Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева»

На правах рукописи

МУРОМЦЕВА Алина Константиновна

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ

08.00.01 – Экономическая теория

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата экономических наук

Научный руководитель:
доктор экономических наук, доцент
Кусургашева Людмила Васильевна

Кемерово – 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение …… 3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКЕ……. 13
1.1 Эволюция экономического подхода к исследованию высшего образования ……... 13
1.2 Экономическая природа высшего образования и его социодинамическая закономерность……... 47
ГЛАВА 2 ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ …… 79
2.1 Закономерность изменения роли и места высшего образования в экономической системе: трансформация в первое подразделение экономики знаний……. 79
2.2 Закономерный характер кризиса высшего образования, формы его проявления и последствия ……... 100
2.3 Глобализация как фактор трансформации высшего образования.. 139
Заключение …… 171
Список литературы ……... 175

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап развития экономики и общества характеризуется как переходный. Чаще всего этот переход связывают с экономикой, основанной на знаниях, в которой основное содержание хозяйственной деятельности заключается в процессе создания, распространения и использования знаний. В связи с этим высшее образование приобретает критическое значение, поскольку оно наряду с наукой является одним из элементов в механизме производства и накопления новых знаний, а также средством передачи знаний и местом приобретения необходимых для использования знаний компетенций. Особый интерес к вопросам развития высшего образования в последнее время обусловлен также тем, что присущая экономике знания объективная тенденция к глобализации превратила высшее образование в стратегический ресурс и фактор конкурентоспособности отдельных государств. Из этого вытекает необходимость приоритетного развития высшего образования, реализовавшаяся во второй половине XX века в экспоненциальном расширении этой сферы (массовизация высшего образования), лежащем в основе вывода об «образовательном буме» и «образовательной революции». С другой стороны, массовизация высшего образования сопровождалась обострением существовавших и вновь возникших проблем, которое уже в 60-х годах было осмыслено как мировой кризис образования, не получивший до сих пор позитивного разрешения. Кризис высшего образования ставит известные ограничения в использовании его потенциала для выхода общества на качественно новый уровень социально-экономического развития, связанного с переходом к экономике знаний, и тем

самым обусловливает единый для всех национальных систем высшего образования тренд в образовательной политике – реформирование.

В России необходимость реформирования высшего образования и его конкретные направления определяются как глобальными тенденциями, так и процессами, происходящими в рамках самой национальной системы высшего образования. Процесс массовизации высшего образования, начавшийся в России в 90-е годы, привел к тому, что по охвату населения высшим образованием Россия заняла место в группе лидирующих стран, а по охвату третичным образованием (среднее профессиональное и высшее образование) стала мировым лидером. Одновременно с расширением сектора высшего образования происходила его либерализация, появление негосударственных вузов, допущение платности образования в государственных вузах. Начиная с 2000-х годов сфера образования в целом и высшего образования, в частности, получает на государственном уровне признание в качестве приоритетной, что выразилось в принятии ряда программных и нормативных документов, направленных на его реформирование и модернизацию, целями которых выступают доступность, качество и эффективность образования. В то же время нерешенность проблем высшего образования, выражающаяся прежде всего в продолжающемся снижении его качества и эффективности функционирования, свидетельствует об отсутствии научно обоснованного характера проводимых реформ. С методологической точки зрения очевидно, что столь устойчивая неэффективность мероприятий государственной политики в области высшего образования обусловлена их несоответствием объективным закономерностям развития образовательных систем, в том числе эволюции их экономической формы. Содержание и значимость этой связи в литературе пока недостаточно раскрыты, несмотря на многочисленные исследования состояния и тенденций развития высшего образования. Лишь в некоторых работах подчеркивается необходимость формирования государственной экономической стратегии в сфере

высшего образования исходя из закономерностей функционирования высшей школы в новых экономических условиях. До сих пор остродискуссионными остаются вопросы экономической природы высшего образования, недостаточно исследованы объективные основы кризисного состояния высшей школы, трансформации ее роли в экономической системе, последствия реализации в России Болонского процесса и присоединения к Всемирной торговой организации. Научно-практическая значимость и недостаточная разработанность указанных проблем послужили основанием для выбора темы настоящего исследования.

Степень научной разработанности проблемы. Проблемам развития высшего образования в современной экономической литературе уделяется большое внимание как в России, так и за рубежом. Основной массив исследований посвящен конкретно-экономическим и организационно-экономическим аспектам экономики образования, связанным с финансированием высшего образования и его управлением, хозяйственным механизмом, организацией и оплатой труда преподавателей и сотрудников и др. Теоретико-методологической базой экономики образования является концепция человеческого капитала, разработанная в трудах Г. Беккера, М. Блауга, У. Боуэна, Дж. Минцера, Л. Туроу, Т. Шульца и других. Среди отечественных экономистов, работающих в этой области, выделим работы таких авторов, как М. Л. Агранович, С. А. Беляков, В. А. Гневашева, К. Н. Гоженко, А. И. Добрынин, С. А. Дятлов, Д. Е. Жильцов, Р. И. Капелюшников, М. П. Карпенко, А. В. Корицкий, Е. Д. Цыренова, М. М. Юдкевич.

Исследованию современных тенденций развития высшего образования, в том числе его глобализации и реформированию посвящены работы М. Барбера, В. И. Байденко, М. Д. Бершадской, Д. Бока, Л. Борганса, С. Винсен-Ланкрана, Э. Графтона, А. И. Гретченко, К. Доннелли, В. С. Ефимова, Т. Л. Ищук, Ф. Керверса, Я. И. Кузьминова, Т. Л. Клячко, А. В. Лаптева, Л. Л. Любимова, С. Ризви, Д. Салми, С. Хеда и многих других.

Подход к анализу высшего образования с точки зрения человеческого капитала является узкоэкономическим, не отвечающим природе и не объясняющим современных тенденций в развитии высшего образования. Более перспективным подходом в этом смысле является концепция человеческого развития (человеческого потенциала). Различные аспекты проблематики человеческого потенциала в отечественной литературе анализируются в трудах В. С. Буланова, А. Б. Докторовича, Т. И. Заславской, Е. А. Катайцевой, В. И. Марцинкевича, Н. М. Римашевской, И. В. Соболевой, Б. Г. Юдина и других.

Методологическим вопросам высшего образования, в том числе исследованиям его экономической природы и закономерностей посвящены работы таких отечественных экономистов, как Л. С. Гребнев, Г. М. Ильинский, Т. Л. Ищук, Л. В. Кусургашева, Э. И. Скоблева, Е. Н. Соболева, В. Л. Тамбовцев, В. В. Чекмарев, Л. И. Якобсон и некоторых других. Для авторского обоснования методологической основы исследования закономерностей высшего образования важную роль сыграла концепция экономической социодинамики Р. С. Гринберга и А. Я. Рубинштейна, описывающая экономические закономерности динамических процессов в обществе на основе взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуального и общественного интересов.

Трансформация высшего образования на современном этапе осуществляется в контексте глобальных тенденций развития современной экономики, к которым относятся становление экономики знаний и глобализация мирового хозяйства. Среди исследований экономики знаний отечественными экономистами выделяются работы А. В. Барышевой, А. В. Бузгалина, С. Ю. Глазьева, В. И. Иноземцева, А. И. Колганова, Г. Б. Клейнера, В. Л. Макарова, Б. З. Мильнера, Л. Э. Миндели, Е. В. Пилипенко, Л. К. Пипия, Е. В. Попова, А. И. Татаркина. Анализом процессов глобализации мирового хозяйства занимаются такие экономисты, как Э. Г. Кочетов, В. С. Паньков, Н. В. Осокина, В. Т. Рязанов,

А. И. Татаркин, Р. И. Хасбулатов, Е. С. Хесин, А. Н. Чумаков, В. С. Цитленок, Ю. В. Шишков и другие.

Таким образом, в экономической науке накоплен определенный арсенал методологических подходов к анализу экономической природы, роли высшего образования и его закономерностей. Имеются также обширные исследования состояния и тенденций его развития на современном этапе. Вместе с тем эти два аспекта анализа существуют независимо друг от друга, в результате чего теоретико-методологические подходы «повисают» в воздухе, а выявленные тенденции не получают теоретического объяснения, то есть не выводятся из закономерностей развития высшего образования. Необходимость теоретического осмысления тенденций развития высшего образования в условиях становления экономики знаний предопределили выбор темы и постановку цели и задач диссертационного исследования.

Цель и задачи исследования. Целью диссертационного исследования является выявление закономерностей развития высшего образования в условиях перехода к экономике, основанной на знаниях.

Для достижения поставленной цели в диссертационном исследовании определены следующие задачи:

1. Проанализировать эволюцию экономического подхода к высшему образованию, выявить его историческую и логическую ограниченность и показать возможность использования более широкого подхода.

2. Исследовать экономическую природу высшего образования, исходя из его сущности. Рассмотреть социодинамический цикл высшего образования, выявить его способность к трансформации и закономерность в рамках данного цикла.

3. Сформулировать закономерность развития высшего образования, исходя из изменения роли и функций высшего образования в процессе становления экономики знаний.

4. Дать оценку состоянию и показать объективные основы развития российской системы высшего образования, обосновать тенденции его развития.

5. Оценить влияние глобализации на развитие высшего образования в России в контексте перехода к экономике знаний.

Объект исследования – система высшего образования в России во взаимосвязи с глобальными тенденциями развития современной экономики.

Предмет исследования – состояние, факторы и тенденции развития высшего образования как проявления его объективных закономерностей в условиях перехода к экономике знаний.

Область исследования. Содержание диссертационного исследования соответствует специальности 08.00.01 – Экономическая теория, п. 1 «Общая экономическая теория», подп. 1.1 «Политическая экономия»: закономерности эволюции социально-экономических систем; теория «информационной», «постиндустриальной» экономики и «экономики, основанной на знаниях» паспорта специальностей ВАК Минобрнауки РФ.

Теоретическую и методологическую основу исследования составляет концепция экономической социодинамики, базовой аксиоматикой которой выступают постулаты комплементарности индивидуальной и социальной полезности, существования автономных (несводимых) интересов общества как такового и социального иммунитета. Данный подход дополняется использованием основной идеи концепции человеческого потенциала о человеке как высшей ценности общественного развития, положения об изменении содержания труда при переходе к экономике знаний, миросистемного подхода.

В диссертационном исследовании использовались некоторые элементы метода диалектического материализма, а также общенаучные методы формальной логики (индукция, дедукция, сравнение, функциональный подход).

Эмпирическую базу исследования составили статистические данные Федеральной службы государственной статистики РФ, Министерства образования и науки РФ, а также результаты статистических исследований Государственного университета «Высшая школа экономики».

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Впервые выделена сущность экономического подхода к анализу высшего образования, состоящая в абсолютизации исторически конкретной экономической формы, которую принимают производительные способности человека на этапе перехода от индустриальной к постиндустриальной экономике или к экономике, основанной на знаниях, – человеческий капитал. Обоснована необходимость дополнения данного подхода человекоориентированной парадигмой общественного воспроизводства, реализуемой концепцией человеческого потенциала и преодолевающей историческую ограниченность экономического подхода, заключающуюся: а) в игнорировании собственной природы (сущности), цели и социальных функций высшего образования; б) сведении содержания образования к приобретению специальных знаний и навыков; в) статичности подхода, игнорировании динамики системы высшего образования, в том числе тенденций ее развития.

2. Выявлена недостаточность традиционной трактовки высшего образования как частного, общественного или смешанного блага; впервые исследована экономическая природа высшего образования на основе концепции экономической социодинамики, дополненной пониманием его социальной сущности. Исходя из этого, высшее образование получает определенность смешанного социодинамического блага, обладающего врожденной индивидуальной и социальной полезностью. Сформулирована социодинамическая закономерность развития высшего образования, связанная с внутрифазовыми колебаниями социальной полезности: *если в процессе эволюции высшего образования частный спрос на него, обусловленный индивидуальными предпочтениями, отличается от*

«желаемого обществом», то включается механизм социального иммунитета, определяющий формирование общественных потребностей и социально-экономических целей деятельности государства. В этом случае необходимый спрос на высшее образование определяется «вертикальным суммированием» кривых спроса индивидуальных потребителей и государства.

