связана с характеристиками, присущими индивиду; вторая является результатом политики организации, в которой он работает.

Под характеристиками, присущими индивиду, мы подразумеваем тот набор свойств, которыми обладает человек либо в силу человеческой природы (пол, возраст, этничность и т. д.), либо в силу своего развития до начала работы в той или иной организации (накопленный багаж знаний, умений и навыков). Здесь будут работать, прежде всего, те же факторы, которые ранее отмечались при анализе неравенства в системе

¹ В США в первой половине 2000-х гг. 80-90% взрослых работников, обучавшихся по программам, связанным с их служебными обязанностями, отмечали наличие финансовой поддержки со стороны работодателей (O'Donnell K. Op. cit.). В России эта практика распространена пока реже и охватывает, по данным социологических опросов, 40-60% учащихся работников (см. раздел 3.4.2).

догоняющего образования: в частности, те, кто имеет более высокие доходы, имеют лучшие возможности инвестировать их в повышение своей квалификации¹. Однако в системе дополнительного образования действуют и некоторые новые дискриминирующие факторы.

1. Дискриминация по возрасту.

Ученые отметили, что чем старше работники, тем реже они принимают участие в дополнительном образовании. Для этого есть несколько объяснений. С одной стороны, понижается образовательная мотивация самих трудящихся. Ведь с возрастом люди меньше стремятся к карьерному росту и увеличению доходов, поэтому более «прохладно» относятся к дополнительному обучению². К тому же приближение пенсионного возраста увеличивает вероятность того, что сделанные в образование инвестиции могут не успеть окупиться. С другой стороны, по тем же самым причинам организации тоже не выгодно вкладывать деньги в образование уже немолодых сотрудников³. Тем не менее, ученые указывают, что работники старших возрастов, не очень жалуя формальные виды образования, принимают более активное участие в информальном образовании, которое,

¹ Согласно данным социологических исследований, в России «...на протяжении 2000–2003 гг. уровень образовательной активности состоятельных респондентов был значительно выше, чем малоимущих (примерно в 6 раз)» (Ключарев Г. А., Кофанова Е. Н. О динамике образовательного поведения состоятельных и малоимущих россиян // «Социологические исследования» (СоцИс). 2004. № 11. С. 118). При этом исследователи часто подчеркивают трудность ответа на вопрос, «является ли повышение статуса работников непосредственным следствием дополнительного профессионального переобучения или, напротив, переобучение более доступно для обеспеченных слоев» (Попова И. П. Влияние дополнительного профессионального образования на положение работников различных социально-профессиональных групп // «Социологические исследования» (СоцИс). 2010. № 2. С. 99).

² Cully M. Older workers // Equity in vocational education and training: research readings. – Adelaide: NCVER, 2004. P. 206–241.

³ Wooden M., Vanden Heuvel A., Cully M., Curtain R. Barriers to training for older workers and possible policy solutions, Department of Education, Training and Youth Affairs. 2001; Young K. Older workers and education and training, New South Wales Board of Vocational Education and Training, Sydney. 2000 [Электронный ресурс] // Pandora Archive URL: <http://pandora.nla.gov.au/pan/25045/20020521-0000/www.bvet.nsw.gov.au/tenders/olderworkers.pdf>.

однако, заметно сложнее отследить. Необходимо учитывать еще и тот факт, что современные образовательные методы и теории в основном ориентированы на молодых людей (до 35 лет), что также ограничивает возможности и снижает заинтересованность более старшей когорты населения в повышении своего образования¹. Дискриминация по возрасту ведет к большим потерям: «экономика знаний» характеризуется растущей предельной отдачей от инвестиций, поэтому обучение людей с более высоким опытом в принципе должно давать более высокую отдачу, чем обучение «зеленой» молодежи.

2. Гендерная дискриминация.

Отмечено, что организации заметно менее склонны поддерживать женщин в их стремлении повышать свой уровень образования, чем мужчин. В свою очередь многие женщины вынуждены отказываться от дополнительных форм образования вследствие того, что им необходимо в первую очередь заботиться о семье. Эта закономерность увеличивается с возрастом и более заметна в тех странах, где велик разрыв в доступе к образованию вообще между мужчинами и женщинами². Не менее серьезным барьером для женщин на пути к получению дополнительного образования являются гендерные стереотипы:

1 Rhebergen B., Wognum I. Supporting the career development of older employees: an HRD study in a Dutch company // International Journal of Training and Development. 1997. Vol. 1(3). P. 191-198 [Электронный ресурс] // UTpublications URL: <http://doc.utwente.nl/58326/1/Rhebergen97supporting.pdf>. Young K. Older workers and education and training, New South Wales Board of Vocational Education and Training, Sydney. 2000 [Электронный ресурс] // Pandora Archive URL: <http://pandora.nla.gov.au/pan/25045/20020521-0000/www.bvet.nsw.gov.au/tenders/olderworkers.pdf>; Lundberg D., Marshallsay Z. Older Workers' Perspectives on Training and Retention of Older Workers: South Australian Construction Industry Study. Support Document // National Centre for Vocational Education Research (NCVER). 2007 [Электронный ресурс] // Education Resources Information Center URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499725.pdf>.

² Даже в России, где давно победили (по крайней мере, формально) идеи женского равноправия, в конце 1990-х гг. женщины составляли примерно 55% от общего числа студентов, но только 42% аспирантов, 32% докторантов и 20% получивших степень доктора наук (Баскакова М. Е. Мужчины и женщины в системе образования // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 292, 294, 295).

в большинстве даже развитых обществ одни профессии воспринимаются как женские (секретарь, воспитатель), а другие как мужские (например, бизнесмен, программист)¹.

3. Дискриминация в зависимости от ранее полученного формального образования.

Формальное образование не только дает знания, но и, самое главное, «обучает учиться» — прививает человеку навыки самообучения, формирует у него готовность к дальнейшим образовательным практикам. Как правило, такие способности оказываются лучше сформированы у тех, кто получил более качественное формальное образование. Кроме того, руководство организаций в большинстве случаев полагает, что работники с более высоким уровнем образования лучше обучаемы, то есть инвестиции в их дополнительное образование более эффективны и продуктивны. Парадокс заключается в том, что с социальной точки зрения как раз наиболее образованные работники в принципе меньше всего нуждаются в дополнительном образовании. Для менее образованных работников расширение и углубление их знаний должно было бы компенсировать изначально низкий образовательный уровень, предоставив им шанс продвижения вперед. На деле же дополнительное образование скорее соответствует запросам более продвинутой части работников, чем тех, кто изначально находится в менее выгодной позиции².

¹ Pocock B. Demanding skill: women and technical education in Australia. — Allen & Unwin, Sydney, 1988.

² Rabašicová M., Ladislav R. Adult Education in the Czech Republic — Who Participates and Why // Czech Sociological Review. 2006. Vol. 42. Issue 6. P. 1195-1218 [Электронный ресурс] // Sociologický časopis URL: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d624029676e3a47c0c57e16526f87a3bf7c8e266_629_05rabasic23.pdf; Доклад о развитии человека 2009. Преодоление барьеров: человеческая мобильность и развитие: / пер. с англ. — М.: Издательство «Весь Мир», 2009 [Электронный ресурс] // Human Development Reports URL: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/chapters/russian/>.

4. Этническая дискриминация.

Так же как и при организации догоняющего образования, этническая принадлежность работника и уровень владения им государственным языком играют немаловажную роль для его доступа в систему дополнительного образования. Те закономерности, которые здесь наблюдаются, сильно зависят от эмиграционной и интеграционной политики государства. В большинстве стран граждане, принадлежащие к доминирующей этнической группе, имеют заметно больше возможностей воспользоваться благами дополнительного образования. Тем не менее, в ряде стран (таких как, например, Финляндия, Венгрия, Ирландия, Италия и т. д.) дополнительное образование довольно популярно среди представителей этнических меньшинств (прежде всего, из числа мигрантов)¹.

5. Дискриминация по месту проживания.

Городское население принимает участие в дополнительном образовании обычно чаще, чем сельское, поскольку учебные центры размещены в городах, к тому же в сельской местности слабее развиты информационные коммуникации². Но здесь, как и в предыдущем случае, какой-либо универсальной четкой закономерности не существует. Например, в таких странах, как Великобритания, США и Финляндия, где практически стерта социальная разница между «сельчанами» и горожанами, доля сельского населения среди участников системы дополнительного образования довольно высокая³.

¹ Desjardins R., Rubenson K., Milana M. Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives, Fundamentals of Educational Planning Series. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning, 2006 [Электронный ресурс] // UNESDOC Database URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148815e.pdf>.

² Boughton B. Alternative VET pathways to Indigenous development, NCVER, Adelaide, 1998 [Электронный ресурс] // Pandora Archive URL: <http://pandora.nla.gov.au/pan/37490/20030908-0000/www.ncver.edu.au/research/indig/AltPath.pdf>; Xiao J., Tsang M. C. Determinants of On-the-job Training and Adult Education in Shenzhen, China. 2001 [Электронный ресурс] // Teachers College Columbia University URL: http://www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf_files/d2.pdf.

³ Desjardins R., Rubenson K., Milana M. Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives, Fundamentals of Educational Planning Series. Paris:

Вторая группа причин неравенства в доступе к дополнительному образованию детерминирована политикой и специализацией тех организаций, где работают учащиеся.

1. Особенности производственной культуры, норм и традиций, принятых в конкретном трудовом коллективе.

В современных компаниях повышение квалификации зачастую является обязательным элементом трудовой деятельности. В таких организациях работников поощряют следить за обновлением своего профессионального запаса знаний и приветствуют индивидуальные усилия в этой области. Но даже в таких продвинутых организациях руководство поощряет не любые формы обучения своих служащих, а только те, которые повышают выгоду конкретно данной организации. Например, руководство фирмы категорически не заинтересовано в том, чтобы ее сотрудник, получив дополнительное образование, нашел бы себе более высокооплачиваемую работу в другой фирме¹. Одним из проявлений слабой заинтересованности фирм в переподготовке (освоении новых специальностей) ее сотрудниками является резкое превышение числа тех, кто повышает квалификацию в рамках дополнительного профессионального образования, над численностью проходящих профессиональную переподготовку². Многие коммерческие организации (особенно, мелкие и недавно созданные) вообще предпочитают не тратить на обучение своего сотрудника, а сразу принять

UNESCO International Institute of Educational Planning, 2006 [Электронный ресурс] // UNESDOC Database URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148815e.pdf>.

¹ Broucker P., Myers K. Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System. 2006 [Электронный ресурс] // Canadian Policy Research Networks URL: http://www.cprn.org/documents/43977_en.pdf; Bowman J. R. Employers and the Politics of Skill Formation in a Coordinated Market Economy: Collective Action and Class Conflict in Norway // *Politics & Society*. 2005. Vol. 33. Issue 4. P. 567-594.

² Так, в России начала 2000-х гг., по данным статистики, проходящие переподготовку составляли 6-7% от общего числа лиц, прошедших обучение в учреждениях дополнительного профессионального образования; почти все они были либо уволенными с военной службы, либо безработными (Образование в Российской Федерации: 2006. С. 461-462).

на работу такого человека, который уже обладает всеми необходимыми навыками для работы и, таким образом, может сразу внести свой вклад в увеличение прибыли организации¹.

2. Положение работника-учащегося в структуре данной организации.

Отмечено, что вышестоящие и более квалифицированные работники имеют обычно больше возможностей повысить образование, чем нижестоящие и менее квалифицированные. Существует довольно стойкое мнение, что трудящиеся, выполняющие более рутинную работу с низким доступом к принятию решений, могут вполне успешно справляться со своей работой, не прибегая к дополнительному образованию. Помимо различий в квалификации между трудящимися одного уровня существуют сильные различия между разными уровнями труда — речь идет о так называемых «белых воротничках» (офисных служащих) и «голубых воротничках» (инженерах). Данные исследований свидетельствуют о том, что к дополнительным формам образования чаще прибегают «белые воротнички»², для которых такое повышение квалификации зачастую является признаком их статуса, повышает их престиж, а также дает доступ к профессиональным сообществам и иным видам ресурсов.

3. Специализация организации.

Исследования ученых выявили определенную закономерность между тем, насколько часто трудящиеся повышают свою квалификацию, и тем, в каком секторе экономики они

1 Rhebergen B., Wognum I. Supporting the career development of older employees: an HRD study in a Dutch company // International Journal of Training and Development. 1997. Vol. 1(3). P. 191-198 [Электронный ресурс] // UTpublications URL: <http://doc.utwente.nl/58326/1/Rhebergen97supporting.pdf>.

2 Adult Education Participation in North America: International Adult Literacy Survey. 2001; Brunk T., Wahman M. Sweden: Collective bargaining and continuous vocational training. 2009 [Электронный ресурс] // European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions URL: <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/studies/tn0804048s/se0804049q.htm>; Vogler-Ludwig K. Lifelong learning and skills development: a review of trends and policies with a particular focus on gender and age. 2007 [Электронный ресурс] // Economix Research & Consulting URL: <http://www.economix.org/Life-long%20learning%20Germany.pdf>.

заняты. Чаще других к дополнительному образованию прибегают работники из таких сфер как муниципальное управление, финансы, страхование и недвижимость, образование, здравоохранение и социальное обеспечение¹. Большинство этих областей занятости относится к сфере услуг, которая является ведущей в обществе постмодерна, что определяет ее быстрое развитие. Чтобы не только удержаться в данной области, но и продвинуться вперед, фирмы вынуждены поощрять работников постоянно обновлять багаж знаний, приводя его в соответствие с современными технологиями.

Степень неравенства заметно варьируется в различных формах дополнительного образования. Также очень важно, является ли оно платным или бесплатным для работников. С этой точки зрения, в частности, система бесплатных ведомственных вузов гораздо более эгалитарна, чем система коммерческих вузовских и «вневузовских» образовательных учреждений. Не менее важно и то, насколько свободен работник в выборе формы дополнительного образования. По данному критерию бесплатные ведомственные вузы, направление в которые жестко зависит от воли руководства, гораздо менее эгалитарны, чем доступные для всех платные заочные факультеты общеобразовательных вузов.

6.2. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ НЕРАВЕНСТВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УРОВЕНЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В предыдущем разделе взаимосвязь социального неравенства и неравенства в доступе к образованию рассматривалась на микроуровне – как проблема отдельных людей, которые имеют те или иные ограничения для своего развития. Рассмотрим теперь эту проблему на макроуровне, сравнивая возможности человеческого развития в разных странах мира.

¹ Gobbi M. Participation in post-compulsory education and training in New Zealand // Labour Market Bulletin. 1998. № 1 & 2. P. 108-126 [Электронный ресурс] // Ministry of Business, Innovation and Employment URL: <http://www.dol.govt.nz/PDFs/lmb981d.pdf>; Rubenson K. Determinants of Formal and Informal Canadian Adult Learning Insights from the Adult Education and Training Surveys. 2007.

6.2.1. Неравенство основных факторов человеческого развития как исследовательская проблема

Как видно из содержания подраздела 5.1.1, кривая внутристрановой динамики дифференциации доходов («кривая Кузнецца»), имела вид перевернутой английской буквы U. Непосредственное наблюдение С. Кузнецца состояло в том, что страны, находившиеся на ранних этапах индустриальной модернизации, имели относительно сильную дифференциацию, однако в странах с высоким уровнем индустриального развития наблюдалась тенденция к ее снижению¹.

Вслед за С. Кузнецем экономическая литература стала активно разрабатывать проблематику воздействия неравенства доходов на экономический рост и обратного влияния со стороны последнего на неравенство доходов в межстрановом и внутристрановом измерениях. При этом уровень экономического развития традиционно измерялся показателем объема валового внутреннего (или национального) продукта на душу населения (далее – ВВП д. н.).

Эмпирические исследования не подтвердили универсальный характер «кривой Кузнецца», при этом особенно сильному сомнению подверглась обоснованность ее восходящей части². Некоторые исследователи пришли к выводу об отсутствии значимой межстрановой корреляции между изменениями неравенства доходов и экономическим ростом³. В то же время, характерный для ряда публикаций дифференцированный подход позволил выявить закономерности и различные типы зависимостей между уровнем неравенства доходов и темпами экономического роста разных групп стран. Так, Р. Барро уста-

¹ Kuznets S. Economic growth and income inequality. P. 3-8, 18-26.

² Moran T. P. Kuznets's Inverted U-Curve Hypothesis: The Rise, Demise, and Continued Relevance of a Socioeconomic Law // Sociological Forum. 2005. Vol. 20. № 2. P. 209-244.

³ Ferreira F. H.-G., Ravallion M. Global Poverty and Inequality: A Review of the Evidence. The World Bank. Policy Research Working Paper 4623. May 2008 [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2008/05/19/000158349_20080519142850/Rendered/PDF/wps4623.pdf.

новил, что критическое значение имеет базовый уровень ВВП на душу населения. В странах с изначально более высоким уровнем доходов возрастание их неравенства, как правило, ведет к повышению темпов роста ВВП. В то же время в странах с более низким уровнем доходов чаще наблюдается обратная зависимость. В первую группу попадают как экономически развитые, так и многие развивающиеся страны и страны с переходной экономикой¹.

Также в литературе обращается внимание на факторы отрицательного воздействия на экономическое развитие высоких уровней неравенства доходов. Они не только создают стимулы к мотивации работников (через премии за квалификацию), но также являются социальными барьерами для накопления ими человеческого капитала. При этом ограничиваются фактически возможности относительно бедной части населения получить качественное образование при недоступности кредитных инструментов на несовершенных рынках капитала. Другим аспектом отрицательного влияния дифференциации доходов на темпы экономического роста отмечается их меньшая стабильность в странах с высоким базовым уровнем неравенства.

Среди негативных последствий сильной дифференциации доходов указываются повышенная степень социальной напряженности и вытекающие из нее негативные политические и экономические последствия: преступность, социально-политические конфликты, частое неблагоприятное для инвестиционного климата изменение законодательства и практики правоприменения².

¹ Barro R. J. Inequality and Growth in a Panel of Countries // Journal of Economic Growth. 2000. Vol. 5. № 1. P. 5-32.

² Кислицына О. А. Неравенство в распределении доходов и здоровья в современной России. — М.: РИЦИСЭПН, 2005. С. 158-160; Barro R. J. Inequality and Growth in a Panel of Countries. P. 5-7; Bénabou R. Inequality and Growth // NBER Macroeconomics Annual. Vol. 11. Ed. by B. Bernanke, J. J. Rotemberg. — Cambridge (Mass.), 1996. P. 11-73; Deininger K., Squire L. Economic Growth and Income Inequality: Reexamining the Links // Finance & Development. 1997. Vol. 34. № 1. P. 40-41.

В основе повышения неравенства доходов могут лежать как опережающий рост абсолютного размера доходов верхних слоев населения, так и его снижение у малоресурсных слоев, а также размывание среднего сегмента с нарастающей поляризацией доходов населения¹. Два последних варианта при всех прочих равных ведут к повышению абсолютного уровня бедности.

Сильную школу эмпирических исследований и прикладного анализа взаимосвязи социально-экономических неравенств, бедности и экономического роста имеет Всемирный банк. В последние годы эмпирические исследования, в том числе проводимые под его эгидой², стали все больше подтверждать наличие позитивных фактических результатов экономического роста и сокращение масштабов бедности как в мире в целом, так и в странах с возрастающим уровнем общего неравенства доходов³.

В долгосрочной исторической ретроспективе примеры наиболее репрезентативных национальных экономик, осуществлявших системные трансформации, в целом свидетельствуют в пользу положительной реакции темпов экономического роста на возрастание дифференциации доходов, в основе которой лежат различия в человеческом капитале экономически активного населения. При этом нами установлено, что в большинстве случаев статистически эта связь (выраженная линейным коэффициентом корреляции Пирсона и регрессионной моделью распределенных лагов) не является сильной и значимой⁴.

¹ Minimum wages and collective bargaining: Towards policy coherence. Global Wage Report 2008/09. International Labour Office. – Geneva: ILO, 2008. P. 25-26 [Электронный ресурс] // International Labour Organization URL: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_100786.pdf.

² Dollar D. Globalization, Poverty, and Inequality since 1980 // The World Bank Research Observer. 2005. Vol. 20. Issue 2. P. 145-175; Ferreira F. H.-G., Ravallion M. Op. cit.

³ Inequality and Growth: Theory and Policy Implications. Ed. by T. S. Eicher, S. J. Turnovsky. – Cambridge (Mass.), 2003. P. 27-58.

⁴ Диденко Д. В. «Кривая Кузнеця» как проявление системных трансформаций: дифференциация доходов в индустриальной и постиндустриальной экономике //

В целом же результаты проведенного исследователями эмпирического анализа и межстрановых сопоставлений подводят к выводу, что сама по себе дифференциация доходов имеет как положительные, так и отрицательные последствия для экономического развития. Поскольку оно имеет многофакторный и нелинейный характер, изменение дифференциации доходов является одним из важных воздействующих факторов, но который сам по себе не является ни необходимым, ни достаточным. Возрастание дифференциации доходов за счет расширения премии за квалифицированный труд и предпринимательских риск-премий создает *возможности* для повышения темпов экономического роста и при определенных условиях неравенство доходов может выступать стимулом экономического развития. Однако при переходе определенного критического уровня его углубление ведет к росту напряженности, создает угрозу стабильности, общественного порядка и выступает тормозом для развития, в том числе экономического.

Основанная на неоклассических подходах теория человеческого капитала рассматривает неравенство его исходных и результирующих параметров как внутренне обусловленную функциональную причинно-следственную зависимость. При этом неравенство индивидуальных доходов является следствием неравенства в производительности человеческого капитала, накопленного работниками в результате различных образовательных практик, нашедших отражение в концепте «непрерывное образование». С этой точки зрения, в динамике неравенства распределения доходов косвенно проявляются долгосрочные тенденции частной отдачи на человеческий капитал.

Тенденции к возрастанию частной отдачи на человеческий капитал (измеряемой премией за квалификацию) характерны для периодов системных трансформаций. Быстрые технологические сдвиги и потребность в высокой скорости распространения инноваций, также отличающие трансформирующиеся

общества, приводят к тому, что стремительно растущие сектора экономики предъявляют повышенный спрос на *редкие* навыки, ранее слабо востребованные или не существовавшие вообще¹.

В то же время известно, что социально-экономические неравенства в той или иной степени могут детерминироваться факторами внешней среды, не связанными с когнитивными характеристиками работников и их производительностью. Такими факторами могут быть климатические, демографические различия; неформальные, но относительно устойчивые социальные барьеры на рынках образования и труда (например, национальные, возрастные, гендерные), а также фактические ограничения в возможностях социальной мобильности. Наконец, различия в доходах могут вызываться просто случайными обстоятельствами (вследствие, например, несовершенной конкуренции). Сторонники концепции человеческого развития справедливо квалифицируют их как препятствия к более полному раскрытию потенциала общественного развития. В определенной степени их упор на социальную обусловленность неравенств, а также скептицизм относительно взаимосвязи между когнитивными характеристиками работников и их производительностью, подтверждают эмпирические исследования. Так, согласно расчетам Б. Милановича, в общемировом масштабе доход человека, с учетом различных сценариев социальной мобильности, на 76–83% определяется наперед заданными ему обстоятельствами (страной рождения и уровнем дохода родителей)². Иными словами, глобальное неравенство доходов самовоспроизводится с вероятностью примерно в 80%. Более того, в долгосрочной исторической ретроспективе данная детерминированность возросла (примерно с 65% в 1870 г.),

¹ Там же. С. 311–312.

² Milanovic B. Where in the world are you? Assessing the importance of circumstance and effort in a world of different mean country incomes and (almost) no migration. World Bank Policy Research Working Paper 4493. January 2008 [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2008/01/28/000158349_20080128112203/Rendered/PDF/wps4493.pdf.

а соотношение между двумя указанными основными факторами сильно изменилось в пользу страны рождения (около 60% в 2000 г. против 20% в 1870 г.)¹.

Указанные явления социально-экономической реальности не игнорируются и сторонниками теории человеческого капитала. Но их позиции усиливает наличие долгосрочного глобального тренда к снижению относительных издержек социальной и профессиональной мобильности экономически активного населения.

В зарубежной и отечественной литературе осуществлялась проверка гипотезы относительно того, насколько распределение доходов соответствует распределению образовательного уровня населения. Проведенные межстрановые сопоставления продемонстрировали в целом положительную связь дифференциации образовательного уровня населения и дифференциации доходов². В то же время, они показали, что страны с наибольшим и наименьшим неравенством в образовательном уровне населения не совпадают со странами с соответствующими показателями неравенства доходов. С другой стороны, в исследовании П. Фёльдвари и Б. ван Леувена³ было показано низкое влияние неравенства в образовании на неравенство доходов, особенно в развивающихся странах, при наличии определенной положительной взаимосвязи в экономически развитых странах. В значительной степени это может объясняться тем, что эффективность использования человеческого капитала во многом зависит от его качественных характеристик (которые имеют очень мало исторических данных для подтверждения

¹ Idem. Global income inequality by the numbers: in history and now (an overview). World Bank Policy Research Working Paper 6259. November 2012. P. 17-20 [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/11/06/000158349_20121106085546/Rendered/PDF/wps6259.pdf.

² Castelló A., Doménech R. Human Capital Inequality and Economic Growth: Some New Evidence // The Economic Journal. 2002. Vol. 112. Issue 478. P. 187-200; De Gregorio J., Lee J.-W. Education and Income Inequality: New Evidence from Cross-country Data // Review of Income and Wealth. 2002. Vol. 48. № 3. P. 395-416.

³ Földvári P., Van Leeuwen B. Should less inequality in education lead to a more equal income distribution? // Education Economics. 2011. Vol. 19. № 5. P. 537-554.

гипотез) и состояния институциональной среды. С этой точки зрения внутристрановые социально-экономические неравенства выступают ее важнейшими параметрами.

Индикатор неравенства доходов рассматривался Т. Меркуловой¹ в качестве институционального фактора, влияющего на производственные возможности экономической системы. В аналогичном контексте следует рассматривать и остальные индикаторы неравенства, характеризующие различные стороны человеческого развития. Согласно данному подходу, уровень неравенства в различных сферах определяется господствующими в обществе представлениями о справедливости и правилами взаимодействия в процессе производства и обмена благами в зависимости от уровня общественного развития.

Внутристрановое неравенство достигнутого человеческого потенциала проявляется в нескольких аспектах:

- диспаритет в оплате труда как за работу различной квалификации, так и за одинаковую работу в зависимости от национальных, гендерных² причин;
- неравенство в доступе к образованию³;
- неравенство в достигнутом образовательном уровне населения;

¹ Меркулова Т. В. Экономический рост и неравенство: институциональный аспект и моделирование взаимосвязи // Мир России. 2010. № 2. С. 68-69.

² Данный вопрос до сих пор актуален и для экономически развитых стран. Тем не менее, одно из эмпирических исследований, обсуждающее его на материале США, оставляет открытым вопрос, является ли это следствием реакции рынка труда на жизненные установки («инвестиционный выбор») работников-женщин или же гендерной дискриминации со стороны работодателей: Munasinghe L., Reif T., Henriques A. Gender gap in wage returns to job tenure and experience // Labour Economics. 2008. Vol. 15. P. 1296-1316.

³ Влияние данного фактора на результаты выполнения образовательных тестов оценивается в 35% в мировом масштабе, для России – менее чем в 20%: Ferreira F. H.-G.; Gignoux J. The measurement of educational inequality: achievement and opportunity. World Bank Policy Research Working Paper 5873. November 2011 [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2011/11/08/000158349_20111108080743/Rendered/PDF/WPS5873.pdf.

- неравенство в доступе и фактическом потреблении медицинских услуг как средстве сохранения и увеличения срока использования человеческого капитала.

В эмпирическом исследовании проблематики неравенств на макроуровне первой нашей целью является поиск закономерностей в отношении их взаимосвязей с уровнем развития путем сопоставления динамики временных рядов индикаторов социально-экономических неравенств (во внутристрановом и межстрановом измерениях) с соответствующими интегральными показателями социально-экономического развития различных стран. Наличие взаимосвязей подразумевает двусторонний характер зависимостей, что ведет к постановке вопросов:

- как неравенства влияют на уровень развития, и как развитие влияет на уровень неравенств;
- при каких условиях социально-экономические неравенства обеспечивают эффективное накопление, перераспределение и использование человеческого капитала, выступая стимулом общественного развития, а при каких – превращаются в его препятствия.

Другой целью компаративного исследования проблематики «неравенства – развитие» с применением методов статистического анализа является определение места и перспектив России в общемировых тенденциях динамики среднего уровня и дифференциации доходов, образования и здоровья населения.

6.2.2. Методика компаративистского анализа

В качестве объектов анализа были выбраны 3 группы из 39 стран:

1. Постсоциалистические, осуществлявшие переход от централизованной плановой к рыночной экономике: 15 независимых государств на территории бывшего СССР, страны Центральной и Восточной Европы (Албания, Болгария, Босния и Герцеговина, Венгрия, Македония, Польша, Румыния, Сербия, Словакия, Словения, Хорватия, Черногория, Чехия), а также Монголия.

2. Другие (кроме России) крупные страны с быстро растущей экономикой, объединяемые аббревиатурой «БРИК», — Бразилия, Индия и Китай. Эти страны сопоставимы по количеству населения и экономическому потенциалу с Россией и в последнее время часто используются в качестве базы для сравнения с ней. Из них Китай на протяжении последних 30 лет осуществлял переход от плановой экономики к рыночной параллельно с решением задач догоняющей индустриальной модернизации, но имел существенные различия с первой группой стран как в исходном уровне социально-экономического развития, так и в модели осуществления общественной трансформации.

3. В качестве референтной группы к двум предыдущим взяты страны, осуществлявшие в последние десятилетия переход к постиндустриальной инновационной экономике. В качестве самых репрезентативных представлены страны «Большой семерки» — Великобритания, Германия, Италия, Канада, США, Франция и Япония.

В качестве *результатирующей переменной* использовался Индекс человеческого развития (также называемый Индексом развития человеческого потенциала — ИРЧП), который рассчитывается в рамках Программы развития ООН (ПРООН) и с 1990 г. публикуется в ежегодных Докладах о развитии человека (далее — ДРЧ). Данный индекс основан на концепции человеческого развития (А. Сен). ИРЧП складывается из трех компонентов, которые с разных сторон характеризуют человеческий капитал национальных экономик: индекс дохода; индекс образования; индекс ожидаемой продолжительности жизни.

В 2010 г. был осуществлен ретроспективный перерасчет индекса (Hybrid HDI, далее — гибридный ИРЧП) и его компонентов за период с 1970 г. с интервалом в 1 год в соответствии с наиболее поздней методикой агрегирования, но на основе ранее использовавшихся показателей (уровень ВВП д. н. по паритету покупательной способности — ППС, уровень грамотности взрослого населения, уровень валового охвата на-

селения образованием, ожидаемая продолжительность жизни при рождении)¹. Однако выборка стран и территорий (всего 135), по которым рассчитывался ежегодный гибридный ИРЧП, ограничена только теми, по которым имелись соответствующие исторические данные. Для стран, которые не вошли в нее, мы использовали данные из другой выборки (169 стран и территорий) по ИРЧП, рассчитанному также по наиболее поздней методике агрегирования и на основе преимущественно нового набора показателей (уровень ВНД на душу населения по ППС, средняя продолжительность обучения, ожидаемая продолжительность обучения, ожидаемая продолжительность жизни при рождении). Эти данные имеются за период 1980-2000 гг. с интервалом в 5 лет и с 2000 г. с интервалом в 1 год. Из нашей выборки соответствующие данные по ИРЧП доступны по Германии со времени ее объединения в 1990 г., по большинству республик бывшей Югославии и Туркменистану – с 2005 г. (по некоторым компонентам ИРЧП – с 1980 г.). За отсутствующие годы данные по указанным странам моделировались с помощью интерполяции по линейному тренду.

Также в 2010 г. в рамках ПРООН была предпринята попытка учесть фактор неравномерного распределения показателей человеческого развития и создать инструмент измерения, многомерно охватывающий внутристрановое неравенство. В результате был рассчитан (пока только за 2010 г. при отсутствии соответствующих исторических данных) ИРЧП, скорректированный с учетом неравенства. Положительно оценивая предложенную методологию анализа неравенства в распределении отдельных компонентов человеческого развития (с использованием индекса Аткинсона)², мы считаем, что исходная посылка

¹ Подробнее см.: Доклад о развитии человека 2010. С. 137-140, 216-217.

² Подробнее см.: Доклад о развитии человека 2010. С. 217-219; Alkire S., Foster J. Designing the Inequality-Adjusted Human Development Index (HDI). Human Development Research Paper 2010/28. October 2010 [Электронный ресурс] // Human Development Reports URL: http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/papers/HDRP_2010_28.pdf; Kovacevic M. Measurement of Inequality in Human Development – A Review. Human Development Research Paper 2010/35. November 2010 [Электронный ресурс] // Human Development Reports URL: http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/papers/HDRP_2010_35.pdf.

составителей данного индекса о неизменно отрицательном влиянии неравенств на актуальные значения соответствующих показателей человеческого развития нуждается в дополнительной проверке.

В качестве независимых переменных были выбраны широко используемые в научной литературе индикаторы, непосредственно характеризующие количественные стороны дифференциации человеческого капитала.

1. Дифференциация по уровню доходов.

Поскольку настоящее исследование сконцентрировано на проблематике человеческого капитала, предпочтительнее использовать данные по индексу Джини по заработным платам (а не по совокупным доходам), приводимые в базах данных Центра Инноченти ЮНИСЕФ¹, Института развития ООН (UNU-WIDER)². В тех случаях, когда соответствующие данные по заработным платам не были доступны, использовался индекс Джини по совокупным доходам и, в исключительных случаях, по индивидуальному потреблению (Индия, отчасти Китай). В отдельных случаях мы обращались к базе данных Всемирного банка³ для верификации данных.

Для России были взяты за основу имеющиеся данные Центра Инноченти ЮНИСЕФ⁴, линейно интерполированные по данным Росстата⁵ за отдельные годы. Также осуществлено смыкание данных по России и другим бывшим советским республикам с совокупными данными по СССР⁶. При этом мы исходили из того, что в рамках одной страны с централизо-

¹ TransMONEE. Database, UNICEF Regional Office for CEECIS, Geneva. 2011. [Электронный ресурс] // TransMonEE URL: <http://www.transmonee.org/>.

² UNU-WIDER. World Income Inequality Database, Version 2.0c. 2008 [Электронный ресурс] // UNU-WIDER URL: <http://www.wider.unu.edu/research/Database/>.

³ World Bank. Data by Country. 2011. [Электронный ресурс] // The World Bank URL: <http://data.worldbank.org/country>.

⁴ TransMONEE.

⁵ Труд и занятость в России: Статистический сборник. – М.: Госкомстат РФ – Росстат, 2001, 2003, 2006, 2009.

⁶ См. UNU-WIDER со ссылкой на: Atkinson A. B., Micklewright J. Economic Transformation in Eastern Europe and the Distribution of Income. – Cambridge:

ванно планируемой экономикой степень неравенства доходов внутри отдельных регионов вряд ли может сильно различаться (это предположение подтверждается имеющимися данными по советским республикам за отдельные годы); кроме того, возможные погрешности сравнительно стабильных значений показателя несущественны по сравнению с их последующей сильно восходящей динамикой.

2. Дифференциация по образовательному уровню населения.

Расчет индексов Джини по категориям образовательного уровня населения (старше 15 лет) был произведен нами на основе базы данных Д. Барро и Д.-Х. Ли об образовательном уровне населения в возрасте старше 15 лет¹. Эта база данных является широко цитируемым источником в научной литературе, посвященной проблемам человеческого капитала, отражена в статистических справочниках ЮНЕСКО и Всемирного банка, а также используется ПРООН для расчета ИРЧП по новой методике.

Расчет дифференциации образовательного уровня населения проводился по методике, близкой к использованной в работах А. Кастелло – Р. Доменека² и Д. Хикса³. Наша корректировка методики состоит в том, что мы учли не 4, как А. Кастелло – Р. Доменек, а 7 категорий (включая неполные уровни формального образования). В отношении длительности обучения, необходимого для получения соответствующего полного уровня образования, мы, в отличие от Д. Хикса, предпочли присвоить значения, более близкие соответствующим российским стандартам (4 года – начальное, 12 лет – среднее, 17 – высшее; в случаях наличия неполного образования соответствующего уровня его продолжительность определялась как среднее арифметическое значений соседних категорий).

Cambridge University Press, 1992; Alexeev M. V., Gaddy C. G. Income Distribution in the U.S.S.R. in the 1980s // Review of Income and Wealth. 1993. Vol. 39. № 1. P. 23-36.

¹ Barro R., Lee J.-W. Op. cit.

² Castelló A., Doménech R. Human Capital Inequality and Economic Growth: Some New Evidence // The Economic Journal. 2002. Vol. 112. Issue 478. P. 189.

³ Hicks D. The inequality adjusted Human Development Index: a constructive proposal // World Development. 1997. Vol. 25. № 8. P. 1289, 1296.

Поскольку исходные данные Д. Барро и Д.-Х. Ли приведены с 5-летним интервалом, нами производилась интерполяция результата (расчетного индекса Джини) по экспоненциальному тренду.

3. Дифференциация по продолжительности жизни.

Ожидаемая продолжительность жизни — показатель, непосредственно характеризующий важнейший количественный аспект человеческого капитала страны. Но в отличие от двух других этот показатель качества жизни является одной из малоизученных детерминант экономического развития¹.

Американский экономист Д. Кендрик, впервые предложивший методику отражения расходов на формирование человеческого капитала в системе национальных счетов к инвестициям в невещественный человеческий капитал, относил половину общих затрат на охрану здоровья². Последние исследования зарубежных авторов обосновали положительное влияние ожидаемой продолжительности жизни и отрицательное влияние дифференциации образовательного уровня населения на темпы и уровень накопления человеческого капитала³.

В предшествующей научной литературе индекс Джини, широко используемый в литературе о неравенстве доходов, применялся и для изучения распределения населения по отдельным показателям здоровья⁴. Мы также предпочли исполь-

¹ Castelló-Climent A., Doménech R. Human Capital Inequality, Life Expectancy and Economic Growth // *The Economic Journal*. 2008. Vol. 118. Issue 528. P. 653-677.

² Кендрик Дж. Совокупный капитал США и его формирование / пер. с англ. — М.: Прогресс, 1978 [1976]. С. 48-50, 95-96, 103-106.

³ Castelló-Climent A., Doménech R. Human Capital Inequality, Life Expectancy and Economic Growth // *The Economic Journal*. 2008. Vol. 118. Issue 528. P. 653-677.

⁴ Кислицына О. А. Ук. соч. С. 211; Gakidou E., Murray C. J. L., Frenk J. A Framework for Measuring Health Inequality // *Health systems performance assessment. Debates, methods and empiricism*. Ed. by Murray C. J. L., Evans D. P. 471-484. Geneva: World Health Organization, 2003 [Электронный ресурс] // World Health Organization URL: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9241562455_\(part4\)_chp34-42.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9241562455_(part4)_chp34-42.pdf); Hicks D. The inequality adjusted Human Development Index: a constructive proposal // *World Development*. 1997. Vol. 25. № 8. P. 1288-1291; Illsey R., Le Grand J. *The Measurement Of Inequality In Health* // *Health and Economics*. Ed. by A. Williams. — London: Macmillan Press, 1987. P. 19-22;

зовать в качестве основного индикатора индекс Джини по продолжительности жизни для возрастной категории до 85 лет по расчетам Й. Смитса и К. Мондена¹. Дополнительным источником исходных данных послужили сведения Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) о возрастной структуре смертности населения² за отдельные годы (1990, 2000, 2009), по которым нами рассчитывался индекс Аткинсона. Важно иметь в виду, что показатель продолжительности жизни характеризует и «простой труд» (*raw labor, unskilled labor*), и непосредственно «человеческий капитал», под которым в данном случае понимается квалифицированная часть трудовых ресурсов (в настоящее время преобладающая), которая использует в процессе производства накопленный образовательный потенциал (*skilled labour*).

