

тавления детям и подросткам возможности овладеть позитивными способами выхода из сложных жизненных ситуаций.

Литература

1. Восстановительное правосудие для несовершеннолетних и социальная работа / Под ред. Л. М. Карнозовой. – Москва, 2001. – С. 152.
2. Зер Х. Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание. – М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2002. – 320 с.
3. Бородкин Ф. М., Коряк Н. Н. Внимание: конфликт! – Новосибирск: Наука, 1989. – 150 с.
4. Вишнякова Н. Ф. Конфликтология. – Минск: Университетское, 2002. – 318 с.

**И. Е. Якимова,
Т. В. Филипповская**

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И РИСК «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТУПИКОВ»

В работе обосновывается необходимость разработки инструментария к оценке рисков, присущих системе образования, как специфическому социальному институту, представлен инновационный перечень рисков, определенный как «образовательные тупики».

Современный этап общественного развития характеризуется качественным изменением роли человека в воспроизводственном процессе. Сегодня конкурентоспособность и безопасность национальных экономик все в большей мере определяется такими факторами, как способность совокупного человеческого потенциала к инновациям и восприятию новейших технологических достижений. В основе этой способности – качество рабочей силы и мотивированность работников. В этих условиях приоритетное развитие социальных отраслей становится экономическим императивом, без которого стабильное и безопасное развитие невозможно.

В условиях перехода России к новому государственно-политическому и социально-экономическому устройству, основанному на демократии и рыночных отношениях, профессиональному образованию отводится особая роль. Более того, в Концепции модернизации российского образования отмечается, что образование вынуждено было заняться самовыживанием, в значительной степени абстрагируясь от реальных потребностей страны [5].

В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности.

В чем причина того, что государство «во многом ушло из образования»? Ответ, как считают многие авторы, лежит на поверхности: это прагматичный пересмотр государственных приоритетов, упускающий из виду долгосрочные и глобальные положительные эффекты от образования.

Нередко менеджеры высшего звена пытаются обосновать сложившееся положение отсутствием у государства финансовых средств для дальнейшего поддержания и развития социальной сферы, в том числе образования. Если ранее подобное объяснение можно было считать частично соответствующим истине, то в условиях профицита государственного бюджета на протяжении нескольких лет оно малоубедительно [3].

Уверенность в том, что ситуация изменится, внушают последние инициативы Президента РФ в сфере образования.

Во всем цивилизованном мире образование рассматривается в качестве приоритетного направления государственной политики. При этом основным источником финансирования высшего образования почти во всех европейских странах является государственный бюджет. Применение эконометрических методов исследования позволило сделать вывод, что периоды значительного экономического роста наблюдались в тех западных государствах, где благодаря значительным бюджетным вливаниям в образовательную систему в момент стагнации, предшествующей экономическому росту, осуществлялось накопление человеческого капитала. Большинство промышленно развитых стран увеличили свои расходы на образование и науку, что является неременным условием устойчивого экономического роста и конкурентоспособности. И только Россия, стоящая на пороге смены общественно-экономической формации, когда ей как никогда необходимо опираться на образование, фактически отвернулась от его нужд [3].

При всем многообразии направлений финансовых потоков в образование за последние 20 лет в развитых странах Запада сложились три основные финансово-экономические модели образования.

Финансово-экономическая модель образования, ориентированная на свободный рынок. Теоретической базой этой модели является неоллиберализм, основанный М. Фридменом, Ф. Чаба, Т. Моз и др. Неоллиберальная политика выступает за сокращение расходов на высшее образование со стороны государства и передачу высшей школы во власть рыночных сил. В соответствии с этой моделью бесплатным для всех должно быть только общее среднее образование. Сторонники такой модели отталкиваются от теории «человеческого капитала» и «эффекта безбилетного пассажира».

В настоящее время теория имеет две модификации. В большинстве развитых стран (США, Япония, Австрия) бюджетное финансирование при увеличении объемов собственных доходов вузов отнюдь не уменьшается. Сокращаются лишь темпы роста бюджетных ассигнований относительно темпов роста численности студентов. В абсолютном же выражении бюджетное финансирование сферы высшего образования в подавляющем большинстве стран имеет тенденцию к устойчивому росту.

В отдельных странах Азии, Африки, Южной Америки, в некоторых экономически слаборазвитых странах Восточной Европы финансирование снижается в абсолютном исчислении. В этих странах существует реальная возможность приватизации государственной высшей школы. Тенденция в указанных странах такова: чем больше высшая школа зарабатывает самостоятельно, тем меньше становится финансовая поддержка со стороны государства. Но контроль за расходованием как бюджетных, так и внебюджетных средств только усиливается.

Финансово-экономическая модель образования, на которую обращает внимание В. В. Кванина, основана на принципах государственного рынка. Теоретической базой этой модели является концепция «гуманного капитализма», или активного государства, разработанная Дж. Шумпетером, Дж. Гидденсом, У. Ромбахом и Х. Майером. Эта модель поддерживается такими государствами, как Великобритания, Испания, Италия, и нацелена на постепенное сокращение государственного финансирования (не в абсолютном выражении, а в расчете на одного студента) с одновременным увеличением доли частного финансирования, в первую очередь – за счет самих потребителей.