3. Доказано, что трансформация высшего образования в процессе перехода от индустриальной экономики к экономике знаний сопровождается изменением его экономического значения: от выполнения им профессионально-экономической функции (подготовка членов общества к выполнению определенной профессиональной деятельности) к развитию человеческого потенциала, реализуемому на современном этапе в совокупности взаимосвязанных функций формирования человеческого капитала, обеспечения темпов и качества экономического роста, смягчения неравенства в распределении личных доходов, отбора потенциальных работников по их производственным качествам, обеспечения занятости, сокращения безработицы, формирования социального ресурса. Показано, что в основе изменения места и роли высшего образования в экономической системе лежит *закономерность превращения высшего образования в первое подразделение общественного производства экономики знаний*.

4. Аргументировано положение о том, что тенденции развития высшего образования на современном этапе, главными из которых являются его массовизация, коммерциализация, снижение качества и эффективности функционирования, рассогласованность высшего образования и рынка труда, являются формой проявления закономерности приоритетного развития высшего образования в условиях внедрения в эту сферу рыночных отношений, а именно: *по мере становления экономики знаний обостряется противоречие между социальной полезностью высшего образования, диктующей приоритет социальных функций и развития человеческого потенциала, и его индивидуальной полезностью, реализующейся в*

экономических функциях. Показано, что российское высшее образование находится в состоянии кризиса, который трактуется как невыполнение им своих функций и который, с одной стороны, укладывается в более широкий мировой тренд (глобальный кризис образования), а с другой – является специфическим для российских условий.

5. Впервые исследованы последствия глобализации высшего образования в контексте мир-системного подхода. Выявлена следующая *закономерность: процесс глобализации высшего образования в его неолиберальной версии формирует центропериферийное устройство мирового образовательного пространства*. Выделен риск вхождения российской системы высшего образования в мировое образовательное пространство в качестве периферии, если не будет создан механизм социального иммунитета, предполагающий приоритетное развитие высшего образования.

Теоретическая и практическая значимость исследования.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в том, что основные положения внесли вклад в дальнейшее развитие экономической теории высшего образования как теоретико-методологической базы образовательной политики.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования материалов исследования в научных работах, преподавании учебных курсов «Экономика государственного сектора», «Экономика образования», «Экономика социальной сферы», а также в подготовке новых разделов учебных программ и учебных пособий.

Апробация результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования были представлены и опубликованы в материалах конференций: Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы современной науки и образования» (Уфа, 2010); Международной научно-практической конференции «Проблемы экономического развития в условиях глобального

кризиса: результаты и перспективы» (Кемерово, 2010); 9-й Всероссийской научно-теоретической конференции «Россия в глобальном мире» (Санкт-Петербург, 2011); 10-й Всероссийской научно-теоретической конференции «Россия в глобальном мире» (Санкт-Петербург, 2012); VIII Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития образования в России» (Новосибирск, 2012); III Международной научно-методической конференции «Высшее профессиональное образование: традиции и инновации» (Кемерово, 2012); International Youth Academic Conference «Currentissues in moderneconomics: afresh look and new solutions» (Tomsk, 2013); XX Международной научно-практической конференции для студентов, аспирантов и молодых ученых «Современные подходы к формированию концепции экономического роста: теория и практика» (Санкт-Петербург, 2014); 59-й научно-практической конференции с международным участием «Россия молодая» (Кемерово, 2014); V Iinternational research and practice conference «Scienceand Education» (Munich, 2014); XIX Международной научно-практической конференции «Экономика, социология и право: новые вызовы и перспективы» (Москва, 2014).

Работа выполнена при поддержке Внутривузовского гранта для поддержки научно-исследовательской работы аспирантов. Научное направление: экономика.

Основные идеи диссертационного исследования опубликованы в 20 печатных и электронных работах общим объемом 10,3 п. л., из которых три работы опубликованы в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

ГЛАВА 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКЕ

1.1 Эволюция экономического подхода к исследованию высшего образования

Состояние и тенденции развития высшего образования в современных условиях представляют собой одно из важных направлений, которое активно анализируется представителями разных наук. Наиболее часто встречающиеся характеристики в разных дисциплинарных исследованиях, как отечественных, так и зарубежных, «образовательный бум» и «кризис». Эти, на первый взгляд, противоречивые явления обусловливают единый для всех национальных систем высшего образования тренд в образовательной политике – реформирование.

В России необходимость реформирования высшего образования и его конкретные направления определяются как глобальными тенденциями (формирование мирового образовательного пространства), так и процессами, происходящими в рамках самой национальной системы высшего образования под воздействием рыночной трансформации российской экономики. Несмотря на то что в официальных декларациях образованию вообще и высшему в частности придан статус одного из основных национальных приоритетов и тем самым на государственном уровне признается его первостепенная значимость для модернизации российской

экономики и выхода ее на качественно новый уровень, положение дел в этой сфере остается кризисным. Очевидно, что успешное решение накопившихся и продолжающихся проблем высшего образования невозможно без адекватного современному этапу развития экономики и социума понимания места и роли высшего образования в экономической системе, его природе и закономерностей. С другой стороны, именно по этим вопросам в экономической теории отсутствует консенсус и именно они вызывают наиболее глубокие разногласия между субъектами образовательных отношений. Следует отметить также, что все чаще в научной литературе и публицистике высказывается мнение, что «препятствием на пути адекватного осознания ценности образования, его приоритетного положения в стратегических целях общества и возможности максимально реализовать свои функции стоит экономический подход (в качестве идеологического постулата); он существенно деформирует и реализацию присущих высшему образованию социальных функций, и реальную образовательную политику»[1]. Все это обусловливает необходимость теоретического анализа того, как происходила эволюция экономического подхода к высшему образованию, какие факторы лежат в основе этого процесса и каковы его теоретические и практические последствия.

Известно, что исторически первой наукой, объектом которой стало образование, является педагогика, своими корнями уходящая в Древнюю Грецию. Большинство других научных подходов к исследованию образования, в том числе и экономический, сложилось позднее, в основном в XX веке. «Суть экономического подхода к образованию, – пишет Г. Е. Зборовский, – в лаконичной форме может быть определена через диалектическое взаимодействие экономики и образования: а) как экономика общества влияет на образование, включая его в систему

[1] Астахова Е. В. Высшее образование на рубеже веков: трансформация социальных функций [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Полемика». Выпуск 7. URL: http://www.irex.ru/press/pub/polemika/07/ast (дата обращения 16.03.2014).

финансово-экономических отношений; б) какова экономическая эффективность образования; в) как образование влияет на развитие производства, экономики общества в целом»[1].

Общепризнанно, что теоретико-методологические подходы к экономическому анализу образования, его влиянию на развитие производства и экономический рост были заложены в рамках классической политической экономии. В отечественной литературе обзорные исследования вклада классической школы проводятся, как правило, в контексте формирования теории человеческого капитала[2], поскольку именно последняя является теоретической основой экономики образования, воплощая в себе на современном этапе «…экономический подход к анализу человека и его деятельности…»[3].

Во многих публикациях отечественных авторов подчеркивается, что классики придавали большое экономическое значение образованию[4]. В то же время М. Блауг указывает, что «экономисты классического направления не рассматривали массовое образование как вложение капитала в экономический рост, но признавали, что оно может внести косвенный вклад в этот рост путем обеспечения гражданского мира и контроля за ростом населения»[5]. Таким образом, налицо неоднозначная оценка взглядов экономистов-классиков в отношении экономической роли образования. Действительно, в данном случае, как и во многих других аспектах,

---

[1] Зборовский Г. Е. Образование: научные подходы к исследованию // Социологические исследования. 2000. № 6. С. 23.

[2] См.: Гойло В. С. Современные буржуазные теории воспроизводства рабочей силы. М.: Наука, 1975. С. 21; Грузков И. В., Грузков В. Н. Воспроизводство человеческого капитала: философско-экономический анализ / под ред. Л. Л. Редько. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. С. 53–61; Корицкий А. В. Человеческий капитал как фактор экономического роста регионов России / науч. ред. Т. В. Григорова. Новосибирск, 2010. С. 27–31; Добрынин А. И., Дятлов С. А., Цыренова Е. Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. СПб.: Наука, 1999. С. 129 и др.

[3] Добрынин А. И., Дятлов С. А., Цыренова Е. Д. Человеческий капитал... С. 29.

[4] Новожилов Э. Д. Определение экономической эффективности образования // Экономика образования. 2012. № 3. С. 55.

[5] Блауг М. Экономическая мысль в ретроспективе. М.: Дело ЛТД, 1996. С. 196.

классическая теория носит противоречивый характер, многие явления получают в ее рамках двоякую трактовку, что и дает основание для их различной интерпретации. По мнению В. С. Афанасьева, обусловлено это специфическим методом экономического анализа – методом экономической двойственности, который вытекает из двойственной природы явлений рыночной экономики и «...представляет собой конкретизацию общенаучных методов исследования с учетом специфики предмета политической экономии. Метод экономической двойственности позволяет научно объяснить внешнюю видимость экономических явлений с точки зрения их сущностных свойств, а также выявить как внешние функциональные зависимости между этими явлениями, так и их сущностные закономерности»[1].

Выделим те идеи экономистов-классиков, которые заложили основы экономического подхода к образованию.

Среди них на первое место поставим положение о «живых действующих силах» и попытку дать им количественную денежную оценку У. Петти (1623–1687), которого в отечественной литературе традиционно считают основоположником классической школы в Англии. Как известно, У. Петти в работе «*Verbum sapienti*» («Слово мудрым») (1664) одним из первых выполнил подсчет национального богатства и первым – национального дохода Англии. У. Петти исходил из того, что «труд есть отец и активный принцип богатства, а земля его мать»[2] и что «представляется разумным, чтобы то, что мы называем богатством, имуществом или запасом страны и что является результатом прежнего или прошлого труда, не считалось бы чем-то отличным от живых действующих сил, а оценивалось бы одинаково и одинаково участвовало бы в покрытии общественных

[1] Афанасьев В. С. Адам Смит: политическая экономия мануфактурного капитализма: предисловие // Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. М.: Эксмо, 2007. С. 27.
[2] Петти В. Экономические и статистические работы. М.: Соцэкгиз, 1940. С. 55.

нужд»[1]. «Живые действующие силы», если следовать всему контексту взглядов У. Петти, это производительные качества человека или население, которое создает богатство. Его подсчет «ценности труда» и «ценности отдельных человеческих индивидов» считают первой попыткой рассчитать запас человеческого капитала в денежном измерении[2]. Интересно отметить, что по подсчетам У. Петти, запас человеческого капитала составлял (60-е годы XVII века) 62,5 % всего национального богатства Англии и Уэльса.

Считается, что большую роль в разработке экономического подхода к образованию сыграл «отец политической экономии» А. Смит (1723–1790), автор знаменитого «Исследования о природе и причинах богатства народов» (1776).

На примере взглядов А. Смита следует признать справедливость оценки М. Блаугом классической традиции в отношении влияния образования на экономику. А. Смит, хотя и признавал важность образования, но не с точки зрения непосредственного влияния на экономический рост, а с точки зрения пробуждения нравственности широких масс народа и воспитания лояльности по отношению к правительству, поскольку «человек, вся жизнь которого проходит в выполнении немногих простых операций, … не имеет случая и необходимости изощрять свои умственные способности или упражнять свою сообразительность… Он поэтому, естественно, утрачивает привычку к такому упражнению и становится таким тупым и невежественным, каким только может стать человеческое существо»[3]. Отсюда А. Смит делает вывод, что «если бы даже государство не могло получить никакой выгоды от образования низших классов народа, оно все же должно было бы заботится о том, чтобы они не оставались совсем необразованными. Чем более они образованы, тем менее они подвержены заблуждениям экстаза и суеверия, которые у непросвещенных наций часто

[1] Там же. С. 82.
[2] Капелюшников Р. Сколько стоит человеческий капитал России? Часть I // Вопросы экономики. 2013. № 1. С. 28.
[3] Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. М.: Эксмо, 2007. С. 722.