Отдельно взятые количественные показатели неравенства не могут полностью объяснить изучаемое явление, но способны взаимно дополнять друг друга. Поэтому результаты, полученные с использованием индекса Джини, при наличии соответствующих исторических данных проверялись расчетами с помощью индикатора другого класса мер неравенства (индекс Аткинсона), которым оно также измерялось в ДРЧ за 2010 г.³ при построении соответствующих индексов ИРЧП, скорректированных с учетом неравенства⁴. Основное достоинство данного индекса заключается в его аддитивности, включая возможность построения сводного индекса неравенства непосредственно из составляющих его компонентов путем

Shkolnikov V. M., Andreev E. E., Begun A. Z. Gini coefficient as a life table function: computation from discrete data, decomposition of differences and empirical examples // Demographic Research. 2003. Vol. 8. Article 11. P. 305-358. [Электронный ресурс] // Demographic Research URL: <http://www.demographic-research.org/Volumes/Vol8/11/>.

¹ TransMONEE.

² World Health Organization. Life Tables. [Электронный ресурс] // World Health Organization URL: <http://apps.who.int/gho/data/?theme=main&node=692#>.

³ Доклад о развитии человека 2010. С. 218-219.

⁴ Техника его расчета описана в: Kovacevic M. Op. cit. P. 23-25, 35-37 — применительно к продолжительности жизни; P. 42 — методика, которую мы применили к взвешиванию данных по образовательному уровню населения).

вычисления их среднего гармонического значения¹. При этом недостаточно представлены исторические данные, на основе которых индекс Аткинсона может быть рассчитан. Поскольку данные по неравенству распределения компонентов ИРЧП с использованием индекса Джини имеют более широкое хронологическое покрытие, при анализе временных рядов мы предпочитали использовать именно их. За те годы, по которым внутривостановые данные в отношении неравенств имеются по обоим индексам, мы установили их высокую скоррелированность, за исключением отдельных случаев (см. таблицу 6-1).

Таблица 6-1

Коэффициент корреляции Пирсона между различными количественными индикаторами неравенства компонентов ИРЧП (по индексу Джини и индексу Аткинсона)

Страна	Индекс дохода	Индекс образования	ИРЧП (неравенство между компонентами)
Россия	0,96	0,99	0,95
Азербайджан	0,71		0,97
Армения	0,91		0,97
Белоруссия	-0,11		0,97
Грузия	0,96		0,97
Эстония	0,85	0,98	0,97
Казахстан	0,76		0,97
Киргизия	0,17	0,99	0,97
Латвия	0,56	1,00	0,97
Литва	0,53	0,99	0,97
Молдавия	0,94	0,99	0,97
Таджикистан	0,74	0,99	0,97
Туркмения	0,77	0,00	0,97
Украина	0,89	0,98	0,97
Узбекистан	0,90	0,00	0,97
Албания		0,99	0,97

¹ Kovacevic M. Op.cit. P. 24.

Продолжение таблицы 6-1

Страна	Индекс дохода	Индекс образования	ИРЧП (неравенство между компонентами)
Болгария	0,96	0,99	0,97
Босния и Герцеговина			0,97
Венгрия	0,91	1,00	0,97
Македония			0,97
Польша		0,95	0,97
Румыния	0,80	0,98	0,97
Словакия		0,63	0,97
Словения		0,99	0,97
Сербия		1,00	0,97
Хорватия		1,00	0,97
Черногория			0,97
Чехия		0,98	0,97
Монголия		0,99	0,97
Бразилия	0,80	0,99	0,97
Индия		0,91	0,97
Китай		0,99	0,97
Великобритания	1,00	-0,81	0,97
Германия	0,98	0,92	0,97
Италия	0,98	0,67	0,97
Канада	0,59	0,99	0,97
Франция	0,99	0,71	0,97
США	1,00	0,96	0,97
Япония		1,00	0,97

Источник данных: World Bank. Data by Country.

Помимо независимых переменных, в качестве которых были выбраны индикаторы, отражающие исключительно количественные (объемные) стороны дифференциации человеческого капитала, мы также ввели индикаторы, в той или иной степени отражающие ее качественные параметры, поскольку в условиях постиндустриального развития первые оказываются все менее спо-

способны охватить реально происходящие социально-экономические процессы. Несмотря на меньшее наличие исторических данных по многим странам, эти качественные параметры также использовались для построения межстрановых линейных регрессий и служили дополнительными свидетельствами для сравнения показателей неравенства и уровня развития по отдельным странам.

Для сопоставления с дифференциацией по доходам таким показателем была выбрана доля населения, живущего в сельской местности¹. Данный показатель имеет универсальное значение с точки зрения определения степени модернизированности того или иного общества в классическом смысле, поскольку показывает, насколько далеко оно продвинулось в своем развитии от аграрного к индустриальному и постиндустриальному. Например, для стран G7 значение показателя в последнее время составляло 1,3–4,7%, в то время как для России – 9,0% (в 2007 г. с тенденцией к снижению). Тем не менее, российский показатель заметно ниже, чем в других странах бывшего СССР (кроме Эстонии) и большинстве стран Восточной Европы. Другим основанием для выбора данного показателя стал тот факт, что даже житель крупного европейского или американского города имеет больше возможностей распорядиться полученным доходом, чем житель сельскохозяйственных районов в связи с более широким доступом к товарам и услугам.

Дифференциация в образовательном уровне населения сопоставлялась с долей учащихся, не освоивших базовый уровень в средней школе за 1964–2003 гг. по результатам международных тестов². Следует иметь в виду, что период участия страны в международных программах тестирования мог быть короче. Например, Россия участвовала в них лишь с 1991 г. эпизодически (тест ИАЕР II) и с 1995 г. в тестах, проводимых на регулярной основе и вошедших в указанную выборку (тесты TIMSS, PISA, PIRLS)³.

¹ Источник данных: World Bank. Data by Country.

² Hanushek E. A., Woessmann L. Op. cit.

³ Публикации Центра оценки качества образования [Электронный ресурс] // Центр оценки качества образования URL: <http://www.centeroko.ru/public.htm>.

В отношении здоровья населения показатели дифференциации по продолжительности жизни и возрастной структуре смертности населения сравнивались с долей расходов, оплачиваемых непосредственно физическими лицами, в общих расходах на здравоохранение (*out-of-pocket health expenditure*)¹. Этот индикатор имеет исторические данные 1995 по 2009 гг. по большинству стран нашей выборки и показывает степень неравенства в доступе к услугам здравоохранения, определяемую уровнем неравенства доходов.

Проведенные межстрановые сопоставления показывают, что связь между двумя группами индикаторов, отражающих преимущественно количественные и качественные параметры социально-экономических неравенств, является нейтральной в сфере образования и положительной, но слабо выраженной, в сфере здоровья населения (см. рис. 6-1).

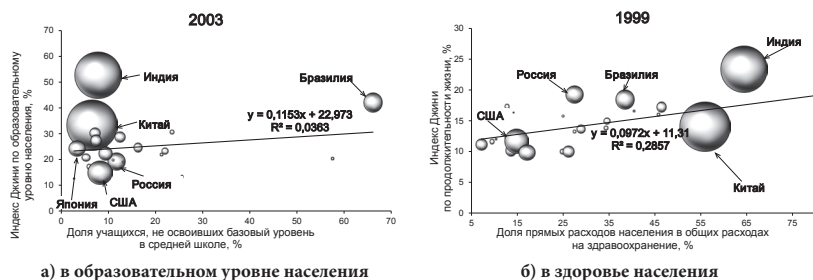


Рис. 6-1. Соотношения между двумя группами индикаторов социально-экономических неравенств: межстрановой аспект

Составлено по: Barro R., Lee J.-W. Op. cit.; Hanushek E. A., Woessmann L. Op. cit.; Smits J., Monden C. Op. cit.; United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2011). World Population Prospects: The 2010 Revision, CD-ROM Edition [Электронный ресурс] // United Nations Development URL: <http://esa.un.org/unpd/wpp/Excel-Data/population.htm>; World Bank. Примечание: здесь и далее размеры пузырьков на диаграмме характеризуют количество населения страны.

¹ Источник данных: World Bank. Data by Country на основе данных, формируемых ВОЗ.

6.2.3. Основные результаты анализа исторических данных

1. Общие тенденции человеческого развития за последние 40 лет.

Если на больших исторических периодах динамика ИРЧП во внутривнутристрановом измерении сильно коррелирует с динамикой ВВП д. н., то в краткосрочном периоде и в межстрановом измерении возможны значительные расхождения (см. рис. 6-2). Высокие значения коэффициента детерминации (R^2) показывают, что хотя межстрановая связь ВВП д. н. и ИРЧП достаточно сильная, в последние 10-15 лет она несколько ослабла. Поскольку данный индекс включает в качестве составляющих как уровень дохода, так и показатели человеческого потенциала, достигнутые результаты образования и здравоохранения, в значительной степени расхождения в уровне ИРЧП и объема ВВП д. н. могут быть объяснены через различия в уровне компонентов ИРЧП (то есть через структурную неравномерность человеческого развития).

Так, в 2008 г. за счет образовательного компонента значительные расхождения наблюдались у Индии (пониженный ИРЧП даже при самом низком среди стран БРИК уровне ВВП д. н.), Узбекистана (пониженный ИРЧП при среднем уровне ВВП д. н.), Монголии (повышенный ИРЧП при низком уровне ВВП д. н.). В России ИРЧП примерно соответствовал уровню страны по ВВП д. н.: если образовательный компонент ИРЧП значительно превосходит характерный для стран близкой группы по уровню доходов, то компонент здоровья населения значительно уступает.

По итогам прошедших 40 лет уровень человеческого развития и, в большинстве случаев, его отдельных компонентов в странах бывшего СССР повысился, но с заметным отставанием от среднемировых темпов. При этом Армения, Казахстан и Азербайджан показали лучшую динамику среди республик бывшего СССР, повысив ИРЧП соответственно на 19,3%, 18,8% и 18,2% (против 7,8% в среднем по данной группе и 17,5% по другим бывшим социалистическим странам).

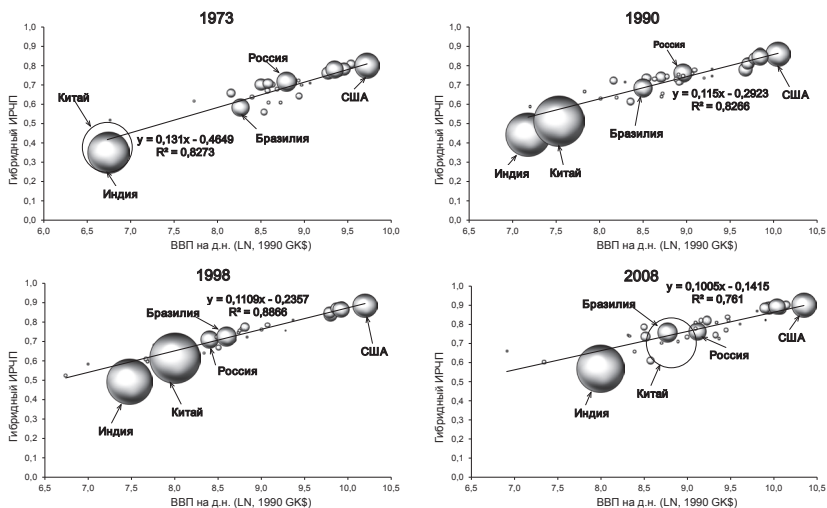


Рис. 6-2. Межстрановые соотношения между ИРЧП и ВВП на душу населения

Источники: Доклад о развитии человека 2010; Maddison A. Statistics on World Population, GDP and Per Capita GDP, 1-2006 AD (February 2010) [Электронный ресурс] // Groningen Growth and Development Centre URL: <http://www.ggd.c.net/MADDISON/oriindex.htm>; United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2011). ВВП д. н. выражен как натуральный логарифм соответствующего показателя в международных долларах Geary-Khamis 1990 г. с учетом ППС.

Практически во всех странах в ходе системной трансформации от плановой к рыночной экономике произошло снижение достигнутого совокупного уровня человеческого развития: в большей степени – в странах бывшего СССР, среди которых Россия заняла положение несколько выше среднего; в меньшей степени – в странах Восточной Европы и Монголии. Лишь в Китае человеческое развитие быстрыми темпами равномерно повышалось.

В ходе трансформационных процессов снижение отдельных компонентов ИРЧП происходило различными темпами. Наибольшее снижение испытал уровень доходов населения, наблюдавшийся в разной степени во всех бывших социалистических странах. В то же время, в ряде этих стран (Польша,

Словакия, Словения) образовательный уровень населения, а также во многих странах индекс здоровья продолжили медленный рост, несмотря на снижение уровня доходов. Все это приводило к тому, что различие отдельных компонентов ИРЧП (например, для России – образованное население со сравнительно низким уровнем доходов и еще более низкой продолжительностью жизни) в странах бывшего СССР и Восточной Европы имело тенденцию к увеличению.

Однако после нескольких лет снижения ИРЧП снова начал расти (в России – с 1999 г.). Это произошло после того, как был пройден наиболее острый этап переходного периода, отличавшийся сильно выраженными деструктивными процессами. К настоящему времени Россия, как и страны бывшего СССР в целом, восстановила свой «дореформенный» уровень ИРЧП, опережая его по индексу дохода, но отставая по индексу здоровья, который имел тенденцию к снижению на протяжении почти всего анализируемого периода (с 1970 г. до 2002 г.). В других бывших социалистических странах (Восточная Европа и Монголии) спад ИРЧП и его компонентов оказался менее выраженным и к началу 2010-х гг. в тех странах, по которым имеются исторические данные, он превышает «дореформенный» уровень.

В Бразилии, Китае, Индии ИРЧП возрастал более равномерно по сравнению с бывшими социалистическими странами. В Бразилии наиболее быстро рос образовательный компонент, в Китае – индекс дохода, в Индии все компоненты росли примерно одинаковым темпом.

В экономически развитых странах на протяжении рассматриваемого периода прогресс в уровне человеческого развития происходил более или менее сбалансировано за счет всех трех его компонентов с несколько опережающим ростом индекса здоровья.

В 2008-2010 гг. в связи с глобальным финансово-экономическим кризисом в большинстве экономически развитых и бывших социалистических странах произошло некоторое понижение индекса дохода, что вызвало небольшое снижение (либо стагнацию) ИРЧП этих стран. В то же время, большин-

ству стран БРИК (Бразилии, Индии и Китаю, в отличие от России) удалось избежать наступления указанных неблагоприятных явлений.

2. Общие тенденции внутристрановых и межстрановых социально-экономических неравенств за последние 40 лет.

Практически во всех странах процесс системной трансформации от плановой к рыночной экономике сопровождался ростом неравенства заработков и, соответственно, доходов, в меньшей степени — здоровья населения. При этом неравенство в образовательном уровне в указанных странах, как правило, продолжало снижаться, но часто более медленными темпами, чем в 1970-1980-е гг.

В силу наибольшей остроты системной социально-экономической трансформации данная тенденция сильнее всего проявилась в России. Спад в уровне производства оказался очень сильным, и необходимость реструктуризации рабочей силы привела к значительным шокам на рынке труда (в отраслях и материального, и нематериального производства). Разрушение сложившихся в период социализма институтов рынка труда, опиравшихся на сильно выраженное государственное регулирование дифференциации зарплат, привело к практически свободному ценообразованию на основе соотношения спроса и предложения. Другими значительными факторами усиления неравенства стали: 1) сильные климатические различия, вытекающие из большой географической протяженности страны, которые рынок труда вынуждает компенсировать через различия в уровне вознаграждения работников; 2) экстремальные различия в пространственно-географическом размещении производительных сил между российскими регионами при низкой межрегиональной мобильности рабочей силы; 3) слабость новых независимых профсоюзов; 4) проводившаяся в 1990-е гг. государственная политика фактического невмешательства в регулирование заработных плат при приоритетности цели ограничения безработицы.

Однако после того как был пройден наиболее острый этап переходного периода, уровень неравенства доходов, в большинстве случаев стал снижаться. В России снижение неравенства заработных плат было весьма значительным (с 52,12% в 2001 г.

до 41,90% в 2009 г. по индексу Джини), хотя по сравнению с СССР и экономически развитыми странами (с характерными для них 27-32%) продолжает оставаться достаточно высоким. По степени неравенства заработных плат уровень России примерно соответствует среднемировому; он выше, чем в других странах СНГ и бывших социалистических странах, несколько ниже, чем в Китае и значительно ниже, чем в Бразилии; среди экономически развитых стран сопоставим с США, но заметно превышает уровень остальных.

В большинстве стран бывшего СССР (кроме прибалтийских республик, ставших членами ЕС) в 1998-2001 гг. наметилась тенденция к повышению неравенства заработков. Во многих странах Восточной Европы процесс повышения неравенства доходов оказался значительно более растянутым во времени и более умеренным по величине. По-видимому, это привело к тому, что обратный процесс к коррекционному ослаблению неравенства там также оказался менее выраженным, чем в России.

При этом начало роста неравенства доходов в Бразилии (с очень высокой стартовой базы в 56-57% по индексу Джини) и в Китае (с умеренного уровня в 25-30%) относится к 1980-м гг., когда в этих странах с разной скоростью начали осуществляться меры по либерализации экономики. Кроме того, в отличие от большинства других стран, в Бразилии за прошедшие 40 лет заметно усилилась структурная неравномерность человеческого развития, которая только в 2000-е гг. обнаружила незначительное ослабление. Неравенства остальных компонентов человеческого развития в указанных странах постепенно снижались на протяжении всего анализируемого периода (1970-2010 гг.).

В экономически развитых странах прогресс в уровне человеческого развития также сопровождался снижением неравенств в уровне здоровья населения и в образовательном уровне (за исключением испытывавших сильный приток неквалифицированной миграции Франции и Германии в 1970-1980-е гг. и отчасти Великобритании в 1975-2000 гг.). В отношении неравенства доходов наблюдались противоположные тенденции.

В период с конца 1970-х гг. оно заметно усилилось в странах, которые определяли ведущие тенденции мирового социально-экономического и, в значительной степени, культурно-идеологического развития (США и Великобритании). Но в тот же период неравенство доходов продолжило снижаться во Франции, в ряде стран (например, в Японии) оно могло колебаться, в итоге не показав четко выраженной динамики.

Причины усиления неравенства в англо-саксонских странах достаточно многообразны. Многие исследователи связывают поворот в сторону усиления дифференциации доходов с новой волной технического прогресса и возрастанием спроса на высококвалифицированный труд, в том числе под воздействием глобализации¹. Другие объясняют это повышением социальной мобильности в глобализирующемся обществе, вызванной, в том числе, изменениями его демографической структуры и интенсификацией миграционных потоков². Следует также отметить сильный рост финансового сектора экономики при наличии в этих странах мировых финансовых центров (Нью-Йорк и Лондон), ослабление влияния профсоюзов в условиях снижения доли занятых в традиционном индустриальном секторе. Указанные тенденции были усилены целенаправленной политикой пришедших к власти на рубеже 1970-1980-х гг. неконсервативных сил (во главе с М. Тэтчер в Великобритании и Р. Рейганом в США). Но подобные явления, скорее, являются следствием более фундаментальных изменений в социально-экономической структуре современного общества, связанных с осуществлением исторически инновационных постиндустриальных модернизаций. На наш взгляд, одной из важных

¹ См., например: Глобализация и неравенство. Перспективы развития мировой экономики. Октябрь 2007. Washington D. C.: Международный Валютный Фонд, 2007. С. 156-164 [Электронный ресурс] // International Monetary Fund URL: <http://www.imf.org/external/russian/pubs/ft/weo/2007/02/pdf/weoftr.pdf>; Acemoglu D. Technical Change, Inequality and the Labor Market // Journal of Economic Literature. 2002. Vol. 40. P. 31-46, 64; Galor O., Moav O. Ability-Biased Technological Transition, Wage Inequality and Economic Growth // Quarterly Journal of Economics. 2000. Vol. 115. Issue 2. P. 469-497.

² Higgins M., Williamson J. G. Explaining Inequality the World Round: Cohort Size, Kuznets Curves and Openness // Southeast Asian Studies. 2002. Vol. 40. № 3. P. 268-302.

причин возрастания дифференциации доходов при переходе к информационному обществу является тот факт, что развитие инновационных секторов экономики подвержено большим рискам и предполагает высокую неустойчивость их показателей по сравнению с динамикой массового производства на основе устоявшихся технологий. Постиндустриальной экономике знаний присущи высокие риски на микро- и макроэкономическом уровнях, которые требуют повышенной компенсации как в уровне предпринимательских доходов, так и – в меньшей степени – в оплате труда.

В 2008-2010 гг. в экономически развитых странах отмечалось коррекционное усиление структурной неравномерности человеческого развития в связи с некоторым понижением индекса дохода в результате глобального финансово-экономического кризиса. Что касается влияния последнего кризиса на тенденции динамики неравенства доходов, то он, по крайней мере, не прервал наметившуюся ранее тенденцию к его ослаблению в бывших социалистических странах.

3. Влияние неравенств на уровень человеческого развития.

Мы проанализировали динамику основных составляющих ИРЧП (доход, образовательный уровень, ожидаемая продолжительность жизни) в зависимости от показателей неравенства их распределения.

В отношении каждой страны мы находили лаг соответствующего показателя неравенства по отношению к базовому индексу, используя кросс-корреляционную функцию. Коэффициенты корреляции Пирсона ИРЧП и индикаторов неравенства его компонентов (с учетом их задержки по времени) свидетельствуют о высокой зависимости уровня человеческого развития страны от неравенства распределения его компонентов (см. таблицу 6-2). Причем и в отношении образовательного уровня населения, и в отношении продолжительности жизни эта зависимость, как правило, отрицательная: более высокий уровень неравенства ведет к более низкому уровню развития страны по соответствующему показателю.

Таблица 6-2

**Коэффициент корреляции Пирсона (ККП) компонентов ИРЧП
и лагированных индикаторов их неравенства
(с учетом задержки реакции компонента ИРЧП в годах)**

Страна	Индекс Джини по доходам		Индекс Джини по образовательному уровню населения		Индекс Джини по продолжительности жизни		Индекс Джини между компонентами ИРЧП	
	Лаг	ККП	Лаг	ККП	Лаг	ККП	Лаг	ККП
Россия	10	0,46	0	-0,88	0	-0,76	0	-0,73
Азербайджан	10	0,38					0	-0,93
Армения	1	-0,29	5	-0,92			0	-0,87
Белоруссия	10	0,72			0	-0,86	0	-0,90
Грузия	0	-0,85			0	-0,49	0	-0,98
Эстония	2	0,39	1	-0,86	0	-0,79	0	-0,81
Казахстан	0	0,66	7	-0,95			0	0,57
Киргизия	2	-0,33	9	0,38			0	-0,91
Латвия	9	0,56	1	-0,80	0	-0,83	0	-0,66
Литва	9	0,39	0	-0,72	0	-0,79	7	0,62
Молдавия	2	-0,90	3	-0,72	1	-0,85	2	-0,64
Таджикистан	2	-0,92	1	-0,60			0	-0,94
Туркмения	1	-0,82					0	-1,00
Украина	1	-0,69	0	-0,96	0	-0,92	0	-0,78
Узбекистан	0	0,34					0	-0,87
Албания			0	-0,98			10	0,75
Болгария	9	0,78	0	-0,95	9	0,82	0	-0,95
Босния и Герцеговина							0	-0,95
Венгрия	8	0,50	5	-0,84	9	-0,79	0	-0,28
Македония	5	0,60			0	-0,99	10	0,71
Польша	3	0,93	5	-0,97	0	-0,94	0	-0,69
Румыния	5	0,80	0	-0,74	0	-0,78	0	-0,82
Словакия	2	-0,96	0	-0,98	0	-0,98	0	-0,70
Словения	6	0,93	8	-0,97	8	-0,99	10	0,27

Продолжение таблицы 6-2

Страна	Индекс Джини по доходам		Индекс Джини по образовательному уровню населения		Индекс Джини по продолжительности жизни		Индекс Джини между компонентами ИРЧП	
	Лаг	ККП	Лаг	ККП	Лаг	ККП	Лаг	ККП
Сербия	2	0,50	0	-0,96			1	-0,92
Хорватия	2	-0,95	0	-0,91	0	-0,73	10	0,72
Черногория							0	-0,93
Чехия	6	0,79	10	-0,84	0	-0,98	0	-0,52
Монголия			0	-0,33			10	-0,79
Бразилия	6	0,71	0	-0,91	7	-0,85	4	0,89
Индия	2	0,67	0	-0,99	0	-1,00	0	-0,90
Китай	0	0,96	0	-0,92	7	-0,94	0	-1,00
Велико-британия	2	0,92	10	-0,87	9	-1,00	10	0,42
Германия	0	-0,51	0	-0,95	0	-0,99	5	-0,91
Италия	4	0,78	0	-0,96	0	-0,99	0	0,48
Канада	2	0,55	0	-0,83	0	-1,00	10	0,62
США	3	0,99	10	-0,74	0	-0,99	6	0,38
Франция	0	-0,97	0	-0,84	8	-1,00	2	0,85
Япония	7	-0,70	0	-0,90	0	-0,97	0	0,56

Собственные расчеты по: Доклад о развитии человека 2010; Труд и занятость в России; Barro R., Lee J.- W. Op. cit.; Smits J., Monden C. Op. cit.; TransMONEE; UNU-WIDER; World Bank.

Отмеченные закономерности в отношении внутристрановых взаимосвязей динамики ИРЧП и индикаторов неравенства его компонентов проявляются также на межстрановом уровне. Об этом свидетельствуют соответствующие сопоставления за отдельные годы (см. рис. 6-3 – 6-6). Причем отрицательная взаимосвязь наиболее сильна в случае с ожидаемой продолжительностью жизни населения, в то время как в случае с образовательным уровнем она с течением времени склонна заметно ослабевать.

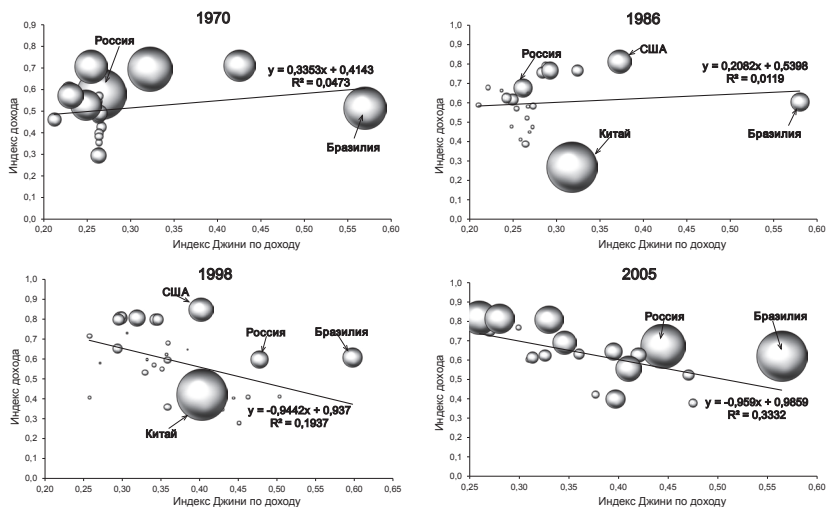


Рис. 6-3. Неравенство доходов: межстрановой аспект

Доклад о развитии человека 2010; собственные расчеты по: Труд и занятость в России; TransMONEE; United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division; UNU-WIDER; World Bank. Данные по Индии не отражены на диаграммах, поскольку доступны только по неравенству индивидуального потребления, а не заработков (доходов).

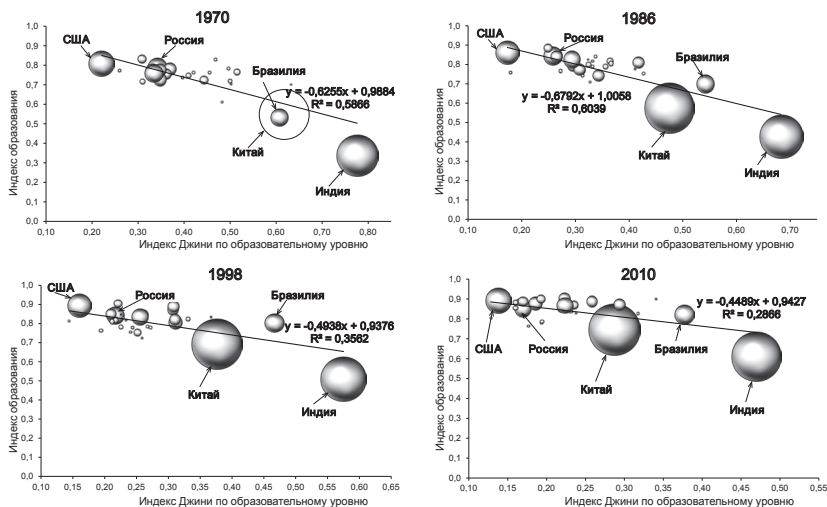


Рис. 6-4. Неравенство образовательного уровня: межстрановой аспект

Доклад о развитии человека 2010; собственные расчеты по: Barro R., Lee J.-W. Op. cit.; United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division.

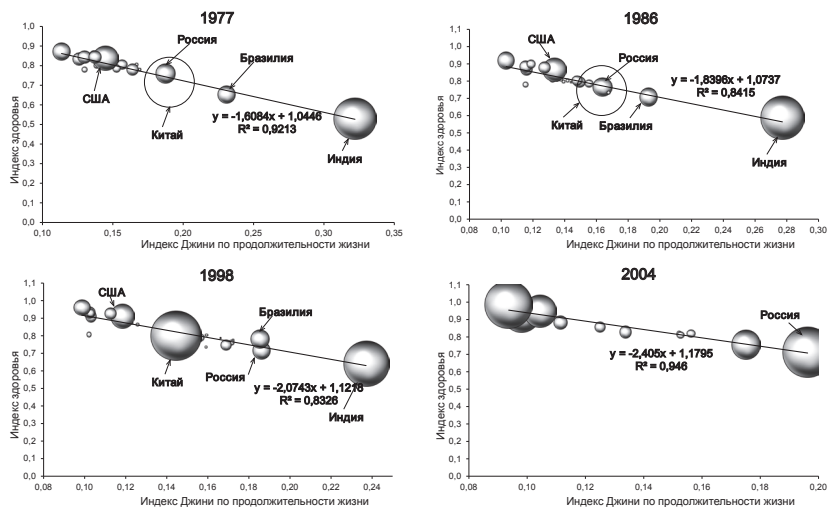


Рис. 6-5. Неравенство ожидаемой продолжительности жизни: межстрановой аспект

Доклад о развитии человека 2010; собственные расчеты по: Smits J., Monden C. Op. cit.; United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division.

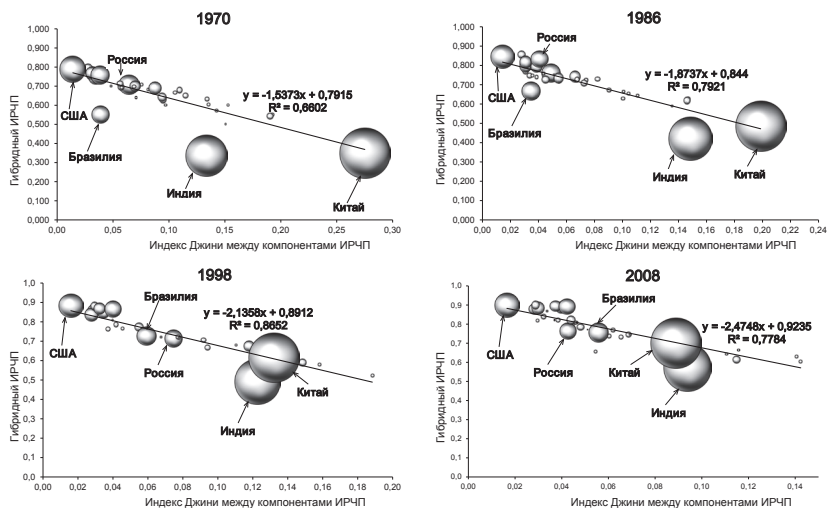


Рис. 6-6. Структурная неравномерность человеческого развития: межстрановой аспект

Составлено по: Доклад о развитии человека 2010; United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division.

Для определения того, насколько ИРЧП зависит от неравенства распределения его компонентов, а также от неравенства среди трех его компонентов для каждой страны мы построили множественные линейные регрессии вида:

$$H = b + m_1 I + m_2 E + m_3 L + m_4 D + \varepsilon,$$

где:

H – ИРЧП.

I – индекс Джини по доходам (заработным платам).

E – индекс Джини по образовательному уровню населения.

L – индекс Джини по продолжительности жизни.

D – индекс Джини между компонентами ИЧРП.

m_1, m_2, m_3, m_4 – коэффициенты при независимых переменных.

b – свободный член.

ε – вектор остатков.

В другом случае в аналогичной межстрановой регрессии традиционные индикаторы неравенства, измеряемые индексом Джини, были заменены параметрами, отражающими качественные характеристики внутристранового неравенства человеческого развития:

- индекс Джини по доходам (заработным платам) – долей населения, живущего в сельской местности;
- индекс Джини по образовательному уровню населения – долей учащихся, не освоивших базовый уровень в средней школе за 1964-2003 гг. по результатам международных тестов;
- индекс Джини по продолжительности жизни – долей расходов, оплачиваемых непосредственно физическими лицами, в общих расходах на здравоохранение.

Результаты внутристранового регрессионного анализа обобщены в таблице 6-3, межстранового – в таблицах 6-4 и 6-5.

В первую очередь, следует отметить высокие показатели статистической значимости регрессий для большинства анализируемых стран. Также это характерно для межстрановых регрессий с традиционными показателями неравенства

(и в меньшей степени – для регрессии с его качественными характеристиками). Причем коэффициент детерминации R^2 заметно повысился, приблизившись к теоретическому пределу, в случае взвешивания страновых переменных по населению (независимые переменные измеряются индексом Джини (см. таблицу 6-4). В случае замены независимых переменных качественными показателями неравенства, коэффициент детерминации несколько снижается (с 0,90 и 0,99 до 0,86), но все равно остается на высоком уровне (см. таблицу 6-5); при этом коэффициенты при независимых переменных часто теряют статистическую значимость, а взвешивание переменных приводит к смене характера взаимосвязи (у 3-х переменных из 4-х), но не ведет к повышению ее силы (остается на уровне 0,86). Вероятно, это вызвано недостаточным количеством и качеством данных по соответствующим альтернативным индикаторам неравенств.

Таблица 6-3
Характеристика параметров регрессионных моделей внутристрановой зависимости ИРЧП от индикаторов неравенства его компонентов (с учетом задержек по времени)

Страна	R ²	b	m1	m2	m3	m4	SE	SE(b)	SE(m1)	SE(m2)	SE(m3)	SE(m4)	F	df
Россия	0,9329	1,029	-0,022	-0,283	-0,715	-1,470	0,005	0,037	0,033	0,093	0,115	0,241	73,019	21
Азербайджан	0,9696	0,757	0,144			-1,444	0,007	0,011	0,018			0,069	447,191	28
Армения	0,8697	0,656	0,252	0,371		-1,398	0,007	0,019	0,034	0,067		0,114	51,150	23
Белоруссия	0,6589	0,859	0,069		-0,550	-0,850	0,008	0,054	0,104		0,399	0,413	10,946	17
Грузия	0,9993	0,862	-0,006		-0,182	-1,452	0,001	0,006	0,009		0,036	0,026	8186,788	17
Эстония	0,8867	0,950	0,222	-0,170	-0,479	-2,542	0,008	0,076	0,114	0,096	0,212	0,356	52,802	27
Казахстан	0,3846	0,659	-0,023	-0,100		1,045	0,020	0,197	0,451	0,240		0,589	5,208	25
Киргизия	0,7282	0,852	0,054	0,094		-1,973	0,011	0,043	0,070	0,101		0,299	25,003	28
Латвия	0,9121	0,907	0,352	-0,039	-1,324	-0,525	0,009	0,051	0,076	0,047	0,177	0,387	57,100	22
Литва	0,8585	0,805	0,224	0,005	-0,956	0,761	0,009	0,046	0,110	0,103	0,255	0,553	33,359	22
Молдавия	0,9422	0,908	-0,228	-0,041	-0,746	-0,571	0,006	0,049	0,051	0,183	0,449	0,293	69,252	17
Таджикистан	0,9724	0,823	-0,105	-0,149		-1,180	0,007	0,014	0,048	0,023		0,086	305,479	26
Украина	0,9736	1,020	0,079	-0,282	-0,771	-1,566	0,004	0,022	0,026	0,021	0,131	0,099	277,044	30
Узбекистан	0,9001	0,862	-0,144			-1,497	0,007	0,020	0,027			0,091	148,665	33
Албания	0,7370	0,701		-0,363		0,751	0,018	0,061		0,074		0,433	39,225	28
Болгария	0,9673	0,927	0,021	-0,317	0,201	-1,765	0,005	0,048	0,041	0,044	0,288	0,203	199,861	27
Венгрия	0,9148	0,763	0,485	0,000	-0,542	-1,716	0,010	0,075	0,101	0,103	0,276	0,956	69,753	26

Продолжение таблицы б-3

Страна	R ²	b	m1	m2	m3	m4	SE	SE(b)	SE(m1)	SE(m2)	SE(m3)	SE(m4)	F	df
Македония	0,7766	0,630	0,070			1,158	0,007	0,023	0,106			0,225	22,591	13
Польша	0,9723	0,992	0,265	-0,331	-1,199	-0,634	0,004	0,052	0,056	0,061	0,313	0,246	201,856	23
Румыния	0,9867	1,017	0,031	-0,895	-0,099	-1,257	0,002	0,075	0,038	0,248	0,234	0,320	74,253	4
Словакия	0,9995	0,966	0,185	-0,896	0,551	-1,528	0,000	0,011	0,062	0,184	0,313	0,267	459,622	1
Словения	0,9966	1,442	-0,021	-1,825	0,690	0,264	0,002	0,160	0,064	0,459	0,603	0,557	369,068	5
Сербия	0,9598	0,903	0,020	-0,442		-0,641	0,002	0,054	0,070	0,252		0,556	7,963	1
Хорватия	0,8894	0,994	-0,470	-0,483	0,178	0,914	0,004	0,184	0,255	0,196	0,252	2,384	10,057	5
Чехия	0,9827	1,256	-0,024	-0,094	-2,377	-3,673	0,003	0,065	0,063	0,094	0,490	0,888	99,476	7
Монголия	0,6011	0,849		0,002		-1,862	0,022	0,039	0,000	0,137		0,373	21,092	28
Бразилия	0,9900	0,785	0,176	-0,316	-0,331	0,802	0,004	0,064	0,086	0,062	0,081	0,299	521,432	21
Индия	0,9988	0,870	0,021	-0,031	-0,848	-1,354	0,002	0,020	0,059	0,054	0,099	0,126	4063,271	19
Китай	0,9997	0,937	0,049	-0,559	0,025	-1,023	0,002	0,013	0,020	0,024	0,057	0,063	15346,471	20
Великобритания	0,9668	2,964	-0,529	-6,417	0,173	1,312	0,007	0,286	0,155	0,946	0,707	0,654	160,335	22
Германия	0,9993	0,971	-0,100	-0,186		-1,081	0,001	0,016	0,047	0,015		0,064	2903,770	6
Италия	0,9983	1,251	0,102	-1,176	-0,230	-1,341	0,001	0,020	0,028	0,179	0,411	0,235	1148,117	8
Канада	0,9678	1,213	-0,048	-2,191	1,828	-0,663	0,003	0,061	0,200	0,454	0,899	0,385	120,276	16
США	0,9750	1,023	0,348	-0,300	-1,643	-1,747	0,003	0,200	0,267	0,123	0,657	0,573	165,583	17
Франция	0,9794	1,167	-0,172	-0,066	-2,211	1,342	0,005	0,086	0,207	0,045	0,620	1,544	285,137	24
Япония	0,9971	1,174	0,132	-0,499	-2,199	-0,146	0,001	0,012	0,069	0,047	0,213	0,189	1982,466	23

Примечание к таблице 6-3

Собственные расчеты по: Доклад о развитии человека 2010; Труд и занятость в России; Barro R., Lee J.- W. Op. cit.; Smits J., Monden C. Op. cit.; Trans MONEE; UNU-WIDER; World Bank.

Значения коэффициентов и их стандартных ошибок не указаны в случаях, когда данные по соответствующей переменной отсутствовали.