Анализируемая модель открыта для частичной приватизации учреждений, а также для совместного управления деятельностью высшей школы всеми заинтересованными участниками.

Финансово-экономическая модель образования исходит из главной роли государства в финансировании профессионального образования. Эту модель В. В. Кванина предлагает считать антирыночной, то есть ориентированной на блокирование рыночных отношений в сфере профессионального образования.

Думается, что это не так. Если предположить, что образование должно обеспечивать всестороннее развитие индивидуума и являться заботой всего общества, оставаясь свободным от доминирующего влияния большого бизнеса, то для дальнейшего развития общественного благосостояния именно государство должно взять на себя всю ответственность за финансирование профессионального образования, увеличивая государственные расходы, направляемые на образование. Это можно сделать как за счет повышения уровня налогообложения, прежде всего корпоративных структур, так и за счет снижения уровня налогообложения тех фирм, которые оказывают финансовую поддержку учреждениям образования.

Именно такой подход позволяет повышать конкурентоспособность любой страны за счет суммарного роста интеллектуального и компетентностного потенциала общества.

В некоторых аспектах теоретическая база третьей модели была разработана исследовательским институтом профсоюзов Европы (Брюссель) и исследовательским центром профсоюзов работников образования Германии (Франкфурт). Эта модель используется большинством стран Западной Европы (Германия, Норвегия, Дания, Австрия, Франция, Швеция, Финляндия и др.). Модель закрыта для какой-либо приватизации учебных заведений.

Проблемы эффективности образования рассматривались в России (С. Г. Струмилин, В. А. Жамин, А. Б. Дайновский и др.), и за рубежом (Э. Денисон, Т. Шульц, Ф. Махлуп, М. Блауг и др.).

Современные методологические подходы к оценке эффективности образования чаще всего ориентированы на попытку проанализировать эффективность только одной из составляющих общей системы. Например, И. А. Майбуров, Е. В. Ядренникова анализируют степень высшего образования в ракурсе макроэкономического эффекта. Г. А. Бальхин пытается определить эффективность управления образованием в целом, но без учета взаимосвязи системы образования с другими социальными институтами общества. Таким образом, мы имеем внешне системный, однако, по сути, односторонний подход к серьезной социально-экономической проблеме.

Чаще всего в научных исследованиях встречается такой ракурс оценки эффективности функционирования системы образования, который опирается только на экономические параметры. Эффективность функционирования рассматривается как соотношение социально-экономического результата образовательной деятельности с затратами на его достижение. Аналогичный вывод можно сделать при оценке теоретических подходов и к планированию функционирования образовательных систем. Такой подход представляется узким, так как он достоверен только в рамках краткосрочных периодов, а в условиях долгосрочной перспективы утрачивает, с нашей точки зрения, свою достоверность. Нам не встречались работы, в которых обоснованно оценивался весь комплекс экстерналий, характеризующих отдачу от образования в российских условиях на перспективу 5–7 лет.

Однако следует отметить, что некоторое исключение все-таки делается при попытке интегративно оценить социальную и экономическую сторону исследуемых трансформационных общественных явлений.

Так, в работах Г. Э. Слезингера, И. П. Рязанцева и М. С. Халикова отмечается, что если социальная ориентация экономической политики определяется ее нацеленностью на человека-работника и человека-потребителя социаль-

ных услуг, то в той же мере необходима экономическая ориентация социальной политики. Это связано с попыткой обеспечить «полноценное удовлетворение потребностей населения в соответствующих услугах» [6]. Авторы также отмечают, что существующая практика формирования социальной политики в значительной мере страдает односторонностью. Это выражается в том, что, вопреки требованиям системного подхода, экономическая политика не в полной мере учитывает реальные потребности людей, занятых общественно полезным трудом, а социальная политика не соотносит свои требования с имеющейся экономической базой [7].

Особый интерес здесь может представить попытка исправить сложившуюся диспропорцию через инновационные подходы к оценке собственно понятия «эффективность образования». Одним из ее аспектов является обобщение социальных рисков, связанных с неоднородностью развития региональных и муниципальных образовательных систем [2]. Оценка значимости диспропорций в развитии образования и обусловленных этими диспропорциями угроз национальной безопасности – один из структурных компонентов перспективного инновационного планирования развития муниципальных систем образования.

Отмеченное предопределяет необходимость разработки инструментария к оценке рисков, присущих собственно системе образования, как специфическому социальному институту. К ним можно отнести общеизвестные риски: кадровая катастрофа, сокращение финансовых и материально-технических ресурсов системы. Сюда можно было бы включить и снижение качества образования, если бы понятие «качество образования» имело общепризнанные и однозначные характеристики.