вызывают самые ужасные беспорядки. Помимо того, образованный и просвещенный народ всегда более воспитан и более склонен к порядку, чем народ невежественный и тупой. … Такой народ более склонен критически относиться и более способен устанавливать истинный смысл корыстных претензий партий и мятежных элементов: ввиду этого его не так легко увлечь в легкомысленную или ненужную оппозицию мероприятиям правительства»[1].

Исходя из этого, А. Смит, несмотря на приверженность принципам экономического либерализма, выступал за развитие «общественных образовательных учреждений», особенно для «простого народа», для которого «общество может облегчать приобретение этих знаний (умения читать, писать и считать – *А. М.*) учреждением в каждом приходе или округе небольшой школы, где дети могли бы обучаться за столь умеренную плату, которая была бы посильна даже для рядового поденщика; учитель должен был бы частью, но не целиком, оплачиваться из общественных средств, потому что при оплате его целиком или главным образом за счет общества он скоро научился бы небрежно относиться к своему делу»[2].

Важным моментом в контексте экономической роли образования является рассмотрение А. Смитом факторов дифференциации заработной платы. По мнению М. Блауга, здесь он высказал мысль, содержащую «в зачатке понятие, которое только теперь полностью раскрыто в концепции человеческого капитала»[3]. Добавим, что, видимо, именно этот аспект экономического учения А. Смита служит основой для вывода о том, что классик придавал большое экономическое значение образованию.

Мысль А. Смита, о которой в данном случае идет речь, заключается в следующем. Человека, овладевшего посредством образования или обучения профессией, требующей «чрезвычайной ловкости и искусства», А. Смит

---

[1] Смит А. Указ. соч. С. 727.
[2] Там же. С. 724.
[3] Блауг М. Экономическая мысль в ретроспективе... С. 42.

сравнивал с дорогой машиной, использование которой должно возместить капитал, затраченный на нее, и принести помимо этого еще и обычную прибыль. «Следует ожидать, – пишет А. Смит, – что труд, которому он обучается, возместит ему сверх обычной заработной платы за простой труд все расходы, затраченные на обучение, с обычной по меньшей мере прибылью на капитал, равный этой сумме расходов»[1]. Иными словами, затраты на образование и обучение могут рассматриваться аналогично вложениям в вещественный капитал, то есть как инвестиция, а производительные способности человека, соответственно, как человеческий капитал. Исходной идеей для такой трактовки расходов на образование служит определение А. Смита капитала как запаса вещественных предметов, предназначенных для дальнейшего производства (в отличие от запасов для непосредственного потребления), и источника дохода (в отличие от накоплений предметов роскоши). Соответственно, Смит относил «приобретенные способности населения страны» к основному капиталу и национальному богатству: «Приобретение таких способностей, считая также содержание их обладателя в течение его воспитания, обучения или ученичества, всегда требует действительных издержек, которые представляют собой основной капитал, который как бы реализуется в его личности. Эти способности, являясь частью состояния такого лица, вместе с тем становятся частью богатства всего общества, к которому оно принадлежит»[2].

Эти высказывания А. Смита в известном смысле можно рассматривать как зародыш теории человеческого капитала (что и делает М. Блауг и др.). Против такой трактовки выступают авторы, признающие главным научным достижением и одним из двух системообразующих элементов смитовской концепции (наряду с идеей «невидимой руки») трудовую теорию стоимости. С этой точки зрения А. Смита вряд ли можно

[1] Смит А. Указ. соч. С. 149.
[2] Там же. С. 294.

однозначно относить к идейным предтечам теории человеческого капитала. Так, В. Черковец обращает внимание на то, что отнесение расходов на образование к инвестиции приводит к замещению или слиянию фактора «труд» с «капиталом» и далее – к тому, что остается только один фактор – капитал. А это противоречит трудовой теории стоимости, согласно которой источником новой стоимости является исключительно труд[1].

Положение о труде как единственном источнике стоимости и богатства образует методологическую основу второй линии анализа экономического значения образования в теории А. Смита. Как известно, к основным факторам экономического роста (увеличения богатства народов) он относил численность населения, занятого производительным трудом, и производительность труда. Известно также, что рост производительности труда А. Смит связывал прежде всего с его разделением[2], которое, в частности, ведет к увеличению «искусства, умения, ловкости и сообразительности», с какими труд направляется и прилагается. «Увеличение производительности полезного труда, – указывал А. Смит, – зависит прежде всего от повышения ловкости и умения рабочего, а затем от улучшения машин и инструментов, при помощи которых он работает»[3]. Повышению ловкости и умения рабочего, в свою очередь, способствуют образование и обучение. Иначе говоря, здесь у Смита содержится в зародыше мысль об образовании как элементе воспроизводства рабочей силы, реализующемся в более квалифицированном и производительном труде.

Относительно высшего образования, которое во времена Смита носило сословный характер, можно однозначно констатировать, что А. Смит не придавал ему никакого экономического значения, хотя он и посвятил ему

---

[1] Черковец В. Категория «человеческий капитал» в общей экономической теории: исторический взгляд и содержательное определение: материалы к лекциям и семинарам // Российский экономический журнал. 2009. № 7–8. С. 92.

[2] Разделение труда «по Смиту,… является практически единственным фактором экономического прогресса» (Шумпетер Й. История экономического анализа / под ред. В. С. Автонагова. СПб.: Экономическая школа, 2001. Т. 1. С. 240).

[3] Смит А. Указ. соч. С. 638.

немало страниц своего произведения (книга V «О доходах государя или государства», раздел «О расходах на учреждения для образования юношества»). А. Смит резко критиковал английские университеты за низкий уровень преподавания, устаревшие структуру и содержание учебного процесса, отсутствие связи вознаграждения преподавателей с их успехами в профессии и репутацией, систему управления университетами, отсутствие обучения практически полезным навыкам. Отметив положительные качества домашнего воспитания женщин, которое, по его мнению, дает нужные и полезные знания, Смит далее указал: «Напротив, редко бывает, чтобы мужчина в какой-либо период своей жизни извлекал какие-либо удобства или преимущества из наиболее трудных и обременительных частей своего образования»[1]. Характеризуя в целом европейские университеты, он фактически признал за ними одну функцию – быть своеобразным социальным «отстойником» для молодежи из дворянства и состоятельных лиц, считая, что это «…лучший способ затратить с пользой продолжительный промежуток между детством и тем периодом жизни, когда человек серьезно приступает к практической деятельности, к той работе, какой ему придется заниматься до конца своих дней»[2]. «Лучший» – поскольку в то время среди состоятельных слоев английского общества распространилась мода посылать молодых людей путешествовать за границу сразу же после окончания школы, откуда они возвращались «…более тщеславными, более безнравственными и более неспособными к какому бы то ни было занятию... Только дурная репутация, до которой университеты позволили себе докатиться, – пишет А. Смит, – могла сделать распространенным столь нелепый обычай, как путешествия в этот ранний период жизни»[3].

[1] Смит А. Указ. соч. С. 721.
[2] Там же. С. 715.
[3] Там же. С. 716.

Таким образом, классики в целом не включали образование в экономическую систему и не анализировали его влияния на экономический рост, рассматривая его как социальный институт, выполняющий роль воспитания нравственности народа (начальное образование) или социализации молодежи (высшее образование). В то же время классики, по существу, заложили две линии анализа роли образования в экономическом развитии, отметив, что образование – фактор, повышающий производительность труда и, следовательно, оказывающий прямое влияние на экономическое развитие. Механизм, связывающий экономическое развитие и образование в данном случае не был разработан, но классики, в частности А. Смит, высказали идеи, которые в дальнейшем были включены в разные парадигмальные теоретические системы. Во-первых, образование – элемент воспроизводства рабочей силы (потребительское благо), реализующейся в труде, выступающем единственным источником стоимости. Это трудовая парадигма стоимости, легшая в основу марксистской политической экономии. Во-вторых, образование – капитал (инвестиционное благо), обусловливающий увеличение дохода индивида. Это парадигма трех факторов производства, легшая в основу неоклассического направления экономической теории.

Исходной идеей для оценки экономической роли образования в рамках марксистской политической экономии служат два следующих положения:

1) «Сравнительно сложный труд означает только *возведенный в степень* или, скорее, *помноженный* простой труд, так что меньшее количество сложного труда равняется большему количеству простого»[1].

2) «Труд, который имеет значение более высокого, более сложного труда по сравнению со средним общественным трудом, есть проявление такой рабочей силы, образование которой требует более высоких издержек, производство которой требует большего рабочего времени и которая имеет

[1] Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Процесс производства капитала. М.: Политиздат, 1983. Т. I, кн. 1. С. 53.

поэтому более высокую стоимость, чем простая рабочая сила. Если стоимость этой силы выше, то и проявляется она в более высоком труде и овеществляется поэтому за равные промежутки времени в сравнительно более высоких стоимостях»[1].

Следовательно, экономическое значение образования состоит в том, что более образованный (квалифицированный) работник создает большую стоимость в единицу времени, обладает большей производительностью по сравнению с менее квалифицированным, результатом чего является рост эффективности производства и прирост совокупного общественного продукта. Как видим, здесь К. Маркс развивает идею А. Смита об образовании как элементе воспроизводства рабочей силы. В то же время он более полно и последовательно рассмотрел это процесс. Как известно, К. Маркс четко разграничил рабочую силу как способность к труду и сам труд и показал, что объектом сделки между рабочим и капиталистом (товаром) является не труд (как у Смита), а рабочая сила. К. Маркс показал специфику этого товара (потребительная стоимость) и его количественную определенность (стоимость). Однако он категорически возражал против представления производительных способностей человека (рабочей силы) как капитала (У. Петти, А. Смит и другие экономисты). К. Маркс указывал на два обстоятельства, опрокидывающих это «безмозглое» представление: «...во-первых, рабочий должен работать, чтобы получать эти проценты (прибыль на «человеческий капитал» – *А. М.*), и, во-вторых, он не может обратить в звонкую монету капитальную стоимость своей рабочей силы путем ее передачи другому»[2].

В более широком контексте, неприятие К. Марксом идеи человека как капитала объясняется его исходными методологическими принципами (определение предмета политической экономии как производственных отношений) и построенной на этой основе целостной теоретической

[1] Маркс К. Указ. соч… С. 208–209.
[2] Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Процесс капиталистического производства, взятый в целом. М.: Политиздат, 1989. Т. III, кн. 3. С. 514.

системой. В системе К. Маркса капитал – это не «запас вещественных предметов», не просто сумма материальных и произведенных средств, а отношение эксплуатации труда капиталом, внешне представленное как самовозрастающая (благодаря неоплаченному труду рабочих) стоимость: «…капитал – это не вещь, а определенное, общественное, принадлежащее определенной исторической формации общества производственное отношение, которое представлено в вещи и придает этой вещи специфический общественный характер»[1]. С этой точки зрения трактовка человека или его производительных способностей как капитала не вписывается в теорию К. Маркса.

Несмотря на это, в отечественной литературе, посвященной человеческому капиталу, К. Маркса иногда относят чуть ли не к разработчикам теории человеческого капитала: «Маркс подобно классикам трактовал самого человека как основной капитал, подчеркивая большое значение в его развитии и накоплении образования, производственного опыта и затрат свободного времени, методологически обосновал категорию «рабочая сила». Таким образом, К. Маркс внес значительный вклад в развитие концепции человеческого капитала»[2].

Такая своеобразная трактовка взглядов К. Маркса проистекает, видимо из того, что в руках работодателя-капиталиста в рамках производственного процесса рабочая сила действительно принимает форму капитала («переменного капитала»), и «в этом смысле рабочую силу в форме и состоянии производительного капитала можно идентифицировать с одной из интерпретаций «человеческого капитала»; однако последний в этой интерпретации – капитал не работника, а его нанимателя»[3]. Стоит отметить,

---

[1] Маркс К. Указ. соч. Т. III, кн. 3. С. 886–887.

[2] Цыренова А. А. Развитие человеческого капитала в условиях трансформации институциональной среды. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2006. С. 4.

[3] Черковец В. Категория «человеческий капитал» в общей экономической теории: исторический взгляд и содержательное определение: материалы к лекциям и семинарам // Российский экономический журнал. 2009. № 7–8. С. 105.