Обозначения:

R^2 – коэффициент детерминации.

b – свободный член.

$t1$ – коэффициент при переменной «Индекс Джини по доходам».

$t2$ – коэффициент при переменной «Индекс Джини по образовательному уровню населения».

$t3$ – коэффициент при переменной «Индекс Джини по продолжительности жизни».

$t4$ – коэффициент при переменной «Индекс Джини между компонентами ИЧРП».

SE – стандартная ошибка для оценки зависимой переменной (стандартная ошибка регрессии).

$SE(b)$ – стандартная ошибка для свободного члена.

$SE(t1)$ – стандартная ошибка для коэффициента при переменной «Индекс Джини по доходам».

$SE(t2)$ – стандартная ошибка для коэффициента при переменной «Индекс Джини по образовательному уровню населения».

$SE(t3)$ – стандартная ошибка для коэффициента при переменной «Индекс Джини по продолжительности жизни».

$SE(t4)$ – стандартная ошибка для коэффициента при переменной «Индекс Джини между компонентами ИЧРП».

F – F -статистика (наблюдаемое значение).

df – количество степеней свободы.

Таблица 6-4
 Характеристика параметров межстрановой регрессии зависимости ИРЧП
 от индикаторов неравенства его компонентов, измеренных индексом Джини: 1998 г.

	R ²	b	m1	m2	m3	m4	SE	SE(b)	SE(m1)	SE(m2)	SE(m3)	SE(m4)	F	df
Без взвешивания*	0,9007	0,991	0,026	-0,036	-0,832	-1,824	0,030	0,042	0,129	0,103	0,361	0,249	34,012	15
Со взвешиванием*	0,9910	0,005	5,121	-1,562	-8,923	3,187	0,008	0,002	1,461	0,702	0,702	1,804	411,862	15

*Показателей отдельных стран по доле в общем населении стран выборки (N=20).
 Собственные расчеты по: Доклад о развитии человека 2010; Труд и занятость в России; Barro R., Lee J.-W. Op. cit.;
 Smits J., Monden C. Op. cit.; Trans MONEE; United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division;
 UNU-WIDER; World Bank.

Таблица 6-5

Характеристика параметров межстрановой регрессии зависимости ИРЧП от качественных параметров неравенства его компонентов: 2003 г.

	R ²	b	n1	n2	n3	n4	SE	SE(b)	SE(m1)	SE(m2)	SE(m3)	SE(m4)	F	df
Без взвешивания	0,8603	0,938	0,051	-0,078	0,020	-2,545	0,031	0,019	0,103	0,059	0,084	0,643	27,701	18
Со взвешиванием*	0,8609	0,003	-10,974	1,403	4,613	7,623	0,007	0,002	3,034	0,820	0,820	9,413	27,849	18

*Показателей отдельных стран по доле в общем населении стран выборки (N=23).
 Собственные расчеты по: Доклад о развитии человека 2010; Hanushek E. A., Woessmann L. Op. cit.; United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division; World Bank.

Дополнительные обозначения:

n1 – коэффициент при переменной «Доля населения, живущего в сельской местности».

n2 – коэффициент при переменной «Доля учащихся, не освоивших базовый уровень в средней школе за 1964–2003 гг. по результатам международных тестов».

n3 – коэффициент при переменной «Доля расходов, оплачиваемых непосредственно физическими лицами, в общих расходах на здравоохранение».

n4 – коэффициент при переменной «Индекс Джини между компонентами ИЧРП».

Показатели статистической значимости регрессий, как правило, заметно снижались в случаях, когда значения индексов человеческого развития и неравенств заменялись их производными (то есть темпами изменения значений) и последние показывали значительные колебания. Кроме того, в большинстве случаев исчезал имевшийся позитивный эффект неравенства доходов, что можно объяснить негативной реакцией уровня человеческого развития на любые *резкие* изменения социально-экономических неравенств.

При переходе от исходных уровней рядов к отклонениям от их линейных трендов коэффициент детерминации R^2 продолжал оставаться достаточно высоким (как правило, 0,85-0,95), хотя коэффициенты при отдельных переменных могли терять статистическую значимость. Переход к первым разностям приводил к значительному снижению коэффициента детерминации и показателей статистической значимости.

Проведенный регрессионный анализ в целом подтвердил результаты кросс-корреляционного анализа. Как и коэффициенты корреляции Пирсона, в подавляющем большинстве случаев коэффициенты регрессий свидетельствуют об отрицательном влиянии на динамику человеческого развития неравенств в образовательном уровне и продолжительности жизни населения¹.

В отношении образовательного уровня населения межстрановые сопоставления показывают, что ни одна крупная страна с высоким уровнем индекса образования не имела сильного неравенства по данному показателю. Индия, сохраняющая самый высокий из крупных стран уровень неравенства в образовании, на протяжении всего анализируемого периода отличалась также пониженным уровнем индекса образования.

¹ Коэффициенты регрессий с разными знаками при независимых переменных являются более надежными, поскольку в ином случае они могут быть смещены вследствие эффекта мультиколлинеарности: значительное неравенство в образовании почти всегда сочетается со значительным неравенством в здоровье населения, но менее часто и сильно с неравенством его доходов.

В то же время, связь индекса образования и соответствующего уровня неравенства с течением времени имела тенденцию к ослаблению.

Следует отметить, что во многих случаях усиление дифференциации доходов оказывало положительное воздействие на увеличение значения индекса соответствующего компонента ИРЧП (как правило, с задержкой по времени). Однако меняющиеся с течением времени направления зависимости индекса доходов от уровня неравенства их распределения, а также низкие значения коэффициентов детерминации межстрановой линейной регрессии показывают наличие сильных нелинейных связей между указанными переменными.

Случаи частого (но не преобладающего) положительного влияния неравенства доходов как на соответствующий компонент ИРЧП (индекс дохода), так и на интегральный ИРЧП концентрируются в ряде стран с переходной экономикой, в странах БРИК (в Бразилии, Китае и Индии) а также в крупнейшей из экономически развитых стран — США.

Для воздействия неравенства доходов в ту или иную сторону, как правило, требуется бóльшая задержка по времени (как правило, 5-10 лет), чем в случае с неравенством в образовании и продолжительности жизни. Более высокие положительные значения кросс-корреляционной функции в данном случае (в том числе для России) можно интерпретировать как свидетельство некоторого положительного воздействия уровня неравенства доходов на совокупный индекс дохода с задержкой по времени. Об этом свидетельствуют реже встречающиеся положительные значения коэффициентов при переменной неравенства доходов в линейной регрессии ИРЧП по неравенству распределения всех трех его компонентов (для России отрицательное значение свидетельствует в пользу обратного). В наибольшей степени подобная ситуация (неравенство зарплат стимулирует развитие) характерна для следующих стран: Азербайджан, Эстония, Латвия, Литва, Венгрия, Польша, Бразилия, Индия, Китай, США, Италия, Япония. Однако в ряде стран (Молдавия, Грузия, Таджикистан, Хорватия, Германия, Франция) влияние уровня неравенства доходов на

ИРЧП было отрицательным: то есть либо усиление неравенства препятствовало росту доходов, либо ослабление неравенства стимулировало рост доходов.

По общемировой выборке усиление неравенства доходов приводило к повышению ИРЧП в странах с его средним и высоким уровнем, как правило, в случаях, когда оно начиналось со сравнительно низкого уровня (около 25% по индексу Джини) и стабилизировалось (а затем, как правило, начинало умеренно снижаться) по достижении 35-45% по индексу Джини. Данный результат согласуется с полученным Д. Барро¹, который указал на критическое значение объема ВВП на душу населения: в странах с его средним и высоким уровнем возрастание неравенства, как правило, ведет к повышению темпов роста, в то время как в бедных странах чаще наблюдается обратная зависимость.

Тем не менее, страна с наибольшим неравенством доходов из нашей выборки – Бразилия (55-60% по индексу Джини) – также статистически продемонстрировала умеренно положительное воздействие неравенства доходов. Сначала оно росло (достигнув максимума в 1989 г.), а к настоящему времени вернулось на уровень начала 1970-х гг. (56-57% по индексу Джини).

Таким образом, дифференциация доходов может иметь стимулирующее воздействие на рост базового показателя (индекс дохода). В то же время, неравенство в образовательном уровне, продолжительности жизни населения, а также между компонентами ИРЧП имеет определенно отрицательное воздействие на уровень соответствующих компонентов и интегральный ИРЧП во всех группах стран. При этом их негативное воздействие склонно ослабевать с течением времени.

4. Влияние человеческого развития на показатели неравенств.

Проанализированные данные показывают, что прогресс в человеческом развитии в долгосрочной перспективе ведет к снижению уровня социально-экономических неравенств (см. таблицу 6-6). В наибольшей степени это касается нера-

¹ Barro R. J. Inequality and Growth in a Panel of Countries. P. 5-32.

венств в области образования и здоровья населения. Что касается неравенства доходов, то данная тенденция также присутствует, но является менее выраженной. Во многом это связано с тем, что в период трансформационных процессов именно неравенство доходов показало наиболее заметный рост, предшествуя росту экономики. Однако в большинстве анализируемых стран фаза, связанная с повышением неравенства доходов, уже пройдена, в большинстве из них произошла стабилизация, а во многих (в том числе в России) — четко выраженный поворот в сторону ослабления.

Кроме того, сравнивая значения коэффициентов корреляции в таблицах 6-2 и 6-6, можно сделать вывод, что влияние показателей неравенств на динамику человеческого развития является более выраженным по сравнению с влиянием человеческого развития на динамику неравенств. То есть двусторонние связи присутствуют, они достаточно сильные в отношении неравенств в образовании, здоровье и структуре человеческого развития, но проявляются слабее, чем прямые связи. Данный эффект наиболее заметен в бывших социалистических странах.

Исходя из выявленных тенденций, можно предположить, что с повышением уровня человеческого развития неравенство в распределении образования и здоровья продолжит ослабевать. Что касается динамики неравенства доходов, то завершение наиболее острого и деструктивного периода системных трансформаций в странах с переходной экономикой с перспективой их развития на эволюционной основе создают возможности для его дальнейшего умеренного ослабления по мере роста уровня доходов и прогресса в человеческом развитии в целом. Кроме того, по мере повышения уровня человеческого развития оно становится более сбалансированным и разница между его основными компонентами имеет тенденцию к сокращению. Данная закономерность проявляется как во внутристрановом (динамическом), так и в межстрановом аспектах.

Таблица 6-6

Коэффициент корреляции Пирсона (ККП) индикаторов неравенства и соответствующих лагированных компонентов ИРЧП (с учетом задержки реакции индикаторов неравенства в годах)

Страна	Индекс Джини по доходам		Индекс Джини по образовательному уровню населения		Индекс Джини по продолжительности жизни		Индекс Джини между компонентами ИРЧП	
	Лаг	ККП	Лаг	ККП	Лаг	ККП	Лаг	ККП
Россия	10	0,56	1	-0,88	0	-0,74	0	0,91
Азербайджан	3	-0,42					1	-0,94
Армения	8	0,85	0	-0,78			1	-0,87
Белоруссия	10	0,73			1	-0,87	1	-0,92
Грузия	1	-0,86			0	-0,45	0	-0,98
Эстония	0	0,35	1	-0,85	1	-0,83	1	-0,83
Казахстан	0	0,66	10	-0,96			10	0,88
Киргизия	10	0,41	5	0,45			1	-0,91
Латвия	9	0,39	0	-0,80	0	-0,80	1	-0,68
Литва	9	0,43	0	-0,72	0	0,76	6	-0,55
Молдавия	0	-0,79	10	-0,66	0	-0,79	10	0,81
Таджикистан	0	-0,89	3	-0,59			0	-0,94
Туркмения	0	-0,53					0	-1,00
Украина	2	-0,71	1	-0,97	0	-0,91	0	-0,78
Узбекистан	9	0,67					0	-0,87
Албания			1	-0,98			10	0,19
Болгария	9	0,58	0	-0,95	8	0,95	1	-0,95
Босния и Герцеговина							0	-0,95
Венгрия	8	0,71	0	-0,82	0	-0,73	10	0,58
Македония	5	-0,51			0	-0,99	10	0,83
Польша	0	0,83	10	-0,97	1	-0,95	0	-0,76
Румыния	0	0,46	1	-0,74	0	-0,70	0	-0,82
Словакия	2	0,88	0	-0,98	4	-0,98	0	-0,70
Словения	0	0,57	0	-0,93	0	-0,99	8	0,51

Продолжение таблицы 6-6

Страна	Индекс Джини по доходам		Индекс Джини по образовательному уровню населения		Индекс Джини по продолжительности жизни		Индекс Джини между компонентами ИРЧП	
	Лаг	ККП	Лаг	ККП	Лаг	ККП	Лаг	ККП
Сербия	0	0,38	0	-0,96			0	-0,92
Хорватия	3	0,96	9	-0,93	5	-0,82	10	0,69
Черногория							0	-0,93
Чехия	6	0,74	0	-0,74	4	-0,99	0	-0,52
Монголия			1	-0,33			9	-0,95
Бразилия	3	0,55	7	-0,99	5	-0,89	4	0,95
Индия	9	0,67	0	-0,99	1	-1,00	10	-0,99
Китай	5	0,99	1	-0,92	1	-0,94	0	-1,00
Велико-британия	3	0,90	10	-0,80	0	-1,00	10	-0,45
Германия	0	-0,51	2	-0,96	0	-0,98	0	-0,80
Италия	1	0,54	1	-0,96	0	-0,99	3	0,54
Канада	0	0,48	10	-0,89	0	-1,00	2	0,63
США	0	0,94	0	-0,60	1	-1,00	1	0,37
Франция	2	-0,99	5	-0,97	4	-0,99	9	0,93
Япония	7	0,67	0	-0,90	5	-0,99	0	0,56

Собственные расчеты по: Доклад о развитии человека 2010; Труд и занятость в России; Barro R., Lee J.-W. Op. cit.; Smits J., Monden C. Op. cit.; TransMONEE; UNU-WIDER; World Bank.

ГЛАВА 7. ОСОБЕННОСТИ НЕРАВЕНСТВ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В предыдущей главе рассматривались универсальные факторы неравенства, которые действуют практически во всех странах. Однако в регионах догоняющего развития (включая экс-социалистические в целом и Россию в частности) существует особая группа факторов неравенства в доступе к образованию вообще и догоняющему/дополнительному образованию в частности. В первом разделе будет проанализирована проблема «столицентризма» вузовского образования, во втором – проблема подмены спроса на знания спросом на престижные символы знаний.

7.1. «СТОЛИЦЕНТРИЗМ» ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Как указывалось в первой главе, еще в середине XX в. проблема социального неравенства в сфере образования в большинстве стран рассматривалась в основном через противопоставление элитарного образования массовому. Постепенно в ответ на требования предоставить равные возможности для получения знаний представителям групп различных (прежде всего, этнических) меньшинств и низших классов высшее образование получило широкое распространение в большинстве европейских стран и в наиболее развитых восточных странах. Советский Союз в этом процессе оказался на несколько десятилетий «впереди планеты всей»: как отмечал Н. Смелзер, распад элитарного образования в России произошел заметно раньше, чем во многих других странах¹. Однако в постсоветской России право «слабых» на получение качественного высшего образования снова оказывается под вопросом.

¹ Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1998. С 438.

7.1.1. Доступность высшего образования: количественный аспект

Казалось бы, оснований для беспокойства нет, поскольку за последние десятилетия система высшего образования в России отнюдь не свертывалась, а продолжала расширяться. Количество государственных и муниципальных высших учебных заведений в период с 1995 по 2011 гг. увеличилось на 11% — с 569 вузов в 1995 г. до 634 вузов в 2011 г.¹ Одновременно с увеличением количества учебных заведений выросла (причем заметно сильнее) и численность студентов. Если в 1995 г. численность студентов, обучающихся в государственных и муниципальных высших учебных заведениях России, составляла более 2 млн 655 тыс., то к 2011 г. она выросла в 2 раза, составив почти 5 млн 454 тыс. человек². Означает ли такое значительное увеличение контингента вузов на фоне снижения численности молодежи студенческого возраста³, а, следовательно, расширение доступа к высшему образованию, одновременное уменьшение социального неравенства в сфере образования?

Для понимания актуальности данной проблемы обратимся к статистике приема на обучение по программам высшего профессионального образования в государственных и муниципальных высших учебных заведениях и их филиалах по субъектам Российской Федерации (см. таблицу 7-1), которая демонстрирует территориальное распределение возможно-

¹ Образование в Российской Федерации: 2006. — М.: Издательство: Изд-во ГУ ВШЭ, 2006. С. 370 (Таблица 7.4.1); Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012. — М.: Росстат, 2012. С. 293 (Таблица 6.23). Данные не учитывают количество филиалов образовательных учреждений высшего профессионального образования, которое в России 2000-х гг. составляло порядка 1000.

² Там же.

³ За период 1995-2003 гг. в России наблюдался еще более значительный прирост количества студентов — их численность выросла в 2,2 раза. Связано это было как с положительной динамикой демографической базы (в эти годы студентами становились родившиеся в 1978-1986 гг., когда еще продолжался прирост рождаемости), так и с сознательной политикой правительства, направленной на расширение доступа молодежи к получению высшего образования путем увеличения финансирования вузов. Однако затем начал действовать эффект «демографической ямы», частично компенсируемый снижением барьеров для поступления в вузы.

стей для получения высшего образования для потенциального студенческого контингента. В 1995 учебном году на долю столичных регионов¹ приходилось 26,8% всех мест по программам высшего профессионального образования в государственных и муниципальных высших учебных заведениях и их филиалах в Российской Федерации. К 2011 учебному году данный показатель уменьшился и составил 21,8% от общего количества мест по данным программам в государственных и муниципальных высших учебных заведениях и их филиалах в стране. С 2008 по 2011 гг. данный показатель практически не менялся.

В целом следует признать, что с 1995 по 2011 гг. ситуация с доступом молодых людей к высшему образованию улучшилась не только в абсолютных показателях (расширение доступа вообще), но и в относительных (снижение концентрации мест по программам высшего профессионального образования в государственных и муниципальных высших учебных заведениях в столичных регионах). Тем не менее, два самых крупных города страны и прилегающие к ним области «оттянули» на себя почти четверть всей российской инфраструктуры, обеспечивающей доступ молодежи к высшему образованию в государственных и муниципальных высших учебных заведениях. Молодежь, проживающая в Москве и Санкт-Петербурге (либо где-то рядом), имеет гораздо более высокий уровень доступа к государственному высшему образованию по сравнению с молодежью всех остальных областей России².

¹ Под столичными регионами понимаются Москва, Санкт-Петербург, Московская и Ленинградская области.

² Неравенство шансов получить высшее образование могло бы сглаживаться, если приезжающие в столичные города абитуриенты из других районов имели, как минимум, широкие возможности проживать в студенческих общежитиях. Такие возможности есть, но широкими их не назовешь. Цены на жилье в столичных городах России очень высоки: в частности, Москва относится к числу городов мира с самой высокой платой за аренду квартир (стоимость ежемесячной аренды малогабаритной квартиры в «спальном» районе превышает 25 тыс. рублей). В отличие от многих развитых зарубежных стран, в вузах России иногородним студентам не оказывают какого-либо содействия при найме жилья вне общежитий. В таких условиях иногородние студенты даже из семей среднего класса могут надеяться только на проживание в студенческих общежитиях. Об ухудшении обеспеченности общежитиями свидетельствует тенденция к снижению жилой площади в общежитиях

Сильная количественная диспропорция периферийной и столичной инфраструктур высшего образования еще больше заметна при сопоставлении соотношения численности потенциального контингента (то есть выпускников государственных и муниципальных дневных общеобразовательных учреждений) этих структур по субъектам Российской Федерации (см. таблицу 7-2).

На протяжении последних пятнадцати лет потенциальный контингент вузов Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга и Ленинградской области составлял лишь около 13% от общего числа выпускников государственных и муниципальных дневных общеобразовательных учреждений страны. Следовательно, существенные преимущества в доступе к высшему образованию (почти четверть всех возможностей) имеет довольно небольшая группа молодежи – примерно 1/8.

7.1.2. Доступность высшего образования: качественный аспект

Другая сторона проблемы доступности высшего профессионального образования, как уже отмечалось, – его качество. И здесь мы снова сталкиваемся с межрегиональными проявлениями социального неравенства.

Чтобы оценить данный аспект проблемы обратимся к национальным рейтингам российских вузов и остановимся на двух наиболее популярных из них.

Один из первых мониторингов в сфере качества образования проводится совместно РИА Новости и сотрудниками Национального исследовательского университета Высшая школа экономики. Данный мониторинг посвящен качеству приема в высшие учебные заведения. Разработчики рейтинга подчеркивают, что предложенная ими методика не является полноценным инструментарием для выявления качества образования в том или ином вузе, так как «в оценке работы вузов

в расчете на одного студента: если в 1998-1999 гг. на одного студента очной формы обучения приходилось 8,6 кв. м, то в 2008-2009 гг. – 8,0 кв. м. (Образование в Российской Федерации: 2006. – Издательство: Изд-во ГУ ВШЭ, 2006 С. 205; Образование в Российской Федерации: 2012. Издательство: Изд-во ГУ ВШЭ, 2012. С. 152).

есть еще такие факторы, как научные достижения, социальная среда, которую вуз предоставляет студентам, и, конечно, основной критерий качества — карьера и зарплата выпускников»¹. Тем не менее, данный рейтинг может рассматриваться как косвенное подтверждение качества образования, которое абитуриенты ожидают получить в том или ином вузе.

¹ Старцев Б. «В сильных вузах прием улучшился, в слабых — ухудшился» (14.09.2011). [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/news/avant/35349562.html>.

Таблица 7-1

**Прием на обучение по программам высшего профессионального образования
в государственных и муниципальных высших учебных заведениях
и их филиалах по субъектам Российской Федерации**

Группа	Территориальное местонахождение	1995		2006		2008		2010		2011	
		Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%
Столичные регионы	г. Москва	105,7	16,8	185,0	13,4	179,2	13,2	156,0	13,0	140,2	13,3
	Московская область	16,6	2,6	27,1	2,0	26,0	1,9	20,1	1,7	17,1	1,6
	г. Санкт-Петербург	46,3	7,4	87,4	6,3	84,5	6,2	80,0	6,7	71,0	6,7
	Ленинградская область	-	-	3,8	0,3	3,6	0,3	2,5	0,2	2,1	0,2
Периферийные регионы	Всего	168,6	26,8	303,3	22,0	293,3	21,5	258,6	21,6	230,4	21,8
	Центральный федеральный округ	71,5	11,4	164,2	11,9	166,6	12,2	150,2	12,6	133,3	12,6
	Северо-Западный федеральный округ	24,2	3,8	56,1	4,1	54,7	4,0	45,7	3,8	38,4	3,6
	Южный федеральный округ	76,5	12,2	176,5	12,8	178,4	13,1	100,2	8,4	95,4	9,0
	Северо-Кавказский округ	118,7	18,9	289,5	21,0	285,3	20,9	246,9	20,7	217,9	20,6
	Приволжский федеральный округ	46,5	7,4	117,8	8,6	121,4	8,9	102,3	8,6	86,7	8,2
Периферийные регионы	Уральский федеральный округ	94,7	15,1	203,7	14,8	195,9	14,4	174,6	14,6	153,5	14,5
	Сибирский федеральный округ	27,9	4,4	65,6	4,8	67,1	4,9	56,9	4,8	46,2	4,4
	Дальневосточный федеральный округ	460,0	73,2	1073,4	78,0	1069,4	78,5	937,0	78,4	827,2	78,2

Составлено по: Образование в Российской Федерации: 2006. М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2006. С. 419-421 (Таблица 7.4.43); Образование в Российской Федерации: 2010. М.: ГУ-ВШЭ, 2010. С. 411-413 (Таблица 8.3.43); Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012. — М.: Росстат, 2012. С. 303-306 (Таблица 6.26).

Таблица 7-2

Учащиеся, получившие аттестат об основном образовании в государственных и муниципальных
дневных общеобразовательных учреждениях по субъектам Российской Федерации

Группа	Территориальное местонахождение	1995		2006		2008		2010		2011	
		Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%
Столичные регионы	г. Москва	96,2	5,2	83,8	5,2	59,2	4,6	72,3		70,3	
	Московская область	77,3	4,2	64,9	4,1	50,9	4,0	57,7		57,5	
	г. Санкт-Петербург	48,2	2,6	43,1	2,7	31,3	2,4	28,0		27,0	
	Ленинградская область	20,2	1,1	14,5	0,9	13,5	1,1	12,2		12,0	
Периферийные регионы	Всего	241,9	13,1	206,3	12,9	154,9	12,1	170,2	13,1	166,8	13,1
	Центральный федеральный округ	272,9	14,8	217,2	13,6	172,5	13,5	171,1	13,1	169,6	13,3
	Северо-Западный федеральный округ	111,4	6,0	83,2	5,2	67,6	5,3	63,6	4,9	62,7	4,9
	Южный федеральный округ	267,9	14,5	268,7	16,8	229,5	17,9	130,4	10,0	124,1	9,8
	Северо-Кавказский округ	416,1	22,5	363,4	22,7	286,9	22,4	290,3	22,3	280,7	22,1
	Приволжский федеральный округ	159,9	8,6	143,7	9,0	118,3	9,2	109,4	8,4	113,3	8,9
Дальневосточные регионы	Сибирский федеральный округ	280,5	15,2	231,2	14,5	192,3	15,0	195,9	15,0	185,7	14,6
	Дальневосточный федеральный округ	98,7	5,3	83,7	5,2	60,0	4,7	65,4	5,0	61,3	4,8
	Всего	1607,4	86,9	1391,1	87,1	1127,1	87,9	1132,8	86,9	1103,7	86,9

Составлено по: Образование в Российской Федерации: 2006. М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2006. С. 261-263 (Таблица 6.2.30.); Образование в Российской Федерации: 2010. М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2010. С. 247-248 (Таблица 7.2.22); Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012. – М.: Росстат, 2012. С. 252-253 (Таблица 6.8).

Согласно данным за 2010 г. (выборка 478 российских вузов) среди двадцати вузов, в которых качество приема было наивысшим, 11 вузов (то есть 55%) являются столичными (см. таблицу 7-3). По данным 2011 г. (выборка 359 вузов) среди двадцати вузов с наиболее качественным приемом доля столичных вузов увеличилась, составив уже 16 вузов (80%). Уместно вспомнить оценку результатов изменений, произошедших в приеме абитуриентов в вузы, которую дал министр образования и науки РФ А. Фурсенко, справедливо отметив, что «в сильных вузах по сравнению с прошлым годом прием улучшился, а в слабых — ухудшился»¹. Таким образом, мы видим, что неравенство не сглаживается, а увеличивается.

Инициаторами другого рейтинга выступили Международная информационная Группа «Интерфакс» и радиостанция «Эхо Москвы». Этот рейтинг построен на шести показателях: образовательная, научно-исследовательская, социализаторская и международная деятельность вуза, а также бренд вуза, инновации и коммерциализация разработок. В 2010 г. он включил 104 классических (и близких к классическим) и исследовательских университетов, а в 2011 г. — 56 вузов. Данные по двадцати лучшим классическим вузам (и в 2010 г., и в 2011 г.) свидетельствуют о том, что среди них 9 вузов (45%), относятся к группе столичных высших учебных заведений (см. таблицу 7-4).

Итак, можно констатировать, что среди лучших вузов России, по крайней мере, половина расположена в Москве и Санкт-Петербурге.

Количественный и качественный аспекты проблемы доступности высшего образования образуют синергетический эффект. С одной стороны молодежь, проживающая в столичных регионах, имеет больше шансов поступить в высшее учебное заведение за счет их концентрации в столичных регионах. С другой стороны, эта же молодежь имеет преимущество в получении более качественного образования, так как столичные

¹ Там же.

вузы являются одновременно и более сильными. Это и есть «столицентризм» — гипертрофированная концентрация социальных преимуществ в столичных регионах.

Проблему доступности высшего образования с точки зрения количественного аспекта должна была, казалось бы, решить отмена традиционного экзамена в высшие учебные заведения. Действительно, введение правил поступления в вузы на основе результатов ЕГЭ способствовало определенному повышению мобильности ряда абитуриентов¹.

Однако в целом ЕГЭ вовсе не стал панацеей социальному неравенству в сфере высшего образования. Об этом свидетельствуют данные исследования, проведенного Институтом социологии РАН в мае 2009 г.: «большинство родителей в селах и поселках... полагают, что ЕГЭ не облегчил выпускникам районных и сельских школ доступ к высшему образованию»².

Основная причина такой реакции со стороны целевой группы реформ в сфере образования — недостаточный для поступления в вузы уровень подготовки выпускников не только сельских школ (особенно по сравнению с выпускниками городских школ), но и очень многих городских школ в российских регионах. Кроме разницы в уровне школьной подготовки не следует сбрасывать со счетов и наличие материальных барьеров: далеко не каждому абитуриенту из провинции «по карману» обучение в столичном вузе. «Даже если абитуриент из региона набирает достаточно баллов, чтобы поступить в московский вуз, он не всегда решается на это — ему может не хватить средств для проживания, питания, покупки учебников, поэтому он предпочтет остаться в своем регионе»³, — констатировали в 2012 г.

¹ Попов Д. П. Влияние ЕГЭ на решение проблемы доступности высшего образования [Электронный ресурс] // Журнал «ЭГО» URL: <http://ego.uapa.ru/issue/2010/02/12/>.

² Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России: социологический портрет. — М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010. С. 353.

³ Прахов И. О доступности высшего образования в международном контексте [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/news/recent/52044266.html>.

сотрудники Лаборатории институционального анализа НИУ ВШЭ по результатам опроса абитуриентов и их родителей из шестнадцати крупных городов России.

7.1.3. «Столицецентризм» в размещении научных кадров как фактор неравенства в доступе к высшему образованию

Поляризация образовательной демографии на «столицы» и «остальную Россию» связана во многом с тем, что она отражает еще более высокий «столицецентризм» в размещении научных кадров. Это связано с тем, что преподаватели вузов обеспечивают высокий уровень подготовки студентов в первую очередь тогда, когда наблюдается активная циркуляция кадров между вузами и научными организациями.

Анализ развития национальных систем образования неразрывно связан с анализом развития национального научного потенциала¹. Ведь во всем современном мире преподаватели вузов и научные работники образуют относительно единое научное сообщество. В постсоветской России тоже стало нормой, когда квалифицированный научный работник «подрабатывает» преподаванием в вузе, а после ухода на пенсию — вообще уходит на преподавательскую работу. Вузовские преподаватели заметно реже «подрабатывают» в научных организациях, однако их участие в грантовых научных исследованиях постепенно получает широкое распространение.

¹ О развитии научного потенциала в постсоветской России см., например: Аврамова Е. М. Развитие научного потенциала в современной России // TERRA ECONOMICUS. 2012. Т. 10. № 1. С. 156-164.

Таблица 7-3

Качество приема в вузы (средние баллы ЕГЭ в расчете на 1 предмет)

	2010		2011		Средний балл ЕГЭ
	Вуз	Средний балл ЕГЭ	Вуз	Средний балл ЕГЭ	
Столичные вузы	Московский физико-технический институт государственный университет (МФТИ)	86,7	Московский государственный институт международных отношений (МГИМО)	92,9	
	Московский государственный институт международных отношений (МГИМО)	85,8	Московский физико-технический институт государственный университет (МФТИ)	90,0	
	Государственный университет Высшая школа экономики (ГУ ВШЭ)	82,8	Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Финуниверситет)	85,5	
	Финансовый университет при Правительстве РФ (Финуниверситет)	82,2	Московская государственная юридическая академия им. О. Е. Кутафина (МГЮА им. О. Е. Кутафина)	85,5	
	Всероссийская академия внешней торговли, г. Москва	81,8	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)	85,2	
	Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (МГУ)	81,6	Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (МГУ)	84,6	
	Санкт-Петербургский государственный Медицинский университет им. ак. И. П. Павлова	81,6	Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. ак. И. П. Павлова	84,4	
	Московская медицинская академия им. И. М. Сеченова	79,8	Московский государственный медико-стоматологический университет (МГМСУ)	84,3	
	Российская академия правосудия (РАП)	79,5	Первый государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова (Московская медицинская академия им. И. М. Сеченова)	83,3	
	Московский государственный Медико-стоматологический университет (МГМСУ)	78,7	Российская экономическая академия им. Г. В. Плеханова (РЭА им. Г. В. Плеханова)	82,3	
	Российская таможенная академия	77,8	Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)	82,2	

Продолжение таблицы 7-3

		2010		2011	
		Средний балл ЕГЭ	Вуз	Средний балл ЕГЭ	Вуз
Столичный вуз					82,0
					81,2
					81,1
					80,0
					79,4

Окончание таблицы 7-3

	2010		2011		Средний балл ЕГЭ
	Вуз	Средний балл ЕГЭ	Вуз	Средний балл ЕГЭ	
Провинциальный вуз	Воронежская государственная Медицинская академия им. Н. Н. Бурденко, г. Воронеж	82,5	Датгестанская государственная медицинская академия (ДГМА), г. Махачкала	81,9	
	Кубанский государственный медицинский университет, г. Краснодар	81,4	Самарский государственный медицинский университет (СамГМУ), г. Самара	80,4	
	Ставропольская государственная медицинская академия, г. Ставрополь	80,9	Ростовский государственный медицинский университет (РостГМУ), г. Ростов-на-Дону	79,8	
	Уральская государственная юридическая академия, г. Екатеринбург	80,4	Уфимский государственный нефтяной технический университет (УГНТУ), г. Уфа	79,2	
	Датгестанская государственная медицинская академия, г. Махачкала	79,7			
	Башкирский государственный медицинский университет, г. Уфа	78,8			
	Рязанский государственный медицинский университет им. ак. И. П. Павлова, г. Рязань	78,3			
	Нижегородская государственная медицинская академия, г. Н. Новгород	78,2			
	Смоленская государственная медицинская академия, г. Смоленск	78,2			

Составлено по: Качество приема в вузы РФ в 2011 году [Электронный ресурс] // РИА Новости URL: <http://ria.ru/ratings-academy/20110914/436730775.html>; Рейтинг качества приема в российские государственные вузы—2010 [Электронный ресурс] // РИА Новости URL: http://ria.ru/ratings_multimedia/20100902/271380235.html.

Таблица 7-4

Сводный рейтинг выборки университетов России за 2010 и 2011 годы

	2010		2011	
	Вуз	Оценка	Вуз	Оценка
Столичные вузы	Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова	100	Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова	100
	Московский физико-технический институт государственный университет (МФТИ)	79	Московский физико-технический институт государственный университет (МФТИ)	74
	Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)	79	Московский национальный исследовательский технический университет имени Н. Э. Баумана	71
	Российский университет дружбы народов (РУДН)	71	Российский университет дружбы народов	70
	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	66	Национальный исследовательский технологический университет МИСиС	61
	Московский национальный исследовательский технический университет имени Н. Э. Баумана	65	Российский национальный исследовательский университет нефти и газа имени И. М. Губкина	60
	Санкт-Петербургский национальный исследовательский политехнический университет	63	Московский государственный университет путей сообщения	56
	Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена	57	Национальный исследовательский университет МАИ	55
	Национальный исследовательский технологический университет МИСиС	57	Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова	55

Продолжение таблицы 7-4

	2010		2011		Оценка
	Вуз	Оценка	Вуз	Оценка	
Провинциальный вуз	Новосибирский национальный исследовательский университет	67	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	66	66
	Томский национальный исследовательский университет	67	Южный федеральный университет	66	66
	Южный федеральный университет	63	Томский национальный исследовательский государственный университет	65	65
	Сибирский федеральный университет	63	<i>Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина</i>	64	64
	Казанский национальный исследовательский технологический университет	61	Томский национальный исследовательский политтехнический университет	63	63
	Томский национальный исследовательский политтехнический университет	59	Казанский национальный исследовательский технологический университет	62	62
	<i>Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина</i>	58	Казанский (Приволжский) федеральный университет	62	62
	Саратовский национальный исследовательский университет имени Н. Г. Чернышевского	58	Саратовский национальный исследовательский университет имени Н. Г. Чернышевского	60	60
	Казанский (Приволжский) федеральный университет	57	Воронежский государственный университет	58	58
	Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева	56	Нижегородский национальный исследовательский университет имени Н. И. Лобачевского	57	57
	Иркутский национальный исследовательский технический университет	56	Кубанский государственный университет	55	55

Составлено по: Сводный рейтинг выборки университетов России. Год 2010 [Электронный ресурс] // Национальный рейтинг университетов URL: http://univer-rating.ru/rating_common.asp?reg=3; Сводный рейтинг выборки университетов России. Год 2011. [Электронный ресурс] // Национальный рейтинг университетов URL: http://univer-rating.ru/rating_common.asp?reg=5.

Научные и научно-педагогические кадры циркулируют между научными организациями и высшими учебными заведениями как вода в сообщающихся сосудах. При этом научные кадры сохраняют в целом более высокий уровень знаний и навыков интеллектуального труда, поскольку их деятельность по определению направлена на продуцирование инноваций. Научно-педагогические кадры заняты не столько генерированием новых знаний, сколько адаптацией и тиражированием, потому их креативные качества обычно ниже.

Для обеспечения высокого качества высшего образования очень важно, чтобы вузовские преподаватели минимально отличались по своим креативным качествам от научных работников. Это легче осуществить в столичных городах, где находятся центры не только высшей школы, но и т. н. «большой» науки, которые формально и неформально взаимодействуют друг с другом. Гораздо хуже складывается ситуация в «глубинной» России, где наряду с низкой плотностью сети вузов наблюдается еще более низкая плотность сетей научных организаций.

Развитие не только российской науки, но и отечественного высшего образования сильно затруднено тем, что немногие крупные города России концентрируют большую долю научных кадров, в несколько раз превышающую их долю в общей численности занятых в народном хозяйстве. В этом проявляется тот же самый феномен «столицецентризма». В результате происходит, с одной стороны, обеднение периферийных регионов человеческим капиталом и, с другой стороны, недоиспользование национального человеческого капитала. «Собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов», видимо, могут порождать в равной степени (пропорционально численности населения) и столица, и любой «провинциальный» город. Но реализоваться в качестве «Платона» или «Невтона» провинциалу в России многократно труднее, чем столичному жителю. Талантливые «кулибины» из периферийных регионов имеют более низкие возможности специализироваться в сфере науки, чем работники крупных городов. Поскольку студенты периферийных регионов получают образовательные услуги от

преподавателей, более замкнутых в вузовской среде и менее связанных с «настоящей» наукой, многим студентам не удастся развить и реализовать свои креативные способности.

Рассмотрим, насколько велики социально-географические диспропорции в размещении научных кадров. Для этого сопоставим данные о дифференциации регионов по численности научных кадров с информацией о дифференциации регионов по численности занятых в экономике.

По социально-географической структуре (по месту работы и жительства¹) научных работников можно разделить на три категории:

- Работающие в столичных городах-мультимиллионерах (Москва, Санкт-Петербург) и прилегающих районах.
- Работающие в десяти крупных мегаполисах-миллионерах (Новосибирск, Екатеринбург, Нижний Новгород, Самара, Омск, Казань, Челябинск, Ростов-на-Дону, Уфа, Волгоград) и прилегающих к ним районам.
- Работающие в других городах и районах.

Выделение кроме двух общероссийских столиц еще и десяти крупных «столиц регионов» позволяет проверить, распространяется ли эффект «столицецентризма» на все *крупные* города или только на *крупные столичные* города.

Для анализа социально-географической структуры можно использовать две базы статистических данных Росстата:

- доведенную только до 2004 года базу данных о работающих, занятых в сфере науки и научного обслуживания, и
- доведенную до настоящего времени базу данных о численности персонала, занятого научными исследованиями и разработками.

¹ Строго говоря, возможны ситуации, когда место жительства качественно отличается от места работы (например, ученый работает в Москве, а живет в Туле или Владимире). Однако в условиях невысокого качества российской дорожно-транспортной системы, а также последствий советского института прописки, такие ситуации являются редким исключением.