Инновацией в перечне рисков должно стать, с нашей точки зрения, понятие «образовательные тупики». Считаем, что «образовательный тупик» – это, с одной стороны, социально-экономический феномен, характеризующий заранее предопределенную неэффективность любой – и традиционной, и так называемой рыночной – систем образования. Здесь к «образовательным тупикам» следует отнести, прежде всего, усложнение контингента обучающихся (дети группы риска, эмигранты, безнадзорные, беспризорные, дети с девиантным и делинквентным поведением и т. д.), а неэффективность образования рассматривать как низкую результативность образовательного процесса на уровне когнитивного развития обучаемых. Кроме этого, неэффективность образования характеризуется и социально-психологическим компонентом – снижением мотивации учащихся к самообразованию и саморазвитию, что непосредственно сказывается в дальнейшем на качестве трудовых ресурсов, их мотивированности, например, на повышение квалификации.

Трансформация образования из социального блага в услугу – это не единственный путь «в тупик» снижения доступности образования. Здесь сказываются и снижение качества человеческого потенциала общества, и отсутствие у выпускников общеобразовательных учреждений навыков и умений, необходимых для успешной адаптации к системе последующего профессионального образования. Об этом достаточно активно говорят данные международных исследований о критически низком уровне умения учащихся анализировать, обобщать информацию, выделять в ней главное, устанавливать причинно-следственные связи и т. д.

«Образовательным тупиком» становится неспособность совокупного человеческого потенциала к инновациям и восприятию новейших технологических достижений, сформированная в результате неэффективной социальной политики.

С другой стороны, «образовательный тупик» – это характерный признак провала государства, не умеющего предвидеть социальные последствия принимаемых экономических решений. Здесь к «образовательным тупикам» следует отнести снижение доступности образования, его инвестиционную непривлекательность.

Иллюстрируя наше толкование понятия, отметим, что, например, к детям группы риска можно отнести детей из семей 60% населения России. Это население образует многочисленный социальный слой, который, по мнению Т. И. Заславской, объединяет целый ряд массовых групп, не сумевших адаптироваться к современным трансформационным процессам (сельское население, особенно в отдаленных, запущенных поселках, многодетные семьи, инвалиды). Ученый относит к этому слою и «бюджетников». Автор отмечает, что самыми тяжелыми социальными последствиями реформ стали у нас, во-первых, резчайшее расслоение общества, во-вторых, широкое распространение бедности. В Советском Союзе соотношение доходов 10% самых богатых и 10% самых бедных граждан разнилось в четыре раза. Сейчас, по официальным оценкам ЦСУ, – в 14 раз, а по данным ученых, которые стремятся учесть теневые доходы, – в 30–40 раз [8].

Очень важные результаты исследования получили новосибирские социологи, используя материалы Госкомстата по промежуточной переписи, которая охватывает примерно 250 тыс. чел., но применяя к ним свою научную методику обработки данных, учитывающую специфику развития регионов. Они сравнивали доходы людей с соответствующими региональными прожиточными уровнями. Получилось, что почти 50% россиян живут ниже регионального прожиточного уровня, 20% в том числе – ниже половины этого уровня. Все это не может не сказаться не только на физическом, но и на интеллектуальном, мотивационно-психологическом состоянии трудового потенциала общества. И, в конечном счете, отражается на снижении качества трудовых ресурсов, спо-

способности совокупного человеческого потенциала к инновациям и восприятию новейших технологических достижений.

Есть объективные условия определения «образовательного тупика» как социально-экономического. Институт образования – специфический социальный институт, вынужденный принимать на себя ответственность за проблемы функционирования социальных институтов семьи, здравоохранения, социального обеспечения. Система образования как социально-экономическая система, с одной стороны, вынужденно «принимает все, что в нее поступает», с заданным другими институтами качеством, с другой – приносит все менее ощутимый экономический эффект по совокупности социальных экстерналий.

Экономическая наука, пытающаяся предпринять традиционную для нее в последние десятилетия «интервенцию» не только в политику, но и в социальную сферу образования, оказалась недостаточно подготовленной к анализу социально-экономических реалий с учетом специфики педагогики. Сформулированное нами понятие «образовательный тупик» предопределяет масштабное поле для последующих теоретических и эмпирических исследований.

Литература

1. Балыхин Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2003. – 428 с.
2. Гусев В. С., Демин В. А., Кузин Б. И. и др. Экономика и организация безопасности хозяйствующих субъектов. – СПб.: Питер, 2004. – 288 с.
3. В. В. Кванина О некоторых направлениях реформы высшего образования // Законодательство и экономика. – 2005. – № 8. – С. 45–51.
4. Парадигма согласованного развития высшей школы и промышленности в регионах / И. А. Майбуров. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, 2003. – 516 с.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
6. Рязанцев И. П., Халиков М. С. Экономическая социология (региональный аспект). – М.: МАКС-ПРЕСС, 2003. – 396 с.
7. Слезингер Г. Э. Социальная экономика. – М.: Изд-во «Дело и сервис», 2001. – 368 с.
8. Человеческий фактор в трансформации российского общества: Лекция Татьяны Заславской. 4 ноября 2006 г. <http://www.polit.ru/lectures/2005/10/13/zaslavskaya.html>.
9. Ядренникова Е. В. Эффективность функционирования сферы образования // Экономическая эффективность: теория, методология, практика. Сб. научных статей. – Екатеринбург: УГТУ, 2000. – С. 49–69.