правда, что у К. Маркса действительно присутствует положение о человеке как основном капитале. Он писал: «Сбережение рабочего времени равносильно увеличению свободного времени, т. е. времени для того полного развития индивида, которое само, в свою очередь, как величайшая производительная сила обратно воздействует на производительную силу труда. С точки зрения непосредственного процесса производства сбережение рабочего времени можно рассматривать как производство *основного капитала*, причем этим основным капиталом является сам человек»[1].

Это положение, видимо, следует рассматривать в контексте проблемы воспроизводства рабочей силы (свободное время – время для полного развития индивида), а именно: К. Маркс намечает здесь решение проблемы окупаемости долговременных затрат на образование и повышение квалификации работника, которая должна рассматриваться по схеме воспроизводства основного капитала. Как отмечает В. Черковец, это была идея Смита, К. Маркс ее воспринял, но она у него разработки не получила[2]. Это видно, в частности, из его анализа национальных различий заработных плат. Среди факторов, вызывающих эти различия, К. Маркс называет цену и объем естественных и исторически развившихся жизненных потребностей, издержки воспитания рабочего, производительность труда, но не выделяет затраты на образование и/или повышение квалификации рабочего. Существует точка зрения, что «отчасти это связано с мизерностью этих расходов и их малозначимостью с точки зрения потребностей производственного процесса. Но решающую роль сыграла несовместимость идеи капитализации рабочей силы с теорией эксплуатации»[3]. Соглашаясь с такой интерпретаций, еще раз приведем мнение В. Черковца, который

---

[1] Маркс К. Экономические рукописи 1857–1861 гг. (первоначальный вариант «Капитала»): в 2 ч. М., 1980. Ч. 2. С. 223.

[2] Черковец В. Категория «человеческий капитал»… С. 104–106.

[3] Проскурина Т. М. Человеческий капитал как экономическая категория: эволюция подходов [Электронный ресурс] // Проблемы современной экономики. 2011. № 4 (40). URL: http://www.m-economy.ru/art.php?Nartid=3886 (дата обращения: 14.01.2014).

считает, что несмотря на то что положение о человеке как основном капитале противоречит теории К. Маркса в целом, «…этот сюжет поддается встраиванию в логику теоретической системы «Капитала»: на основе трудовой концепции стоимости возможно представить переменный капитал… как не только оборотный капитал, но и в некоей части – капитал основной, постепенно возвращающийся к работодателю-инвестору в форме накопления «квазиамортизационного» фонда»[1].

В дальнейшем, вплоть до 60-х годов XX века, экономическая роль образования не подвергалась специальному исследованию. М. Блауг связывает это с тем, что неоклассики (в частности, А. Маршалл) переоценили те факторы, которые сковывают свободу действия рыночных сил (спроса и предложения труда) и тем самым закрыли для себя «ту линию анализа, которая могла бы пролить свет на сложные отношения между образованием и экономическим ростом»[2]. Так, А. Маршалл указывал на особенности человеческого фактора производства, который, в отличие от вещественных факторов, не продается и не покупается. «Рабочий продает свой труд, но сам он остается собственником своего труда; те, кто несет расходы по его воспитанию и обучению, получают лишь очень малую долю цены, выплачиваемой за его услуги в последующие годы»[3]. Кроме того, родители из «низших» слоев общества не имеют возможности «инвестировать» в образование своих детей, а «рынок капитала для труда» отсутствует. Наконец, те предприниматели, которые готовы вкладывать средства в трудовое обучение своих рабочих, не получают полностью ту выгоду, которую оно приносит[4].

В целом М. Блауг отмечает, что «до 1960 г. экономисты традиционно считали, что спрос на добровольное образование – это спрос на некую

---

[1] Черковец В. Категория «человеческий капитал»... С. 106.
[2] Блауг М. Экономическая мысль в ретроспективе... С. 387.
[3] Маршалл А. Принципы экономической науки. М.: Прогресс Универс, 1993. Т. II. С. 266–267.
[4] Там же. С. 266–273.

разновидность потребительского блага»[1], следовательно, образование рассматривалось ими как один из видов непроизводительного потребления. Соответственно, его значение видели в том, что оно удовлетворяет личные потребности индивидов в повышении своего культурного уровня или общественные (социальные) потребности в просвещении народных масс.

Следует отметить, что, на наш взгляд, недооценка экономической роли образования, характерная для теоретической мысли до появления концепции человеческого капитала, проистекала не столько из логических соображений, на которые указывает М. Блауг как сторонник абсолютистского подхода к истории экономической мысли, но прежде всего из самой практики хозяйствования.

В отечественной литературе указание на связь с практикой встречается довольно часто. Так, Р. М. Нуреев, говоря об отсутствии интереса классиков к человеческому капиталу после У. Петти, обращает внимание на объективно заниженную ценность человеческого фактора в эпоху промышленной революции (человек как придаток машины): «когда массовая безработица была осознана как постоянное и «обычное» явление, в развитых странах европейской цивилизации окончательно победило убеждение, что человек – хотя и необходимый, но не очень редкий и, следовательно, не слишком ценный ресурс. Совершенствование экономики на длительный период стало прочно ассоциироваться, главным образом, с изобретением новых механизмов и материалов, а не с совершенствованием самого человека»[2].

В. И. Марцинкевич, автор одной из первых в нашей стране работ по экономике образования (на примере США), рост экономического значения образования как сравнительно нового явления объяснял так: «В прошлом веке подготовка рабочей силы шла в самом процессе производства.

---

[1] Блауг М. Методология экономической науки, или Как экономисты объясняют. М.: НП «Журнал «Вопросы экономики», 2004. С. 319.

[2] Нуреев Р. М. Очерки по истории институционализма. Ростов н/Д: Содействие – XXI век; Гуманитарные перспективы, 2010. С. 170–171.

Образование же по содержанию носило в основном общекультурный характер, а по охвату на уровне выше начального было привилегией господствующих классов, имущих слоев населения, производственное значение его было невелико. С тех пор сложилась довольно устойчивая традиция недооценки экономических аспектов развития образования, проявлявшаяся не столько в формах открытого противопоставления образования и экономики, сколько в фактическом отсутствии интереса к вопросам экономики и экономической роли образования»[1].

Коренные изменения в материальной основе современного производства и обусловленные этим расширение системы высшего образования и рост расходов на него актуализировали проблему его социально-экономической эффективности, неразрывно связанную с вопросом об экономическом значении (функциях) образования. Общепризнанно, что большой вклад в решение этой проблемы внесла теория человеческого капитала, которая сформировалась в конце 50-х – начале 60-х годов прошлого века. В специальной литературе в качестве основоположников ее обычно называют Т. У. Шульца (1902–1995), Г. С. Беккера (р. 1930) и Д. Минсера (1922–2006). К разработчикам теории человеческого капитала в ее современном виде относят также М. Блауга, Й. Бен-Порэта, С. Боулса, У. Боуэна, Б. Вейсброда, Э. Денисона, Дж. Кендрика, Л. Туроу, Г. Псахаропулоса и других[2]. Отмечается, что «в содержательном отношении теория человеческого капитала позволила не только объяснить инвестиционные аспекты поведения людей на рынке труда и проблемы распределения доходов и экономического неравенства, но и уяснить значение образования как в экономическом росте общества, так и в решении многих социально-экономических проблем (например, бедности)»[3].

---

[1] Марцинкевич В. И. Образование в США: экономическое значение и эффективность. М.: Наука, 1967. С. 3–4.

[2] Добрынин А. И., Дятлов С. А., Цыренова Е. Д. Указ. соч. С. 26.

[3] Рынок труда и рынок образовательных услуг в субъектах Российской Федерации / В. Н. Васильев [и др.]. М.: Техносфера, 2007. С. 58.

М. Блауг, характеризуя теорию человеческого капитала с точки зрения методологии научно-исследовательских программ И. Лакатоша, выделяет «твердое ядро» теории (программы) человеческого капитала. Оно заключается, по его мнению, в идее о том, что «…люди тратят на себя ресурсы различным образом – не только для удовлетворения текущих потребностей, но и ради будущих денежных и неденежных доходов»[1]. Известный отечественный исследователь человеческого капитала Р. И. Капелюшников указывает на то, что ядро теории выражено в центральном ее понятии («человеческий капитал») и состоит в положении об аналогии между двумя формообразующими процессами: процессом формирования рабочей силы и процессом формирования капитала[2]. Иными словами, суть теории состоит в отождествлении «человеческого» и «других» (физического, финансового) форм капитала. При этом под капиталом вообще понимаются «…активы (оборудование, дома, промышленные здания), обладающие двумя признаками: они являются результатом инвестиций и генерируют на протяжении определенного периода времени поток дохода»[3].

В литературе отмечается, что «каноническое определение человеческого капитала не выработано до сих пор»[4]; существуют разные подходы как к его определению и выделению отдельных элементов в его составе, так и к его измерению. Наиболее известным является определение, приведенное в известной монографии Р. И. Капелюшникова: «Человеческий капитал, – как определяют его большинство экономистов, – состоит из приобретенных знаний, навыков, мотиваций и энергии, которыми наделены человеческие существа и которые могут использоваться в течение

---

[1] Блауг М. Методология экономической науки... С. 318.
[2] Капелюшников Р. И. Современные буржуазные концепции формирования рабочей силы (критический анализ). М.: Наука, 1981. С. 16.
[3] Фишер С., Дорнбуш Р., Шмалензи Р. Экономика. М.: Дело, 1993. С. 303.
[4] Соболева И. Парадоксы измерения человеческого капитала // Вопросы экономики. 2009. № 9. С. 52.

определенного периода времени в целях производства товаров и услуг»[1]. С точки зрения структуры человеческого капитала известны, по крайней мере, две тенденции: узкая и расширительная. В соответствии с первой к человеческому капиталу относят имеющийся у человека запас здоровья, знаний, навыков, опыта, способностей и мотиваций, который используется в производстве с целью получения высокого уровня заработков. В данном случае акцентируется способность человеческого капитала приносить доход. Как отмечает И. Соболева, изначально большинство теоретиков человеческого капитала придерживалось именно этой позиции[2]. Так, Г. Беккер писал, что человеческий капитал «формируется за счет инвестиций в человека, среди которых можно назвать обучение, подготовку на производстве, расходы на здравоохранение, миграцию и поиск информации о ценах и доходах»[3]. Расширительная трактовка человеческого капитала предполагает, что «достигаемые индивидом экономические результаты выступают только *одним из проявлений»*[4]. В данной работе используется узкая трактовка. Представляется, что вполне информативным и достаточным является определение, которое дается Р. Капелюшниковым: человеческий капитал – это «*запас знаний, навыков и способностей, которые можно использовать как в производственных, так и в потребительских целях*. Он человеческий, потому что воплощен в личности человека, он – капитал, потому что служит источником или будущих доходов, или будущих удовлетворений, или того и другого вместе»[5].

М. Блауг, оценивая вклад теории человеческого капитала, пишет, что «в области образования основной вывод исследовательской программы

---

[1] Цит. по: Капелюшников Р. И. Современные буржуазные концепции... С. 16.
[2] Соболева И. Парадоксы измерения человеческого капитала... С. 53.
[3] Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. М.: ГУ ВШЭ, 2003. С. 39.
[4] Тамбовцев В. Л. Конечные результаты отрасли образования и проблемы их измерения // Вопросы образования. 2006. № 1. С. 17.
[5] Капелюшников Р. Сколько стоит человеческий капитал России?.. С. 29.

человеческого капитала состоит в том, что спрос на добровольное образование чувствителен к колебаниям прямых и косвенных частных издержек обучения и к колебаниям в разнице доходов, связанной с дополнительными годами обучения»[1]. Это означает, что тем самым образование признается в качестве одного из основных факторов дифференциации заработной платы. Кроме того, теория человеческого капитала в области нормативной экономической теории дала новый критерий оценки общественных (государственных) инвестиций в образование: «ресурсы должны распределяться между предоставлением дополнительных лет и уровней образования так, чтобы уравнять предельную «общественную» норму отдачи от инвестиций в образование, и… этот выравненный доход на инвестиции в образование не должен падать ниже дохода на альтернативные частные инвестиции»[2].