Анализ первой базы данных подтверждает, что как в СССР, так и в постсоветской России 1990-2000-х гг. наблюдалась гипертрофированная концентрация научных кадров в двух крупнейших столичных центрах – в Москве и Санкт-Петербурге (см. таблицу 7-5). В 1995 г. в Москве и Санкт-Петербурге работала почти половина (45,9%) всех занятых в сфере науки и научного обслуживания при лишь десятой доле (11,4%) общей численности занятых в экономике. Доля научных кадров, приходящихся на эти два города-мультимиллионера, в 4 раза превышала приходящуюся на них долю занятых в экономике. К 2000 г. приходящаяся на эти два города-мультимиллионера доля общей численности занятых незначительно возросла (на 1,1%), в то время как доля численности научных кадров в этих городах незначительно снизилась (на 0,6% – только за счет Санкт-Петербурга, в то время как в Москве данный показатель даже вырос). В дальнейшем эта слабовыраженная тенденция сохранялась, поскольку в период экономического роста 2000-х гг. занятость в науке росла медленнее, чем в других отраслях экономики с более высокими доходами. Однако и в 2004 г. доля научных кадров, приходящихся на два города-мультимиллионера (44,1%), почти в 3,5 раза превышала приходящуюся на них долю занятых в экономике (12,8%).

Гипертрофированное развитие занятости в сфере науки и научного обслуживания наблюдается также в Московской области: если в 1995 г. в ней было занято 3,7% от общего числа занятых в экономике и 11,5% от общего числа занятых в науке и научном обслуживании, то в 2004 г. эти показатели составили 4,1% и 11,4%. Московская область является наукополисом, который по численности занятых в сфере науки превосходит Санкт-Петербург, нашу «вторую столицу». Любопытно, что Ленинградская область таким наукополисом не является: приходящаяся на эту область доля работников, занятых в науке и научном обслуживании, заметно ниже доли работников, занятых в экономике.

Таблица 7-5

Динамика концентрации в городах-мультимиллионерах, прилегающих к ним областях и 10 районах с городами-миллионерами работников, занятых в сфере науки и научного обслуживания по субъектам Российской Федерации

Регионы России	1995						2000						2002						2004					
	Занятые в науке		Занятые в экономике		Занятые в науке		Занятые в экономике		Занятые в науке		Занятые в экономике		Занятые в науке		Занятые в экономике		Занятые в науке		Занятые в экономике					
	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%				
Россия в целом	1688	100	66330	100	1201	100	64516	100	1181	100	65374	100	1165	100	66407	100								
г. Москва	575	34,1	5207	7,9	418	34,8	5653	8,8	386	32,7	5834	8,9	386	33,1	6079	9,2								
Московская область	194	11,5	2479	3,7	133	11,1	2445	3,8	135	11,4	2494	3,8	133	11,4	2690	4,1								
г. Санкт-Петербург	200	11,8	2347	3,5	126	10,5	2384	3,7	121	10,2	2412	3,7	128	11,0	2415	3,6								
Ленинградская область	12	0,7	692	1,0	9	0,7	711	1,1	9	0,8	718	1,1	9	0,8	734	1,1								
Волгоградская область	8	0,5	1274	1,9	6	0,5	1154	1,8	5	0,4	1245	5	7	0,6	1244	1,9								
Нижегородская область	70	4,1	1817	2,7	49	4,1	1659	2,6	52	4,4	1670	52	53	4,4	1712	2,6								
Новосибирская область	46	2,7	1228	1,8	32	2,7	1130	1,8	32	2,7	1134	32	31	2,6	1205	1,8								
Омская область	13	0,9	966	1,5	11	0,9	958	1,5	12	1,0	951	12	11	0,9	929	1,4								
Республика Башкортостан	18	1,1	1837	2,8	15	1,2	1746	2,7	13	1,1	1769	13	11	0,9	1789	2,7								
Республика Татарстан	28	1,7	1728	2,6	20	1,7	1695	2,6	21	1,8	1723	21	19	1,6	1754	2,6								
Ростовская область	34	2,0	2007	3,0	21	1,7	1870	2,9	21	1,8	1895	21	21	1,7	1894	2,9								
Самарская область	30	1,8	1581	2,4	18	1,5	1471	2,3	30	2,5	1552	30	28	2,3	1586	2,4								
Свердловская область	45	2,7	2044	3,1	32	2,7	1988	3,1	32	2,7	2039	32	34	2,8	2089	3,1								
Челябинская область	31	1,8	1576	2,4	22	1,8	1582	2,5	22	1,9	1573	22	24	2,0	1662	2,6								

Примечание к таблице 7-5

Составлено по: Труд и занятость в России: 2003. — М.: Госкомстат России, 2003. С. 459, 467, 475, 479, 491, 492, 494, 497, 501, 506, 511, 515, 528, 529 (Таблицы 9.11, 9.19, 9.27, 9.31, 9.43, 9.44, 9.46, 9.49, 9.53, 9.58, 9.63, 9.67, 9.80, 9.81); Труд и занятость в России: 2005. — М.: Госкомстат России, 2006. С. 202-213 (Таблица 3.10); Регионы России. Социально-экономические показатели: 2010. — М.: Росстат, 2010. С. 102-103 (Таблица 4.2).

Необходимо проверить также гипотезу о том, что в десяти крупных городах-миллионерах («столицах регионов») доля от общей численности занятых в науке тоже будет существенно превышать долю от общей численности занятых в народном хозяйстве. Проверка этой гипотезы осложняется тем, что Росстат в статистических данных по регионам не отделяет информацию о крупных городах-административных центрах от информации о соответствующих субъектах федерации (например, данные о Нижнем Новгороде от данных по Нижегородской области). Поэтому для анализа концентрации научных кадров в региональных крупных городах следует сопоставить данные по удельному весу научных кадров и по удельному весу занятых в народном хозяйстве не для десяти крупных городов, а для десяти соответствующих административных образований. Такой прием ведет, скорее всего, к занижению оценки масштабов концентрации, но для качественной оценки явления в целом этого будет достаточно.

Статистические данные демонстрируют, что гипертрофированная концентрация научных кадров в областях (республиках) с крупными городами-миллионерами наблюдается редко. Лишь в двух областях — Новосибирской и Нижегородской — доля от занятых в российской науке оказалась существенно выше доли от занятых в народном хозяйстве России (соответственно в 1,4 и 1,7 раза). Высокую долю научных кадров именно в этих двух регионах следует рассматривать как результат сознательной политики советского периода. Так, в Горьковской области размещались многие научные организации ВПК, включая, например, Арзамас-16 (ныне Саров) с ядерным центром — ВНИИЭФ. Новосибирск же стал наукоградом после эвакуации сюда во время Великой Отечественной войны многих научных организаций из Санкт-Петербурга и строительства в 1950-е гг. Академгородка.

Во всех остальных регионах с городами-миллионерами доля занятых в науке оказалась существенно ниже доли занятых в народном хозяйстве. Приблизительное равенство этих показателей наблюдается только в Свердловской и Самарской областях (возможно, для Екатеринбурга и Самары доли этих городов в числе занятых в науке будут несколько превышать их доли в общем числе занятых). Очевидно, что в тех регионах России, где нет городов-миллионеров, общим правилом будет еще более слабое развитие занятости в сфере науки и научных кадров.

Таким образом, кроме Москвы, Санкт-Петербурга и Московской области, повышенный уровень занятости в сфере науки явно наблюдается только в двух регионах России, причем в обоих случаях – как наследие советского периода. Два крупных города-мультимиллионера с развитой инфраструктурой и прилегающие к ним области в 2004 г. концентрировали 56,3% научных кадров России, хотя в них работало лишь 18,0% занятых в народном хозяйстве. В восьми регионах России с городами-миллионерами (все перечисленные в таблице 7-5, кроме Новосибирской и Нижегородской областей), где тоже могла бы быть современная научная инфраструктура, в 2004 г. работало 19,6% всех занятых в экономике, но там находилось лишь 12,8% научных кадров. В районах без крупных городов-миллионеров диспропорция между долями в занятости и долями в общем количестве научных кадров должна быть, как правило, еще сильнее.

Рассмотрим теперь вторую базу данных – информацию о численности персонала, занятого научными исследованиями и разработками (см. таблицу 7-6).

Как свидетельствует статистика, два крупных столичных города-мультимиллионера в 1995 г. и в 2011 г. притягивали соответственно 45,1% и 43,4% всего научного персонала, хотя в них работало только 11,4% и 13,3% занятых в российской экономике. Если прибавить к данным по Москве и Санкт-Петербургу данные по Московской и Ленинградской областям, то в 2011 г. эти регионы концентрировали 55,9% научного персонала при 18,7% занятых в экономике. За 1995-2011 гг.

эффект гипертрофированной концентрации научных кадров в столицах практически не изменился. Из областей и республик с городами-миллионерами аналогичный эффект в ослабленной форме, как и по предыдущей базе данных, демонстрируют только Нижегородская и Новосибирская области.

Из анализа обеих баз данных — работников, занятых в сфере науки и научного обслуживания, за 1995-2004 гг. и персонала, занятого научными исследованиями и разработками, за 1995-2011 гг. — следует единый вывод: негативная диспропорция социально-географической структуры научных кадров России оставалась относительно стабильной на протяжении всех 1990-2000-х гг.

7.1.4. Детерминанты диспропорций социально-географической структуры

Гипертрофированную концентрацию научных кадров в российских столичных городах-мультимиллионерах, которая очень медленно снижается, следует объяснять в первую очередь низким производственным спросом на инновации.

Социально-географическое распределение занятости в сфере науки может осуществляться согласно двум разным системным принципам.

Если финансирование науки зависит главным образом от покровительства государственной администрации, ученые работают в основном на государство, то центры науки и высшего образования будут совпадать с административными центрами. Типичный пример — университеты и научные общества в странах Западной Европы средневековья и нового времени, которые чаще всего находились в столицах (Парижский университет, Пражский университет и др.) или недалеко от них (как Оксфордский и Кембриджский университеты в Великобритании).

Таблица 7-6
Динамика концентрации в городах-мультимилионерах, прилегающих к ним областях и десяти районах с городами-милионерами персонала, занятого научными исследованиями и разработками (научного персонала) по субъектам Российской Федерации

Регионы России	1995						2000						2002						2004					
	Научный персонал			Занятые в экономике			Научный персонал			Занятые в экономике			Научный персонал			Занятые в экономике			Научный персонал			Занятые в экономике		
	Тыс. чел.	%		Тыс. чел.	%		Тыс. чел.	%		Тыс. чел.	%		Тыс. чел.	%		Тыс. чел.	%		Тыс. чел.	%		Тыс. чел.	%	
Россия в целом	1061	100		66330	100		888	100		64327	100		871	100		65574	100		839	100		66407	100	
г. Москва	337	31,8		5207	7,9	277	31,2	5653	8,8	273	31,3	5832	8,9	258	30,8	6079	9,2							
Московская область	110	10,4		2479	3,7	101	11,4	2445	3,8	91	10,4	2494	3,8	91	10,8	2690	4,1							
г. Санкт-Петербург	141	13,3		2347	3,5	98	11,0	2384	3,7	94	10,8	2412	3,7	90	10,7	2415	3,6							
Ленинградская область	7	0,7		692	1,0	6	0,7	711	1,1	6	0,7	718	1,1	6	0,7	734	1,1							
Волгоградская область	6	0,6		1274	1,9	5	0,6	1154	1,8	5	0,6	1245	1,9	4	0,5	1244	1,9							
Нижегородская область	37	3,5		1817	2,7	48	5,4	1659	2,6	48	5,5	1700	2,6	50	6,0	1712	2,6							
Новосибирская область	31	2,9		1228	1,8	25	2,8	1130	1,8	26	3,0	1134	1,7	25	3,0	1205	1,8							
Омская область	10	0,9		966	1,5	9	1,0	958	1,5	9	1,0	951	1,5	10	1,2	929	1,4							
Республика Башкортостан	14	1,3		1837	2,8	10	1,1	1746	2,7	12	1,4	1769	2,7	9	1,1	1789	2,7							
Республика Татарстан	21	2,0		1728	2,6	16	1,8	1695	2,6	15	1,7	1723	2,6	15	1,8	1754	2,6							
Ростовская область	26	2,5		2007	3,0	18	2,0	1870	2,9	16	1,8	1895	2,9	15	1,8	1894	2,9							
Самарская область	24	2,3		1581	2,4	26	2,9	1471	2,3	25	2,9	1552	2,4	24	2,9	1586	2,4							
Свердловская область	32	3,0		2044	3,1	28	3,2	1988	3,1	27	3,1	2041	3,1	27	3,2	2089	3,1							
Челябинская область	17	1,6		1576	2,4	16	1,8	1582	2,5	20	2,3	1573	2,4	19	2,3	1662	2,6							

Продолжение таблицы 7-6

Регионы России	2006			2008			2010			2011				
	Научный персонал		Занятые в экономике	Научный персонал		Занятые в экономике	Научный персонал		Занятые в экономике	Научный персонал		Занятые в экономике		
	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	Тыс. чел.	%	
Россия в целом	807	100	67174	100	68474	100	737	100	67577	100	735	100	67727	100
г. Москва	250	31,0	6243	9,3	247	32,5	6593	9,6	241	32,7	6387	9,5	238	32,4
Московская область	91	11,3	2772	4,1	84	11,0	2947	4,3	85	11,5	2901	4,3	86	11,7
г. Санкт-Петербург	85	10,5	2445	3,6	82	10,8	2472	3,6	80	10,9	2466	3,6	81	11,0
Ленинградская область	6	0,7	743	1,1	6	0,8	744	1,1	6	0,8	741	1,1	6	0,8
Волгоградская область	4	0,5	1256	1,9	4	0,5	1259	1,8	4	0,5	1230	1,8	4	0,5
Нижегородская область	47	5,8	1755	2,6	43	5,7	1766	2,6	41	5,6	1711	2,5	40	5,4
Новосибирская область	23	2,9	1230	1,8	22	2,9	1271	1,9	22	3,0	1287	1,9	22	3,0
Омская область	9	1,1	941	1,4	7	0,9	948	1,4	6	0,8	945	1,4	5	0,7
Республика Башкортостан	8	1,0	1846	2,7	8	1,1	1837	2,7	8	1,1	1771	2,6	8	1,1
Республика Татарстан	14	1,7	1795	2,7	13	1,7	1814	2,6	13	1,8	1811	2,7	13	1,8
Ростовская область	16	2,0	1904	2,8	16	2,1	1931	2,8	16	2,2	1896	2,8	16	2,2
Самарская область	25	3,1	1587	2,4	20	2,6	1591	2,3	20	2,7	1509	2,2	16	2,2
Свердловская область	25	3,1	2085	3,1	21	2,8	2093	3,1	20	2,7	2064	3,1	21	2,9
Челябинская область	18	2,2	1685	2,5	15	2,0	1696	2,5	14	1,9	1666	2,5	15	2,0

Составлено по: Регионы России. Социально-экономические показатели: 2010. — М.: Росстат, 2010. С. 102-103, 786-787 (Таблица 4.2, 22.2); Регионы России. Социально-экономические показатели: 2012. — М.: Росстат, 2012. С. 100-101, 780-781 (Таблица 4.2, 22.2).

Если же финансирование науки будет существенно зависеть от бизнеса и ученые начнут работать в значительной степени по заказам бизнес-структур, то центры науки будут совпадать с центрами деловой активности. Примерами являются многочисленные, разбросанные по всей стране университеты США, многие из которых связаны с инновационными кластерами (как, например, Стэнфордский университет в Силиконовой долине). Столица страны (Вашингтон) и основной центр производства наукоемких технологий (Силиконовая Долина) находятся на противоположных концах страны. Чтобы представить децентрализованность развития в Америке науки и высшего образования, можно вспомнить хотя бы знаменитую ЧиВирЛА: три «знаковых» университета США, являющиеся главными центрами экономической мысли, разбросаны по разным краям страны – на Севере (Чикагский университет), Юге (Вирджинский университет) и Западе (Лос-Анджелесский университет). В современной Франции наряду со «старой» Сорбонной в Париже и окрестностях новые научно-образовательные центры сложились в «провинциальных» Тулузе и Гренобле. Схожие процессы отделения научно-образовательных центров от административных начались и в некоторых развивающихся странах (можно вспомнить, например, «провинциальный» Бангалор в Индии).

Когда в национальной экономике наука и высшее образование развиваются «под крылом» государства, в стране обязательно будет наблюдаться высокая концентрация центров науки и высшего образования в одном-двух столичных мегаполисах¹. Многочисленность центров науки и высшего образования – показатель их автономности от государственного патернализма (особенно, если страна имеет крупную территорию).

Хотя Россия относится к числу крупнейших (по территории) стран мира, социально-географическое распределение работников, занятых в сферах науки и высшего образования, име-

¹ Некоторые страны имеют в силу исторических обстоятельств не один, а два или более крупных городов, выполняющих в той или иной степени функции столицы (например, в Турции – Анкара и Стамбул, в Польше – Варшава и Краков).

ет очень высокий уровень концентрации (см. рис. 7-1, рис. 7-2), что соответствует модели общества со слабыми взаимосвязями между бизнесом и наукой.

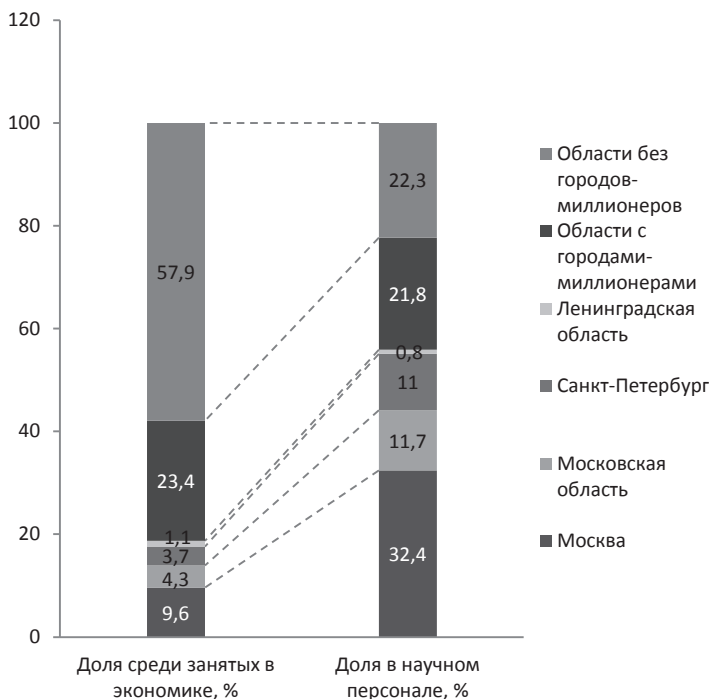


Рис. 7-1. Географическая концентрация научных кадров (научного персонала) в России, 2011 г.

Конечно, в некоторой степени наш «столицецентризм» является наследием императорской и советской эпох, когда все ресурсы страны (включая и научные кадры) стягивались в столицу (сначала в Санкт-Петербург, а затем в Москву). Но высокая устойчивость «столицецентризма» — это не только эффект зависимости от предшествующего развития, но и результат действия уже постсоветских «правил игры».

Высокая устойчивость сформировавшейся в советскую эпоху привязанности научных и вузовских организаций к столицам, а не к центрам реального производства, объясняется

тем, что российский бизнес в условиях рентоориентированного развития формирует *низкий производственный спрос на инновации*. Характерно, что хотя главным источником предпринимательских доходов является разработка нефтегазовых месторождений Сибири, однако в крупных городах сибирского региона, связанных с топливно-энергетическим комплексом (таких как, например, Тюмень и Нижневартовск), нет крупных научных центров. Самый крупный наукополис Сибири, Академгородок Новосибирска, никак не связан с топливно-энергетическим комплексом и является рудиментом советской эпохи.

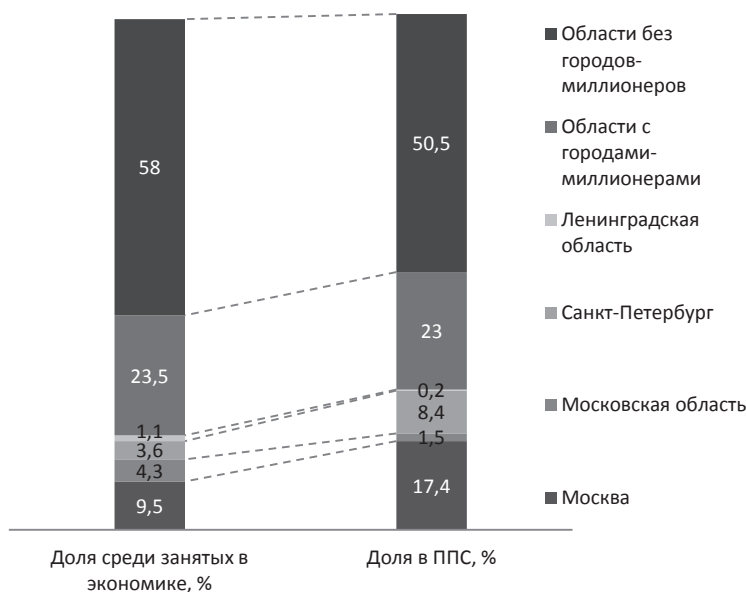


Рис. 7-2. Географическая концентрация научно-педагогических кадров (профессорско-преподавательского состава) в России, 2010 г.

Следует, правда, отметить, что концентрация научно-педагогических (вузовских) кадров заметно ниже концентрации научных кадров. Однако в целом социальная география в сфере высшего образования примерно та же, что и в сфере науки.

В 1995 г. значительное превышение доли региона в численности профессорско-преподавательского состава (ППС) над долей региона в численности занятых в экономике наблюдалось в трех легко предсказуемых регионах России: в Москве (19,0% ППС при 7,9% занятых в экономике – превышение в 2,4 раза), в Санкт-Петербурге (9,0% ППС при 3,5% занятых в экономике – превышение в 2,6 раза) и в Новосибирской области (2,4% ППС при 1,8% занятых в экономике – превышение в 1,3 раза). В 2010 г. ситуация в основном сохранилась: значительное превышение доли региона в численности ППС над долей региона в численности занятых в экономике наблюдалось по-прежнему только в Москве (17,4% ППС при 9,5% занятых в экономике – превышение в 2 раза), в Санкт-Петербурге (8,4% ППС при 3,6% занятых в экономике – превышение в 2,3 раза) и в Новосибирской области (2,1% ППС при 1,9% занятых в экономике – превышение в 1,1 раза).

Более низкая концентрация научно-педагогических кадров в столичных мегаполисах России объясняется тем, что на социальную географию российских вузов влияет не только слабый спрос на инновации со стороны российского бизнеса, но и постоянно растущий спрос на высшее образование со стороны молодежи. В России из-за низкой географической мобильности молодые люди предпочитают получать высшее образование в тех же регионах, где они закончили школу. Поэтому географическое распределение научно-педагогических кадров сильнее, чем у научных кадров, приближено к географическому распределению работников. Однако это ослабление «столицентризма» является во многом мнимым: из-за слабости связей со сферой науки «провинциальные» вузы часто дают и образование «провинциальное», менее качественное, чем в столичных вузах.

7.1.5. Как отремонтировать «социальный лифт» высшего образования?

Какова для россиян может быть технология выравнивания шансов, связанных со сферой высшего образования?

Для ответа на данный вопрос рассмотрим сначала опыт некоторых других стран, также столкнувшихся с проблемой «столицентризма» в доступе к высшему образованию. Чаще всего с этим сталкиваются, конечно, развивающиеся страны. Например, в Индии на долю четырех южных штатов и штата Махараштра приходится не более 32% населения Индии, но при этом именно здесь расположено около 60% институтов¹. В Китае подавляющая часть инфраструктуры высшего образования сосредоточена в восточных (приморских) регионах². Аналогичные проблемы есть и у некоторых развитых стран с высокой неравномерностью развития разных регионов. Например, в Италии наблюдается сильная диспропорция высшего образования между высоко развитыми северными и отстающими южными регионами³.

Правительство и ученые стран, страдающих от гипертрофированной концентрации высшего образования, настойчиво ищут подходы, призванные решить проблему социально-географической доступности образования.

Китайский опыт во многом близок к российскому: здесь тоже вузы являются государственными (в России есть много негосударственных вузов, но «погоды» они не делают), для стимулирования высшего образования акцент сделан на развитии ведущих (так называемых национальных) университетов. Исследуя последствия образовательных реформ последних лет, китайские ученые обратили внимание, что реформы смогли успешно решить только *количественную* проблему социального неравенства в образовании, переведя высшее образование из категории элитарного ресурса в категорию массового блага. С другой стороны, *качественную* проблему, на решение которой

¹ Sahni R., Kale S. GATS and Higher Education: Some Reflections // Economic and Political Weekly. 2004. Vol. 39. № 21. P. 2175.

² Educational development in China // Chinese National Commission for UNESCO, 2004 [Электронный ресурс] // UNESCO International Bureau of Education URL: http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/china_ocr.pdf.

³ Bratti M., Checchi D., De Blasio G. Does the Expansion of Higher Education Increase the Equality of Educational Opportunities? Evidence from Italy // Labour. 2008. Vol. 22 [Электронный ресурс] // Wiley Online Library URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9914.2008.00411.x/full>.

было направлено создание сети национальных университетов, решить не удалось. Результатом реформы стал, наоборот, еще больший разрыв между высокоразвитым прибрежным восточным регионом Китая с его двумя крупнейшими городами (Пекин и Шанхай) и всей остальной территорией с гораздо более низким уровнем развития¹.

Индийские ученые изучают возможность расширения доступа к высшему образованию молодежи различных регионов посредством использования возможностей Генерального соглашения по торговле услугами, подписанного во время Уругвайского раунда (1986-1993 гг.) многосторонних торговых переговоров в рамках ГАТТ (завершившегося созданием Всемирной торговой организации – ВТО). Эти возможности связаны с привлечением своего рода иностранной помощи, когда крупные зарубежные вузы создают свои филиалы (по типу Американского университета в Москве) и предоставляют услуги высшего образования на платной основе. Однако ученые Индии склонны считать, что в условиях сильных межрегиональных различий коммерциализация высшего образования скорее усугубит проблему, чем поможет ее решению. Ведь международные институты, вероятнее всего, предпочтут осваивать те области и регионы страны, которые уже имеют необходимую образовательную инфраструктуру².

В Италии в 1990-х гг. большая дифференциация в образовательных возможностях отстающих южных регионов страны и высокоразвитых северных территорий стала причиной принятия ряда законов с целью уменьшения неравенства в доступе к высшему образованию. В соответствии с принятыми законами произошло дробление наиболее крупных университетов Рима, Неаполя и Милана. Одновременно с этим было профи-

¹ Yao S., Wu B., Su F. The Impact of Higher Education Expansion on Social Justice in China: A Spatial and Intertemporal Analysis // University of Nottingham. China Policy Institute. Discussion Paper 34. 2008. September [Электронный ресурс] // The University of Nottingham URL: <http://www.nottingham.ac.uk/cpi/documents/discussion-papers/discussion-paper-34-higher-education-social-justice.pdf>.

² Sahni R., Kale S. GATS and Higher Education // Economic and Political Weekly. 2004. Vol. 39. № 21.

нансировано расширение инфраструктуры высшего образования менее крупных университетов (с акцентом на охват южных регионов), которые смогли открыть новые филиалы и новые факультеты¹. В результате неравенство в доступе молодых итальянцев к высшему образованию снизилось в количественном аспекте, но вполне сохранилось в качественном: лучшие академические вузы Италии по-прежнему сконцентрированы в центре страны (Рим) и, главным образом, на севере (Болонья, Турин, Милан, Падуа)².

Что касается отечественного опыта, то можно вспомнить, например, 1970-е гг., когда в СССР была предпринята попытка расширения доступности образования за счет административных мер по регулированию состава зачисляемых в вузы — в частности, льгот для выходцев из села, для поступающих по направлениям предприятий и колхозов. Это мероприятие принесло довольно эфемерные результаты³. В настоящее время сохраняется практика льготного порядка поступления в вузы, включая столичные, на так называемые целевые учебные места молодых людей из некоторых слаборазвитых регионов страны (например, из республик Северного Кавказа). Результаты этой практики пока трудно назвать успешными, поскольку молодые люди очень часто используют обучение в российском вузе для того, чтобы «закрепиться» работать в крупном городе, причем совсем не в наукоемких сферах.

Следует отметить, что в 2000-е гг. под влиянием общего социально-экономического подъема все же наблюдалась слабая тенденция к ослаблению географической концентрации научных кадров. В 1995 г. в двух столичных мегаполисах, в Москве и Санкт-Петербурге, работала почти половина (45,1%) научного персонала

¹ Bratti M. et al. Op. cit.

² Ciriaci D., Muscio A. Does university choice drive graduates' employability? // MPRA Paper № 22527. May 2010 [Электронный ресурс] // Munich Personal RePEc Archive URL: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/22527/1/MPRA_paper_22527.pdf.

³ Константиновский Д. Л. Неравенство в сфере образования: российская ситуация // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. № 5(99). С. 63 [Электронный ресурс] // ВЦИОМ URL: http://wciom.ru/fileadmin/Monitoring/99/2010_5%2899%29_4_Konstantinovskii.pdf.

при лишь примерно десятой доле (11,4%) общей численности занятых в экономике, так что первый показатель превышал второй в 4 раза. В 2008 г. доля научного персонала, приходящегося на эти два города-мультимиллионера (43,3%), превышала приходящуюся на них долю занятых в экономике (13,2%) уже только в 3,3 раза. Очевидно, что в условиях высокого экономического роста 1999–2007 гг. в более развитых регионах научные организации получали финансовую поддержку от местного бизнеса и местных органов власти, поэтому их сокращение происходило несколько медленнее, чем в столичных мегаполисах.

Перспективы 2010-х гг. для снижения «столицентризма» являются довольно неопределенными. С одной стороны, ориентация на поддержку крупных региональных вузов, получивших статус федеральных университетов (Южный в Ростове-на-Дону, Сибирский в Красноярске, Дальневосточный в Хабаровске и т. д.), объективно направлена на снижение «столицентризма» вузовской системы. С другой стороны, реализация проекта «Сколково» объективно приведет к тому, что концентрация научных и научно-педагогических кадров в Москве и Московской области возрастет еще сильнее.

Однако самым существенным фактором развития «столицентризма» в сферах науки и высшего образования окажется, вероятнее всего, планируемая в самые ближайшие годы «расчистка» науки от нежизнеспособных организаций» в соответствии со «Стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» («Инновационная Россия – 2020»)¹. С высокой степенью вероятности следует ожидать, что сокращение будет происходить в больших масштабах в периферийных регионах и в меньших – в столичных центрах (Москве и Санкт-Петербурге). Это связано с двумя обстоятельствами. С одной стороны, поскольку столичные мегаполисы имеют более современную научную и бытовую инфраструктуру, научные организации столичных регионов объективно обладают более высоким научным потенциалом. С другой стороны, поскольку

¹ Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» («Инновационная Россия – 2020»). С. 23.

в настоящее время в России наука относительно слабо связана с производством, главным неформальным критерием оценки «жизнеспособности» научных организаций неизбежно станет их «административный ресурс», который также выше у столичных научных организаций, чем у региональных. Поэтому следует ожидать, что в ближайшие годы в России социально-географическая концентрация научных кадров возрастет, что приведет к обострению проблемы обеспечения равного доступа к качественному высшему образованию в разных регионах страны.

«Столицецентризм» системы высшего образования, таким образом, является институтом, который еще долго будет оказывать негативное влияние на политику снижения социального неравенства в России. Магистральный путь решения этой проблемы, по нашему мнению, — это децентрализация развития науки, создание условий для «подпитки» региональных профессорско-преподавательских кадров из региональных научных кадров. Но для этого, в свою очередь, необходимы качественные изменения во взаимоотношениях науки и бизнеса, появление реальной заинтересованности российских предпринимателей всех регионов России в инновациях.

7.2. СИМУЛЯКРЫ

КАК ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НЕРАВЕНСТВ

В странах догоняющего развития образование, наряду с функцией приращения человеческого капитала, выполняет еще одну специфическую функцию, на которую редко обращают внимание. Речь идет о функции приращения такого ресурса, как «социальный капитал», — приращения социального престижа, которое во многих случаях способствует повышению благосостояния, не сопровождаясь повышением производительности человека как работника.

В этих странах, копирующих, как правило, институты более развитых стран, практически всегда на более или менее длительный период в самых разных сферах деятельности возникают «потемкинские деревни». Стремление если не быть развитыми, то хотя бы казаться таковыми, приводит к копированию

форм, в значительной мере лишенных содержания. В наиболее ярком виде эта тенденция проявляется в африканских странах «четвертого мира»: страна может формально иметь конституцию, политические партии, профессиональную бюрократию, но за ними скрываются доминирование неформальных традиций, племенные междоусобицы и институциональная коррупция. Система образования, включая дополнительное (послевузовское) образование, также становится сферой имитаций.

В современной России, в частности, есть два сильных социальных фактора, диктующих спрос на дополнительное образование:

- Наличие высшего образования и даже научной степени рассматривается как обязательный атрибут руководителя высокого ранга (или того, кого собираются выдвигать на руководство).
- Наличие диплома о высшем образовании становится желательным и нередко необходимым формальным условием для приема на работу в бизнес-организации даже на должности, заведомо не требующие высшего образования.

В обоих случаях спрос предъявляют, в сущности, не на образование, а на формальные символы знаний («корочки»). Для удовлетворения именно такого спроса возникает предложение — симуляция реального образовательного процесса. В результате параллельно с институтами *реального* дополнительного образования, производящими знания, развиваются институты *мнимого* дополнительного образования, производящие символы несуществующих знаний — *симулякры знаний*¹.

7.2.1. Сферы производства симулякров знаний

Проблема производства симулякров в российском послевузовском образовании является в значительной степени «белым пятном». Это объясняется тем, что здесь наблюдается

¹ Термин «симулякр» введен французским философом Ж. Бодрийяром для обозначения символов несуществующих объектов (в частности, диплом об образовании может быть как символом реальных знаний, так и символом несуществующих знаний).

своего рода «преступление без жертв»: и те, кто желает получить диплом, не подкрепленный знаниями, и те, кто помогает желающим получить такие дипломы, видят в имитации институтов образования возможность удовлетворить свои потребности.

Ущерб несут «третьи лица» — те, кто не является ни продавцом, ни покупателем символов несуществующих знаний. Это работники, имеющие равные (или даже более высокие) основания занимать те рабочие места, от которых их оттесняют владельцы симулякров знаний. «Третьими лицами» могут быть и потребители, которые несут ущерб из-за того, что производством продукции для них занимаются не те, кто больше знает и умеет, а те, кто приобрел «крутые корочки». Но если в общеизвестных примерах «преступлений без жертв» (как, например, торговля наркотиками) связь ущерба «третьим лицам» с производством вредных «благ» очевидна, то имитация дополнительного образования часто не оставляет «улик». Сталкиваясь с непрофессионализмом лица с якобы высоким образованием, потребитель не знает, является ли это результатом недостатков системы образования («человек учился, но не доучился») или имитации образования как такового («человек делал вид, что учился»).

О проблеме производства симулякров знаний в системе адрагогического образования (образования для взрослых людей) все что-то знают, но точных сведений ни у кого нет. Тем не менее, в первом приближении можно выделить две основные сферы этого производства:

1. Производство мнимых диссертаций и
2. Производство мнимых знаний в системах заочного (дистанционного) и/или вечернего образования.

Проблема симуляции диссертационных защит давно уже привлекла внимание как научной общественности России¹, так и контролирующих органов. В начале 2013 г. после скандальной

¹ См., например: Балацкий Е. В. «Диссертационная ловушка» // Свободная мысль — XXI. 2005. № 2; Osipian A. Economics of corruption in doctoral education: The dissertations market // Economics of Education Review. 2012. Vol. 31. Issue 1; Скоблицов П. А. Бизнес на диссертациях в терминах и понятиях // Криминология. 2013. № 1.

отмены нескольких диссертационных защит (в числе «липовых» диссертантов были, например, глава управы столичного района Замоскворечье и начальник аппарата уполномоченного по правам человека по Астраханской области) Высшая аттестационная комиссия вообще инициировала обсуждение запрета защищать диссертации тем, кто находится на государственной службе, подразумевая в первую очередь именно «начальников». Руководитель ВАКа В. Филиппов справедливо отметил: «сейчас в обществе есть понимание проблемы, что на защиту диссертаций выходят бизнесмены, которые их просто покупают, и достаточно большое количество чиновников, которые защищают диссертации, потому что им это нужно»¹. Высказывалась оценка, согласно которой примерно 1/4-1/3 ежегодно защищаемых диссертаций — это заказные работы, написанные по заказу диссертанта сторонними людьми за деньги².

Скандальные сообщения СМИ о «липовых» диссертациях «больших начальников» отвлекают внимание от менее сенсационной, но отнюдь не менее важной проблемы «липовых» дипломов нечиновных граждан, имитирующих получение образования в различных видах заочного (дистанционного) или вечернего обучения. Если в получении симулякров диссертационных дипломов заинтересованы в основном представители элиты, то в получении симулякров дипломов о заочном/вечернем образовании заинтересованы очень многие.

О масштабах спроса на симулякры знаний можно получить примерное представление по данным проведенного в 2009 г. социологами Левада-Центра репрезентативного опроса городской молодежи: только 32% тех, кто учится или учился в вузе, замечал в своих сотоварищах стремление к качественному

¹ Панов П. ВАК и Минобрнауки закроют чиновникам и депутатам путь в доктора // Известия. 2013. 20 февраля [Электронный ресурс] // Известия URL: <http://izvestia.ru/news/545241>. Следует отметить, что скандалы с диссертационным плагиатом у высокопоставленных чиновников бывают даже в развитых странах — в этой связи можно сослаться, например, на скандал с министром обороны Германии в 2012 г., когда уличенный в списывании автор докторской диссертации оказался вынужден отказаться от степени и уйти в отставку.

² Симакин Д. Доктора невидимого фронта. Почти треть защищенных в последние годы диссертаций написана за деньги // Независимая газета. 2006. 24 марта.

образованию, в то время как 56% полагали, что «главное для их коллег — просто получить диплом как таковой»¹. Можно предположить, что среди учащихся системы дополнительного образования, которые знакомы с практической полезностью знаний, доля стремящихся получить симулякры знаний будет ниже, чем у учащихся вузов. Однако тезис о практической полезности знаний в современных российских условиях отнюдь не аксиоматичен.

Как видят эту ситуацию рядовые граждане, можно узнать, например, из следующей реплики в сети Интернет по поводу статьи о том, что «Коррупция в образовании обесценила российские дипломы»: *«Многие фирмы сейчас при приеме на работу требуют ВО [высшее образование], поэтому 80% учится ради корочки, а не ради самого образования и знаний. Все знают, что друзья, знакомые помогут с трудоустройством ребенка, но надо ВО, поэтому их тупо запикивают на заочное отделение какого-нибудь сельскохозяйственного вуза, платят, (покупают) оценки, а чадо идет (с гордым видом) работать менеджером и торгует парфюмерией»*². В Интернете легко можно найти и «бесхитростные» рекламные объявления тех, кто за «умеренную плату» готов помочь желающим иметь «корочки», а не знания³.

¹ Дубин Б. Качество или диплом? // Pro et Contra. 2010. № 3 (49). С. 43.

² «Коррупция в образовании обесценила российские дипломы» [Электронный ресурс] // Новости в России и в мире URL: <http://newsland.com/news/detail/id/439610>.

³ Вот один из ярких примеров подобного рода: «Вам очень хочется получить диплом бакалавра, а вот со временем туговато, от 4 до 6 лет тратить на учёбу не совсем хочется, а без диплома хорошую работу не получишь. Многие сейчас покупают дипломы, но некоторые не очень качественно сделаны, у нас всё делается на высшем уровне. Наши специалисты делают всё, как положено, с мокрой печатью и оформлением всего необходимого. В наше время молодым людям не стоит тратить время на просиживание пар, на изучение кип учебников, сдачу экзаменов и зачетов, их пересдачу, трату нервов, преодолевать все препятствия, которые настроили бюрократы, а лучше проведите это время с пользой для себя, потратьте время на прогулки и друзей. За учебное время вы потратите в 3-5 раз больше средств, чем при покупке готового диплома. И если купите диплом у нас, то вы будете довольны качеством и стоимостью, да и сроки его получения вас приятно удивят. Если вам нужно строить карьеру, то лучше не упускайте этот шанс. Купив диплом бакалавра, вы сэкономите время, деньги, нервы и получите возможность идти по карьерной лестнице вверх, уже сейчас, а не тогда, когда вам скажут, что вы

Покупка диплома, конечно, далеко не всегда принимает откровенные формы обмена денег на диплом — в конце концов, подделка дипломов является уголовным преступлением. Гораздо чаще наблюдаются более «мягкие» формы этого явления.