Однако, на наш взгляд, значение теории человеческого капитала значительно шире указанных моментов. Речь идет о том, что исследования человеческого капитала изменили представление о месте и роли высшего образования в экономике. Высшее образование включили в экономическую систему как отрасль общественного производства, а расходы на него, соответственно, стали трактоваться не как безвозвратные издержки в непроизводственный сектор экономики, а как инвестиции, приносящие доход. «Равносильно тому, как если бы это были акции или облигации, – поясняет Мартин Карной, профессор Стэндфордского университета, один из ведущих специалистов в области экономики образования. – Можно сказать, что экономисты «отоварили» образование. Сама концепция была важна с точки зрения понимания роли образования в обществе»[3].

---

[1] Блауг М. Методология экономической науки... С. 319.
[2] Там же. С. 322.
[3] Карной М. Триллионы на образование: как их потратить? [Электронный ресурс] // Наука и технологии России. – URL: http://www.strf.ru/material.aspx?d_no=23833&CatalogId=221&print=1 (дата обращения: 10.03.2014).

М. Блауг указывает, что «исследовательская программа человеческого капитала продемонстрировала поистине удивительную плодовитость, породив новые исследовательские проекты практически в каждом направлении экономической теории»[1]. В частности, в контексте экономической роли образования большое значение имели так называемые новые теории роста (новая волна теорий экономического роста), рассматривающие человеческий капитал как один из факторов (наряду с физическим капиталом и трудом) экономического роста (Р. Нельсон, Е. Фелпс, Р. Лукас, Г. Мэнкью, Д. Ромер, Д. Уэйл и др.).

Сторонники теории человеческого капитала, рассматривая образование в качестве фактора и источника роста, выделяют три основных канала воздействия образования на благосостояние общества:

1. Образование увеличивает объем человеческого капитала, делает работников способными к более сложному и производительному труду, т. е. оно увеличивает производительность работника на рабочем месте, либо делает его способным к такому труду, результаты которого представляют большую ценность. А это обеспечивает переход к более высокому равновесному уровню выпуска. В этом выражается «рабочий» эффект образования.

2. Образование имеет также «распределительный» («аллокационный») эффект. Помимо того, что образование превращает человека в более производительного работника, оно развивает в нем «предпринимательские» способности, делает его более умелым организатором, наделяет его лучшими адаптивными способностями. «Распределительная» эффективность выражается в том, что более образованные лица обычно первыми начинают осваивать новые технологии и продукты и внедрять их в свою производственную и потребительскую практику. Именно с «распределительным» эффектом связывают повышение инновационного

[1] Блауг М. Методология экономической науки… С. 326.

потенциала экономики, обеспечивающего экономический рост в современных условиях.

3. Образование выступает катализатором научно-технического прогресса. Развитие науки и техники невозможно без высокообразованных кадров ученых, инженеров и техников, которые являются поставщиками новых идей и без которых невозможна успешная реализация новых технологий. Кроме того, многие научные открытия совершаются в недрах самой высшей школы[1].

Известно, что стандартным методом оценки влияния образования на экономический рост является построение межстрановых регрессий, в которых среднегодовой прирост валового внутреннего продукта (ВВП) различных стран в расчете на душу населения за несколько десятилетий выражается как функция от показателей, характеризующих образование, и набора других переменных, считающихся существенными для экономического роста[2]. По поводу связи между образованием и экономическим ростом не существует единого мнения. Приведем два из них, наиболее характерных в данном контексте. Первое: «В последние десятилетия были получены убедительные эмпирические подтверждения тесной взаимосвязи между экономическим ростом и развитием образования, что служит обоснованием политики активного стимулирования инвестиций в человеческий капитал»[3]. Так, модель, построенная Э. Ханушеком и Л. Вессманом для выборки из 92 стран за 40-летний период (1960–2000 гг.), дала следующие результаты: «…каждый год обучения статистически значимо связан с долгосрочным темпом роста, который повышается на 0,58 процентного пункта. Положительная связь существенно выше на

---

[1] Капелюшников Р. И. Записка об отечественном человеческом капитале: препринт WP3/2008/01. М.: ГУ ВШЭ, 2008. С. 8.

[2] Ханушек Э., Вессман Л. Роль качества образования в экономическом росте: ч. 2 // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 115–185.

[3] Заработная плата в России: эволюция и дифференциация / под ред. В. Е. Гимпельсона, Р. И. Капелюшникова. 2-е изд. М.: Высшая школа экономики, 2008. С. 344.

выборке стран, не входящих в ОЭСР (0,56), чем на выборке стран ОЭСР (0,26)»[1] (то есть в развивающихся странах отдача от образования выше). Второе: «… большинство эконометрических моделей не дают значимой корреляции роста и человеческого капитала ни во временном, ни в межстрановом разрезе»[2].

Как видим, налицо две противоположные оценки. Однако столь полярные точки зрения еще не дают основания для отрицания вообще такой связи. Очевидно, что образование и экономический рост, хотя и не связаны жесткими причинно-следственными связями, влияют друг на друга. Экономический рост (в узком смысле слова), как известно, рассматривается как результат либо количественного увеличения факторов производства (экстенсивный тип), либо их качественного совершенствования (интенсивный тип). На современном этапе последнее обычно связывается с научно-техническим прогрессом (НТП), являющимся, в свою очередь, и результатом, и следствием качественного улучшения человеческого капитала, происходящего в том числе и в процессе формального обучения.

Несмотря на то, что теоретически связь между образованием и экономическим ростом вполне объяснима, практически вычленить и оценить эффект воздействия человеческого капитала на экономический рост очень сложно. В частности, по мнению Г. Мюрдаля, длительное игнорирование среди специалистов инструментальной ценности теорий, акцентирующих внимание на человеческих качествах объясняется тем, что «эффект, получаемый от улучшения качества населения, слишком рассеян, проявляется долгое время спустя и трудноизмерим»[3]. Именно трудностью количественного измерения и учета влияния отдельных элементов человеческого капитала на экономический рост во многом объясняется неоднозначность и противоречивость различных оценок взаимосвязи образования и экономического роста.

---

[1] Ханушек Э., Вессман Л. Указ. соч. С. 115–185.
[2] Соболева И. Парадоксы измерения человеческого капитала... С. 51.
[3] Мюрдаль Г. Современные проблемы «третьего мира». М.: Прогресс, 1972. С. 645.

Следует отметить также, что исследования связи образования и экономического роста, базирующиеся на математических методах, оставляют нерешенными вопросы, связанные с качественным содержанием анализируемых явлений. В частности, остается нерешенным вопрос о направленности причинно-следственной связи: бóльшее количество лет образования (основной проверяемый параметр человеческого капитала в моделях экономического роста) приводит к более высоким темпам экономического роста или наоборот – темпы роста экономики влияют на продолжительность образования? В конечном итоге, как справедливо замечают Э. Ханушек и Л. Вессман, «...концентрация на количественных характеристиках образования вносит искажения в дискуссии о причинности...»[1].

Экономическая роль высшего образования с точки зрения теории человеческого капитала, реализуется не только по отношению к обществу в целом, являясь фактором потенциального экономического роста и повышения ВВП, но и по отношению к отдельному индивиду. Вложения в высшее образование (как со стороны индивидов, так и общества в целом) обеспечивают более высокие индивидуальные доходы. Объясняется это тем, что точно так же, как и на макроуровне, процесс обучения увеличивает объем человеческого капитала отдельного индивида, а это повышает его производительную силу и, соответственно – доход. Иначе говоря, более образованный человек способен трудиться с более высокой производительностью, за что он и вознаграждается более высоким доходом.

Существует множество эмпирических работ, порожденных концепцией человеческого капитала, свидетельствующих о том, что «в развитых странах существует устойчивая зависимость между уровнем образования и доходом, получаемым в течение всей жизни. Если лица с начальным образованием получали в 1990 г. в США в течение всей своей жизни доход 756 тыс. долл.,

[1] Ханушек Э., Вессман Л. Указ. соч. С. 88.

то лица с высшим образованием – 1 720 тыс. долл. Абсолютный разрыв составил почти 1 млн долл.»[1]. Руководитель отдела мониторинга и индикаторов образования Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) А. Шляйхер приводит такие цифры: «Различие в суммах доходов, на которые могут рассчитывать человек с высшим образованием (т. е. уровня колледжа или выше) и человек, имеющий лишь среднее образование (т. е. образование, которое заканчивается в возрасте 16–18 лет), возрастало в среднем на один процентный пункт в год с 1997 по 2003 г. в 22 странах ОЭСР, по которым имеются соответствующие данные. Кроме того, разрыв в доходах между работниками со средним и высшим образованием варьируется от 25 % в Дании и Новой Зеландии до 50–119 % в Великобритании, Венгрии, Германии, Ирландии, Италии, Португалии, США, Финляндии, Франции, Чехии и Швейцарии»[2]. В целом «в развитых странах премия за высшее образование составляет порядка 50–80 %, в среднем 60–65 %»[3]. «Образовательная премия» существует также между уровнями самого высшего образования. Так, «…магистр в Великобритании зарабатывает в год в среднем на 5,5 тыс. фунтов больше, чем работник со степенью бакалавра, а в США эта разница еще больше – 16,5 тыс. долл. в год»[4].

Таким образом, основной позитивный результат исследовательской программы человеческого капитала – обоснование вложений в человеческий капитал (прежде всего в образование) и его накопление в качестве основного фактора благосостояния отдельного человека, фирм и общества в целом. В то

---

[1] Нуреев Р. М. Развитие человеческого капитала как реальная альтернатива сырьевой специализации страны // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2007. Т. 5, № 3. С. 123.

[2] Шляйхер А. Экономика знаний: почему образование – ключ к успеху Европы // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 29.

[3] Кузьминов Я. И. Направления развития образования в России: стенограмма выступления // XII Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: в 4 кн. / отв. ред. Е. Г. Ясин. М.: Высшая школа экономики, 2012. Кн. 1. С. 77.

[4] Барбер М., Донелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 169.

же время теория человеческого капитала подвергается обоснованной критике, как со стороны самих ее сторонников, так и представителей неортодоксальных направлений экономической мысли.

Сторонники теории человеческого капитала, признающие ее недостатки, считают, что она не исчерпала своих возможностей. М. Блауг осторожно говорит о состоянии, похожем на «кризис», связанном с тем, что ее объяснение частного спроса на образование недостаточно «корроборировано», исходная предпосылка о равенстве предельных норм доходности от инвестиций в разные типы человеческого капитала не подтверждается расчетами; она постоянно прибегает к вспомогательным предпосылкам *adhoc* для объяснения любого «странного результата», что является типичным признаком деградации[1]. И как вывод: «Исследовательская программа человеческого капитала в 1980-е годы продолжала деградировать, бесконечно перерабатывая все тот же материал без продвижения в понимании проблем образования и обучения; одним словом, не произошло ничего нового, и сам предмет уже «зачерствел»[2]. Несмотря на это, отечественные сторонники теории человеческого капитала считают, что «научный поиск экономистов в образовании направлен на достраивание теории человеческого капитала, причем достраивание базовых принципов, разработку математических моделей, которые бы позволяли учитывать и качество образования, и разность стартовых условий, и принципы капитализации дохода от образования в будущем»[3].

Второй подход в критике теории человеческого капитала связан с положением о том, что исследования в рамках теории человеческого капитала становятся недостаточными, поскольку исходят из рыночных критериев и делают акцент на возможности извлечения человеком (и обществом) все большего дохода («прибыли») из своих способностей (рабочей силы). По сути, речь здесь идет о человеке как ресурсе и средстве

[1] Блауг М. Методология экономической науки... С. 333.
[2] Там же. С. 334–335.
[3] Абанкина И. Диффузия инноваций // Отечественные записки. 2012. № 4 (49). С. 119.

социально-экономического развития. В литературе подчеркивается, что на современном этапе развития экономики в связи с инновационными, качественными сдвигами резко возрастает роль человека в воспроизводственных процессах, и «это диктует необходимость перехода от основанной на принятом в неоклассическом анализе ресурсном подходе к человеку, или от «человекоутилизирующей» парадигмы общественного воспроизводства, к его новой, человекоориентированной парадигме»[1]. Н. Иванов связывает недостаточность теории человеческого капитала с глобализацией, влияющей на роль и место человеческого капитала в цивилизационном процессе и приводящей к тому, что «сложившееся понятие человеческого капитала становится слишком узким и утилитарным для характеристики значения творческого потенциала общества в современном развитии и требует расширительного толкования»[2]. Критика теории ведется также по методологическим основаниям. Так, В. Буланов и Е. Катайцева указывают на то, что гипотеза рациональных ожиданий и принцип максимизации полезности, лежащие в основе теории человеческого капитала, не получают подтверждения в многочисленных экономико-психологических исследованиях, и с этой стороны теория человеческого капитала имеет пределы анализа[3].

Следует отметить также, что идеологическую основу концепции человеческого капитала как части неоклассической парадигмы составляет либерализм, суть которого в экономическом смысле, как известно, можно свести к трем составляющим: индивидуализму, свободной конкуренции и минимальному государству. С одной стороны, благодаря разработкам в области человеческого капитала в обществе широко распространились идеи о

---

[1] Соболева И. В. Воспроизводство человеческого потенциала: теория, методология, приоритетные направления: автореф. дис. … д-ра экон. наук. М., 2006. С. 3.

[2] Иванов Н. Человеческий капитал и глобализация // Мировая экономика и международные отношения. 2004. № 9. С. 19.

[3] Буланов В., Катайцева Е. Человеческий капитал как форма проявления человеческого потенциала // Общество и экономика. 2011. № 1. С. 13–14.

ценности высшего образования, его значимости для экономического роста, с другой – именно либеральная идеология способствовала превращению высшего образования в рынок образовательных услуг, его коммерциализации и сокращению роли государства в его финансировании.

Экономисты, критикующие теорию человеческого капитала, считают, что более адекватной для анализа роли человека в экономике на современном этапе выступает концепция человеческого потенциала.

Общепризнанно, что появление понятия человеческого потенциала, сравнительно нового для России, связано с постиндустриальными тенденциями общественного развития[1]. При этом оно больше используется социологами, нежели экономистами, хотя концепция человеческого потенциала постепенно получает и «экономическое измерение». И в той, и в другой предметной области она находится еще в стадии формирования.

В литературе отмечается, что хотя понятие человеческого потенциала уже прочно завоевало себе место и в экономической, и в социологической науках, оно «не имеет пока четкого и всеми признанного определения»[2]. Отсутствует также единство в определении его структуры, существуют разногласия относительно критериев определения уровня его развития, методологии и конкретных методов оценки его состояния.

В экономических исследованиях человеческий потенциал нередко отождествляется с человеческим капиталом, явно или неявно[3]. В основе такого отождествления лежит как общность объективной основы

---

[1] Человеческий потенциал российских регионов / Н. М. Римашевская [и др.] // Народонаселение. 2013. № 4. С. 83.

[2] Тихонова Н. Е. Человеческий потенциал российских модернистов и перспективы модернизации в России // Terra Economicus. 2012. Т. 10, № 1. С. 135.

[3] См. Горбунова О. Н. Место образования в обществе, экономика которого основана на знаниях // Социально-экономические явления и процессы. 2008. № 2 (10). С. 15–23; Лёшина Ю. А., Ясеницкий И. А. Человеческий потенциал как определяющий фактор социально-экономического развития организации // Сибирская финансовая школа. 2010. № 1. С. 119–123; Хакимова Е. Р. Взаимосвязь человеческого, социального, инновационного и креативного потенциалов // Проблемы современной экономики. 2012. № 9. С. 121–125.

возникновения обоих концепций (трансформация экономики и общества), так и эндогенное развитие самой экономической теории. На определенном этапе, как было сказано выше, выявились ограниченность и недостаточность теории человеческого капитала, которые привели к расширению понятия «человеческий капитал», с одной стороны, и тенденции замены его более широким понятием «человеческий потенциал» – с другой. Кроме того, уже в работах самих основоположников теории человеческого капитала, в частности Г. Беккера, используется широкий подход к трактовке человеческого капитала, не только как подготовка в учебных заведениях или на рабочем месте, но и как инвестиции в улучшение физического и эмоционального состояния человека[1]. В данном случае Г. Беккер фактически включал в анализ некоторые характеристики человеческого потенциала. Как пишет Н. Е. Тихонова, «эти характеристики, с одной стороны, действительно влияют на его (индивида. – *А. М.*) ценность как работника и перспективы отдачи от инвестиций в его человеческий потенциал, а с другой – «в снятом виде» отражают качество жизни каждого конкретного индивида»[2].

«Указанная парадигма… (теория человеческого капитала. – *А. М.*), – отмечают Е. В. Митягина и Э. В. Бушкова-Шиклина, – со временем сменяется гуманистической парадигмой, представляющей человека на производстве как личность, имеющую свои потребности. Человек, будучи «ресурсом особого рода», сам требует и потребляет природные и социальные ресурсы. В связи с этим возникает потребность в появлении понятия, которое, с одной стороны, дает возможность оценить потенциалы человека как фактора производства, с другой – необходимые для этого ресурсы и условия. Такое понятие должно быть не только более объемным, но и

[1] Беккер Г. С. Указ. соч. С. 84–85.
[2] Тихонова Н. Е. Указ. соч. С. 136.

способным отразить представления о самоценности человека. Именно этим диктуется обращение к понятию «человеческий потенциал»[1].

К настоящему времени в отечественных исследованиях сложились две трактовки соотношения понятий «человеческий капитал» и «человеческий потенциал»: 1) человеческий капитал – часть человеческого потенциала: человеческий потенциал есть некоторая системно организованная совокупность различных форм капиталов и ресурсов разного уровня актуализированности, часть которой представлена человеческим капиталом как одна из форм существования хозяйственного ресурса[2]; 2) человеческий капитал есть форма проявления человеческого потенциала: «для того, чтобы рабочая сила могла стать человеческим капиталом, необходимы в первую очередь инвестиции в ее расширенное производство. Если это имеет место быть, то можно говорить о человеческом капитале как одной из форм проявления человеческого потенциала, наряду с такими его проявлениями, как рабочая сила»[3]. Разновидностью этой позиции выступает точка зрения И. В. Соболевой, которая трактует человеческий капитал как форму проявления трудового потенциала, являющегося частью человеческого потенциала и реализующегося, в отличие от последнего, только в общественном *производстве* на данном этапе его развития[4].

Можно выделить и третью группу исследований, в которых содержится указание на то, что человеческий капитал и человеческий потенциал – это разные, не тождественные, не сводимые друг к другу и, видимо, не сравнимые категории – категории из разных в парадигмальном отношении теорий. Так, О. А. Дроздов пишет: «Если ЧК (человеческий капитал. – *А. М.*) исключительно – те качества личности, которые повышают продуктивность

---

[1] Митягина Е. В., Бушкова-Шиклина Э. В. Система человеческого потенциала: концептуализация понятия // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. Т. 3, № 1. С. 15.
[2] Там же. С. 16.
[3] Буланов В., Катайцева Е. Указ. соч. С. 18–19.
[4] Соболева И. В. Воспроизводство человеческого потенциала... С. 18.

одушевленного актива (прямо и косвенно), то человеческий потенциал – это возможность и способность человека прожить долгую, здоровую, полноценную творческую жизнь, приобрести и приумножить знания, иметь доступ к ресурсам, необходимым для достойного уровня жизни, реализовать свои права и свободы»[1]. Отметим, что определение человеческого потенциала у данного автора находится в русле разрабатываемой специалистами и экспертами Программы развития ООН (ПРООН) концепции «человеческого развития» (человеческого потенциала) в качестве «противовеса традиционному пониманию развития как простого роста объема материальных благ и услуг», которая основывается на понимании человеческого развития не только как предпосылке экономического роста, а как самостоятельной цели и критерии общественного прогресса»[2]. В первом Докладе о современных перспективах человека в рамках Программы ООН в 1990 году была обозначена главная идея человеческого развития: «Смысл и цели экономического и в целом общественного развития состоят в расширении возможностей каждого человека реализовать свои потенции и устремления, вести здоровую, полноценную, творческую жизнь. При таком подходе человек рассматривается не только как фактор социального развития, но и как главный субъект, пользующийся его результатами. Под развитием человека понимается расширение спектра и возможностей интеллектуального, социального, экономического и политического выбора, доступных каждому члену общества»[3].

Представляется, что, действительно, теории человеческого капитала и человеческого потенциала – это разные парадигмы, по-разному трактующие одно и то же явление, в данном случае – человеческие качества людей.

---

[1] Дроздов О. А. Человеческий капитал: есть ли пределы расширения трактовки? // Проблемы современной экономики. 2013. № 1 (45). С. 37.
[2] Тихонова Н. Е. Указ. соч. С. 136.
[3] Human Development Report. 1990. Concept and Measurement of Human Development / United National Development Programme. N.Y.: Oxford University Press, 1990. P. 97.

Как показывает анализ отечественной литературы, в понятие человеческого потенциала включаются практически все уровни и сферы общества – демографический, экономический, социальный, политический, духовно-культурный и т. д. С нашей точки зрения, наиболее адекватное определение человеческого потенциала дано И. В. Соболевой, которая определяет его как «накопленный населением запас физического и нравственного здоровья, общекультурной и профессиональной компетентности, творческой, предпринимательской и гражданской активности, реализуемый в разнообразных сферах деятельности, а также в уровне и структуре потребностей»[1]. Этот же автор определяет границы анализа человеческого потенциала в рамках экономической науки: «В экономической теории человеческий потенциал подлежит рассмотрению не во всем многообразии его характеристик, но лишь в той мере, в которой его развитие и реализация определяют социальную и экономическую эффективность воспроизводственных процессов. Поэтому в фокус внимания попадают сфера трудовой деятельности и сфера потребления»[2].

В отношении высшего образования концепция человеческого потенциала представляет собой более перспективный подход, поскольку лишена тех ограничений, которые есть в теории человеческого капитала. Эти ограничения обусловлены ее исходными методологическими принципами (индивидуализм, рациональность, максимизация, устойчивость вкусов и предпочтений, равновесный подход) и проявляются в том, что в ней: а) игнорируется собственная природа (сущность), цель и социальные функции высшего образования; б) содержание образования сводится в основном к приобретению специальных знаний и навыков; в) не ставится вопрос о динамике системы высшего образования; г) не дается объяснений современных тенденций в развитии высшего образования, в частности, в

[1] Соболева И. В. Человеческий потенциал российской экономики: проблемы сохранения и развития. М.: Наука, 2007. С. 12.
[2] Соболева И. В. Воспроизводство человеческого потенциала... С. 18.

области финансирования высшего образования. Приведем слова Нобелевского лауреата по экономике (1993) Д. С. Норта, который утверждает, что «образовательную систему общества просто невозможно объяснить в узких рамках неоклассической теории, поскольку совершенно очевидно, что значительная часть этой системы ориентирована скорее на инвестирование не в человеческий капитал, а на внедрение системы ценностей в сознание членов общества, их легитимизацию»[1].

Авторское сравнение подходов к анализу высшего образования с точки зрения концепций человеческого капитала и человеческого потенциалов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Теоретико-методологические основы исследования высшего образования

Характеристика высшего образования	**Теория человеческого капитала**	**Теория человеческого потенциала**
Определение	Совокупность знаний, умений и навыков, которые воплощаются в человеке в результате процесса обучения и приносят доход (прибыль) в результате его производительной деятельности	Накопленный в процессе обучения и воспитания запас производительных сил человека, творческих способностей и социального ресурса (система ценностей, социальный опыт и т. д.), реализуемый во всех сферах деятельности
Методологичес-кие принципы анализа	«Человекоутилизирующая» парадигма общественного воспроизводства, индивидуализм, рациональность, максимизация, устойчивость вкусов и предпочтений, равновесный подход, микроэкономический подход	Человекоориентированная парадигма общественного воспроизводства, комплементарность индивидуальных и общественных интересов, макроэкономический подход
Экономическая форма	Образовательный капитал (ядро человеческого капитала) как форма высококвалифицированной рабочей силы на современном этапе	Человеческий потенциал как совокупная способность и возможность общества (страны, государства) к собственному воспроизводству и развитию
Образовательная парадигма	Рынок образовательных услуг	Всестороннее развитие личности

[1] North D. C. Structure and Change in Economic History. NewYork, London: W. W. Norton & Company, 1981. P. 54.