Те потребители, которые хотят получить, прежде всего, документ о дополнительном образовании, а не реальные знания и профессиональные навыки, образуют особый сегмент сферы дополнительного образования. На обслуживание именно этого сегмента работают образовательные центры с просто-душно-завлекательными названиями типа «Карьера..» или «Образование..». Эти центры сочетают дешевизну услуг с их низким качеством: учебные программы не адекватны заявленному содержанию, аттестация по окончании курса формальна (то есть глубина и качество усвоенного материала не контролируется). Интересно, что дешевыми услугами этих производителей симулякров пользуются не только работники-«корочкоискатели», но и «скупые работодатели, у которых есть потребность или желание организовать «повышение квалификации» своему персоналу»¹.

Относительное безразличие работодателей к реальному содержанию образования их работников в принципе может иметь рациональный смысл. В современной литературе о проблемах дополнительного образования отмечается, что очень часто «работодатель никаких особых знаний от работника не требует» — «от работника требуются... не знания, а способность их усвоить», поскольку прикладные знания «работодатель предоставит работнику сам, посредством системы внутрифирменного обучения»². Однако замена со стороны работодателя

уже вышли с возраста, когда можно начинать карьеру». Цитируется объявление на главной странице сервера с красноречиво-завлекающим названием «Настоящие дипломы» [Электронный ресурс] // Настоящие дипломы URL: http://www.diplom-original.com/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=7.

¹ «Кто нуждается в дополнительном образовании?» [Электронный ресурс] // Бизнес класс URL: http://www.class.ru/stati/menejment1/kto_nuzhdaetsya_v_dopolnitelnom_obrazovanii.html.

² Дубин Б. В. и др. Ук. соч. С. 30. О соотношении ожиданий молодых работников и работодателей в современной России см., например: Аврамова Е. М.,

спроса на знания «спросом на образованность» не отменяет проблемы симулякров — только тогда надо вести речь скорее о симулякрах навыков получения знаний, чем о симулякрах знаний как таковых.

Приобретение символов знаний без самих знаний всегда связано с коррупцией в тех или иных формах. Представителям элиты престижные «корочки» могут давать «из уважения», в то время как представители не-элитных групп за не подтвержденные реальными знаниями «корочки» обычно вынуждены платить.

Во время общероссийского социологического опроса по репрезентативной выборке, организованного Фондом «Общественное мнение», было обнаружено, в частности, что коррупционные расходы москвичей в институтах и на курсах повышения квалификации для взрослых в 2003/2004 учебном году составляли 60% от общих расходов семей на данный вид образования — это самый высокий уровень коррупционной составляющей по всем видам образования¹. На курсах профессиональной подготовки, переподготовки и в бизнес-школах уровень коррупционных расходов у не-москвичей также оказался довольно высоким — примерно 30% от общих расходов семей на данный вид образования. На основе этих оценок авторы исследования сделали правомерный вывод — «данные показывают, что практика покупок свидетельств о прохождении переподготовки, о которой приходится слышать время от времени, действительно широко распространена»². Парадокс в том, что при оплате учебных центров, производящих симулякры знаний, коррупционными расходами фактически становится абсолютно легальная плата за обучение (которого на самом деле не было).

Верпаховская Ю. Б. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // «Социологические исследования» (СоцИс). 2006. № 4. С. 37-46; Авраамова Е. М. Рынок труда и система образования: трудности перевода сигналов // *Общественные науки и современность*. 2011. № 3. С. 51-61.

¹ Галицкий Е. Б., Левин М. И. Затраты домохозяйств на образование детей и взрослых (По результатам третьей волны мониторинга «Экономика образования») // *Вопросы образования*. 2005. № 2. С. 310.

² Там же. С. 311.

7.2.2. Социальные последствия производства симулякров знаний

Ранее указывалось, что система непрерывного образования, работающая на производство знаний, может в принципе как усиливать социальное неравенство (при нарушении эгалитарных принципов доступа к образованию), так и ослаблять его (при соблюдении этих принципов). Выполнение системой непрерывного образования функции обеспечения элиты символами знаний работает *только* на усиление социальной дифференциации независимо от того, платным или бесплатным является процесс обеспечения «начальников» символическими благами. Получение не-элитными учащимися символов знаний, не подкрепленных знаниями, тоже будет работать на рост социального неравенства.

Конечно, размеры «нормальных» взяток преподавателям обычно не являются запретительно высокими даже для небогатых учащихся. Однако когда владельцы суррогатных дипломов придут работать, то не смогут подкрепить свой диплом более высокой производительностью и вряд ли добьются высокой оплаты. Самое главное состоит в том, что широкое распространение «покупки» дипломов ведет к девальвации. В результате этого отрицательного экстерналичного эффекта те люди, чьи дипломы соответствуют их знаниям, будут вынуждены уменьшить уровень своих притязаний. В частности, опрос российских работодателей в середине 2000-х гг. зафиксировал, что «уровень образования занимает последнее место среди характеристик, учитываемых при приеме на работу: в качестве главного достоинства нанимаемого его указали лишь 15% респондентов»¹. В любом случае подмена производства знаний производством симулякров знаний ведет к падению экономической эффективности².

¹ Требования работодателей к системе профессионального образования. / под ред. Т. Л. Клячко, Г. А. Красновой. — М.: МАКС Пресс, 2006. С. 60.

² Это проявляется не только в торможении роста производительности труда, но и во «взятообучении» (Галицкий Е. Б. Взяткообучение и его социальные последствия // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 105-118).

Производство знаний/навыков и производство симулякров знаний соотносятся как официальная и теневая (коррупционная) деятельность образовательной системы¹. Сосуществование этих двух видов деятельности в системах догоняющего и дополнительного образования не может не деформировать систему образования как таковую. Преподаватели, вовлеченные в процесс производства симулякров, привыкают симулировать учебный процесс, постепенно теряя способность давать знания и навыки тем учащимся, кто хочет их получить.

Таким образом, анализ взаимодействия систем образования для взрослых и социальной дифференциации в современной России должен обязательно учитывать, в каких пропорциях в этих системах присутствуют четыре группы учащихся (см. таблицу 7-7) с разным социальным статусом и с различной мотивацией.

С некоторой долей условности можно выделить четыре качественно различные группы учащихся:

- «образцовые джентльмены» — представители элиты, которые ориентированы на получение глубоких знаний и, становясь высококвалифицированными специалистами, выступают как «столпы общества»;
- «способные выскочки» — выходцы из не-элитных слоев, которые мотивированы на получение знаний, поскольку считают карьеру высококвалифицированного специалиста главным способом «выбиться в люди»;
- «золотая молодежь» и «большие начальники» — представители элиты, которые убеждены в возможности добиться жизненного успеха без особых знаний (за счет личных связей и/или унаследованного богатства), а потому ориентированы на получение симулякров знаний;

¹ Об этих аспектах коррупции в системе высшего образования см., прежде всего, работы украинского специалиста по экономике образования А. Л. Осипяна: Осипян А. Л. Коррупция в последипломном образовании // Terra Economicus. 2010. № 8(3); Осипян А. Коррупция в высшем образовании: США, Россия, Великобритания (Corruption in Higher Education: US, Russia, UK) // MPRA Paper 20215. 2007. University Library of Munich [Электронный ресурс] // Munich Personal RePEc Archive URL: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/20215/1/MPRA_paper_20215.pdf.

- «бездарные проходимцы» – выходцы из не-элитных слоев, которые планируют делать карьеру не за счет знаний, а иными методами (за счет личной преданности, «подсидивания» коллег, сексуальных связей и т. д.), и потому нуждаются в симулякрах знаний как «пропуске» в нужную им социальную среду.

Таблица 7-7

**Дифференциация учащихся
по социальному статусу и целям образования**

Социальный статус	Цели образования	
	Мотивация на получение знаний («искатели знаний»)	Мотивация на получение симулякров знаний («корочкоискатели»)
Представители элиты	«Образцовые джентльмены»	«Золотая молодежь» и «большие начальники»
Представители не-элиты	«Способные выскочки»	«Бездарные проходимцы»

В идеальном информационном/постиндустриальном обществе категории учащихся, ориентированных на получение симулякров знаний, должны отсутствовать «как класс». При этом соотношение категорий «образцовых джентльменов» и «способных выскочек» должно быть для догоняющего образования значительно ниже, чем соотношение элитных и не-элитных групп в населении (поскольку догоняющее образование предназначено, прежде всего, для помощи социально приниженным слоям), а для дополнительного образования – примерно равным соотношению элитных и не-элитных социальных групп.

Если же мотивация на получение знаний уступает мотивации на получение симулякров знаний, то общество обречено на застой.

История знает длительный опыт активного использования системы образования для взрослых в качестве одного из основных механизмов комплектации государственной элиты. Речь идет об экзаменационной системе в средневековых странах конфуцианского региона (Китай, Корея, Вьетнам, раннесредневековая Япония).

Именно в Китае почти полторы тысячи лет назад, в начале VII в., была изобретена система государственных экзаменов («кэцзюй») – проверки нормативных знаний¹. Экзамены имели три уровня (уездные – провинциальные – столичные) и проводились через каждые три года. Чем выше был уровень экзаменов, тем сложнее их было пройти, поэтому если экзамены первого уровня приходили сдавать сотни тысяч, то экзамены высшего уровня успешно сдавало лишь несколько сотен или даже десятков человек. Прохождение экзаменов на завершающем этапе становилось «пропуском» в ряды элиты государственных чиновников². К этим экзаменам готовились годами или даже десятилетиями, поэтому экзаменующиеся были уже взрослыми людьми – экзамен на получение первой степени (на уездном уровне) обычно сдавали к 30 годам³.

Образованность (а не знатность и воинская доблесть, как в Европе) считалась в средневековых конфуцианских странах главным фактором социальной стратификации и пользовалась настолько высоким уважением, что эти страны можно назвать самым ранним примером «общества знаний». Поскольку к экзаменам допускали в принципе любого, независимо от социального происхождения, то данная система, казалось бы, должна была обеспечить меритократию (буквально – «власть достойных») и эффективное государственное развитие. Именно поэтому китайский общественный строй вызывал на первых

¹ Считается, что классическая экзаменационная система Китая функционировала с перерывами с 605 г. до 1905 г. Первые элементы этой системы появились еще в эпоху древнего мира – уже в 165 г. до н. э. кандидаты на должности государственных служащих вызывались императором в столицу для прохождения теста на моральные качества.

² Об императорских экзаменах в Китае см.: Боровская Н. Е. Система императорских экзаменов в Китае // Педагогика. 2005. № 10; Сидихменов В. Я. Китай: страницы прошлого. Смоленск, 2000. С. 427-433.

³ Хрестоматийный пример – жизнь знаменитого китайского писателя рубежа XVII-XVIII вв. Пу Сун-Лиана, который много раз «проваливал» экзамены и смог получить низшее чиновничье звание лишь незадолго до смерти, сдав экзамены в возрасте 89 (!) лет. Еще более известный китайский писатель XVI в. У Чэньэнь, автор классического «Путешествия на Запад», на протяжении жизни три раза сдавал императорский экзамен, но так и не смог его успешно пройти.

порах сильный восторг европейских мыслителей-просветителей, который затем сменился не менее сильным разочарованием. Дело в том, что хотя подготовка к экзаменам требовала в Китае очень больших затрат сил и времени, однако типичная для восточных стран коррупция позволяла представителям элиты обходить суровые правила, а знания тех, кто подчинялся этим правилам, оставляли желать лучшего.

Известно, в частности, что обман на экзаменах стал в традиционном Китае весьма распространенным явлением. Экзаменующиеся старались тайком принести в экзаменационные павильоны «конспекты» или вообще послать вместо себя нанятого интеллектуала. Появилась даже китайская пословица: «чтобы выдержать экзамен, нужно обладать резвостью скакуна, упрямством осла, неразборчивостью вши, выносливостью верблюда». Чтобы уличить соискателей, которые отличались главным образом «неразборчивостью вши», организаторы экзаменов тщательно обыскивали соискателей на предмет выявления «шпаргалок». Тем не менее, коррупция экзаменационной системы приобрела в позднее средневековье такие масштабы, что в середине XVII в. в Китае прошли судебные процессы по этому поводу. Очевидно, что коррупция экзаменационной системы разрушала ее эгалитаризм, поскольку богатые соискатели заведомо имели более высокие возможности для подкупа.

Другой негативной стороной китайской экзаменационной системы было очень консервативное содержание «экзаменационных дисциплин» — оно хотя и тренировало память, но не имело никакого отношения к практической деятельности. Самым важным элементом государственного экзамена постепенно стало написание сочинения по классической конфуцианской литературе, требующее заучивания наизусть больших объемов текста. Экзаменационная система отбраковывала неординарных людей, помогая делать карьеру в первую очередь начетчикам и конформистам. Те, кто стремился делать карьеру, хорошо понимали существенный разрыв между экзаменационными требованиями и практическими навыками чиновника и поэтому имели сильный стимул к оппортунистическому поведению на экзаменах.

Таким образом, в конфуцианской экзаменационной системе (особенно, в поздний период) учащиеся, ориентированные на получение симулякров знаний, доминировали над учащимися, стремящимися к реальным знаниям. В результате в новое время китайская экзаменационная система функционировала уже не столько как социальный лифт, сколько как самовоспроизводство малоэффективной бюрократии, медленно и частично обновляемой выходцами из не-чиновных, но состоятельных социальных слоев. Меритократическая «империя ученых» превращалась в царство коррумпированных бюрократов, лучшие из которых плохо знали географию и еще хуже математику, зато могли умно рассуждать о литературе двухтысячелетней давности; худшие же не могли даже этого. Застой в сфере образования стал одним из факторов застоя китайского общества в целом, которое превратилось в XIX в. в полуколонию европейских держав.

Печальный опыт конфуцианской цивилизации показывает те опасности, которые и в современную эпоху очень актуальны для стран догоняющего развития (включая Россию). Повышение престижа знаний обязательно должно сопровождаться практической направленностью знаний и соблюдением эгалитарных норм в доступе к получению знаний, иначе результат от развития системы образования будет скорее отрицательным, чем положительным.

ГЛАВА 8. ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫРАВНИВАНИЯ ДОСТУПА РОССИЯН К ОБРАЗОВАНИЮ

Финальная глава монографии посвящена анализу перспектив повышения равномерности доступа россиян к образованию в целом и к образованию для взрослых в частности. Развивая выводы, сформулированные на основе межстранового анализа, будут сделаны прогнозы динамики изменений неравенств распределения отдельных компонент человеческого развития (включая образование). Далее речь пойдет о различных путях повышения равенства в образовании — о неформальных и формальных институтах, стимулирующих эгалитарные тенденции. В качестве неформального института, стимулирующего выравнивание образовательного уровня, будет проанализировано развитие самообразования. Наконец, в качестве формального института, обеспечивающего образовательное равенство взрослых учащихся, будет рассмотрено российское законодательство, в частности, принятый в конце 2012 г. федеральный закон «Об образовании».

8.1. ВОЗМОЖНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕРСПЕКТИВНОЙ ДИНАМИКИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ НЕРАВЕНСТВ В РОССИИ

Для лучшего сравнительного понимания ситуации в сфере российского образования целесообразно обратиться к расчетам индекса человеческого развития за последний год из тех лет, когда развитие образования характеризовалось в расчетах ИРЧП при помощи не продолжительности обучения (новая методика — см. таблицу 8-1), а охвата населения грамотностью и формальным обучением (старая методика — см. таблицу 8-2)¹.

¹ С 2010 г. ИРЧП рассчитывается по новой методике, в которой изменены индикаторы образования: ранее уровень образования характеризовался долей грамотных в возрасте от 15 лет и долей обучающихся в учебных заведениях, теперь — ожидаемой и средней продолжительностью обучения.

Анализ приведенных данных показывает, что характеристика российского образования складывается из двух очень разных компонентов – состояния грамотности и уровня обучающихся. По степени грамотности российские показатели не хуже, чем в развитых странах, таких как США и Германия. Однако по уровню обучающихся в учебных заведениях Россия по-прежнему находится в латиноамериканском «окружении» – между Мексикой и Бразилией. Это следует интерпретировать следующим образом:

1. Главная задача догоняющего образования (обеспечение всеобщей грамотности) в России, как и в развитых странах, практически полностью решена.

2. На повестке дня стоит решение задач дополнительного образования (обеспечение всеобщей квалифицированности), поскольку в данной сфере Россия находится, по мировым стандартам, на «среднеслабом» уровне¹.

Таблица 8-1

Индекс человеческого развития России в сравнении с другими странами мира, новая методика (данные относятся в основном к 2009-2011 г.)*

Показатели	Значение показателя для России	Страны с близкими показателями	
		С более высокими показателями	С более низкими показателями
Индекс человеческого развития в целом	0,755 (66-е место)	Мексика (0,770; 57-е место), Малайзия (0,761; 61-е место)	Венесуэла (0,735; 73-е место), Перу (0,725; 80-е место)
Уровень среднедушевого ВВП, долл. США	14,561	Литва (16,234), Хорватия (15,729)	Малайзия (13,685), Мексика (13,245)
Ожидаемая продолжительность жизни, лет	68,8	Индонезия (69,4), Бангладеш (68,9)	Монголия (68,5), Боливия (66,6)

¹ Сопоставление России с другими странами мира по показателям участия взрослых граждан в возрасте 25-64 лет в различных видах непрерывного образования дает схожие результаты – Россия находится примерно на уровне Испании (Международные индикаторы участия населения в непрерывном образовании // Вопросы образования. 2010. № 2).

Продолжение таблицы 8-1

Показатели	Значение показателя для России	Страны с близкими показателями	
		С более высокими показателями	С более низкими показателями
Средняя продолжительность обучения, лет	9,8	Италия (10,1), Мальта (9,9)	Боливия (9,2), Малайзия (9,5)
Ожидаемая продолжительность обучения, лет	14,1	Мальта (14,4), Венесуэла (14,2)	Бразилия (13,8), Мексика (13,9)

* Составлено по: Доклад о человеческом развитии 2011. Устойчивое развитие и равенство возможностей: Лучшее будущее для всех. – М.: Весь Мир, 2011.

Таблица 8-2

Индекс человеческого развития России в сравнении с другими странами мира, старая методика (отчет 2009 г., данные относятся в основном к 2007 г.)

Показатели	Значение показателя для России	Страны с близкими показателями	
		С более высокими показателями	С более низкими показателями
Индекс человеческого развития в целом	0,817 (71-е место)	Мексика (0,854; 53-е место), Малайзия (0,829; 66-е место)	Бразилия (0,813; 75-е место), Турция (0,806; 79-е место)
Уровень среднедушевого ВВП, долл. США	14,690	Латвия (16,377), Польша (15,987)	Мексика (14,104), Малайзия (13,518)
Ожидаемая продолжительность жизни, лет	66,2	Египет (69,9), Пакистан (66,2)	Боливия (65,4), Индия (63,4)
Доля грамотных в возрасте от 15 лет, %	99,5	Латвия (99,8), Куба (99,8)	США (99,0), Германия (99,0)
Доля обучающихся в учебных заведениях, %	81,9	Бразилия (87,2), Чили (82,5)	Мексика (80,2), Колумбия (79,0)

Сопоставление России с другими странами мира позволяет сформулировать перспективы в развитии не только образования в целом, но и образовательных неравенств.

Отмеченные в главе 6 тенденции динамики социально-экономических неравенств в странах с переходной экономикой имеют прямое отношение и к России как наиболее крупной из них.

Ранее изученные данные показывают, что страны с большей социальной, культурной и экономической гетерогенностью, с крупной территорией и многочисленным населением (более 100 млн чел., часто этнически разнообразным), склонны иметь повышенные уровни неравенства по всем трем компонентам ИРЧП по сравнению со странами с близким уровнем ИРЧП и его компонентов. Это свидетельствует о том, что в России уровень неравенств будет продолжать оставаться сравнительно высоким и в этой ситуации оптимальным было бы сохранение позитивного тренда к их умеренному и постепенному ослаблению (см. таблицу 8-3).

Таблица 8-3

Показатели неравенства компонентов ИРЧП в России, %*

Год	По доходам		По образовательному уровню населения		По продолжительности жизни		По возрастной структуре смертности	Между компонентами ИРЧП	
	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини: мужчины	Индекс Джини: женщины	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона
1970	26,65		34,21	31,09	63,07	73,44		6,39	0,95
1971	26,88		33,57	30,17	63,24	73,77		6,12	0,86
1972	27,10		32,93	29,28	63,24	73,62		5,87	0,78

Продолжение таблицы 8-3

Год	По доходам		По образовательному уровню населения		По продолжительности жизни		По возрастной структуре смертности	Между компонентами ИЧРП	
	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини: мужчины	Индекс Джини: женщины	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона
1973	26,83		32,31	28,42	63,28%	73,56		5,64	0,70
1974	26,55		31,70	27,58	63,12%	73,77		5,42	0,63
1975	26,28		31,10	26,77	62,48	73,23		5,22	0,57
1976	26,00		30,49	25,98	62,19	73,04		5,12	0,53
1977	26,20		29,89	25,22	61,82	73,19		5,02	0,49
1978	26,40		29,29	24,48	61,83	73,23		4,93	0,46

Продолжение таблицы 8-3

Год	По доходам		По образовательному уровню населения		По продолжительности жизни		По возрастной структуре смертности	Между компонентами ИЧРП	
	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини: мужчины	Индекс Джини: женщины	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона
1979	26,60		28,71	23,76	61,49	73,02		4,84	0,43
1980	26,80	9,18	28,15	23,06	61,38	72,96		4,76	0,41
1981	25,10	9,31	27,75	22,33	61,61	73,18		4,87	0,42
1982	25,47	9,45	27,35	21,62	62,24	73,64		4,90	0,41
1983	25,09	9,59	26,96	20,93	62,15	73,41		4,84	0,40
1984	24,90	9,73	26,58	20,26	61,71	72,96		4,92	0,42

Продолжение таблицы 8-3

Год	По доходам		По образовательному уровню населения		По продолжительности жизни		По возрастной структуре смертности	Между компонентами ИЧРП	
	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини: мужчины	Индекс Джини: женщины	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона
1985	27,05	9,87	26,20	19,61	62,72	73,23		4,96	0,42
1986	26,10	10,00	25,81	18,93	64,77	74,22		4,91	0,41
1987	26,25	10,14	25,42	18,27	64,83	74,26		4,85	0,40
1988	26,40	10,27	25,03	17,63	64,61	74,25		4,79	0,39
1989	27,29	11,45	24,65	17,01	64,20	74,50		4,74	0,38
1990	27,51	15,31	24,28	16,42	63,76	74,32	13,05	4,88	0,40

Продолжение таблицы 8-3

Год	По доходам		По образовательному уровню населения		По продолжительности жизни		По возрастной структуре смертности	Между компонентами ИЧРП	
	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини: мужчины	Индекс Джини: женщины	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона
1991	32,45	20,47	24,15	16,91	63,41	74,23		5,09	0,44
1992	37,09	27,37	24,01	17,42	61,96	73,71		5,68	0,55
1993	46,13	31,12	23,88	17,94	58,80	71,85		5,80	0,57
1994	44,58	30,02	23,75	18,48	57,38	71,06		6,25	0,68
1995	47,07	28,95	23,62	19,04	58,11	71,60		6,62	0,76
1996	48,25	28,54	22,95	17,55	59,61	72,41		6,96	0,83

Продолжение таблицы 8-3

Год	По доходам		По образовательному уровню населения		По продолжительности жизни		По возрастной структуре смертности	Между компонентами ИЧРП	
	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини: мужчины	Индекс Джини: женщины	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона
1997	46,15	28,14	22,31	16,18	60,84	72,85		7,03	0,84
1998	47,70	27,74	21,68	14,92	61,19	73,12		7,46	0,95
1999	49,24	27,35	21,06	13,75	59,86	72,41		7,26	0,89
2000	49,33	26,96	20,47	12,68	58,99	72,24	12,87	6,91	0,81
2001	52,12		20,07	12,28	58,89	72,16		6,77	0,78
2002	49,12		19,67	11,90	58,64	71,88		6,65	0,76

Продолжение таблицы 8-3

Год	По доходам		По образовательному уровню населения		По продолжительности жизни		По возрастной структуре смертности	Между компонентами ИЧРП	
	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини: мужчины	Индекс Джини: женщины	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона
2003	48,66		19,28	11,53	58,51	71,83		6,39	0,71
2004	46,90		18,90	11,17	58,87	72,30		5,68	0,56
2005	44,50		18,53	10,83	58,87	72,40		5,01	0,44
2006	45,10		18,20	10,43				4,64	0,38
2007	43,90		17,88	10,05				4,36	0,34
2008	42,30		17,56	9,69				4,25	0,33

Окончание таблицы 8-3

Год	По доходам		По образовательному уровню населения		По продолжительности жизни		По возрастной структуре смертности	Между компонентами ИЧРП	
	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона	Индекс Джини: мужчины	Индекс Джини: женщины	Индекс Аткинсона	Индекс Джини	Индекс Аткинсона
2009	41,90		17,25	9,33				4,56	0,36
2010			16,94	8,99			8,59	4,30	0,32

*Источник: Доклад о развитии человека 2010; Труд и занятость в России; TransMONEE; UNU-WIDER; World Bank; Barro R., Lee J.-W. Op. cit.; Smits J., Monden C. Op. cit.

Примечание: жирным шрифтом отмечены собственные расчеты на основе данных указанных источников.

С точки зрения межстрановых сопоставлений, стимулы для эффективной отраслевой реаллокации человеческого капитала и продуктивной экономической деятельности будут, на наш взгляд, сохраняться на достаточном уровне, если снижение индекса Джини по заработным платам остановится на уровне около 35% и не будет опускаться ниже уровня 30% (соответственно 25% и 18% по индексу Аткинсона). С учетом того, что в России высокое значение коэффициента Джини определяется сильной дифференциацией доходов в низкоквалифицированном сегменте, а также межрегиональными различиями¹, источники ослабления по-прежнему высокой степени неравенства доходов видятся в первую очередь в факторах, не связанных с интеллектуальными характеристиками работников.

¹ Заработная плата в России... С. 301-304, 513-515, 518-519, 537.

По-прежнему актуальной остается проблема как абсолютного уровня, так и дифференциации по продолжительности жизни российского населения. По данному показателю Россия занимает одно из последних мест в страновой выборке, имея одновременно низкий средний уровень и достаточно сильное неравенство. Именно в сфере здоровья населения Россия имеет значительный потенциал сокращения существующего уровня неравенства. Для достижения типичного его уровня для стран той же доходной группы по продолжительности жизни неравенство должно снизиться с 19,64% (последние имеющиеся данные за 2005 г.) до 14-16% по индексу Джини, а по возрастной дифференциации смертности – до 5-6% по индексу Аткинсона. Снижение последнего показателя в период 2000-2010 гг. с 12,87% до 8,59% свидетельствует о наличии позитивных тенденций в данном направлении. Дополнительный потенциал для их поддержки мог бы быть создан восстановлением уровня государственных расходов на здравоохранение до «дореформенного» уровня (помимо продолжения институциональной реструктуризации отрасли). По данным Всемирного банка, уровень инвестиций в человеческий капитал по линии здравоохранения (и государственных, и негосударственных) в России по-прежнему находится вблизи минимальных значений за постсоветский период, за последние 15 лет не показывая явно выраженной динамики¹. Несмотря на то, что Россия в структуре расходов на здравоохранение имеет характерную для стран своего уровня развития долю, оплачиваемую непосредственно физическими лицами, ее снижение посредством развития более цивилизованных форм оплаты услуг здравоохранения из негосударственных источников (прежде всего, добровольного медицинского страхования) также способствовало бы сокращению имеющегося уровня неравенства в данной сфере.

Не столь актуальна проблема неравенства образовательного уровня в той части, которая может быть количественно измерена с помощью продолжительности обучения в системе формального образования. По данному показателю Россия

¹ World Bank. Data by Country.

находится в одной группе с экономически развитыми странами и сильно отличается от других стран БРИК и, менее сильно, от большинства стран с переходной экономикой. В этой связи в России на первый план выходит проблема дифференциации учебных заведений по качественному уровню образования.

В отношении среднего образования, как отмечалось выше (см. подраздел 1.2.1), Россия в целом сохраняет сравнительно высокий уровень относительно стран, близких по уровню развития. По тестам 2011 г., измеряющим полученный уровень знаний по математике, естественным наукам (8 класс) и чтению (4 класс), уровень неравенства¹ российских школьников оценивается как сравнительно низкий и либо соответствовал, либо был ниже типичного уровня по экономически развитым странам². По умению воспользоваться полученными знаниями в повседневной жизни российские школьники в возрасте 15 лет в 2009 г. показывали средний уровень неравенства среди стран ОЭСР³. При этом неравенство индивидуальных результатов российских школьников (в отношении грамотности чтения) в меньшей степени определялось фактором учебного заведения, чем в целом по странам ОЭСР⁴. По доле учащихся, не освоивших базовый уровень в средней школе по математике и естественным наукам (11,65%), в конце 1990-х —

¹ Измеренное средним квадратическим отклонением индивидуальных результатов выполнения тестов.

² PIRLS 2011 International Results in Reading. P. 68, 288. [Электронный ресурс] // TIMSS and PIRLS URL: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf; TIMSS 2011 International Results in Mathematics. P. 114, 487. [Электронный ресурс] // TIMSS and PIRLS URL: http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf; TIMSS 2011 International Results in Science. P. 114, 501. [Электронный ресурс] // TIMSS and PIRLS URL: http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Science_FullBook.pdf.

³ PISA 2009 Results. Volume I. What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science. OECD Publishing, 2010. P. 197, 224, 228 [Электронный ресурс] // Organization for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>.

⁴ PISA 2009 Results. Volume II. Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes. OECD Publishing, 2010. P. 185 [Электронный ресурс] // Organization for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>.

начале 2000-х гг. положение России было лучше, чем многих стран бывшего СССР и Восточной Европы и единичных экономически развитых стран (Италия), но хуже, чем Эстонии, Венгрии, Чехии, Словакии, Словении. Кроме того, лучше, нежели в России, оказались результаты в крупнейших странах БРИК (Индии и Китая), которые заметно отстают от нее по количественным показателям образовательного уровня населения. Несмотря на отсутствие аналогичного индикатора по совокупности тестов, проведенных в последнее время, данные по отдельным тестам на функциональную грамотность показывают, что за последние 10-15 лет доля российских школьников с лучшими и худшими результатами менялась несущественно, в отдельных аспектах ситуация незначительно улучшилась¹. В то же время, распределение российских учащихся 8-го класса по уровням математической грамотности за 1995-2007 гг. показывало некоторое снижение доли учащихся с продвинутым уровнем знаний и возрастание с самым низким уровнем (то есть не освоивших даже базовый уровень подготовки)². Похожая, хотя и менее выраженная, картина наблюдалась в отношении грамотности в области естествознания³.

Таким образом, если в отношении школьного образования уровень неравенства в России характеризуется разнонаправленными и слабо выраженными тенденциями, но примерно соответствует среднему уровню по странам ОЭСР, то в секторах вузов и ДПО, по всей видимости, сложилась особенно неблагоприятная ситуация с дифференциацией по качественному уровню образования.

¹ PIRLS 2011 International Results in Reading. P. 70; PISA 2009 Results. Volume V. Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000. OECD Publishing, 2010. P. 74, P. 147, 157, 160 [Электронный ресурс] // Organization for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852742.pdf>; TIMSS 2011 International Results in Mathematics. P. 118-119; TIMSS 2011 International Results in Science. P. 116-117.

² Кнобель А. и др. Ук. соч. С. 26.

³ Там же. С. 29.

С учетом сказанного можно сделать следующий вывод. В ближайшее десятилетие динамика образовательных неравенств будет находиться во взаимосвязи с уровнем доходов населения и состоянием его здоровья (расходов на здравоохранение). Предположительно, их повышение приведет к ослаблению неравенств как в сфере доходов и здоровья населения, так и, опосредованно, в сфере образования.

Из конкретных путей, которыми могут «смягчаться» образовательные неравенства, следует назвать, в первую, очередь, поощрение и развитие различных практик и неформальных институтов самообразования и, во-вторых, поддержку государством формальных институций, реализующих соответствующие законодательные нормы в сфере дополнительного образования. Рассмотрению этих вопросов посвящены два заключительных раздела монографии.

8.2. САМООБРАЗОВАНИЕ КАК НЕФОРМАЛЬНЫЙ РЕГУЛЯТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НЕРАВЕНСТВ

Самообразование составляет одну из важнейших составляющих непрерывного образования. В определенном смысле его можно отнести к дополнительному образованию, но это, скорее, терминологический вопрос. На самом деле, существующие формы и практики самообразования выходят далеко за рамки «официального» формального образования.

В ходе всероссийских социологических исследований ИС РАН последних лет в мониторинговом режиме изучались потребности и препятствия к самообразованию населения всех возрастных групп (с 18 лет). При этом самообразование рассматривалось не просто как учебная (общая, профессиональная, досуговая) деятельность внутри и вне существующей системы образования, но и как более общий социально-политический феномен. При таком подходе, принятом в некоторых отечественных и зарубежных социологических школах, самообразование становится и видом деятельности (направляемым

самим человеком), и ценностью (в структуре поведенческих предпочтений), и социальным институтом (при условии, что его результаты признаются государством и/или обществом).

Наиболее распространенное значение термина «самообразование» – это учеба, направляемая самим учащимся. При этом исследователи отмечают определенную оппозицию самообразования по отношению к институализированному образованию, определяемому государством и обществом. По крайней мере, это проявлялось в течение достаточно продолжительного исторического периода, когда образование получали представители высших классов, а самообразование оставалось малоимущим и людям с более низким социальным статусом.

В современном обществе самообразование также не всегда вписывается в существующую систему образования. Если самостоятельная учебная деятельность предусматривается учебными планами и другими нормативными документами, то в таком случае речь идет о самообразовании как части образовательной системы. Если же самообразование никак не регламентируется в организационно-правовом отношении, то можно считать, что данная форма социальной практики находится вне действующей системы образования.

Каковы тогда реальные формы самообразования? В какой степени можно допустить самонаправляемый учебный процесс, если видеть в учащихся родителей, избирателей, предпринимателей или судей, которые способны в ближайшем будущем радикально изменить всю общественную систему в соответствии со своим жизненным опытом и полученными знаниями?

Ответ на данный вопрос в традиционной педагогике, которая имеет дело с детско-юношеским контингентом учащихся, имеется давно: автономия человека определяется рамками учебного процесса, который опосредованно отражает социально-культурные традиции конкретного общества. Иначе говоря, для самообразования отводится определенное и ограниченное время и место в действующих учебных планах. Другое дело – взрослый учащийся, который исходит из сложившейся (личной) системы ценностей и предпочтений и имеет право самостоятельно организовать для себя, членов своей семьи и других

людей такой учебный процесс, который не укладывается и не регламентируется действующими стандартами и программами (дополнительного профессионального) образования. Таким образом, *самообразование становится действием выбора самого человека между общественной потребностью и индивидуальными образовательными предпочтениями.*

По мере развития общества самообразование все отчетливее предстает социально значимым явлением и процессом. Именно в рамках самообразования решается вопрос о том, какие знания становятся предметом изучения. Оно начинает оказывать непосредственное влияние на труд, быт, структуру свободного времени, условия жизни представителей всех возрастных и социальных групп¹. Для информационного (постиндустриального) общества самообразование – это способ самоорганизации², средство либерализации всей системы управления образованием³, а в более широком контексте – источник социальных инноваций⁴ и даже трансформаций⁵.

Правовой и фактический статус самообразования в обществе определяется многими факторами. Среди них важнейшим является характер государства и господствующей идеологии. Разумеется, любое рефлексирующее учение и, конечно, самонаправляемая учебная деятельность порождает больше вопросов, чем ответов на них. По мере становления информационного общества потребность в знаниях возрастает, а контроль за их доступностью и распределением уменьшается⁶. Взрослый учащийся становится все более независимым от тех

¹ Gadamer H.-G. Education is Self-Education //Journal of Philosophy of Education. Vol. 35. 2001. № 4. P. 531-542.

² Андреев А. Л. Общество и образование: Социокультурный профиль России // Педагогика.2002. № 6. С. 20-29.

³ Rado P. Transformation in Education. Budapest: OSI, 2001.

⁴ Щуклина Е. А. Технологии самообразования: социологический аспект // Общественные науки и современность. 1999. № 5.

⁵ Foley G. Learning in Social Action: A contribution to understanding informal education. NIACE, 1999.

⁶ Field J. Lifelong Learning and the new Education order. Trentham Books, 2000. P. 52.

институтов и организаций, которые обеспечивают формальное образование. Он способен самостоятельно восполнять неравенство в распределении знаний и навыков. В независимости и автономности человека от институализированной учебы заключается новый смысл самообразования. С другой стороны, по мере утраты в обществе демократических и либеральных традиций самообразование постепенно формализуется, а его содержание приближается к традиционному институализированному образованию.

В основе самообразования лежит индивидуальный жизненный опыт, поэтому можно считать, что потребность к самонаправляемой учебной деятельности с возрастом изменяется. «Всякий опыт становится основанием для перехода человека к новому и более глубокому качеству, – писал Джон Дьюи. – В этом заключается смысл роста, непрерывного развития и использования каждой частички приобретенного практического жизненного опыта»¹. Как только человек замечает все больше расхождений между «научным знанием», полученным в стенах образовательных учреждений, и своим личным опытом, он выходит за рамки существующей системы образования и начинает использовать знания, навыки и информацию вне ее.

В современной теории выделяются несколько основных типов самообразования².

1. Активное самообразование характеризуется следующим образом:

- учеба имеет целью саморазвитие и совершенствование, является неотъемлемым свойством личности;
- присутствует высокая мотивация к учебе и/или получению образования;
- отдается предпочтение самостоятельному выбору и составлению учебной программы и формы занятий;

¹ Цит. по: Jarvis P., Parker S. Editorial // International Journal of Lifelong Education. Vol. 20.2001. № 1-2. P. 1-2.

² Field J. Ibid. P. 63-65.

- предпочтение отдается современным методам, в том числе при посредстве компьютера, а также «нетрадиционным» для классического образования методам — неформальным и информальным;

- отмечается критическое отношение к традиционному формальному образованию.

2. Инструментальное (прагматическое) самообразование:

- мотивация к учебе связана с перспективностью продвижения по служебной лестнице;

- учеба заканчивается по достижении поставленной цели;

- выбор программы и формы занятий определяется более опытным человеком, а не самостоятельно;

- допускаются только апробированные и хорошо зарекомендовавшие себя методы.

3. Традиционное самообразование¹:

- признается значимость учебы для решения жизненных проблем через освоение знаний, умений, навыков, необходимой информации; готовность учиться — неотъемлемое свойство личности;

- присутствует высокая мотивация к учебе и получению, прежде всего, формального образования;

- допускаются только апробированные и хорошо зарекомендовавшие себя методы;

- однозначное предпочтение отдается научным (академическим) программам и образовательным институтам, признаваемым в них целям и ценностям.

Именно в рамках современной парадигмы самообразование совпадает с *самоучебой* — деятельностью, организованной самостоятельно. При этом если происходит легитимное потребление аккредитованных знаний, то данный процесс может завершаться

¹ Характерно для советской педагогической концепции, когда самообразование рассматривалось как вспомогательный вид учебной деятельности в рамках существующих программ для устранения разрывов в учебных планах, несоответствий различных ступеней образования, а также для экономии средств на обучение.

признанием — выдачей диплома или сертификата формального образования. Если же учебная деятельность осуществляется вне существующих образовательных рамок и ее содержанием являются неаккредитованные знания и навыки, то «учеба» выходит за границы «образования». Основания данной деятельности пересматриваются в соответствии с индивидуальным пониманием объективности, истинности, научности, эффективности, безопасности, нравственности и т. д. Самообразование становится сознательным выбором человека неравнозначных по своей научной, общественно значимой, прагматической ценности знаний и навыков, которые предстоит освоить.

Данный подход соответствует постепенно принимаемой в отечественной социологии практике рассмотрения современного общества как *самоорганизующегося* и, следовательно, *самообразующегося*. В таком контексте, *самообразование обеспечивает переработку и накопление человеческого капитала, выступает источником не только технологических, но и социальных инноваций.*

Как вид деятельности, самообразование обладает рядом признаков.

Во-первых, это систематическая учебная деятельность при минимальной организации образовательного процесса или при полном отсутствии руководства этим процессом со стороны педагогических работников, происходящая возможно вне стен учебных заведений. Роль педагога (учителя) постепенно сводится к функциям «ускорителя» или даже «няньки» учебного процесса там, где он задействован.

Во-вторых, это деятельность, связанная с коммуникацией в самом широком смысле, направленная на получение в режиме диалога любых новых знаний — не обязательно научных или аккредитованных — всевозможных навыков и любой систематизированной информации.

В-третьих, что наиболее существенно, в процессе самообразования индивид самостоятельно решает, в какой степени сочетать собственные предпочтения с требованиями и возможностями обучающей среды и окружения, долгосрочные интересы с ситуативными, внутренние факторы с внешними.

Таким образом, *самообразование является одной из важнейших форм непрерывного образования*. В ходе социологического изучения образовательных потребностей населения были получены убедительные подтверждения того, что в нынешних социально-экономических условиях самообразование оказывается одним из наиболее эффективных путей включения в общественную жизнь самых разных групп российского общества, в том числе с низкими или очень низкими доходами.

Очевидно, что самообразование оказывается чуть ли не единственным способом компенсировать недостаточные возможности профессионального роста, которые предоставляют государство или работодатель. Данные показывают, что около половины респондентов (48,5%) уже сегодня самостоятельно следят за литературой по специальности, осваивают новые профессиональные навыки и даже за свой счет берут частные уроки¹. Изучение мотивов самообразования убедительно подтверждает, что наибольшее значение имеет связь предмета обучения с жизненными планами и притязаниями человека. Эта общая закономерность хорошо проявляется именно у взрослых людей, для которых учиться или не учиться – в значительной степени дело свободного выбора. Один из респондентов так ответил на вопрос о цели самообразования: *«Я решил учиться после 20-летнего перерыва. Сейчас я имею уже достаточный жизненный опыт, чтобы самостоятельно разрешать повседневные проблемы. В процессе обучения я начинаю более уверенно чувствовать себя в жизни»*.

Эмпирическое изучение самообразования подтвердило наличие двух основных форм, в которых оно реализуется. Первая – деятельность, близкая к институционально одобряемой, при этом сложившаяся социальная среда выступает пространством самообразования. Вторая – это развитие и реализация личности вне институциональных видов деятельности. Институциональные механизмы – нормы, традиции, обычаи –

¹ Здесь и далее в разделе приведены данные общероссийского социологического мониторинга ИС РАН (2010). Руководители – М. К. Горшков, В. В. Петухов, Н. Е. Тихонова.

лишь отчасти осознаются человеком. Респонденты достаточно часто уточняли, о какой форме самообразования идет речь и, как правило, в прямых вопросах отдавали предпочтение профессиональному самообразованию.

Еще одна особенность самообразования связана с несоответствием действующих или доступных человеку учебных программ его уровню ожиданий. Недоверие и разочарование в существующей системе формального образования высказали 58,4% (оценили состояние как *катастрофическое и кризисное*). Такое восприятие ситуации не противоречит объективным данным. Часто, окончив курсы повышения квалификации или освоив новую профессию, человек не может найти подходящую работу. Так, по нашим данным, от 32 до 54% лиц, получивших дополнительное профессиональное образование в 2010 г. (в виде переподготовки по новой специальности), не смогли найти работу по специальности. Что касается выпускников системы высшего образования, то более 70% из них не трудоустраиваются в первый год после выпуска в соответствии со своей квалификацией и областью специализации.

В наших исследованиях значительная мотивация к самообразованию более заметна среди «белых» и «синих» воротничков и менее — среди технического и обслуживающего персонала и рабочих. Так, среди руководителей различного уровня самообразованию отдают предпочтение каждые трое из четырех респондентов, в то время как среди рабочих число лиц, которым самообразование нравится, равно числу тех, кто отказывается от этого вида образовательной деятельности. Как здесь не вспомнить о так называемом эффекте «взбитых сливок», когда люди, имеющие более «высокие» дипломы, оказываются первыми в рядах претендентов на свободные рабочие места. Они как бы «отталкивают», вытесняют людей с низким уровнем образования или с недостаточной квалификацией в конец «очереди», туда, где формальное образование и переподготовка не доступны.

В ситуации, когда выделяемых государством и работодателями средств явно недостаточно на профессиональную подготовку, 94,5% респондентов рассчитывают только на свои

силы (на государство или работодателя – 56,8%, на профсоюз – 7,9%). Примечательно, что 12,5% «сами приобретали новые знания». По нашим прогнозам, этот показатель сохранится и впредь, если существенно не изменить принципы обучения в средней и высшей школе.

Следует заметить, что доля научных знаний среди того, что сегодня пользуется спросом у населения, – крайне мала. В нашем исследовании самообразование относилось, прежде всего, к средствам индивидуального самообеспечения и горизонтальной мобильности. Для маргинальных и малоресурсных групп населения самообразование позволяет компенсировать невозможность посещения каких-либо систематических учебных программ и учреждений культуры, регулярное приобретение прессы и книг (включая «легкое чтение»), общения с гостями и далеко живущими родственниками, ознакомительных (туристических) поездок, профилактики заболеваний и т. д. При этом состоятельные респонденты в 4 раза выше оценивают свои возможности для получения образования и необходимых знаний, чем малоимущие. В среднем лишь один из 35 представителей верхних слоев был недоволен своими возможностями в отношении учебы, тогда как 8 из 9 малообеспеченных не считали учебу реальным средством улучшения своей жизненной ситуации.

Несмотря на наличие стойкой мотивации к самообразованию, у подавляющего большинства населения отсутствуют навыки самостоятельного реагирования на изменения среды посредством образовательных действий. Как выяснилось, потребность в неформальном и информальном образовании тесно связана не с собственно образовательными институтами (школа, колледж, вуз, курсы и т. д.), а с той социальной средой, в которой находится человек. При этом абсолютное число симпатизирующих самообразованию в активных возрастных группах значительно увеличилось за последние годы, что можно считать определенным разочарованием в существующих программах формального образования, либо их недоступностью.

В ответах респондентов четко обозначилась граница между полезным знанием и избыточным. Предпочтение отдается тем знаниям, процесс получения которых приятен и легок.

Научное знание воспринимается, в основном, как непрактичное, хотя и полезное в отдельных ситуациях. Этот стиль образовательного поведения свидетельствует о постепенном становлении потребительского общества, «основанного на знаниях». Представители большинства населения не подозревают о возможностях, которые открываются перед теми, кто способен платить, о разнообразии образовательных и учебных услуг, которые могут быть потреблены за деньги.

В то же время, исследованием выявлен и описан тип респондентов, которые сознательно уклоняются от участия в образовательных программах, не признает ценности самообразования, и вообще считают, что *«нет ничего такого, ради чего стоило бы учиться»*. Вероятно, подобное поведение может быть закономерной реакцией на либерализацию системы образования, которая предполагает больше индивидуальной активности и самостоятельных действий в отношении учебы. Данную позицию можно также истолковать как форму протестного поведения в ответ на проводимые модернизационные реформы на самых различных уровнях образовательной системы.

8.3. ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ РАВНОДОСТУПНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Российские обществоведы, за исключением юристов, нечасто обращаются к проблеме правового закрепления тех социальных прав и свобод, изучением которых они занимаются. Это связано, прежде всего, с тем, что в российском обществе правовая норма все еще является абстрактным принципом, а не реально действующим институтом. Для граждан России, как, впрочем, и для граждан большинства других стран догоняющего развития, характерно отчуждение от права, которое рассматривается как потенциально опасное «простому человеку». Тем не менее, признается, что одной из задач модернизации является формирование режима «правления права», который должен прийти на смену режиму неформальных личных договоренностей и «понятий». Хотя до этого еще далеко, однако уже сейчас необходимо следить за правовыми гарантиями рав-

ноправия во всех основных сферах, включая и систему образования, даже если правовая норма далеко не сразу наполнится реальным содержанием.

8.3.1. Образование как право человека

Право на образование постепенно становится одной из ценностей современного общества. Впервые зафиксированное в международном масштабе в 1948 г. Всеобщей декларацией прав человека, оно определило обязанности государств в отношении национальных систем образования и, как следствие, минимальный порог доступности определенных ступеней образования для граждан.

Так, в статье 26 Всеобщей декларации прав человека записано: *«Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным, по меньшей мере, в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого»*. Часть вторая данной статьи посвящена социальной направленности образования: *«Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами, и должно содействовать деятельности Организации объединенных наций по поддержанию мира»*.

Признание всеобщности права на образование отражало в то время позицию большинства подписавших Декларацию стран о необходимости всеобщей (обязательной) подготовки детей через систему начального общего образования – к скорейшей трудовой деятельности. Соответственно, статья 26 Декларации закрепляет право на «обязательное начальное общее образование». При этом в данное понятие вкладывалось содержание, которое могло варьироваться в зависимости от требований, предъявляемых обществом и государством в ка-

ждой конкретной стране и в каждом конкретном случае. Тем не менее, в относительно долгосрочной перспективе в результате такого общего начального образования должны формироваться следующие навыки или, как сейчас принято говорить, *компетенции*. Ниже мы приведем перечень основных компетенций так, как они озвучены на сегодняшний день:

- мышление и коммуникация (чтение, письмо, поддержание разговора, счет);
- навыки, которые формируются общим образованием, но необходимые для участия в экономической жизни — такие, как земледелие и выращивание сельскохозяйственных культур, ткачество и традиционные ремесла, другие простейшие технические и коммерческие навыки;
- домоводство (приготовление пищи, забота и уход за детьми и немощными);
- поддержание здорового образа жизни через личную и общую гигиену;
- научное (рациональное) понимание на повседневном уровне процессов, происходящих в окружающем мире, в том числе особенностей общественной жизни — экономика и социальная организация, роль государства и содержание (требования) законов;
- навыки самовыражения в народных промыслах, ремеслах, фольклоре, используемые для осознания национальной и иных идентичностей;
- духовное и моральное развитие, вера в торжество разумных начал и этических идеалов и навык следовать им в практической жизни. Вместе с этим — навык критического восприятия традиционных моделей поведения и способность их изменять, если необходимо, с целью адаптации к новым условиям;
- развитие качеств, которые способствуют социализации человека в современном обществе, таких, как наличие собственного мнения, инициативность, свобода от страхов и предрассудков, признание и понимание иных точек зрения;

- знания о других странах и частях мира, о людях, которые там проживают.

Приведенное выше понимание задач общего образования долгие годы составляло содержание международного права. Известные программные документы ЮНЕСКО и Организации по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЕСД) – доклад «Учиться быть» (1972) и «Доклад Делора» (1996)¹ – оказали значительное влияние на дальнейшее развитие законодательства в области образования многих, главным образом, европейских стран. При этом диверсифицированность образовательных практик, свойственная каждой стране, нашла отражение в особенностях правовых норм и правоприменении. Так, например, в скандинавских странах большую популярность получил метод «малых групп», а во Франции или Великобритании используется метод «обучающейся организации». При этом законодательство ФРГ продолжает активно поддерживать коллективное и регламентированное обучение с заранее определенными целями и ожидаемым результатом, что, к слову, не имеет особого значения в той же Скандинавии.

Принципиальным моментом является признание в последние годы большинством стран мира концепции *непрерывного образования*. Если во время принятия Декларации основным концептом была всеобщность начального образования, то сейчас ситуация поменялась. Значительные изменения содержания понятия «право на образование» нашли отражение в итоговых документах крупных межправительственных и всемирных форумов.

Связано это с объективными процессами. Так, по данным ЮНЕСКО, четверо из пяти взрослых в мире уже достигли начального (элементарного) уровня грамотности. Однако вопрос о том, в какой мере достигнутый уровень позволяет человеку включиться в общественную жизнь – пока остается открытым. Ряд экспертов считают, что традиционные навыки общей грамотности (письмо, чтение, счет) следует называть рудимен-

¹ См.: Faure E. Op. cit.; Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning; Lifelong Learning for All (Delor's Commission). – Paris: OECD, 1996.

тарными, т. е. устаревшими. В 1940-50-е годы прошлого века повышение общей грамотности действительно представлялось актуальным, прежде всего для развивающихся и постколониальных стран. Однако в современных условиях повышение общей грамотности не гарантирует трудоустройства, а в масштабах государства отнюдь не означает общего экономического роста. Как отмечается в упомянутом выше докладе ЮНЕСКО: «Если грамотность традиционно являлась целью образования, то в соответствии с современными подходами важнее создавать общества, основанные на знаниях и расширять образовательные сферы. Борьба с неграмотностью напрямую, путем уменьшения ее процента, не может считаться теперь эффективным средством развития».

В смысле общественной востребованности — люди, имеющие относительно высокий уровень общей грамотности, часто остаются функционально неграмотными аутсайдерами. Они не располагают теми знаниями, навыками и информацией, которые востребованы на рынке труда. Даже в наиболее благополучных в экономическом отношении странах мира по последним данным среди каждых пяти взрослых — один функционально неграмотен. В остальных странах данный показатель, по всей видимости, значительно выше.

Дальнейшая эволюция права на образование все больше связана с интересами и потребностями самого учащегося. Со времени проведения под эгидой ЮНЕСКО Всемирной конференции «Образование для всех» (Таиланд, 1990) *право на образование понимается не столько как обеспечение доступности, сколько удовлетворение первичных учебных потребностей всех категорий населения*. Но, с другой стороны, конечно, необходимо учитывать общественную востребованность результатов такой учебы. К числу приоритетных задач образования относятся: участие в квалифицированном, оплачиваемом труде, повышение уровня жизни, включая борьбу с бедностью, развитие национальной экономики.

К началу 2000 г. ряд европейских государств принимают «систему пятнадцати индикаторов», по которым можно судить о степени реализации права человека на учебу и образование.

Разработанная экспертами Совета Европы, она, прежде всего, ориентирована на задачи, стоящие именно перед европейским сообществом. Однако, на наш взгляд, она может применяться в других странах, в том числе и в России.

Итак, предлагается сгруппировать индикаторы по четырем основным направлениям, каждое из которых соответствует своей задаче.

Первая группа индикаторов описывает процесс получения навыков, знаний, сознательного отношения к учебе и участию в общественной жизни. Это — общая грамотность, навыки счета, умение учиться самостоятельно, знание основ культуры, навыки участия в общественной жизни и активная гражданская позиция.

Вторая группа выражает степень доступности и степень участия учащихся в учебной деятельности.

Третья группа индикаторов непосредственно связана с наличием и использованием материальных ресурсов и человеческого капитала. К данной группе отнесены технологии привлечения финансовых инвестиций, качественный состав преподавательских кадров, использование современных информационных технологий.

Заключительная, *четвертая группа* описывает динамику самой системы образования. Основными индикаторами предложено считать: наличие стратегии и плана развития системы образования; эффективность научного руководства, управления и контроля за развитием системы; порядок аккредитации и лицензирования образовательных институтов; и, наконец, методологическое обоснование процедуры контроля качества обучения.

Таким образом, можно заключить, что за время после принятия «Всеобщей декларации прав человека» принципиально изменилось отношение к задачам образования. На официальном уровне узкое и прагматическое отношение к образованию постепенно сменилось на более открытое, учитывающее интересы человека в постоянном развитии и совершенствовании.

Это характерно не только для стран, где образовательная политика строится на концепциях «непрерывности» или «пожизненности». Даже те страны, которые фактически все еще

продолжают «борьбу с неграмотностью», вносят свой определенный вклад в стремительное расширение вторичного и третичного секторов образования. Общее число учащихся на этих уровнях, взятых вместе, в начале XXI столетия составляло почти половину всех, получающих формальное образование в мире. Для сравнения – во время принятия Декларации (1948) лишь 1/5 всех учащихся посещала заведения вторичного и третичного уровня. Эта тенденция сохраняется и в настоящее время.

Однако при более внимательном рассмотрении данного показателя оказывается, что европейские и североамериканские государства постоянно увеличивают «отрыв» от остальных регионов мира – прежде всего, от Азии и Африки. Наиболее сложное положение сегодня в Центральной Африке. Здесь менее 1/10 тех, кому положено по возрасту быть в начальной школе, на самом деле являются учениками. Что же касается учебных заведений вторичного и, особенно, третичного уровня, то они почти отсутствуют.

В этих условиях право на образование в международном контексте становится «многоликим». Особенно по отношению к субъектам этого права – государствам (правительствам) и конкретным людям. Для одних это право означает свободу образовательного выбора, для других – признание образовательных потребностей. Для третьих, число которых наиболее значительное, право на образование означает *право быть услышанными и понятыми*.

Анализ документов, принятых на крупных международных форумах, связанных с реализацией права на образование, показывает, что, хотя само содержание права значительно изменилось, принципы, провозглашенные Всеобщей декларацией прав человека, сохраняют свою актуальность по сей день. При этом право на образование реализуется в двух ключевых аспектах – это, во-первых, право на образование для бесконфликтного мира, уважения человеческих прав, толерантности и демократии. Во-вторых, – право на образование для развития как общества в целом, так и самого человека.

Из сказанного выше следует, что право на образование должно быть дополнено правом на учебу. Учеба, как это неоднократно сейчас подчеркивается, означает деятельность, связанную с получением новых знаний, навыков, любой систематизированной

информации. Учеба — это углубление понимания чего-то или расширение своих возможностей благодаря систематическим занятиям, коммуникации, или от случая к случаю, но в относительно короткий промежуток времени. Учеба может проходить как под руководством опытного наставника, так и в кругу друзей, коллег, товарищей, а также самостоятельно. Место учебы — не обязательно традиционная классная комната, аудитория, мастерская. Это может быть и библиотека, музей, тренажерный зал, клуб, театр и т. д.

Признание многообразия характера учебной деятельности и сложившейся в нынешнем российском обществе практики профессиональной подготовки, информационно-образовательной, воспитательной, гражданской и просветительской деятельности ставит задачу о необходимости *«рамочной институализации»*, которая сможет законодательно определить статус этой деятельности. В данной правовой новации содержится смысл постепенного расширения возможностей каждого человека, который хотел бы учиться. По мере реализации права на учебу человек ориентируется не столько на институализированную систему образования, сколько на свои образовательные предпочтения и потребности, однако при этом остается в правовом поле, заданным рамочным законодательством. Иначе говоря, учеба в любой ее традиционной (класс, аудитория, мастерская и др.) и в нетрадиционной форме (экскурсия, митинг, туристический поход и др.) становится легитимной, хотя и не должна строго и однозначно регулироваться государством в обязательном порядке.

В таком понимании гораздо отчетливее, чем в случае «права на образование», проявляется связь права на учебу с рядом иных прав человека, гарантированных Конституцией РФ и рядом международных нормативно-правовых документов. Речь идет о расширительном толковании с учетом российской специфики таких европейских норм, как право на профессиональную ориентацию, в том числе взрослых (ч. 1, п. 10 Европейской социальной хартии¹), право на профессиональную подготовку и переподготовку взрослых

¹ Европейская социальная хартия (пересмотренная). Страсбург, Совет Европы, 3.5.1996. [Электронный ресурс] // Council of Europe URL: <http://conventions.coe.int/Treaty/rus/Treaties/Html/163.htm>.

(ч. 2, п. 4, ст. 9, ст. 10 там же); а также право на свободный поиск, получение, передачу, производство, распространение информации (ст. 29 Конституции РФ¹), свободу совести и вероисповедания (ст. 28 там же), свободу творчества, преподавания, участия в культурной жизни и свободный доступ к ценностям (ст. 44 там же).

Следует также отметить, что в связи с повышением интереса к содержанию и методам гражданского образования и воспитания имеет смысл прислушаться к специалистам, которые считают неформальной и информальной учебно-образовательной деятельностью участие в работе общественных объединений — ассоциаций, профсоюзов, политических партий, групп поддержки и давления, по интересам, взаимопомощи и т. д. По их мнению, в результате такого участия у человека развиваются навыки рефлексии, формируется умение действовать в коллективе, приобретаются новые знания и информация по актуальной проблеме. Таким образом, если граждане создают общественное объединение с целью защиты своих интересов (например, профессиональные союзы), либо для иной совместной деятельности и обмена информацией (клубы, ассоциации, форумы), то данную форму деятельности возможно отнести к воспитательной и учебно-образовательной. Это соответствует праву граждан на свободу выражения своего мнения посредством проведения собраний и создания объединений (ст. 10, ст. 11 Европейской конвенции²) и не противоречит ст. 30 Конституции РФ. При этом право мирного проведения собраний, митингов и демонстраций, шествий и пикетирования, гарантированное, также, ст. 31 Конституции РФ, очевидно, можно интерпретировать как право на учебу и образование. В известной степени, это право реализуется в ходе проведения некоммерческих масштабных акций типа песенных и фольклорных фестивалей, военно-исторических и патриотических праздников, спортивных состязаний.

¹ Конституция РФ (с действующими поправками на 2012 г.). [Электронный ресурс] // Конституция Российской Федерации URL: <http://constitution.kremlin.ru/>.

² Конвенция о защите прав человека и основных свобод. Рим, 4 ноября 1950 (с изменениями 11 мая 1994 г.) [Электронный ресурс] // Европейская Конвенция о защите прав человека URL: <http://www.echr.ru/documents/doc/2440800/2440800-001.htm>.

8.3.2. Российское законодательство и непрерывное образование

С первого сентября 2013 г. вступает в силу принятый в конце 2012 г. новый Закон РФ «Об образовании» (№ 273-ФЗ). Со времени принятия предыдущего закона прошло ровно два десятилетия. В условиях динамичных социально-экономических перемен возникла объективная необходимость в приведении в соответствие с новыми общественными потребностями нормативно-правовой базы института образования. В целом, законодательство РФ в области образования включает в себя, помимо самого федерального закона, Конституцию РФ, а также принимаемые в соответствии с ним другие законы и нормативно-правовые акты как федерального, так и регионального уровней.

С точки зрения обеспечения принципа непрерывности образования новый закон представляет значительный шаг вперед. В первую очередь это касается сферы дополнительного образования, о которой и пойдет далее речь. Еще десятилетие назад казалось, что до признания необходимости реализации принципа и идей непрерывного образования очень далеко. В качестве примера приведем высказывание официального представителя Минобразования РФ, относящееся к 2003 г., данное в интервью одному из авторов настоящей монографии:

«Под непрерывным образованием часто понимают обучение от рождения и до смерти. Вряде стран, в том числе в США, действительно существует обучение на протяжении всей жизни. Но наша задача более скромная — мы ориентируемся именно на профессиональное образование экономически активной части населения. Не в том дело, что большего мы сейчас не осилим, а в том, что само население на большее пока не готово и в нем не заинтересовано. Можно разрабатывать концепции и принимать программы, но они не будут выполнены, если население не видит в них смысла»¹.

Однако за прошедшее десятилетие ситуация изменилась радикальным образом. В принятом Законе ч. 1 ст. 75 (Дополнительное образование детей и взрослых) указано, что речь идет об «удовлетворении индивидуальных потребностей в ин-

¹ Непрерывное образование и потребность в нем. — М.: Наука, 2005.

теллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формировании культуры здорового и безопасного образа жизни, укреплении здоровья, а также организации свободного времени». Российский законодатель впервые признал *принцип открытости*. Он заключается в том, что обучение можно начинать в любой момент времени и вне зависимости от имеющегося к началу учебы уровня образования. «К освоению дополнительных общеобразовательных программ допускаются любые лица без предъявления требований к уровню образования, если иное не обусловлено спецификой реализуемой образовательной программы» (там же, ч. 3).

Теперь, помимо регулирования отношений в сфере формального детско-юношеского (общего и профессионального) образования, впервые для нашей страны значительное внимание уделено образованию взрослых граждан. Это проявилось в том, кто и как определяет содержание учебного процесса и контролирует его. Так, в Конституции РФ зафиксировано (ч. 5 ст. 43), что государство определяет содержание обучения путем принятия «государственных образовательных стандартов». Однако это относится к средней и высшей школам. Разработкой стандартов занимается Минобрнауки с привлечением специалистов — ученых и практиков — по каждой из областей знания. Как правило, государственные стандарты не успевают за изменяющимися ожиданиями общества, идеологическим заказом, не говоря уже о том, что по ряду дисциплин они просто отсутствуют. А в случае образования взрослых, стандарты, если бы они появились, нанесли бы очевидный вред. В этом случае единственным средством удовлетворения образовательных потребностей становится внеинституциональная учебная деятельность. С принятием нового закона государство продемонстрировало отход с позиций жесткого контроля содержания образования: «Содержание дополнительных общеразвивающих программ и сроки обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность» (там же, п. 4)¹.

¹ Организации, осуществляющие образовательную деятельность, — как государственные (муниципальные), так и негосударственные (частные) образовательные организации, а также организации, осуществляющие обучение. К ним приравниваются индивидуальные предприниматели (ч. 20, ст. 2).

Авторы и разработчики нового Закона, очевидно, использовали расширительное понимание непрерывного образования, что отвечает современным реалиям. Так, «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» (ч. 8, ст. 3) стало одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования.

Как реализацию принципа непрерывности можно рассматривать и положение настоящего Закона о поддержании «единого образовательного пространства на территории РФ» (ч. 4, ст. 3). Оно создается путем развития сетевой формы реализации образовательных программ. При этом осуществляется тесное взаимодействие всех организаций и субъектов, которые занимаются образовательной деятельностью — помимо собственно учреждений образования в таком взаимодействии участвуют «научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие необходимыми средствами для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности» (ч. 1, ст. 15). Следует подчеркнуть, что целостность единого образовательного пространства обеспечивается широким использованием современных (цифровых) информационных и коммуникационных технологий. Местоположение учащегося и организации, осуществляющей учебную деятельность, уже не имеет практического значения (ч. 2, ст. 13; чч. 1,3, ст. 16), что, безусловно, является новацией для отечественного законодательства.

Общемировым тенденциям соответствует и введение инклюзивного образования, обеспечивающего «равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ч. 27, ст. 2), признание образовательной деятельности в сфере искусства (ст. 83) и в области физической культуры и спорта (ст. 84). О необходимости и целесообразности данного шага неоднократно писалось ранее¹.

¹ Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах; Огарев Е. И., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в трансформирующемся обществе. — М.: РНИСиНП, 2002.

Особо, конечно, стоит вопрос о *профессиональном* дополнительном образовании, которое является предметом рассмотрения в данной монографии. Сейчас принято разделять дополнительное образование для детей и для взрослых. В этом есть своя логика. Ребенок, молодой человек только готовится к вступлению в самостоятельную жизнь. Взрослый же учащийся, особенно в сфере профессионального образования, мотивирован необходимостью и желанием скорейшего и наиболее эффективного приложения полученных знаний и навыков в сфере оплачиваемого труда. Поэтому для детей создаются *предпрофессиональные* программы, а для взрослых предназначены специальные программы *повышения квалификации* (с сохранением имеющейся специальности) и программы *профессиональной переподготовки* (с получением новой специальности) (ст. 75, 76).

Государство сохранило за собой контроль в сфере профессиональной переподготовки — то есть там, где целью обучения является получение новой компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой специальности или квалификации (чч. 5, 10, ст. 76).

В то же время, повышение квалификации определяется программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей данную образовательную деятельность (ч. 6, ст. 76), правда, при условии, что это не противоречит федеральному законодательству. Здесь конечно возникает коллизия федеральных и местных интересов, которые неизбежно проецируются в область профессионального дополнительного образования. Опыт законодательства последних лет на региональном и местном уровнях свидетельствует о необходимости дальнейшей либерализации федерального законодательства, поскольку, как считается, на местах лучше знают потребность в специалистах и особенности их труда.

Непрерывность дополнительного образования проявилась и в признании Законом неформальных и вне-аудиторных форм обучения. Это принципиальный шаг, который не может быть сделан (по крайней мере, на данном этапе) в иных сферах профессионального образования, в частности на уровне высшего и среднего. После вступления Закона в силу прохождение

практики, стажировки, обучение сразу в нескольких учебных заведениях (сетевая форма), будут признаваться *достаточными формами получения дополнительного профессионального образования* (чч. 11,12, ст. 76). На практике это означает отказ от аудиторно-лабораторной системы занятий, переводит их непосредственно в среду приложения профессионального труда. При этом становятся необязательными такие традиционные для формального образования элементы контроля, как экзамены, зачеты. Освоение дополнительных образовательных программ завершается итоговой аттестацией, форму и содержание которой определяет не государство, а обучающая организация (ч. 14, ст. 76). Так, кто в шутку, а кто и всерьез считает, что лучшей аттестацией теперь станет рост производительности труда и повышение размера прибыли предприятия.

Как уже неоднократно отмечалось, с развитием современных информационных технологий и общим повышением функциональной грамотности, а также наряду с более или менее успешными попытками государства проведения социально-экономических реформ, поведение населения в сфере учебы, образования, повышения квалификации стало значительно сложнее и разнообразнее. При этом есть все основания утверждать, что принятие нового закона об образовании будет стимулировать законотворческую деятельность не только на федеральном, но и на региональном и муниципальном уровнях.

Правовое поле образования сегодня с большой натяжкой напоминает «лоскутное одеяло». Очень многие сферы не только образовательной, но и просветительской, информационно-консультационной деятельности, связанные также с распространением знаний, находятся вне правового поля. Недавно мы столкнулись с отсутствием правового обеспечения очень важных составляющих современной образовательной деятельности – *филантропии и благотворительности, практики привлечения образовательными учреждениями дополнительных финансовых средств*. С целью противодействия получившим распространение нелегальным практикам принудительных пожертвований и, как следствие, коррупции (пусть, в данном случае, речь идет о средней школе, но это не меняет

сути проблемы), региональные власти справедливо пытаются инициировать разработку и принятие своих законов, как это, к примеру, делается в Костромской области¹. Однако региональные предложения сдерживаются состоянием федерального законодательства, поскольку вступают с ним в противоречие. В данном случае речь идет о Федеральном законе «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (11.08.1995, в ред. от 30.12.2008).

Правовая поддержка многообразных образовательных форм и практик сегодня сдерживается существующим противоречием между консервативными и либеральными акторами образования. Данное противоречие является конкретным проявлением более общей дилеммы политического выбора пути развития нашей страны и тех, кто его определяет. В связи с этим, наиболее оптимальным, по нашему мнению, шагом должно стать развитие рамочного законодательства в сфере образования, о чем уже шла речь в начале данного подраздела. В основу современного законодательства об образовании должен быть положен *принцип «рамочной институализации»*, который позволит задать правовые контуры новых и «старых», либеральных и консервативных, инновационных и «догоняющих» образовательных практик, не вмешиваясь в их конкретное содержание, формы и способы реализации. Это создаст необходимые условия для персонификации учебной деятельности как на уровне отдельного субъекта, так и на уровне малых групп, учебных организаций и объединений граждан. Региональный законодатель также получит необходимую свободу действий для того, чтобы не вступать в конфликт с федеральным законодательством. В конечном счете, это необходимый и неизбежный этап на пути правового обеспечения непрерывности образовательной среды.

¹ Письмо Департамента образования и науки Костромской области № 4543 от 10.09.2009 «Методические рекомендации по привлечению образовательными учреждениями дополнительных финансовых средств» (архив автора).

Заключение

1. Развитие теории человеческого капитала и концепции человеческого развития происходило в условиях перехода экономически развитых стран к постиндустриальному обществу, а «развивающихся» стран «третьего мира» — к индустриальному обществу путем осуществления догоняющих модернизаций. Эти процессы стимулировали резкое повышение интереса со стороны специалистов к разработке новой образовательной политики, в центр которой поставлена *модель непрерывного образования*.

По сути, речь идет о таком способе производства и накопления человеческого капитала, при котором производство и воспроизводство знаний, навыков, информации, ценностей, традиций приносит оптимальное сочетание экономических и социальных эффектов. Образование, учеба становятся компонентом любой человеческой деятельности.

Непрерывное образование касается каждого человека и продолжается всю его (ее) жизнь. Оно связано с периодическим накоплением и обновлением имеющихся знаний, навыков, подходов в той степени, в которой этого требуют постоянно изменяющиеся условия современной жизни, а также высокая цель самореализации (каждого) человека. Непрерывное образование включает в себя все существующие — формальные, неформальные, информальные, самоорганизованные — практики, которые отвечают указанным выше процессам.

2. Важнейшим фактором социально-экономического развития, как показано в данной работе, является *образовательная модернизация*. Это многоэтапный процесс, о котором можно сказать следующее.

Во-первых, на ранних стадиях образовательной модернизации практически повсеместно происходит увеличение среднего количества лет обучения за счет начального и частично среднего образования. Доля профессионального образования, где качество имеет существенное значение, на данном этапе остается сравнительно невысокой. Основные требования, ко-

торые в этих условиях предъявляются политическими элитами к общему образованию, заключаются в ликвидации элементарной неграмотности в наиболее социально и экономически активных возрастных когортах и в расширении возможностей опосредованного и гибкого управления населением (функция социализации населения посредством грамотности).

Во-вторых, на ранних стадиях модернизации проводится политика скрининга и социального лифта, а по сути – отбора наиболее способных учащихся для последующей профессиональной подготовки. Для этого устраняется гендерный диспаритет в сегменте массового начального и неполного среднего образования (совместное обучение мальчиков и девочек) и его сокращение на более высоких уровнях.

Уже на данном этапе образовательной модернизации встает вопрос о степени эффективности такой политики, которая проводится в рамках *догоняющего индустриального развития*. Прирост показателя среднего количества лет обучения (в годах) на единицу прироста относительных затрат (в процентных пунктах ВВП/ВВП) в данном случае рассматривается как основной показатель отраслевой эффективности системы образования, позволяющий сравнивать как рыночные, так и нерыночные экономики. Соотношение приростов среднего количества лет обучения и уровня государственных расходов показывает в абсолютном выражении чувствительность выпуска образовательной отрасли к государственным затратам на ее функционирование и позволяет в первом приближении оценить экономическую эффективность образовательной модернизации (в том числе, в межстрановом сопоставлении). С точки зрения удельной отдачи от затрат, советская экономика в образовательной отрасли показала сравнительно низкий уровень эффективности. Но применение в СССР мобилизационных методов организации накопления человеческого капитала обеспечило сравнительно высокие результаты в скорости реализации социально значимых целей. В других странах, по всей видимости, норме отдачи на осуществленные инвестиции придавалось более весомое значение.

На более поздних этапах социально-экономического развития проводится политика обеспечения *постиндустриальной образовательной модернизации*. Ее признаками являются:

- Движение к практически всеобщему высшему (третьичному) образованию, в результате чего фактическое среднее число лет обучения превышает 10, а ожидаемое находится в интервале от 15 до 20 лет.

- Измерение образования количеством лет (или часов) обучения все меньше отражает его роль как социально-экономического ресурса, в то время как качественные показатели, в отличие от раннеиндустриального периода, выходят на первый план и приобретают приоритетное значение.

- Усиление тенденции к интернационализации профессионального образования на фоне глобализации рынка интеллектуального труда и повышения мобильности высококвалифицированной рабочей силы.

- Растущий потенциал и значение информационных технологий в распространении знаний, что находит выражение в развитии дистанционных форм образования.

3. В современном российском обществе одновременно наблюдаются признаки как постиндустриальной образовательной модернизации, так и признаки демодернизации. К первым следует отнести:

- Сравнительно высокие (для соответствующей группы стран по уровню дохода на душу населения) статистические показатели и экспертные оценки образовательного уровня населения и инновационной способности страны.

- Наблюдающийся с 2000 г. опережающий рост инвестиций (и государственных, и негосударственных) в человеческий капитал по сравнению с физическим.

- Сравнительно высокие уровни частной отдачи от инвестиций в инновационные формы накопления человеческого капитала (прежде всего, в дополнительные образовательные практики), особенно у получивших специальности для работы в новых для России отраслях экономики.

- Наконец, важнейшим проявлением новой «образовательной революции» становится быстрое повышение компьютерной грамотности и ее достижение основной частью молодого населения к концу 2000-х гг.

В то же время, следует отметить наличие тенденций к демодернизации образовательных практик на микроуровне и макроуровне, которые свидетельствуют о существовании значительных препятствий к эффективному использованию потенциала постиндустриальной модернизации:

- Несмотря на фиксируемое статистическими показателями экстенсивное расширение образовательного пространства (прежде всего, фактически происходящий переход к всеобщему высшему образованию), на уровне экспертной оценки следует отметить преобладание количественных, а не качественных аспектов данного процесса.

- Несмотря на присоединение России к «Болонскому процессу», оценка степени фактической интернационализации российского профессионального образования может быть определена как слабая.

- Наши исследования с применением количественных методов подтверждают суждения экспертов о недостатке обратных связей российского рынка труда с рынком основных и дополнительных образовательных услуг.

- Снижение (после всплеска 1990-х гг.) уровня участия экономически активного населения в повышении квалификации и профессиональной переподготовке (ДПО) отличает Россию от экономически развитых и референтной группы быстро развивающихся стран со средними доходами на душу населения.

- Нашим исследованием установлен крайне неравномерный и миноритарный характер распределения показателей частной эффективности ДПО.

4. Современное образование представляет собой совокупность инновационных и догоняющих практик и процессов, соотношение которых определяется политическими и эконо-

мическими факторами. Однако, по большому счету, оба вида образования — инновационное и догоняющее — оказываются, в конце концов, одинаково важными. Первое создает условия для производства и передачи инновационных знаний и наукоемких высокопроизводительных технологий людям с соответствующим (высоким) уровнем функциональной грамотности и профессиональной квалификации. Второе — обеспечивает распространение знаний и навыков, связанных преимущественно с материальной культурой и производством. Оно ориентировано на сферу стабильных, устоявшихся технологий, где содержание труда и требования к квалификации (компетенции) понятны и легко определяемы, а главное — неизменны в течение относительно продолжительного периода времени.

При этом, если в индустриальном обществе был институализирован *формализованный, централизованный, ориентированный лишь на определенные социальные и возрастные группы* учебный процесс, то в переходе к постиндустриальному обществу ситуация существенно меняется. По мере изменения самого продукта производства от материального к интеллектуальному — все большее значение получают *неформальные, внесистемные* (имеется в виду не входящие в установленную институтацию) образовательные практики, которые регулируются социальными и экономическими отношениями, а не государством и, следовательно, максимально диверсифицированы.

5. Во многом следуя общемировым тенденциям и отвечая на вызовы системной трансформации, в России за последние 15–20 лет сформировалась новая конфигурация системы непрерывного образования (СНО) как отрасли современной интеллектуальной экономики. Стихийно возникшие рыночные институты дополнительного профессионального образования (ДПО) в том или ином виде постепенно реализуют принцип непрерывности образовательной деятельности в течение всей жизни. Результатом стала массовая горизонтальная мобильность экономически активного населения.

С этой точки зрения, дополнительное образование в современном российском контексте становится ключевым элементом системы непрерывного образования. Эта роль являет-

ся, прежде всего, следствием сокращения жизненного цикла знаний в экономике информационного общества и роста межотраслевой мобильности экономических субъектов. Кроме того, именно через ДПО осуществляется адаптация результатов деятельности системы образования к потребностям рынка труда и поддерживаются наиболее тесные обратные связи между ним и рынком образовательных услуг.

В отечественной литературе ДПО рассматривалось преимущественно в контексте затрат и в меньшей степени – в контексте их эффективности. В результате изучения теоретических основ и практики функционирования ДПО в России и за рубежом нами разработана и апробирована методологическая база и соответствующий инструментарий обработки эмпирического материала в целях анализа эффективности ДПО.

Среди принципиально важных факторов, препятствующих повышению экономической эффективности СНО и ДПО в России, выделяются те, которые характеризуют противоречия между интересами субъектов спроса и предложения образовательных услуг:

- Нарушение адекватности распределения издержек и результатов государственных инвестиций в систему образования открытой национальной экономики способствует эмиграции носителей экономически ценного человеческого капитала («утечке умов»).