Окончание табл. 1

Функциональная определенность	Фактор роста производительности труда, источник новых идей и инноваций, а также фактор, облегчающий их восприятие и распространение	Фактор роста общественного богатства, развития человеческой деятельности и общества
Основная идея в отношении высшего образования	Высшее образование – ценный актив, в который выгодно вкладывать средства	Высшее образование – средство развития человека
Цель	Приобретение специальных полезных знаний и навыков	Воспроизводство и развитие человека как личности и общества в целом
Форма воспроизводства	Инвестирование в высшее образование посредством рыночного механизма. Исходный момент – приоритетность индивидуальных интересов. Социальный прогресс как результат реализации этического императива	Инвестирование в высшее образование на основе рыночных механизмов, дополненное нематериальным накоплением. Исходный момент – приоритетность социальных инвестиций. Социальный прогресс как основа экономического развития
Субъекты	Отдельные рыночные субъекты	Индивиды, социальные группы, общество в целом
Критерий эффективности	Удовлетворение потребности экономики в квалифицированных кадрах и обеспечение конкурентных позиций работников на рынке труда	Укрепление жизнеспособности общества
Характеристика	Ограниченность, накапливаемость, ликвидность, способность превращаться в денежную форму; способность приносить добавочную стоимость	Неограниченность, накапливаемость, несводимость к денежной форме, способность увеличивать общественное богатство, мультиплицирующий эффект
Содержание образования	Процесс передачи специальных знаний и навыков	Единство процессов обучения и воспитания

Таким образом, на современном этапе в анализе высшего образования господствующим является экономический подход. Его суть заключается в абсолютизации исторически конкретной экономической формы, которую принимают производительные способности человека на этапе перехода от индустриальной к постиндустриальной экономике или к экономике, основанной на знаниях. Конкретным выражением экономического подхода выступает концепция человеческого капитала.

Анализ взглядов на место и роль высшего образования показал, что на

начальном этапе индустриального развития оно не включалось в экономическую систему и рассматривалось в качестве непроизводительной сферы, выполняющей чисто социальные функции. Объективной основой таких взглядов является господство простого, рутинного труда в системе массового машинного производства, не требовавшего специальной подготовки, и незначительность расходов на высшее образование в общей структуре расходов на воспроизводство совокупной рабочей силы. Адекватной этим условиям экономической формой производительных способностей человека являлась рабочая сила как товар.

Коренные изменения в материальной основе современного производства (НТР, ИКТ), резкий рост значения знаний и инноваций как факторов экономического роста и, по сути – формирование новой парадигмы экономического развития предъявляют новые требования к человеческому фактору. В экономике возникает повышенный спрос на высококвалифицированную рабочую силу, обладающую соответствующим объемом и качеством знаний, умений и навыков, а также сформированными личностными качествами, такими как инициативность, новаторство, умение работать в команде, творческое отношение к делу. Воспроизводство такой рабочей силы требует значительных затрат на высшее образование, масштабы которого резко выросли, начиная с 60-х годов прошлого века.

Осмысление этих процессов в экономической теории привело к формированию концепции человеческого капитала. В рамках данной концепции кардинально изменилось представление о месте и роли высшего образования в экономической системе. Высшее образование было включено в экономическую систему как отрасль общественного производства, а расходы на него стали трактоваться как инвестиции, приносящие доход. В этом состоит ее основной позитивный результат. В то же время исследование высшего образования с позиций концепции человеческого капитала имеет ограничения, которые в известной мере преодолеваются в теории человеческого потенциала.

1.2 Экономическая природа высшего образования и его социодинамическая закономерность

Одним из дискутируемых вопросов в экономической литературе в области образования является вопрос о его экономической природе. Такой вопрос имеет не только теоретическое, но и большое прикладное значение, так как от него зависит экономическая политика государства в этой сфере, ее финансирование и пр.

Несмотря на большое количество исследований в области высшего образования, проблеме его экономической природы посвящено не так много трудов. В той или иной мере она затрагивается в работах таких отечественных экономистов, как Л. С. Гребнев, В. А. Гневашева, Д. Е. Жильцов, Г. М. Ильинский, Л. В. Кусургашева, Э. И. Скоблева, В. В. Чекмарев, Л. И. Якобсон и некоторых других. Следует также отметить, что в основе практически всех современных трактовок природы высшего образования лежат взгляды тех исследователей, которые внесли большой вклад в становление и развитие теории благосостояния: К. Викселль, Э. Линдаль, У. Маццола, А. Пигу, Г. Сакс, П. Самуэльсон, А. Хиршман и другие.

Имеющиеся в литературе подходы к определению природы высшего образования базируются на разграничении благ на частные и общественные.

История возникновения подобной классификации уходит в конец XIX – начало XX века и связана с обнаружением так называемых «провалов рынка» (в качестве синонимов употребляются термины «ошибки», «фиаско», «неэффективность», «изъяны» рынка) – ситуаций, когда рыночный механизм неэффективно выполняет свою главную функцию распределения и использования ресурсов. Один из таких «провалов» – производство общественных благ. Как отмечается в литературе, уже «итальянский экономист Уго Маццола, исследовавший проблемы государственных финансов, фактически первым четко и ясно сформулировал природу

общественных благ (1890)»[1]. У. Маццола (совместно с Г. Саксом) выдвинул положение о том, что по аналогии с частными благами общественные блага предоставляются для удовлетворения спроса на них со стороны индивидуумов. Поэтому предоставление услуг посредством общественного сектора может анализироваться аналогично механизму добровольного рыночного обмена, при котором потребители общественных благ (услуг) оплачивают налоговые платежи (их потребление).

Позже шведские экономисты К. Викселль и Э. Линдаль опровергли данную теорию и показали, что уровень потребления общественного блага индивидуумом слабо зависит от его личного вклада в его производство. Суть заключается в том, что у потребителей общественных благ существуют стимулы потребления публичного блага, а их финансирование переносится на других пользователей. Это явление получило название «эффект безбилетника».

Таким образом, понятие общественного блага использовалось в экономической теории с конца XIX века, но считается, что «только Самуэльсон… дал строгое определение характеристик таких общественных благ»[2]. В своей статье «Чистая теория общественных расходов» (1954) он в явном виде предположил наличие двух категорий благ: «частные потребительские блага», которые можно распределять между различными индивидами и «коллективные потребительские блага», которыми все пользуются сообща в том смысле, что потребление каждым индивидом такого блага не приводит к уменьшению объема потребления этого блага каким-либо другим индивидом[3]. П. Самуэльсон определял общественное благо как благо, которое обладает свойствами *неделимости* (несоперничества),

---

[1] Институциональные аспекты взаимодействия власти, общества и бизнеса на постсоветском пространстве (постсоветский институционализм 2012) / Р. М. Нуреев [и др.]; Ом. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского. Омск: Изд-во ОмГУ, 2013. С. 12.

[2] Блауг М. 100 великих экономистов после Кейнса. СПб.: Экономическая школа, 2008. С. 257.

[3] Самуэльсон П. Э. Чистая теория общественных расходов // Вехи экономической мысли. Экономика благосостояния и общественный выбор. М.: Экономическая школа, 2004. Т. 4. С. 371.

неисключаемости и *невозможности не потреблять* (если общественное благо предоставляется, то им пользуются все члены общества без исключения, вне зависимости от желания потреблять).

Для общественных благ характерны два свойства:

1. Неконкурентность в потреблении или неизбирательность (несоперничество) в потреблении. Сущность этого свойства заключается в том, что получение выгод от потребления блага одним субъектом не ограничивает других субъектов в получении тех же выгод[1].

2. Неисключаемость в потреблении, т. е. невозможность воспрепятствования кому-либо участвовать в потреблении блага независимо от того, кому это благо принадлежит.

Эти свойства общественных благ отличают их от частных, которые, соответственно, обладают следующими признаками:

1. Исключаемость в потреблении. Потребление блага (принадлежность блага кому-либо) одним потребителем сокращает его доступность для других индивидов. Частные блага имеют штучный характер, т. е. могут быть проданы поштучно.

2. Избирательность в потреблении. Получение выгоды от потребления блага одним потребителем делает невозможным то же самое для другого потребителя.

3. Частное благо приносит полезность только владельцу этого блага.

Такие свойства частных благ позволяют производить их посредством рыночного механизма и, следовательно, относить к ним все условия, ограничения и особенности, характерные для этой формы организации общественной жизни.

Когда имеет место четко выраженное несоперничество в потреблении и неисключаемость потребителей, теоретически выделяется такое понятие, как

---

[1] Тарануха Ю. В. Микроэкономика: учебник. 2-е изд., испр. и доп. М.: Дело и Сервис, 2009. С. 549.

«чистое общественное благо». Чистое общественное благо не может быть предоставлено кому-либо отдельно, потребляется только сообща, его полезное действие направлено на удовлетворение потребностей групп населения и не разлагается на индивидуальные услуги. Такие блага носят нерыночный характер и тем самым «не могут предоставляться посредством рынка»[1]. Производство чистых общественных благ, в отличие от частных, не подвержено рыночному контролю. В силу отсутствия связи оплаты со спросом и потреблением, спрос на чистые общественные блага трудно поддается оценке и не всегда возможно непосредственное измерение качества и количества предоставляемых благ.

Если рассматривать частные и чистые общественные блага как два «полярных случая», то можно предположить существование между ними промежуточных состояний.

Для описания этих промежуточных состояний в экономической литературе существует понятие «*смешанного блага*»[2]. Смешанное благо, в отличие от чистого, является исключаемым общественным благом, коллективным благом, перегружаемым общественным благом, клубным благом, благом совместного потребления с избирательностью, альтернативностью его использования, с убыванием его потребления. Также оно может выступать объектом купли-продажи, т. е. быть платным[3], а выгоды от его потребления доступны в равной степени любому[4]. Одна из главных особенностей таких благ – значительные положительные эффекты (т. е. они приносят пользу не только индивиду, непосредственно потребляющему данное благо, но и более широкому кругу людей). Государство участвует в предоставлении этих благ в силу недостаточной прибыльности их производства.

---

[1] Тарануха Ю. В. Указ. соч. С. 549–550.
[2] Ахинов Г. А., Жильцов Е. Н. Экономика общественного сектора. – М.: ИНФРА-М, 2008. С. 69.
[3] Там же. С. 73.
[4] Словарь современной экономической теории Макмиллана. М.: ИНФРА-М, 2003. С. 236.

Проблема отнесения высшего образования к тому или иному виду благ в научной литературе поднимается давно. Существует три основных подхода к определению экономической природы высшего образования в рамках традиционной классификации: образование рассматривается как общественное, частное и смешанное благо.

Формально (юридически) образование, и в частности высшее, определяется как общественное благо. Так, Всеобщая декларация прав человека[1], которая является одним из основополагающих международных нормативно-правовых актов в отношении образования говорит следующее: «…*высшее образование* должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого… Оно 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 ООН по поддержанию мира»[2].

С той же позиции Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, ратифицированный СССР в 1973 году, гласит, что «…высшее образование должно быть сделано одинаково доступным для всех на основе способностей каждого путем принятия всех необходимых мер и, в частности постепенного введения бесплатного образования»[3]. Отметим, что с ретроспективной точки зрения советскую систему высшего образования можно, видимо, рассматривать как общественное благо, поскольку финансировалось оно полностью государством и было в равной степени доступным каждому.

---

[1] Данный документ носит рекомендательный характер для государств, его подписавших, и не считается юридически обязательным документом.

[2] Всеобщая декларация прав человека [Принята резолюцией 217 А Генеральной Ассамблеей ООН от 10.12.1948 г.] [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (дата обращения: 10.10.2014).

[3] Hansmann H. Higher Education As An Associative Good, Yale Law School, 2000. URL: hhtp://www.papers.ssrn.com/paper.taf?abstract_id=192576.

В 2001 году Пражское коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование, продекларировало: «…высшее образование должно рассматриваться как общественное благо, оно было, есть и останется внимательным к общественным обязательствам (правилам и т. д.), учащиеся – полноправные члены сообщества высшего образования»[1].