- Отсутствие правовой защиты интересов работодателей как инвесторов в человеческий капитал работников, что в свою очередь создает потенциальный дисбаланс распределения издержек и результатов инвестиций в ДПО и дестимулирует вложение средств со стороны работодателей.

- Отсутствие разнообразия и доступности соответствующих финансовых инструментов, что приводит к высоким входным финансовым барьерам на рынок качественных образовательных услуг для экономических субъектов вне зависимости от их способностей обеспечить адекватные результаты обучения.

- Низкая информационная прозрачность СНО и ДПО не позволяет адекватно оценить эффективность вложений и эффективность использования человеческого капитала.

6. Среди основных взаимосвязанных направлений повышения эффективности инвестиций в российское образование выделяются следующие.

- Расширение государственных капитальных расходов на развитие институциональной, информационной и финансовой инфраструктуры за счет снижения бюджетного финансирования образовательного процесса в части текущих (переменных) затрат, связанных с количественными показателями предоставляемых образовательных услуг.

- Ориентация на снижение прямых безвозвратных и безусловных расходов бюджетной системы на профессиональное (в первую очередь техническое) образование.

- Внедрение в практику договорных отношений между субъектом обучения и субъектом финансирования особой «опционной оговорки», позволяющей первому досрочно отказаться от сотрудничества, возместив второму соответствующие прямые затраты и, возможно, определенную часть упущенной выгоды. Это могут быть как отношения между работником и работодателем, так и между гражданином и государством.

- Широкое развитие целевого образовательного кредитования со стороны работодателей и банков на рыночной основе с созданием системы рефинансирования и механизмов секьюритизации образовательных кредитов.

- Создание авторитетной негосударственной системы рейтинговой оценки образовательных учреждений и услуг в разрезе специальностей и образовательных учреждений.

- Передача разработки признаваемых государством квалификационных стандартов профессиональным ассоциациям по мере развития цивилизованных рынков соответствующей профессиональной деятельности.

Вероятность успешной реализации предлагаемых мер существенно возрастет, если они будут рассматриваться как механизм стимулирования образовательной активности широких слоев населения, а не только малообеспеченных групп.

7. На практике непрерывное образование подчиняется необходимости соединения принципа социального равенства с логикой экономической эффективности и целесообразности, а также с российской спецификой. Равная (в идеале) доступность образования, знаний и технологий вступает в противоречие с наиболее выгодным, оптимальным в данных условиях путем использования имеющихся интеллектуальных и материальных ресурсов. В таком контексте важнейшие принципы социального равенства, справедливости, доступности образования будут определяться принятым в данном обществе соотношением общественного и частного блага. Каждая социальная группа общества, начиная с элит и вплоть до маргинализированных, исключенных слоев общества, должна получить свой шанс на приобретение тех знаний и профессиональных навыков, в которых она нуждается.

Элементы неоднородности социальной структуры воспроизводят соответствующую неоднородную систему образования, а институализированные практики учебной деятельности закрепляют эти существующие в действительности социально-экономические неравенства. Единственным эффективным в средстве улучшения ситуации, по мнению сторонников принципа непрерывного образования, становится образование взрослых. Именно оно выступает тем эффективным инструментом, с помощью которого обеспечивается системная целостность и соответствие субъектного, индивидуального выбора принятой в обществе модели распределительных отношений.

8. В рамках современных неолиберальных подходов образовательные неравенства описываются концептами *качества* и *доступности*. Понятие образования распространяется на все более разнообразные виды деятельности человека — помимо формального появляются новые виды — *неформальное* и *информальное* образование. Это позволяет реабилитировать принцип равенства, поскольку теперь в образовании, понимаемом предельно широко и расплывчато, может участвовать каждый человек в любой период своей жизни — «от рождения и до последнего вздоха».

Изучение образовательных неравенств показало, что существует два аспекта проблемы. Первый — *онтологический* — обусловлен тем, что доступность качественного образования определяются существующей социально-экономической структурой общества и особенностями ее воспроизводства. Другой — социолого-политологический, а точнее *феноменологический*, — аспект, связан, во-первых, с общественным мнением, которое складывается о практиках и институтах образования, и, во-вторых, с соответствующей риторикой политиков и высших менеджеров. Чей труд престижнее — инженера или юриста — вопрос из области феноменологии.

Образовательные неравенства в России начала 2010-х гг. имеют одну важную особенность, которая состоит в наличии очевидных ограничений и барьеров *доступа к качественному образованию*. Будучи озабочено проблемами платности образовательных услуг, нарастающей коммерциализацией системы профессионального (особенно высшего) образования, общественное мнение сегодня упустило из виду тот факт, что сохранение (полное или частичное) прежних, по сути советских, организационно-экономических моделей и форм ведения образовательной деятельности, не уберегает, да и не способно убереечь, от других факторов расслоения — культурного и территориального, по уровню здоровья и уровню доходов. Специфика данного измерения образовательных неравенств заключается в том, что оно имеет кумулятивный, накопительный характер. Возникая на уровне дошкольного учреждения(!), эти неравенства продолжают формироваться в начальных классах, а затем закрепляются в старших классах общеобразовательной школы.

В условиях современной России социальная дифференциация в образовании начинается с увеличением объема платных услуг, роста числа лицеев и колледжей, предоставляющих образовательные услуги на коммерческой основе, когда из соревнования выбывают представители малообеспеченных и низкодоходных семей. Невероятный по европейским масштабам рост социально-экономического неравенства фактически привел к возникновению в России двух систем образования: для обеспеченных и образованных (преимущественно городских)

и небогатых и малообразованных (преимущественно сельских) семей. Характерно, что данная тенденция наблюдается как на уровне среднего, так и высшего образования.

Необходимо также отметить, что консервация барьеров неравенств и появление застойных явлений (так называемых «ловушек бедности») не в последнюю очередь связаны с распространением *внеинтеллектуальных социальных технологий*, к которым следует отнести криминальные (коррупционные) и административные ренты, а также отсутствие пространства для горизонтальной мобильности, особенно в очагах застойной бедности.

9. Как показало исследование, существуют как минимум два основных пути управления социально-экономическими неравенствами посредством образования.

Первый — это *социальные эгалитарные технологии*, которые позволяют перераспределять имущественные права, включая право на качественное образование, в пользу малоресурсных слоев населения. Для этого могут использоваться такие экономические инструменты, как прогрессивное налогообложение доходов, высокие налоги на наследство, а в сфере образования — квотирование бюджетных мест и льготное кредитование для «бедных людей». В результате подобных мер удастся, как правило, снизить уровень общественной напряженности. Однако при этом темпы экономического роста системы также могут снижаться из-за того, что часть дохода отбирается у наиболее предприимчивой и производящей части общества в пользу менее предприимчивых и производительных.

Другой путь — это либерально-рыночные, *меритократические технологии*, когда в сфере образования преимущества получает наиболее инновативная, предприимчивая и производящая часть общества. При этом социальная политика проводится более умеренно и экономно: она направлена, прежде всего, на снижение степени рисков (но, отнюдь, не на устранение или страхование от них) среди малоресурсной — бедной и маргинализованной — части населения.

Однако в обоих случаях необходимость поддерживать баланс между ответственностью и самостоятельностью человека, с одной стороны, и активной борьбой с образовательным неравенством — с другой, привела к *концепции приоритаризма*.

Согласно данной концепции, ответственность человека за неправильное использование «первого шанса» (следовательно, и его личный материальный вклад в образование «второго шанса») должна быть соразмерна реальным возможностям его использовать. Другими словами, люди, у которых были какие-либо преимущества при получении образования «первого шанса», могут претендовать на получение заметно меньшей льготы от государства при использовании нового шанса, чем те, у которых таких преимуществ изначально не было. Это означает, например, что выходцы из семей со средним достатком, которые в юности предпочли работу школе, должны получать гораздо меньшую помощь, чем выходцы из бедных семей (тем более — из бедных семей этнических маргиналов).

Соблюдать принцип приоритаризма легче в том случае, если государство прямо и непосредственно организует образование для социально приниженных групп (скажем, на курсах переобучения при биржах труда или на учебных курсах в местах заключения). Что касается подготовительных курсов при вузах, то, если только речь идет не о государственных университетах, на соблюдение приоритаризма государство может повлиять лишь косвенным образом, прежде всего, путем организации специальных программ кредитования учебы для выходцев из малоресурсных социальных слоев.

10. Эффективность инвестиций в человеческий капитал определяется через связь человеческих и социально-экономических показателей социальных систем. Показатели эффективности зависят от качества образования, но не всегда, поскольку они могут быть одинаково высокими (или одинаково низкими) и в массовом, и в элитном образовании. В конечном счете, если признавать эффективность как экономический показатель, то качество всегда остается социальным индикатором, ориентированным на человека. При этом социологические методы в исследовании эффективности образования имеют ключевое

значение, поскольку они ориентированы на конечный результат учебного процесса и имеют дело с конкретными респондентами, а не с абстрактными административно-институциональными и системными показателями. Поэтому нынешняя (2013) критика неэффективности и низкого качества российской образовательной системы в целом и отдельных ее элементов (так называемых, «вузов с признаками неэффективности») должна осуществляться с известной долей осторожности — экономисты и социологи пока не вполне уверены в том, как следует сегодня оценивать эффективность и качество образования.

11. Важной, если не сказать симптоматичной, формой проявления образовательных неравенств в настоящее время стало распространение *симулякров образования*. Дело в том, что приращение человеческого капитала может сопровождаться ростом социального престижа знаний и образования. Символы мнимого образования, как симулякры, способствуют повышению дохода отдельного лица, не обеспечивая общего роста производительности. Система образования при этом становится имитацией учебного процесса.

В современном российском обществе имеются как минимум два фактора, способствующие этому. *Во-первых*, наличие высшего образования и научной степени рассматривается как обязательный атрибут руководителя высокого ранга. *Во-вторых*, наличие диплома о высшем образовании становится желательным и нередко необходимым формальным условием для приема на работу в бизнес-организации даже на должности, заведомо не требующие высшего образования.

В обоих случаях спрос предъявляют, в сущности, не на образование, а на формальные символы знаний. Для удовлетворения именно такого спроса возникает предложение — симуляция реального образовательного процесса. В результате параллельно с институтами, производящими знания, развиваются институты мнимого образования, производящие символы несуществующих знаний — *симулякры знаний*.

В сфере дополнительного образования, которую мы рассматриваем в настоящей работе, производством симулякров можно считать защиту мнимых диссертаций и приобретение мнимых знаний в системах заочного (дистанционного) и/или

вечернего образования. Если в получении симулякров диссертационных дипломов заинтересованы в основном представители элиты, то в получении симулякров дипломов о заочном/вечернем (дистанционном) профессиональном образовании заинтересованы очень многие. Производство знаний/навыков и производство симулякров знаний соотносятся обычно как официальная и теневая (коррупционная) деятельность образовательной системы. Сосуществование этих двух видов деятельности в системах догоняющего и дополнительного профессионального образования не может не деформировать систему образования как таковую.

12. На основе проведенного анализа исторических тенденций социально-экономических неравенств можно сделать вывод о том, что влияние неравенств на динамику человеческого развития является несколько более выраженным по сравнению с влиянием человеческого развития на динамику неравенств. Наблюдается преимущественно отрицательная зависимость образовательного уровня населения и продолжительности его жизни от соответствующих неравенств их распределения. В то же время, дифференциация доходов может иметь стимулирующее воздействие на рост базового показателя (индекс дохода) с задержкой по времени. Также усиление неравенства между компонентами ИРЧП с задержкой по времени в отдельных случаях может стимулировать общее развитие. Но по мере повышения его уровня оно, как правило, становится более сбалансированным.

Исходя из установленных нами тенденций, можно ожидать, что с повышением уровня человеческого развития неравенство в распределении образования и здоровья в России и в других странах с переходной экономикой продолжит ослабевать. В то же время, в России, стране с сильной социальной, культурной и экономической гетерогенностью, по всей вероятности уровень неравенств будет продолжать оставаться высоким относительно стран с сопоставимым уровнем развития.

Стимулы для эффективной отраслевой реаллокации человеческого капитала и продуктивной экономической деятельности будут, на наш взгляд, сохраняться на достаточном

уровне, если снижение индекса Джини по заработным платам остановится на уровне около 35% и не будет опускаться ниже уровня 30% (соответственно 25% и 18% по индексу Аткинсона). Источниками ослабления неравенства доходов в первую очередь могут стать факторы, не связанные с интеллектуальными характеристиками работников.

Значительный потенциал сокращения существующего уровня неравенства Россия имеет в сфере здоровья населения. Для достижения его уровня, характерного для стран той же доходной группы, неравенство по продолжительности жизни должно снизиться до 14-16% по индексу Джини, а неравенство по возрастной дифференциации смертности – до 5-6% по индексу Аткинсона.

В связи со значительным преодолением в России неравенства по продолжительности обучения, в системе формального образования на первый план выходит проблема дифференциации учебных заведений по качественному уровню образования. Если в отношении школьного образования уровень неравенства в России характеризуется разнонаправленными и слабо выраженными тенденциями, но в целом соответствует уровню, типичному для стран ОЭСР, то в секторах вузов и ДПО, по всей видимости, сложилась особенно неблагоприятная ситуация с дифференциацией по качественному уровню образования.

Из конкретных путей, которыми могут «смягчаться» образовательные неравенства, следует назвать, в первую, очередь, поощрение и развитие различных практик и неформальных институтов самообразования и, во-вторых, поддержку государством формальных институций, реализующих соответствующие законодательные нормы в сфере дополнительного образования.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что признание за каждым человеком права на учебу *в любой из периодов его жизни и в рамках любого вида деятельности* способствует активному накоплению человеческого потенциала. Признание принципа непрерывности образования, а вместе с ним и создание условий для *«учебы через всю жизнь»*, способно трансфор-

мировать существующую систему образования в эффективное средство социального и экономического развития страны. Однако для этого необходим переход от модернизации систем формального образования, к которым обычно сводятся концепции реформирования сферы образования в России, к модернизации всей системы накопления и обновления знаний в целом, включая неформальное и информальное образование, т. е. реальному «принятию на вооружение» модели непрерывного образования как в формальных образовательных учреждениях, так и вне их. Новая модель образования должна учитывать два важнейших фактора — постоянно изменяющиеся социально-экономические особенности современного российского общества и образовательные потребности самых разных возрастных и профессиональных групп населения. Переход к этой новой модели видится в скорейшем развитии системы дополнительного образования и развитии системы мер поощрения различных его неформальных и информальных практик со стороны государства.

БИБЛИОГРАФИЯ

Абанкина И. В., Домненко Б. И., Левшина Т. Л., Осовецкая Н. Я. Перспективы образовательного кредитования в России // Вопросы образования. 2004. № 4.

Аврамова Е. М. Доступность высшего образования и перспективы позитивной социальной динамики // Доступность высшего образования в России. / Отв. ред. С. В. Шишкин. — М.: НИСП, 2004.

Аврамова Е. М. Развитие научного потенциала в современной России // TERRA ECONOMICUS. 2012. Т. 10. № 1.

Аврамова Е. М. Рынок труда и система образования: трудности перевода сигналов // Общественные науки и современность. 2011. № 3.

Аврамова Е. М., Вернаховская Ю. Б. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // «Социологические исследования» (СоцИс). 2006. № 4.

Аврамова Е. М., Логинов Д. М. Социально-экономическая адаптация: ресурсы и возможности // Общественные науки и современность. 2002. № 5.

Агранович М. Л. Российское образование в контексте мировых индикаторов. — М.: «Сентябрь», 2009.

Агранович М. Л., Полетаев А. В., Фатеева А. В. Российское образование в контексте международных показателей. 2004: Сопоставительный доклад. — М.: АспектПресс, 2005.

Андрогогика: история и современность: Учеб. пособие. — М.: АПК и ПРО, 2003.

Андреев А. Л. Общество и образование: Социокультурный профиль России // Педагогика. 2002. № 6.

Андрущак Г. В., Прудникова А. Е., Шугаль Н. Б. Потoki обучающихся и финансовые потоки в системе образования России (Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». № 2(56). 2012 г.) — М.: НИУ ВШЭ, 2012.

[Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», URL: <http://www.hse.ru/data/2012/08/08/1256375806/infbul56.pdf>.

Арефьев А. Л. Тенденции экспорта российского образования. — М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010.

Балацкий Е. В. Диссертационная ловушка // Свободная мысль — XXI. 2005. № 2.

Баскакова М. Е. Мужчины и женщины в системе образования // Вопросы образования. 2005. № 1.

Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. — М.: ГУ-ВШЭ, 2003.

Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. — М.: Academia, 1999.

Беляков С. А., Клячко Т. Л., Федотов А. В. Анализ целей и задач государственной образовательной политики Российской Федерации в 2000–2010 гг. // Университетское управление. 2012. № 1.

Бирюков А. Интернационализация российского высшего образования // Мировая экономика и международные отношения. 2006. № 10.

Боллигер Л., Стил К. Битва за высшее образование — высокие ставки (2012). [Электронный ресурс] // Полюс Мира URL: <http://forum.polismi.org/index.php?/topic/3422-los-angeles-times>.

Бондаренко Н. В., Красильникова М. Д., Харламов К. А. Спрос на рабочую силу — мнение работодателей. (Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». № 1 (19). 2006 г.) — М.: ГУ-ВШЭ, 2006. [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/08/02/1214862314/infbul19.pdf>.

Боревская Н. Е. Система императорских экзаменов в Китае // Педагогика. 2005. № 10.

Бреев С. И. Развитие теории и практики образования без отрыва от производства в РСФСР. — Саранск, 1973.

Бреннан Дж. и др. Обучение в течение жизни для обеспечения занятости и равенства // Социология образования. 2001. № 7.

Бэр Х. П. Секьюритизация активов: секьюритизация финансовых активов – инновационная техника финансирования банков. – М.: ВолтерсКлувер, 2006.

В России образовательные кредиты представляют собой обычные потребительские займы // Credit.ru. 20 июня, 2012. [Электронный ресурс] // Кредитные предложения банков России, URL: <http://credit.ru/publication/show/id/10636/>.

Вакансии по укрупненным группам профессий и специальностей (из банка вакансий Московской службы занятости, сентябрь 2009 г.). [Электронный ресурс] // Работа региона, URL: <http://rabotaregiona.ru/publ/8-1-0-44>.

Вальтер Ж. Конкурентность: общий подход. – М.: РЕЦЭП, 2005. [Электронный ресурс] // Российско-Европейский Центр Экономической Политики, URL: http://www.recep.ru/files/documents/General_approach_competitiveness-Walter-ru.pdf.

Ван Занден Я. Л. Где начало «кривой Кузнецца»? Западная Европа в период раннего Нового времени // Экономическая история: Ежегодник. 2004. – М.: РОССПЭН, 2004.

Вершиловский С. Г. Вызовы научно-технической революции и образование // Новые знания. 2008. № 3.

Вершиловский С. Г. Непрерывное образование как фактор социализации. [Электронный ресурс] // Общество ЗНАНИЕ России URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/neprevrив_образ.html.

Вершиловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М.: Педагогика, 1987.

Волков Ю. Г. Послевузовское и дополнительное профессиональное образование в России // Социологические исследования. 1997. № 9.

Воронина Т. П. Философские проблемы образования в информационном обществе. Автореферат ... дисс. докт. филос. н. – М., 1995.

Галицкий Е. Б. Взяткообучение и его социальные последствия // Вопросы образования. 2008. № 3.

Галицкий Е. Б. Затраты домохозяйств на учебу взрослых в 2003/2004 учебном году. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 10 (18), 2005 г. [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», URL: <http://www.hse.ru/data/2011/08/02/1214863672/infbul18.pdf>.

Галицкий Е. Б., Левин М. И. Затраты домохозяйств на образование детей и взрослых (По результатам третьей волны мониторинга «Экономика образования») // Вопросы образования. 2005. № 2.

Галицкий Е. Б., Левин М. И. Затраты семей на образование взрослых в 2006/07 учебном году. (Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». № 5 (40). 2009 г.) – М.: ГУВШЭ, 2009. [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», URL: <http://www.hse.ru/data/2011/05/19/1214112293/infbul40.pdf>.

Галицкий Е. Б., Левин М. И. Затраты семей на образование взрослых (Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 2 (34), 2008 г.) – М.: ГУВШЭ, 2008. [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/05/19/1214119541/infbul34.pdf>.

Глобализация и неравенство. Перспективы развития мировой экономики. Октябрь 2007. Washington D. C.: Международный Валютный Фонд, 2007. [Электронный ресурс] // International Monetary Fund URL: <http://www.imf.org/external/russian/pubs/ft/weo/2007/02/pdf/weoftr.pdf>.

Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России: социологический портрет. – М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010.

Государственные бюджеты союзных республик в пятой пятилетке: Статистический сборник. Министерство финансов СССР. – М.: Госфиниздат, 1957.

Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005.

Двадцать лет реформ глазами россиян (опыт многолетних социологических замеров). – М.: Весь мир, 2011.

Денисова И. А., Карцева М. А. Преимущества инженерного образования: оценка отдачи на образовательные специальности в России. Препринт WP3/2005/02. – М.: ГУ-ВШЭ, 2005. [Электронный ресурс] //Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: https://www.hse.ru/data/2010/05/04/1216408008/WP3_2005_02.pdf.

Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998.

Диденко Д. В. «Кривая Кузнецца» как проявление системных трансформаций: дифференциация доходов в индустриальной и постиндустриальной экономике // Экономическая история: Ежегодник. 2009. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009.

Диденко Д. В. Инновационное и догоняющее развитие: две стратегии модернизации российской интеллектуалоемкой экономики // Экономическая политика. 2011. № 1.

Диденко Д. В. Накопление человеческого капитала и эффективность образования в контексте модернизации российского общества // Экономика образования. 2012. № 6.

Диденко Д. В. Создание и развитие системы образовательного кредитования в России: возможности секьюритизации // Банковское дело. 2009. № 12.

Диденко Д. В. Теория модернизации и стратегии трансформации национальной интеллектуалоемкой экономики // Международная экономика. 2010. № 11.

Диденко Д. В. Человеческий капитал в условиях системных трансформаций и динамика неравенства в оплате труда // Человек и труд. 2011. № 4.

Диденко Д. В. Экономическая эффективность догоняющей модернизации советской образовательной системы в межстрановом сопоставлении // Экономическая история: Ежегодник. 2011/2012. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012.

Диденко Д. В., Дорофеева З. Е., Ключарев Г. А. Некоторые оценки эффективности дополнительного профессионального образования в России (2001-2008) // Мир России. 2011. Том XX. № 1.

Диденко Д. В., Ключарев Г. А. О ресурсах российской модернизации: роль непрерывного образования в процессе накопления капиталов // Общество и экономика. 2012. № 11.

Диденко Д. В., Ключарев Г. А. Образовательное кредитование в России: состояние, проблемы, пути решения // Финансы и бизнес. 2010. № 1.

Добрынин А. И., Дятлов С. А., Цыренова Е. Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. — СПб.: Наука, 1999.

Добрынина Е. Научи ученого: Социологи выяснили, какие претензии высказывают друг другу выпускники вузов и их работодатели // Российская газета — Федеральный выпуск. 17 ноября 2007. № 4521.

Доклад о развитии человека 2009. Преодоление барьеров: человеческая мобильность и развитие: / Пер. с англ. — М.: Издательство «Весь Мир», 2009. [Электронный ресурс] // Human Development Reports URL: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/chapters/russian/>.

Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека: Пер. с англ. — М.: Издательство «Весь Мир», 2010.

Доклад о развитии человека 2011. Устойчивое развитие и равенство возможностей: Лучшее будущее для всех. ПРООН. — М.: Издательство «Весь Мир», 2011.

Докторович А. Б. Социально ориентированное развитие общества: теории и методы современного исследования. — М.: Изд-во «ИКАР», 2003.

Дополнительное профессиональное образование работников в организациях в 2010 году. Росстат: ГМЦ Росстата. В 2-х т. – М.: Росстат, 2010.

Доступность высшего образования в России / Отв. ред. С. В. Шишкин. – М.: Независимый институт социальной политики, 2004.

Дубин Б. В. Качество или диплом? // Pro et Contra. 2010. № 3 (49).

Дубин Б. В., Гудков Л. Д., Левинсон А. Г., Леонова А. С., Стучевская О. И. Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты // Доступность высшего образования в России. – М.: НИСП, 2004.

Дураков нет. Российские ПТУ и техникумы пустуют, так как все абитуриенты-2009 предпочли вузы // Новые известия. 21 сентября 2009 г.

Дятлов С. А. Экономика образования в условиях переходного периода. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1995.

Европейская социальная хартия (пересмотренная). Страсбург, Совет Европы, 3.5.1996. [Электронный ресурс] // Council of Europe URL: <http://conventions.coe.int/Treaty/rus/Treaties/Html/163.htm>.

Жаренова О. А., Кечил Н. В., Пахомов Е. Ю. Интеллектуальная миграция россиян. Ближнее и дальнее зарубежье. – М.: Центр политической информации, 2002.

Животовская И. Г. Миграция трудовых ресурсов в XXI веке: глобальный ракурс // Глобализация рынков труда: Динамика, проблемы, перспективы. – М.: ИНИОН РАН, 2010.

Заработная плата в России: эволюция и дифференциация / Под ред. В. Е. Гимпельсона, Р. И. Капелюшниковой. 2-е изд. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2008.

Затраты домохозяйств на образование и социальная мобильность (Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». № 5 (23). 2006 г.) – М.: ГУ-ВШЭ, 2006.

Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007.

Зотов А. Д. Корпоративная культура как фактор формирования и развития кадрового потенциала предприятия. Автореферат. — Пенза: ПГ, 2006.

Иванов А. Блуда и МУДО [муниципальное учреждение дополнительного образования]. — М.: Азбука, 2007.

Иноземцев В. Л. Расколота цивилизация: Наличествующие предпосылки и возможные последствия постэкономической революции. — М.: «Academia» — «Наука», 1999.

Иноземцев В. Л. Что такое модернизация и готова ли к ней Россия? // Модернизация России: условия, предпосылки, шансы. Сборник статей и материалов. Выпуск 1. — М.: Центр исследований постиндустриального общества. 2009.

Информационно-образовательный потенциал культурно-досуговых учреждений. / Под ред. Л. В. Дукачева и Г. А. Ключарева — М.: ЦСИ, 2007.

Капелюшников Р. И., Лукьянова А. Л. Трансформация человеческого капитала в российском обществе (на базе «Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения»). — М.: Фонд «Либеральная миссия», 2010.

Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. — М.: ГУ ВШЭ, 2000.

Кендрик Дж. Совокупный капитал США и его формирование / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1978 [1976].

Кислицына О. А. Неравенство в распределении доходов и здоровья в современной России. — М.: РИЦИСЭПН, 2005.

Климов С. М. Интеллектуальные ресурсы общества. — СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2002.

Ключарев Г. А., Кофанова Е. Н. О динамике образовательного поведения состоятельных и малоимущих россиян // «Социологические исследования» (СоцИс). 2004. № 11.

Ключарев Г. А., Мукомель В. И. Миграционная политика в контексте образования // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. — М.: ИСРАН, 2008.

Клячко Т. Л. Анализ финансовых потоков в системе профессионального образования // ИЭПП. Серия АМР США. Социальная экономика. 24.12.2003. [Электронный ресурс] // Институт экономической политики имени Е. Т. Гайдара URL: http://www.iep.ru/files/text/usaidd/analys_finpotokov.pdf.

Клячко Т. Л. Образование в Российской Федерации: проблемы и тенденции развития в начале XXI века // Мир России. 2011. Т. 20. № 1.

Кнобель А., Соколов И., Худько Е. Влияние государственных расходов на качество образования в России / Под ред. С. Г. Синельникова-Мурyleва. – М.: Издательство Института Гайдара, 2011.

Кольчугина М. Международная интеграция в сфере высшего образования // Мировая экономика и международные отношения. 2004. № 6.

Конвенция о защите прав человека и основных свобод. Рим, 4 ноября 1950 (с изменениями 11 мая 1994 г.) [Электронный ресурс] // Европейская Конвенция о защите прав человека URL: <http://www.echr.ru/documents/doc/2440800/2440800-001.htm>.

Константиновский Д. Л. Неравенство в сфере образования: российская ситуация // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. № 5(99). [Электронный ресурс] // ВЦИОМ, URL:http://wciom.ru/fileadmin/Monitoring/99/2010_5%2899%29_4_Konstantinovskii.pdf.

Константиновский Д. Л., Вахитайн В. С., Куракин Д. Ю. «Бег с препятствиями». Кому доступно качественное общее образование // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М. К. Горшков. Вып. 7. – М.: Институт социологии РАН, 2008.

Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. Образовательные и жизненные траектории молодежи: 1998-2008 годы. – М.: ФГНУ ЦСИ, 2011.

Конституция РФ (с действующими поправками на 2013 г.) [Электронный ресурс] Конституция Российской Федерации URL: <http://constitution.kremlin.ru/>.

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы (Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р) [Электронный ресурс] // Министерство Образования и Науки РФ URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/%D0%BF%D0%BD%D0%BF%D0%BE>.

Корпоративные университеты в российской и зарубежной практике. — М.: Ассоциация менеджеров России, 2002.

Коррупция в образовании обесценила российские дипломы (2009) [Электронный ресурс] // Новости в России и в мире URL: <http://newsland.com/news/detail/id/439610>.

Кто нуждается в дополнительном образовании? [Электронный ресурс] // Бизнес класс URL: http://www.classs.ru/stati/menejment1/kto_nuhdaetsya_v_dopolnitelnom_obrazovanii.html.

Кязимов К. Г. Формирование системы профессиональной подготовки и переподготовки безработных в России. — Саратов, 1998.

Лазарева О. В. Обучение на рабочем месте в России: определяющие факторы и отдача // Российская программа экономических исследований. Научный доклад № 06/05. — М.: EERC, 2006. [Электронный ресурс] // The Economics Education and Research Consortium URL: http://www.eerc.ru/default/download/creator/working_papers/file/db3f3e70050ae2704c81eb6d8cba0742ce85d9c1.pdf.

Лазарева О. В., Денисова И. А., Цухло С. В. Наем или переобучение: опыт российских предприятий // Институт экономики переходного периода. Научные труды. № 98. — М.: ИЭПП, 2006. [Электронный ресурс] // (Институт экономической политики имени Е. Т. Гайдара URL: http://www.iep.ru/files/text/working_papers/98.pdf).

Латова Н. В., Латов Ю. В. Методология институционального анализа социального неравенства в доступе к андрагогическому образованию // Terra Economicus. 2010. № 3.

Латова Н. В., Латов Ю. В. «Столицецентризм» как причина социального неравенства в российской системе высшего образования // Общественные науки и современность. 2012. № 3.

Латова Н. В. «Утечка умов» в системе институтов воспроизводства человеческого капитала современной России // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2011. Том 3. № 3.

Левин Б. Подходы к равенству в политике непрерывного образования // Вопросы образования. 2004. № 1.

Лубикене И., Буткявичуне Э. Мотивы обучения взрослых // «Социологические исследования» (СоцИс). 2006. № 5.

Майбуров И. Глобализация сферы высшего образования // Мировая экономика и международные отношения. 2005. № 3.

Мареева С. В. Практики инвестирования среднего класса в свой человеческий капитал // TERRA ECONOMICUS. 2012. Том 10. № 1.

Марцинкевич В. Инвестиции в человека: Экономическая наука и российская экономика (Что скрывается за термином «человеческий капитал») // Мировая экономика и международные отношения. 2005. № 9.

Международные индикаторы участия населения в непрерывном образовании // Вопросы образования. 2010. № 2.

Международный классификатор стандартных занятий населения (International Labour Organization. ISCO – International Standard Classification of Occupations. [Электронный ресурс] // International Labour Organization URL: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>.

Меркулова Т. В. Экономический рост и неравенство: институциональный аспект и моделирование взаимосвязи // Мир России. 2010. № 2.

Мониторинг экономики образования. [Электронный ресурс] // Мониторинг экономики образования URL: <http://memo.hse.ru>; Институт статистических исследований и экономики знаний URL: <http://issek.hse.ru/meo>.

Мухарямов Т. Ш. Трансформация социального мышления и деятельности менеджеров под влиянием новых информационных технологий в энергетике. Автореферат ... канд. соц. н. – Казань: КГЭУ, 2006. Настоящие дипломы URL: http://www.diplom-original.com/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=7.

Непрерывное образование. [Электронный ресурс] // Lifelong Education URL: <http://www.lifelong-education.ru>.

Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. / Под ред. Г. А. Ключарева. – М.: ИС РАН, 2008.

Непрерывное образование и потребность в нем. – М.: Наука, 2005.

Нестерова Д., Сабирьянова К. Инвестиции в человеческий капитал в переходный период в России. РПЭИ/Фонд Евразия. Научный доклад № 99/04. 1998. Декабрь. [Электронный ресурс] // The Economics Education and Research Consortium URL: <http://www.eerc.ru/paperinfo/35>.

Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999.

Нуреев Р. М., Латов Ю. В. Что такое path dependence и как ее изучают российские экономисты // *Общественные науки и современность*. 2006. № 2.

Образование в России. 2003: Стат. сборник. – М.: Госкомстат России, 2003.

Образование в Российской Федерации: 2006. Статистический ежегодник. – М.: ГУ-ВШЭ, 2006.

Образование в Российской Федерации: 2007. Статистический ежегодник. – М.: ГУ-ВШЭ, 2007.

Образование в Российской Федерации: 2012. Стат. сборник. – М.: НИУ ВШЭ, 2012.

Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. В 4-х томах. Том I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Книга 1. История развития образования взрослых в России / Под ред. Е. П. Тонконогой. – СПб.: ИОВ РАО, 2000.

Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. В 4-х томах. Том I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Книга 4. Экономика в области образования взрослых. / Под ред. Н. П. Литвиновой. – СПб.: ИОВ РАО, 2001.

Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: http://www.hse.ru/data/473/686/1235/20071220_report.pdf.

Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Выпуск 7. Министерство образования и науки Российской Федерации. — М.: ЦСПиМ, 2010.

Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики (Серия «Актуальные вопросы развития образования»). — М.: «Алекс», 2006.

Обчинникова Ю. В. Динамика накопления человеческого капитала на фоне других ресурсов // Народонаселение. 2010. № 1.

Огарев Е. И., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в трансформирующемся обществе. — М.: РНИСиНП, 2002.

Социально-экономическая эффективность народного образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. В. Г. Онушкин. — М.: изд. АПН СССР, 1988.

Орешкин В. Россия и международная миграция трудовых ресурсов // Мировая экономика и международные отношения. 2004. № 3.

Осиян А. Коррупция в высшем образовании: США, Россия, Великобритания (Corruption in Higher Education: US, Russia, UK) // MPRA Paper 20215. 2007. University Library of Munich. [Электронный ресурс] // Munich Personal RePEc Archive URL: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/20215/1/MPRA_paper_20215.pdf.

Осиян А. Л. Коррупция в последипломном образовании // Terra Economicus. 2010. № 8(3).

Основы андрагогики: Учеб. пособие / Под ред. И. А. Колесниковой. — М.: Academia, 2003.

Панов П. ВАК и Минобрнауки закроют чиновникам и депутатам путь в доктора // Известия. 2013. 20 февраля. [Электронный ресурс] // Известия URL: <http://izvestia.ru/news/545241>.

Побережников И. В. Переход от традиционного к индустриальному обществу: теоретико-методологические проблемы модернизации. — М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006.

Полтерович В. М. Природа кризиса и стратегия модернизации: формирование системы интерактивного управления ростом // Стратегия модернизации российской экономики / Под ред. В. М. Полтеровича. – СПб.: Алетейя, 2010.

Попов Д. П. Влияние ЕГЭ на решение проблемы доступности высшего образования // ЭГО. 2010. № 2 URL: <http://ego.uara.ru/issue/2010/02/12/>.

Попова И. П. Влияние дополнительного профессионального образования на положение работников различных социально-профессиональных групп // Социологические исследования. 2010. № 2.

Попова И. П. Дополнительное образование как канал профессиональной мобильности // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / Отв. ред. Г. А. Ключарев. – М.: ИС РАН, 2008.

Попова И. П. Переподготовка работающего населения: возможности влияния на «инновационное перераспределение» интеллектуального потенциала в профессиональной структуре // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития. Вып. 7. – СПб: ИПО РАО – ИРЭ РАН, 2009.

Прахов И. О доступности высшего образования в международном контексте. [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/news/recent/52044266.html>.

Приоритетный национальный проект «Образование» (система нормативных актов во исполнение поручений Президента РФ по итогам встречи с членами Правительства РФ, руководством Федерального собрания РФ и членами Президиума Государственного совета РФ 5 сентября 2005 г.) [Электронный ресурс] Президент России URL: http://archive.kremlin.ru/appears/2005/09/05/1531_type63374type63378type82634_93296.shtml.

Публикации Центра оценки качества образования [Электронный ресурс] // Центр оценки качества образования URL: <http://www.centeroko.ru/public.htm>.

Радаев В. В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Экономическая социология. 2002. Т. 3. № 4.

Развитие и состояние дел в области образования взрослых. Национальный доклад Российской Федерации (подготовлен Министерством образования и науки Российской Федерации) (2008) [Электронный ресурс] // UNESCO, URL: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Russian_Federation.pdf.

Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012. – М.: Росстат, 2012.

Резолюция Международной научно-практической конференции «Образование взрослых: проблемы и перспективы» (1-2 декабря 2005 г., Санкт-Петербург). [Электронный ресурс] // Общество ЗНАНИЕ России URL: <http://www.znanie.org/docs/SPb2005.html>.

Рейтинг вузов по баллам ЕГЭ. Федеральный портал «Российское образование» [Электронный ресурс] // Российское образование URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.61/index.php>.

Рейтинг вузов. Исследовательский центр портала Superjob.ru. [Электронный ресурс] // Работа, вакансии, поиск работы, URL: <http://www.superjob.ru/research/articles/496/rejting-vuzov/>.

Рейтинг курсов, учреждений дополнительного образования по отрицательным отзывам [Электронный ресурс] // Образовательный Интернет-портал «ВСЕОБУЧ». URL: <http://www.edu-all.ru/pages/raitings.asp?typezavr=6&typerat=mins>.

Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ-ВШЭ (Обследование домохозяйств по репрезентативной выборке, осуществляемое ежегодно с 1994 г. (за исключением 1997 и 1999 гг.) Национальным исследовательским университетом – Высшей школой экономики и ЗАО «Демоскоп» при участии Центра народонаселения университета Северной Каролины в Чапел Хилле (США) и Института социологии РАН) [Электронный ресурс] // Carolina Population Center URL: <http://www.cpc.unc.edu/projects/rhms/>; <http://www.hse.ru/rhms>.

Российский работник: образование, профессия, квалификация. / Под ред. В. Е. Гимпельсона, Р. И. Капелюшниковой. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.

Российский статистический ежегодник. 2009: Статистический сборник. – М.: Росстат, 2009.

Ростоу В. В. Стадии экономического роста. – Нью-Йорк: Издательство Фредерик Прегер, 1961.

Рощина Я. М., Русских И. С. Стратегии работодателей в сфере обучения персонала в 2007, 2009 и 2010 гг. Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования» № 7 (54), 2011 г. – М.: НИУ ВШЭ, 2011. [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/12/14/1258946316/infbul54.pdf>.

Рощина Я. М., Филиппова Т. Н., Фурсов К. С. Учащиеся на рынке образовательных услуг (Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». № 3 (21). 2006 г.) – М.: ГУ-ВШЭ, 2006. [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/08/02/1214862304/infbul21.pdf>.

Рубинштейн А. Я. Человеческий капитал и реформы нового времени. – М.: Институт экономики РАН, 2007.

Рузманова Ю., Чувиляев П. За тридевять рублей. Российский студент может получить образование в кредит в любом университете мира // Финансовая газета. 10 сентября. 2012. [Электронный ресурс] // Финансовая газета URL: <http://fingazeta.ru/how-much/za-tridevyat-rublej-179126/>.

Чекмарева Е. ЕГЭ не спасает от неравенства. Новые правила приема в вузы сохраняют социальное расслоение (2010) [Электронный ресурс] // Slon.ru URL: http://slon.ru/russia/egene_spasaet_ot_neravenstva-397441.xhtml.

Савицкая Е. В., Прахов И. А. Образовательный кредит как способ финансирования студентов // Мониторинг экономики образования (Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». № 5 (28). 2007). М.: ГУ-ВШЭ, 2007. [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/08/01/1214829535/infbul28.pdf>.

Сваффорд М. С., Косолапов М. С., Козырева П. М. Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения (РМЭЗ): измерение благосостояния россиян в 90-е годы // Мир России. 1999. № 3. [Электронный ресурс] // Федеральный образовательный портал – ЭКОНОМИКА, СОЦИОЛОГИЯ, МЕНЕДЖМЕНТ, URL: http://ecsocman.hse.ru/data/573/989/1219/1999_n3_p153-172.pdf.

Сен А. Развитие как свобода. – М.: Новое издательство, 2004.

Сидихменов В. Я. Китай: страницы прошлого. – Смоленск: Русич, 2000.

Симакин Д. Доктора невидимого фронта. Почти треть защищенных в последние годы диссертаций написана за деньги // Независимая газета. 2006. 24 марта.

Система дополнительного профессионального образования. [Электронный ресурс] // Союз руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей, URL: <http://www.dpo-edu.ru>.

Скворцов В. Н. Социально-экономические проблемы теории непрерывного образования. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1999.

Скобликов П. А. Бизнес на диссертациях в терминах и понятиях // Криминология. 2013. № 1.

Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1998.

Соляникова С. П. Финансовые аспекты развития образовательного кредитования в Российской Федерации // Перспективы развития и модернизация экономики высшего профессионального образования. – М.: ГУ-ВШЭ, 2006.

Сорокоумова Г. Д. Развитие теории непрерывного образования в США // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. М.: Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994.

Социальная дифференциация высшего образования / Отв. ред. С. В. Шишкин. – М.: Независимый институт социальной политики, 2005.

Социально-экономические проблемы непрерывного образования взрослых в СССР и за рубежом / Под ред. В. Г. Онушкина. — Л.: НИИ ООВ, 1981.

Социально-экономические проблемы образования взрослых / Под ред. В. Г. Онушкина. — Л.: НИИ ООВ, 1980.

Старцев Б. «В сильных вузах прием улучшился, в слабых — ухудшился» (14.09.2011) [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/news/avant/35349562.html>.

Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года («Инновационная Россия — 2020») [Электронный ресурс] // Минкомсвязь России URL: http://minsvyaz.ru/ru/doc/?id_4=685.

Тамбовцев В. Реформы российского образования и экономическая теория // Вопросы экономики. 2005. № 3.

Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В. Г. Онушкина. — М.: Педагогика, 1987.

Тихонова Н. Е., Давыдова Н. М. Методика расчета ресурсной обеспеченности при анализе социальной стратификации // «Социологические исследования» (СоцИс). 2006. №. 2.

Тонис А. С. Повышение абсорбционной способности (научно-техническая и промышленная политика) // Стратегия модернизации российской экономики / Отв. ред. В. М. Полтерович. — СПб.: Алетейя, 2010.

Требования работодателей к системе профессионального образования / Под ред. Т. Л. Клячко, Г. А. Красновой. — М.: МАКС Пресс, 2006.

Труд и занятость в России: Статистический сборник. — М.: ГоскомстатРФ—Росстат, 2001, 2003, 2006, 2009.

Уэбстер Ф. Теории информационного общества. — М.: Аспект Пресс, 2004.

Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. — М.: ГУ-ВШЭ, 2004.

Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы. — М.: Весь мир, 2003.

Чередниченко Г. А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. 1999. № 1/2.

Чумаков А. Н. Глобализация: контуры целостного мира. — М.: Проспект, 2005.

Шарп Т. Уилт Непредсказуемый / Пер. В. Гусев, А. Гладков. — М.: «Вагриус», 1995.

Шереги Ф. Э. Прогноз численности обучающихся в РФ на 2015-2025 гг. — М.: ЦСИ, 2011.

Щетинин В. Человеческий и вещественный капитал: общность и различие // Мировая экономика и международные отношения. 2003. № 8.

Щуклина Е. А. Технологии самообразования: социологический аспект // Общественные науки и современность. 1999. № 5.

Экономика образования в зеркале статистики: новые данные (Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». № 6 (14). 2005 г.) — М.: ГУ-ВШЭ, 2005. [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/08/02/1214865141/infbul14.pdf>.

Экономика образования: итоги мониторинга: 2009 (Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». № 1 (41). 2010 г.) М.: ГУ-ВШЭ, 2010. [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <http://www.hse.ru/data/2011/05/19/1213858940/infbul41.pdf>.

Энциклопедия российской секьюритизации — 2013. — СПб.: ООО «Сбондс.ру» — Rusipoteka.ru (ООО «Русипотека»), 2013.

Acemoglu D. Technical Change, Inequality and the Labor Market // Journal of Economic Literature. 2002. Vol. 40.

Acemoglu D., Pischke J.-S. Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets // Economic Journal. 1999. Vol. 109. Issue 453.

Acemoglu D., Pischke J.-S. The structure of wage and investment in general training // *Journal of Political Economy*. 1999. Vol. 107. № 3.

Alexeev M. V., Gaddy C. G. Income Distribution in the U.S.S.R. in the 1980s // *Review of Income and Wealth*. 1993. Vol. 39. № 1.

Alkire S., Foster J. Designing the Inequality-Adjusted Human Development Index (HDI) // *Human Development Research Paper 2010/28*. October 2010. [Электронный ресурс] // *Human Development Reports* URL: http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/papers/HDRP_2010_28.pdf.

Allen R. C. Progress and Poverty in Early Modern Europe // *Economic History Review*. 2003. Vol. 56. № 3.

Atkinson A. B., Micklewright J. Economic Transformation in Eastern Europe and the Distribution of Income. Cambridge: – Cambridge University Press, 1992.

Audas R., Willms J. D. Engagement and Dropping out of School: A life course perspective // *Working Paper for the Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development*. 2001. [Электронный ресурс] // *Université du Québec à Chicoutimi* URL: <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf>.

Azariadis C., Drazen A. Threshold Externalities in Economic Development // *Quarterly Journal of Economics*. 1990. Vol. 105. № 2.

Barro R. J. Inequality and Growth in a Panel of Countries // *Journal of Economic Growth*. 2000. Vol. 5. № 1.

Barro R., Lee J.-W. A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010 // *NBER Working Paper 15902*. 2010.

Bassanini A., Booth A., Brunello G., De Paola M., Leuven E. Workplace Training in Europe // *Workplace Training in Europe*. Ed. by Brunello G., Garibaldi P., Wasmer E. – Oxford: Oxford University Press, 2007.

Belfield C. Economic Principles for Education: Theory and Evidence. – Edward Elgar Cheltenham, 2003.

Bénabou R. Inequality and Growth // *NBER Macroeconomics Annual*. Vol. 11. Ed. by B. Bernanke, J. J. Rotemberg. – Cambridge (Mass.), 1996.

Benavot A. Education, Gender and Economic Development: A Cross-National Study // *Sociology of Education*. 1989. № 62.

Benhabib J., Spiegel M. M. Human Capital and Technology Diffusion // *Handbook of Economic Growth*. Volume 1A. Ed. by Aghion P., Durlauf S. N. – Amsterdam: Elsevier B. V., 2005.

Berger M. C., Earle J. S., Sabirianova K. Z. Worker Training in a Restructuring Economy: Evidence from the Russian Transition // *Research in Labor Economics*. Vol. 20. Ed. by S. W. Polachek. – Oxford, UK: Elsevier Science, 2001.

Bhrolcháin N. M., Chappell R., Diamond I., Jameson C. Parental divorce and outcomes for children: evidence and interpretation // *European Sociological Review*. 2000. Vol. 16. № 1.

Bils M., Klenow P. Does Schooling Cause Growth? // *The American Economic Review*. 2000. № 90(5).

Birdsall N., Ross D., Sabot R. Education Growth and Inequality. Ed. by N. Birdsall and F. Japersen. *Pathways to Growth: Comparing East Asia and Latin America*. – John Hopkins University Press, Washington D. C., 2000.

Blumenthal I., Benson C. Educational Reform in the Soviet Union: Implications for Developing Countries // *World Bank Staff Working Paper*. No. 288. May 1978 [Электронный ресурс] // *The World Bank* URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2003/08/23/000178830_98101903400637/Rendered/PDF/multi0page.pdf.

Blundell R., Dearden L., Meghir C., Sianesi B. Human Capital Investment: The Returns from Education and Training to the Individual, the Firm and the Economy // *Fiscal Studies*. 1999. Vol. 20. № 1.

Boughton B. Alternative VET pathways to Indigenous development, NCVER, Adelaide, 1998. [Электронный ресурс] // *Pandora Archive* URL: <http://pandora.nla.gov.au/pan/37490/20030908-0000/www.ncver.edu.au/research/indig/AltPath.pdf>.

Bowman J. R. Employers and the Politics of Skill Formation in a Coordinated Market Economy: Collective Action and Class Conflict in Norway // *Politics & Society*. 2005. Vol. 33. Issue 4.

Bratti M., Checchi D., De Blasio G. Does the Expansion of Higher Education Increase the Equality of Educational Opportunities? Evidence from Italy // *Labour*. 2008. Vol. 22. [Электронный ресурс] // Wiley Online Library URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9914.2008.00411.x/full>.

Broucker P., Myers K. Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System. 2006. [Электронный ресурс] // Canadian Policy Research Networks URL: http://www.cprn.org/documents/43977_en.pdf.

Brown A. Equality of Opportunity for Education: One-off or Lifelong? // *Journal of Philosophy of Education*. 2006. Vol. 40. № 1.

Brunk T., Wahman M. Sweden: Collective bargaining and continuous vocational training. 2009. [Электронный ресурс] // European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions URL: <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/studies/tn0804048s/se0804049q.htm>.

Castelló A., Doménech R. Human Capital Inequality and Economic Growth: Some New Evidence // *The Economic Journal*. 2002. Vol. 112. Issue 478.

Castelló-Climent A., Doménech R. Human Capital Inequality, Life Expectancy and Economic Growth // *The Economic Journal*. 2008. Vol. 118. Issue 528.

Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL): Publications. [Электронный ресурс]. Centre for Research on Education and Lifelong Learning URL: <http://crell.jrc.ec.europa.eu/index.php/publications>.

Ciriaci D., Muscio A. Does university choice drive graduates' employability? // MPRA Paper № 22527. May 2010. [Электронный ресурс] // Munich Personal RePEc Archive URL: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/22527/1/MPRA_paper_22527.pdf.

Club of Rome. *No Limits to Learning*. – Oxford, New York, Pergamon, 1979.

Coffield F. *Differing Visions of the Learning Society*. Vol. 1. The Policy Press, 2000.

Cohn E., Addison J. T. The Economic Returns to Lifelong Learning in OECD Countries // Education Economics. 1998. Vol. 6. № 3.

Coleman J. S. The Equality of Education Opportunity Report. – Washington, DC: Government Printing Office, 1966.

Coleman J. S. The University and the Society's New Demands Upon It // Content and Context on College Education. Ed. by C. Kaysen. – New-York: Mc Graw-Hill, 1973.

Collins C., Kenway J., McLeod J. Factors Influencing the Educational Performance of Males and Females in School and their Initial Destinations after Leaving School. Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra. 2000. [Электронный ресурс] // Social Inclusion and Vocational Access URL: <http://siandvasupport.sydneyinstitute.wikispaces.net/file/view/Factors+influsencing+the+performance+of+males+and+females+in+school.pdf>.

CONFINTEA VI Final Report. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010. [Электронный ресурс] // UNESDOC Database URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>.

Cully M. Older workers // Equity in vocational education and training: research readings. Adelaide: NCVER, 2004.

De Gregorio J., Lee J.-W. Education and Income Inequality: New Evidence from Cross-country Data // Review of Income and Wealth. 2002. Vol. 48. № 3.

Dearden L., Reed H., Van Reenen J. The Impact of Training on Productivity and Wages: Evidence from British Panel Data // Oxford Bulletin of Economics and Statistics. 2006. Vol. 68. № 4.

Deininger K., Squire L. Economic Growth and Income Inequality: Reexamining the Links // Finance & Development. 1997. Vol. 34. № 1.

Desjardins R., Rubenson K., Milana M. Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives, Fundamentals of Educational Planning Series. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning, 2006. [Электронный ресурс] // UNESDOC Database, URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148815e.pdf>.

Didenko D., Földvári P., Van Leeuwen B. A dataset on human capital in the former Soviet Union area: Sources, methods, and first results // CGEH working paper № 35. 2012. August.

Didenko D., Földvári P., Van Leeuwen B. Inspiration and Perspiration Factors in Economic Growth: The Former Soviet Union Area versus China (ca. 1920-2010). Institute of Economic Research, Hitotsubashi University, Global COE Hi-Stat Discussion Paper Series 283, March 2013. [Электронный ресурс] // Research Unit for Statistical and Empirical Analysis in Social Sciences, URL: <http://gcoe.ier.hit-u.ac.jp/english/research/discussion/2008/pdf/gd12-283.pdf>.

Docquier F., Rapoport H. Globalization, brain drain and development // Journal of Economic Literature. 2012. Vol. 50. № 3.

Dollar D. Globalization, Poverty, and Inequality since 1980 // The World Bank Research Observer. 2005. Vol. 20. Issue 2.

Easterlin R. Why isn't the whole world developed? // Journal of Economic History. 1981. Vol. 41. № 1.

Educational development in China // Chinese National Commission for UNESCO, 2004. [Электронный ресурс] // UNESCO International Bureau of Education URL: http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/china_ocr.pdf.

Ensminger M. E., Slusarcick A. L. Paths to high school graduation and dropout: a longitudinal study of a first-grade cohort // Sociology of Education. 1992. Vol. 65. Issue 2.

Eurostat. Database: Education and training. [Электронный ресурс] // Eurostat URL: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>.

Fan C. S., Stark O. The brain drain, 'educated unemployment', human capital formation, and economic betterment // Economics of Transition. 2007. Vol. 15. № 4.

Faure E. Learning to Be: the World of Education today and tomorrow. UNESCO, Paris, 1972.

Ferreira F. H.-G., Gignoux J. The measurement of educational inequality: achievement and opportunity // World Bank Policy Research Working Paper 5873. November 2011. [Электронный

ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2011/11/08/000158349_20111108080743/Rendered/PDF/WPS5873.pdf.

Ferreira F. H.-G., Ravallion M. Global Poverty and Inequality: A Review of the Evidence // The World Bank. Policy Research Working Paper 4623. May 2008. [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2008/05/19/000158349_20080519142850/Rendered/PDF/wps4623.pdf.

Field J. Lifelong Learning and the new Education order. Trentham Books, 2000.

Fishlow A. Levels of Nineteenth-Century American Investment in Education // Journal of Economic History. 1966. Vol. 26. № 4.

Földvári P., Van Leeuwen B. Should less inequality in education lead to a more equal income distribution? // Education Economics. 2011. Vol. 19. № 5.

Foley G. Learning in Social Action: A contribution to understanding informal education. – London: Zed Books, 1999.

Frank R. H., Cook P. J. The Winner-Take-All Society: Why the Few at the Top Get So Much More Than the Rest of Us. – London: Penguin Books, 1996.

Frazis H., Loewenstein M. A. Reexamining the Returns to Training: Functional Form, Magnitude, and Interpretation // Journal of Human Resources. 2005. Vol. 40. № 2.

Fretwell D. H., Colombano J. E. Adult Continuing Education: An Integral Part of Lifelong Learning. Emerging Policies and Programs for the 21st Century in Upper and Middle Income Countries. World Bank Discussion Paper. April 2000. [Электронный ресурс] // World Bank Group, URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2001/04/24/000094946_01041107222232/Rendered/PDF/multi0page.pdf.

Fryer R. H. Promises of freedom. Citizenship, belonging and lifelong learning. – London, NIACE; 2010.

Gadamer H.-G. Education is Self-Education // Journal of Philosophy of Education. Vol. 35. 2001. № 4.

Gakidou E., Murray C. J. L., Frenk J. A Framework for Measuring Health Inequality // Health systems performance assessment. Debates, methods and empiricism. Ed. by Murray C. J. L., Evans D. P. – Geneva: World Health Organization, 2003. [Электронный ресурс] World Health Organization URL: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9241562455_\(part4\)\(chp34-42\).pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9241562455_(part4)(chp34-42).pdf).

Galor O. From Stagnation to Growth: Unified Growth Theory // Handbook of Economic Growth. Volume 1A. Ed. by Aghion P., Durlauf S. N. – Amsterdam: Elsevier B. V., 2005.

Galor O., Moav O. Ability-Biased Technological Transition, Wage Inequality and Economic Growth // Quarterly Journal of Economics. 2000. Vol. 115. Issue 2.

Gerschenkron A. Continuity in History and other Essays. – Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard University Press, 1968.

Gerschenkron A. Economic Backwardness in Historical Perspective: A Book of Essays. – Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard University Press, 1962.

Gimpelson V., Kapeliushnikov R., Lukiyanova A. Stuck Between Surplus and Shortage: Demand for Skills in the Russian Industry // Labour. 2010. Vol. 24. № 3.

Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009. [Электронный ресурс] // UNESCO URL: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/grale_en.pdf.

Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2010. [Электронный ресурс] // UNESCO Institute for Statistics URL: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/GED_2010_EN.pdf.

Gobbi M. Participation in post-compulsory education and training in New Zealand // Labour Market Bulletin. 1998. № 1 & 2. [Электронный ресурс] // Ministry of Business, Innovation and Employment URL: <http://www.dol.govt.nz/PDFs/lmb981d.pdf>.

Goodlad J. I., Soder R., Sirotnik K. A. (eds.). *The Moral Dimensions of Teaching*. — San Francisco: Tossey-Bass, 1990.

Gorodnichenko Y., Sabirianova Peter K., Stolyarov D. *Inequality and Volatility Moderation in Russia: Evidence from micro-level Panel Data on Consumption and Income*. NBER Working Paper № 15080. June 2009. [Электронный ресурс] // The National Bureau of Economic Research URL: <http://www.nber.org/papers/w15080>.

Green A. *Report of the Annual Conference by British Association for International Comparative Education*. — Nottingham, 2002.

Groizard J. L., Llull J. *Skilled migration and growth. Testing brain drain and brain gain theories* // Universitat de les Illes Balears, DEA Working Paper No 20. December 2006. [Электронный ресурс] // Departament d'Economia Aplicada URL: http://dea.uib.es/digitalAssets/128/128279_6.pdf.

Grummell B. *The «Second Chance» Myth: equality of opportunity in Irish Adult Education Policies* // *British Journal of Educational Studies*. Vol. 55. № 2. June 2007.

Habermas J. *The Theory of Communicative Action*. — Boston: Beacon Press, 1981.

Hansson B. *Job-related Training and Benefits for Individuals: A Review of evidence and explanations* // OECD Education Working Paper № 19. 2008. [Электронный ресурс] // OECD iLibrary, URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education/job-related-training-and-benefits-for-individuals_237755412637.

Hanushek E. A., Woessmann L. *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes and Causation* // NBER Working Paper 14633. 2009.

Haq M. *Human Development*. — N.Y.: Oxford University Press, 1995.

Harlow C. W. *Education and Correctional Populations*. U. S. Department of Justice Office of Justice Programs Bureau of Justice Statistics Special Report. 2003. [Электронный ресурс] // Bureau of Justice Statistics URL: <http://bjs.ojp.usdoj.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf>.

Hicks D. *The inequality adjusted Human Development Index: a constructive proposal* // *World Development*. 1997. Vol. 25. № 8.

Higgins M., Williamson J. G. Explaining Inequality the World Round: Cohort Size, Kuznets Curves and Openness // Southeast Asian Studies. 2002. Vol. 40. № 3.

Illsey R., Le Grand J. The Measurement Of Inequality In Health // Health and Economics. Ed. by A. Williams. – London: Macmillan Press, 1987.

Inbar D. E., Sever R. The transformation of a goal definition: the story of a «second chance» evaluation study // Studies in Educational Evaluation. 1986. Vol. 12.

Inequality and Growth: Theory and Policy Implications. Ed. by T. S. Eicher, S. J. Turnovsky. – Cambridge (Mass.), 2003.

International Encyclopedia of Adult Education and Training. Ed. by A. Tuijnman. – Oxford, New York: Pergamon, 1996.

International Institute for Educational Planning (IIEP): Publications [Электронный ресурс] // International Institute for Educational Planning URL: <http://www.iiep.unesco.org/information-services/publications.html>.

International Standard Classification of Education. ISCED 2011. [Электронный ресурс] // UNESCO Institute for Statistics URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

Jarvis P. Paradoxes of Learning. – London: Croom Helm, 1997.

Jarvis P., Parker S. Editorial // International Journal of Lifelong Education. Vol. 20.2001. № 1-2.

Jimenez E. Y., Kiso N., Ridao-Cano C. Never Too Late to Learn? Investing in Educational Second Chances for Youth // Journal of International Cooperation in Education. 2007. Vol. 10. No. 1.

Jorgenson D. W., Fraumeni B. M. The Output of the Education Sector // Output Measurement in the Service Sectors. Ed. by Z. Griliches. – Chicago: University of Chicago Press, 1992.

Kleiner B., Carver P., Hagedorn M., Chapman C. Participation in Adult Education for Work-Related Reasons: 2002-03 (NCES 2006-040). – U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington D. C: U.S. Government Printing Office, 2005. [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006040.pdf>.

Kliucharev G., Morgan J. Non-Governmental Organization, non-formal education and civil society in Contemporary Russia // China's Opening Society. The non-state sector and governance Ed. by Zheng Yongnian, Joseph Fewsmith. Routledge, 2008.

Knowles M. S. Andragogy in Action: Applying modern principles of adult learning. – San-Francisco, 1984.

Knowles M. S. Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980.

Knowles M. S. The Adult learner: A neglected Species. – Houston, 1973.

Korsgaard O. Adult Learning and Challenges of the 21th Century. Odence University Press, 1997.

Kovacevic M. Measurement of Inequality in Human Development – A Review // Human Development Research Paper 2010/35. November 2010. [Электронный ресурс] // Human Development Reports URL: http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/papers/HDRP_2010_35.pdf.

Kuznets S. Economic Growth and Income Inequality // American Economic Review. 1955. Vol. 45. № 1.

Kuznets S. Modern Economic Growth: Rate, Structure, and Spread. – New Haven – London: Yale University Press, 1966.

Kysel F., West A., Scott G. Leaving school: Attitudes, aspirations and destinations of fifth year leavers in Tower Hamlets // Educational Research. 1992. Vol. 34. Issue 2.

Lamb S., Rumberger R. The Initial Work and Education Experiences of Early School Leavers: A Comparative Study of Australia and the United States. Longitudinal Surveys of Australian Youth. Research Report. 1999. Australian Council for Educational Research, Research Report. No. 14. [Электронный ресурс] // Australian Council for Educational Research URL: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=lsay_research.

Lamb S., Walstab A., Teese R., Vickers M., Rumberger R. Staying On At School: Improving student retention in Australia. Report for the Queensland Department of Education and the Arts, Centre for Post-compulsory

Education and Lifelong Learning, The University of Melbourne, 2004. [Электронный ресурс] // Curriculum.edu.au URL: http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/studentretention_main_file.pdf.

Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey. Statistics Canada and OECD, 2005. [Электронный ресурс] // Organisation for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/7/34867438.pdf>.

Legrand P. An Introduction to Lifelong Education. curriculum.edu.au Paris: UNESCO, 1970.

Lifted by the Heart. The Folk Education Association of America. Ed. by C. Spencer. – N.Y: Nyack, 2009.

Looker D., Thiessen V. The second chance system: Results from the three cycles of the Youth in Transition Survey. 2008. [Электронный ресурс] // Employment and Social Development Canada URL: http://www.hrsdc.gc.ca/eng/publications_resources/learning_policy/sp-836-04-08e/sp_836_04_08e.pdf.

Lucas R. E. On the Mechanics of Economic Development // Journal of Monetary Economics. 1988. Vol. 22. № 1.

Lundberg D., Marshallsay Z. Older Workers' Perspectives on Training and Retention of Older Workers: South Australian Construction Industry Study. Support Document // National Centre for Vocational Education Research (NCVER). 2007. [Электронный ресурс] // Education Resources Information Center URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499725.pdf>.

Mankiw N. G., Romer D., Weil D. N. A Contribution to the Empirics of Economic Growth // Quarterly Journal of Economics. 1992. Vol. 107. № 2.

Marsh C. Making Russian Democracy Work: Social Capital, Economic Development and Democratization. – Edwin Mellen Press, Lampeter, 2000.

Masters S. H. The effects of family income on children's education: Some findings on inequality of opportunity // Journal of Human Resources. 1969. Vol. 4. Issue 2.

McGinn N. F., Snodgrass D. R., Kim Y. B., Kim S.-B., Kim Q.-Y. Education and Development in Korea. – Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1980.

Mezirov J. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. – San Francisco: Jossey Bass, 2000.

Mezirov J. Transformative Theory of Adult Learning. – N.Y.: SUNY Press, 1995.

Milanovic B. Global income inequality by the numbers: in history and now (an overview) // World Bank Policy Research Working Paper 6259. November 2012. [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/11/06/000158349_20121106085546/Rendered/PDF/wps6259.pdf.

Milanovic B. Whereintheworldareyou? Assessing the importance of circumstance and effort in a world of different mean country incomes and (almost) no migration // World Bank Policy Research Working Paper 4493. January 2008. [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2008/01/28/000158349_20080128112203/Rendered/PDF/wps4493.pdf.

Mincer J. Investment in U.S. Education and Training // NBER Working Paper № 4844. August 1994. [Электронный ресурс] // The National Bureau of Economic Research URL: <http://www.nber.org/papers/w4844>.

Mincer J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution // Journal of Political Economy. 1958. Vol. 66. № 4.

Mincer J. Schooling, Experience and Earnings. – N.Y.: National Bureau of Economic Research, 1974.

Minimum wages and collective bargaining: Towards policy coherence. Global Wage Report 2008/09. International Labour Office. – Geneva: ILO, 2008. [Электронный ресурс] // International Labour Organization URL: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_100786.pdf.

Mitch D. The Role of Education and Skill in the British Industrial Revolution // The British Industrial Revolution: An Economic Perspective. Ed. by Mokyr J. 2nd edition. – Boulder: Westview Press, 1999.

Moran T. P. Kuznets's Inverted U-Curve Hypothesis: The Rise, Demise, and Continued Relevance of a Socioeconomic Law // Sociological Forum. 2005. Vol. 20. № 2.

Munasinghe L., Reif T., Henriques A. Gender gap in wage returns to job tenure and experience // Labour Economics. 2008. Vol. 15.

National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2012. [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: http://nces.ed.gov/programs/digest/d12/tables/dt12_437.asp.

National Center for Education Statistics. National Household Education Surveys Program. [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: <http://nces.ed.gov/nhes>.

National Center for Education Statistics. The Condition of Education – Participation in Education – Postsecondary Enrollment – Participation in Adult Education – Indicator 10 (2007). [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_aed.asp.

Nelson R. R., Phelps E. S. Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth // American Economic Review. 1966. Vol. 56. № 2.

Noah H. J. Financing Soviet Schools. – N.Y.: Russian Institute of Columbia University, Teachers College Press, 1966.

Not just the economy: Public value and adult learning. Ed. by C. Flint, C. Huges. National Institute for Adult and Continuing Education. NI–ACE, Leisester, 2009.

O'Donnell K. Adult Education Participation in 2004-05 (NCES 2006-077). U. S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2006. [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006077.pdf>.

Oreopoulos P., Salvanes K. G. How Large are returns to Schooling? Hint: Money isn't Everything // NBER Working Paper № 15339. September 2009. [Электронный ресурс] // The National Bureau of Economic Research URL: <http://www.nber.org/papers/w15339>.

Organisation for Economic Co-operation and Development. Higher education and adult learning. [Электронный ресурс] // Organisation for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/>.

Osipian A. Economics of corruption in doctoral education: The dissertations market // Economics of Education Review. 2012. Vol. 31. Issue 1.

Palacios M. Options for Financing Lifelong Learning // World Bank Policy Research Working Paper 2994. March 2003. [Электронный ресурс] // World Bank eLibrary URL: <http://elibrary.worldbank.org/content/workingpaper/10.1596/1813-9450-2994>.

Palacios M. Investing in Human Capital: A Capital Markets Approach to Student Funding. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Patrinos H. A., Oosterbeek H. Financing Lifelong Learning // World Bank Policy Research Working Paper 4569, March 2008. [Электронный ресурс] // Open Knowledge Repository URL: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/6495/wps4569.pdf?sequence=1>.

Picciotto R. What is Education Worth? From Production Function to Institutional Capital // The World Bank Human Capital Development Working Paper HCDWP 75. November 1996. November. [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/1996/11/01/00009265_3970311114359/Rendered/PDF/multi_page.pdf.

PIRLS 2011 International Results in Reading. [Электронный ресурс] // TIMSS and PIRLS URL: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf.

PISA 2009 Results. Volume I. What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science. OECD Publishing, 2010. [Электронный ресурс] // Organization for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>.

PISA 2009 Results. Volume II. Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes. OECD Publishing, 2010. [Электронный ресурс] // Organization for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>.

PISA 2009 Results. Volume V. Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000. OECD Publishing, 2010. [Электронный ресурс] // Organization for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852742.pdf>.

Pocock B. Demanding skill: women and technical education in Australia. – Allen & Unwin, Sydney, 1988.

Psacharopoulos G. Returns to Education: an International Comparison. – Amsterdam, 1973.

Psacharopoulos G. The Profitability of Investments in Education: Concepts and Methods // The World Bank Human Capital Development and Operations Policy Working Papers HCOWP 63. November 1995. [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1995/11/01/000009265_3961019163739/Rendered/PDF/multi_page.pdf.

Psacharopoulos G., Patrinos H. A. Returns to Investment in Education: A Further Update // World Bank Policy Research Working Paper 2881. September 2002. [Электронный ресурс] // The World Bank, URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2002/09/27/000094946_02091705491654/additional/123523322_20041117181555.pdf.

Rabušicová M., Ladislav R. Adult Education in the Czech Republic – Who Participates and Why // Czech Sociological Review. 2006. Vol. 42. Issue 6. [Электронный ресурс] // Sociologický časopis, URL: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d624029676e3a47c0c57e16526f87a3bf7c8e266_629_05rabusic23.pdf.

Rado P. Transformation in Education. – Budapest: OSI, 2001.

Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. – Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1973.

Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning; Lifelong Learning for All (Delor's Commission). – Paris: OECD, 1996.

Rhebergen B., Wognum I. Supporting the career development of older employees: an HRD study in a Dutch company // International Journal of Training and Development. 1997. Vol. 1 (3). [Электронный ресурс] // UTpublications URL: <http://doc.utwente.nl/58326/1/Rhebergen97supporting.pdf>.

Rogers C. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. – Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1969.

Romer P. M. Endogenous Technological Change // The Journal of Political Economy. 1990. Vol. 98. № 5. Part 2.

Rubenson K. Determinants of Formal and Informal Canadian Adult Learning Insights from the Adult Education and Training Surveys. 2007.

Rumberger R. W. Dropping out of high school: The influence of race, sex and family background // American Educational Research Journal. 1983. Vol. 20. № 2.

Sabirianova K. Z. The Great Human Capital Reallocation: A Study of Occupational Mobility in Transitional Russia // Journal of Comparative Economics. 2002. Vol. 30. № 1.

Sahni R., Kale S. GATS and Higher Education: Some Reflections // Economic and Political Weekly. 2004. Vol. 39. № 21.

Schultz T. W. Investment in Human Capital: the Role of Education of Research. – N.Y., 1971.

Schultz T. W. The Economic Value of Education. – N.Y.: Columbia University Press, 1963.

Schultz T. W. Investment in Human Capital: the Role of Education and of Research. – N.Y., 1971.

Shkolnikov V. M., Andreev E. E., Begun A. Z. Gini coefficient as a life table function: computation from discrete data, decomposition of differences and empirical examples // Demographic Research. 2003. Vol. 8. Article 11. [Электронный ресурс] // Demographic Research URL: <http://www.demographic-research.org/Volumes/Vol8/11/>.

Shuller T., Watson D. Learning Through Life. Inquiry into the Future for Lifelong Learning. Leicester, NIACE. 2009.

Statistics Directorate – Organization for Economic Co-operation and Development. Monetary measures of the stock of human capital for comparative analysis: country data. [Электронный ресурс] // Organisation for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/std/monetarymeasuresofthetockofhumancapitalforcomparativeanalysiscountrydata.htm>.

Tan H., Savchenko Y., Gimpelson V., Kapelyushnikov R., Lukyanova A. Skills Shortages and Training in Russian Enterprises // World Bank Policy Research Working Paper 4222. May 2007. [Электронный ресурс] // The World Bank URL: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/05/01/000016406_20070501145629/Rendered/PDF/wps4222.pdf.

Teese R. Early school leavers and VET // Equity in vocational education and training: research readings. – Adelaide: NCVET, 2004.

Temple J. Growth Effects of Education and Social Capital in the OECD Countries // OECD Economic Studies. 2001/II. № 33. [Электронный ресурс] // Organization for Economic Co-operation and Development URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/26/45/18452154.pdf>.

The Economics and Financing of Adult Learning. Report of CONFINTEA V. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1999. [Электронный ресурс] // UNESCO, URL: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finance.pdf>.

The Global Competitiveness Report 2012-2013. Geneva: World Economic Forum, 2012. [Электронный ресурс] // The World Economic Forum URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2012-13.pdf.

The World Bank. Education – Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. [Электронный ресурс] // World Bank Group, URL: <http://go.worldbank.org/GVZ5KQ7NP0>.

Thurow L. C. Investment in Human Capital. – Belmont: Wadsworth Publishing, 1970.

TIMSS 2011 International Results in Mathematics. [Электронный ресурс] // TIMSS and PIRLS URL: http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf.

TIMSS 2011 International Results in Science. [Электронный ресурс] // TIMSS and PIRLS URL: http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Science_FullBook.pdf.

Traag T, van der Velden R. K. W. Early school-leaving in lower secondary education. The role of student-, family- and school factors. Word count: 10170, 2006.

TransMONEE.Database, UNICEF Regional Office for CEECIS. – Geneva. 2011. [Электронный ресурс] // TransMonEE, URL: <http://www.transmonee.org/>.

Tuijnman A. Measuring Lifelong Learning for the New Economy. Inst. of International Education. – Stockholm, 2002.

Tuijnman A., Boudard E. Adult Education Participation in North America: International Perspectives (International Adult Literacy Survey) / Statistics Canada; USA Office of Vocational and Adult Education. 2001. [Электронный ресурс] // UNESDOC Database URL: http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=217453&set=505732D9_2_68&gp=Use&mode=e&lin=1&ll=4.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. The Condition of Education 2006 (NCES 2006-071). Washington D. C.: U.S. Government Printing Office, 2006. [Электронный ресурс] // National Center for Education Statistics URL: <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006071.pdf>.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. Publications. [Электронный ресурс] // UNESCO Institute for Lifelong Learning URL: <http://uil.unesco.org/home/information-services/publications/>.

UNESCO Institute for Statistics (UIS): Publications. [Электронный ресурс] // UNESCO Institute for Statistics URL: <http://www.uis.unesco.org/Library/Pages/default.aspx>.

UNESCO. Fourth International Conference on Adult Education (Confinteia): Final Report. – Paris: UNESCO, 1985.

UNESCO. Education. A Treasure Lies Within (Report by the «Delors Commission»). – Paris: OdileJacob, 1996.

Unruh D., Levin B. Equality of access and equality of condition: Second chance programming for success // Second Chance in Education. Ed. by D. Inbar. – L.: Falmer Press, 1990.

UNU-WIDER. World Income Inequality Database, Version 2.0c. 2008. [Электронный ресурс] // UNU-WIDER URL: <http://www.wider.unu.edu/research/Database/>.

U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census. Current Population Survey. November 1989.

U.S. Department of Commerce. Census Bureau. Current Population Survey (CPS). October 2007.

Van Leeuwen B. Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan: A quantitative analysis, 1890-2000. PhD thesis. – Utrecht University – Box Press Publishers, 2007.

Vandenberghе V., Debande O. Refinancing EU's Higher Education with Deferred and Income-Contingent Tuition Fees: An empirical assessment using Belgian, German and UK data // *European Journal of Political Economy*. 2008. № 24.

Vogler-Ludwig K. Lifelong learning and skills development: a review of trends and policies with a particular focus on gender and age. 2007. [Электронный ресурс] // *Economics Research & Consulting* URL: <http://www.economix.org/Life-long%20learning%20Germany.pdf>.

West E. G. Education and the Industrial Revolution. – London–Sydney: B. T. Batsford Ltd., 1975.

West E. G. Educational Slowdown and Public Intervention in 19th-Century England: A Study in the Economics of Bureaucracy // *Explorations in Economic History*. 1975. Vol. 12. № 1.

Westat K. K., Creighton K. Participation in Adult Education in the United States: 1998-99. NCES 2000-027rev. November 1999. – Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.

Wooden M., Vanden Heuvel A., Cully M., Curtain R. Barriers to training for older workers and possible policy solutions, Department of Education, Training and Youth Affairs. 2001.

Worker Wellbeing in a Changing Labor Market. Ed. by S. W. Polachek. – Oxford: ElsevierScience, 2001.

World Bank. Data by Country. 2011. [Электронный ресурс] // The World Bank URL: <http://data.worldbank.org/country>.

World Health Organization. Life Tables. [Электронный ресурс] // World Health Organization URL: <http://apps.who.int/gho/data/?theme=main&node=692#>.

Xiao J., Tsang M. C. Determinants of On-the-job Training and Adult Education in Shenzhen, China. 2001. [Электронный ресурс] // Teachers College Columbia University, URL: http://www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf_files/d2.pdf.

Yao S., Wu B., Su F. The Impact of Higher Education Expansion on Social Justice in China: A Spatial and Intertemporal Analysis // University of Nottingham. China Policy Institute. Discussion Paper 34. 2008. September. [Электронный ресурс] // The University of Nottingham URL: <http://www.nottingham.ac.uk/cpi/documents/discussion-papers/discussion-paper-34-higher-education-social-justice.pdf>.

Young K. Older workers and education and training, New South Wales Board of Vocational Education and Training, Sydney. 2000. [Электронный ресурс] // Pandora Archive URL: <http://pandora.nla.gov.au/pan/25045/20020521-0000/www.bvet.nsw.gov.au/tenders/olderworkers.pdf>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ключарев Григорий Артурович – доктор философских наук, профессор, заведующий отделом социально-экономических исследований, ученый секретарь Института социологии РАН, ведущий научный сотрудник ФГАНУ «Центр социологических исследований».

Диденко Дмитрий Валерьевич – кандидат исторических наук, аналитик 1 категории государственной корпорации «Банк развития и внешнеэкономической деятельности (Внешэкономбанк)», научный сотрудник Института социологии РАН.

Латов Юрий Валерьевич – доктор социологических наук, кандидат экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научного центра Академии управления МВД России.

Латова Наталия Валерьевна – кандидат социологических наук, научный сотрудник отдела социально-экономических исследований Института социологии РАН.

Научное издание

Ключарев Григорий Артурович, Диденко Дмитрий Валерьевич,
Латов Юрий Валерьевич, Латова Наталия Валерьевна

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СТИМУЛ
ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
И ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-
ЭКОНОМИЧЕСКИХ НЕРАВЕНСТВ**

Редактор: Никс Наталья Николаевна
Корректор: Никс Наталья Николаевна
Компьютерная верстка: Ситдииков Ильдар Мансурович

Издатель: Центр социального прогнозирования и маркетинга
127106, г. Москва, ул. Гостиничная, дом 9
Тел.: (495) 482-18-38
www.socioprognoz.ru
Email: info@ru-research.ru

Подписано в печать 23.01.2014. Формат 60х90 1/16. Печать офсетная.
Бумага офсетная № 1. Печ. л. 16,2. Тираж 500.
Заказ

Отпечатано в ГУП Академиздатцентр «Наука» РАН,
ОП «Производственно-издательский комбинат ВИНТИ»-«Наука».
140014, Московская обл., г. Люберцы, Октябрьский пр-т, д. 403.
Тел.: (495) 554-21-86, 554-25-97, 974-69-76