Конституция РФ также «закрепляет» право на получение бесплатного высшего образования на конкурсной основе (ст. 43). В законах «Об образовании» и «О высшем и послевузовском образовании» речь идет о «создании условий для равной доступности высшего и послевузовского образования».

Таким образом, система международных нормативно-правовых документов определяет высшее образование как общественное благо. Система внутригосударственных источников права РФ делает акцент не на доступность высшего образования, а на создание неких условий для равной доступности[2]. Однако, как известно, нормативно-правовой аспект определения какого-либо явления (форма) не всегда и не обязательно согласуется с экономическим содержанием.

С точки зрения экономической теории высшее образование чаще всего определяется как частное благо. Наиболее явно эту позицию выражает В. Тамбовцев. Данный автор обосновывает свою позицию тем, что один из признаков общественного блага – неисключаемость из потребления – в отношении образовательных услуг не выполняется. По его мнению, «услуги образования, будучи по характеру потребления скорее частными благами, вызывают значительный положительный эффект». И называет такие блага

---

[1] К зоне европейского высшего образования: коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование, г. Прага, 19.05.2001 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.quality.edu/bolonski/megdunarodn/768 (дата обращения: 9.11.2014).

[2] Скоблева Э. И. Место высшего образования в системе экономических благ // Вестник Евразийской академии административных наук. 2011. № 1–14. С. 34.

социально значимыми или достойными *(meritgoods)*[1]. Именно наличие внешних эффектов и сближает их с общественными благами.

Сторонники отнесения высшего образования к частным благам указывают также на то, что «проблемы высшего образования решаются рыночным путем, а именно, предложение этого товара ограничено, оно не требуется всем, и у него есть цена»[2].

Кроме того, считается, что «образовательные услуги высшего профессионального образования» как частное благо формируются в связи с существующей неотделимостью системы образовательных услуг от рынка труда как конечного потребителя. Тот продукт, что будет сформирован в результате прохождения через образовательные механизмы, в конечном итоге будет оценен на рынке труда потенциальным работодателем[3].

Взгляд на образование как на общественное благо отстаивает в своей работе В. В. Чекмарев. Он определяет образование как общественное благо, опираясь на характерную особенность общественного блага – его неисключаемость. По его мнению, данная характеристика в большей степени относится именно к образованию. «Общественное благо остается доступным для использования всеми в неуменьшающемся количестве и качестве. Несомненно, что с таких позиций образование является общественным благом»[4]. В то же время образование является перегружаемым благом[5],

---

[1] Тамбовцев В. Реформы российского образования и экономическая теория // Вопросы экономики. 2005. № 3. С. 7.

[2] Захаревич В. Г. Государственный университет как инструмент государства // Инженерный вестник Дона. 2007. № 1 [Электронный ресурс]. URL: http://www. ivdon.ru/magazine/latest/nly2007/51/?PHPSESSID=c3e97f913c3b2ba5a0fde2697972c2f5 (дата обращения: 7.10.2014).

[3] Гневашева В. А. Образование в условиях инновационной экономики: проблема определения // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 1. С. 37.

[4] Чекмарев В. В. Система экономических отношений в сфере образования: автореф. дис. ... д-ра экон. наук. Кострома, 1997. С. 31.

[5] Перегружаемое общественное благо до определенного уровня обладает свойствами чистого общественного блага (доступ к нему для всех индивидов бесплатен). А за пределами этого уровня оно обладает чертами платного частного блага. При помощи установления платы за предоставление блага регулируются спрос и предложение на эти

поскольку обладает свойством неисключаемости до некоторого уровня, после чего наступает нехватка этого блага для всех (т. е. его перегрузка).

Например, оплата услуг преподавателей, затраты по аренде помещений, в которых обучается определенное количество студентов, являются постоянными с экономической точки зрения, и, в случае появления дополнительного количества студентов, затраты на их обучение не изменятся, т. е. предельные затраты на образование дополнительного количества студентов равны нулю. Это условие будет выполняться до тех пор, пока аудитория не заполнится. После этого появление дополнительного студента потребует дополнительных затрат (на расширение аудитории, оплату дополнительного времени преподавателей и т. д.). Из этого следует, что предельные затраты на образование таких дополнительных студентов уже будут отличны от нуля. Этот простой пример наглядно характеризует образовательные услуги как перегружаемое общественное благо.

Как отмечалось выше, для описания неполярных случаев существует промежуточное явление – *смешанное благо.*

Некоторые авторы настаивают на том, что с позиции предоставления выгод обществу высшее образование не может быть частным. Но поскольку на него не распространяется свойство неисключаемости, то выход видят в том, чтобы признать его *смешанным общественным* благом[1]. Формой предоставления населению выгод от данного блага, рассматриваемого как общественное, может быть естественная монополия, так как именно эта структура обеспечивает его доступность. Наличие естественной монополии, обеспечивающей доступ к качественному образованию, предполагает необходимость государственного регулирования и государственного финансирования.

блага, тем самым обеспечивая рациональное использование материально-технической базы производства такого рода общественных благ.

[1] Скоблева Э. И. Указ соч. С. 41.

Смешанные блага обладают характеристиками как частного, так и общественного блага. С одной стороны, увеличение числа потребителей этого блага не влечет за собой значительного снижения полезности, доставляемой каждому из них. Это означает, что высшее образование как экономическое благо обладает свойством относительного несоперничества (неконкурентности) в потреблении. Как общественное благо образовательная услуга характеризуется совместным характером потребления, отсутствием свойства редкости, распространенностью, неисчерпаемостью (потребление информации приводит к появлению новой информации и нового знания, не ограничивая при этом возможностей других членов общества одновременно применять для своих целей ту же самую информацию). С другой стороны, потребители могут быть ограничены в доступе к потреблению этого блага, то есть в получении высшего образования. С этой точки зрения высшее образование характеризуется как частное благо. Как частное благо, образовательная услуга выступает объектом купли-продажи, имеет особую потребительскую стоимость (способность удовлетворять потребности человека в его интеллектуальном, профессиональном, духовном развитии), а также рыночную цену, определяемую спросом и предложением.

Именно эта двойственность дает основание отнести его к смешанным благам[1].

Своеобразным вариантом данной позиции является разграничение на «частность» и «общественность» в зависимости от уровня (ступени) образования, когда первую относят к общему, а вторую – к профессиональному образованию. Так, Я. И. Кузьминов утверждает, что «традиционно экономисты рассматривают образование как отрасль, которая создает и общественные, и частные блага. При этом, чем ближе мы к школе, к тому, что называется juniorcollege, тем больше значение общественного

[1] Кадочников С. М. Особенности высшего образования как экономического блага и некоторые практические следствия этих особенностей // Университетское управление. 2001. № 2 (17). С. 48.

блага. В школе закладываются базовые навыки общения людей друг с другом, и все заинтересованы в том, чтобы встречающиеся на улице люди могли коммуницировать, не представляли друг для друга опасности. Профессиональное образование, наоборот, считается в экономической теории доменом частного блага, поскольку оно формирует человеческий капитал – способность человека зарабатывать определенными профессиональными компетенциями»[1].

Наряду с понятием высшего образования как смешанного блага существует трактовка его как «квазиобщественного блага». В некоторых исследованиях существует и такая трактовка образования, поскольку выгоды от него, с одной стороны, являются личными и делимыми, с другой стороны, невозможно полностью отстранить менее образованных людей от выгод, создаваемых более образованными. В результате попытка производить его с помощью рыночного механизма может привести к недоинвестированию образования[2].

В связи с большой трудностью определения экономической природы высшего образования некоторые экономисты не относят его ни к одной из вышеперечисленных групп, высказывая свою, специфическую точку зрения.

Примером этого выступает тезис о высшем образовании как о «личном благе» (хотя бы отчасти). Объясняется это тем, что большинство выпускников вузов используют преимущества своей подготовки и получают более высокий доход, в отличие от тех, кто предпочел раннее начало трудовой деятельности без получения высшего образования (то есть обучение на рабочем месте)[3].

---

[1] Кузьминов Я. И. Направления развития образования в России… С. 75.
[2] Макконелл К. Р., Брю С. Л. Экономикс: принципы, проблемы и политика. М.: ИНФРА-М, 1999. С. 92–93.
[3] Гневашева В. А. «Общественное благо» и формирование рынка образовательных услуг // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 4. С. 75.

Л. И. Якобсон относит услуги образования к благам, обладающим особым достоинством[1]. Наряду с образованием к ним относятся услуги культуры и здравоохранения. Для таких благ характерны значительные позитивные экстерналии. Именно это и обуславливает целесообразность их общественного финансирования[2].

В экономической литературе высказывается также позиция отнесения образовательных услуг к так называемому «доверительному благу»[3] (институциональный подход). С точки зрения возможности потребителя получать информацию о качестве благ их подразделяют на три основных типа: *исследуемые* (знания о свойствах таких благ потребитель получает до их покупки без специальных издержек), *опытные* (знания о свойствах благ потребитель получает до их покупки, но уже с определенными издержками) и *доверительные блага* (сведения о них становятся доступными спустя значительное время после их получения)[4]. С этой позиции образовательные услуги и рассматриваются как доверительное благо, в силу того, что их качество (т. е. изменившийся уровень знаний, умений и навыков учащегося) может быть реально экономически оценено только на рынке труда в форме дохода, который будет получен работником[5].

И если на рынке исследуемых и опытных благ продавец и покупатель обладают одинаковой информацией, то рынок доверительных благ характеризуется информационной асимметрией. Это означает, что покупатель точно не знает, за какое качество предоставляемого блага он платит. В результате он будет потреблять товар или услугу (в данном случае образовательную услугу) в случае, если он доверяет производителю этого

---

[1] «Благами, обладающими особыми достоинствами» являются те блага, потребление которых общество в целом желало бы сделать обязательными для своих членов.

[2] Якобсон Л. И. Экономика общественного сектора: Основы теории государственных финансов: учебник для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 1996. С. 59.

[3] Тамбовцев В. Реформы российского образования... С. 9.

[4] См.: Nelson P. Information and Consumer Behaviour // Journal of Political Economy. 1970. Vol. 78. P. 311–329; Darby V., Karni E. Free Competition and the Optimal Amount of Fraud // Journal of Political Economy. 1973. Vol. 16. P. 67–88.

[5] Тамбовцев В. Реформы российского образования... С. 9.

товара или услуги, либо если риск приобретения услуги плохого качества ниже, чем получаемая выгода от самого лучшего исхода продажи этой услуги или товара[1].

Высшее образование рассматривается и как *ассоциативное* благо. Главной характеристикой такого блага является то, что в процессе выбора потребитель руководствуется не только ценой и качеством предлагаемого товара, но также персональными характеристиками других покупателей того же блага (то есть руководствуется их ассоциациями)[2]. Предпочтения потребителей определяются набором специфических характеристик других потребителей того же блага, с которым он намерен ассоциироваться. Например, при выборе вуза абитуриента интересуют не столько сами факультеты, сколько достижения, семейные связи студентов этого университета. Эти и другие подобные факторы будут влиять на его будущую профессиональную репутацию.

Получается, что покупатели платят за ассоциацию с другими такими же, используя собственные характеристики как некую ценность. Все это приводит к тому, что такие ассоциативные характеристики некоторых университетов приводят к уменьшению конкуренции в системе высшего образования, выводя группы вузов на различные уровни[3].

Таким образом, экономическая природа высшего образования в отечественной литературе трактуется неоднозначно. Если исходить из классификационных признаков деления благ на чисто частные и чисто общественные (исключаемость, делимость и возможность взимания платы), то высшее образование однозначно относится к частным благам. Это и делает большинство эконом-теоретиков. В то же время поскольку высшее

---

[1] См.: Ben-Ner F. The shifting boundaries of the mixed economy and the future of the nonprofit sector // Analisys of Public and Cooperative Economics. 2002. Vol. 73. P. 5–40. URL: http://ssrn.com/abstract=313236.
[2] Hansmann H. Op. cit.
[3] Ibid.

образование: а) обладает большим положительным внешним эффектом и представляет собой общественно значимое благо или благо, обладающее особым достоинством; б) формально-юридически часто трактуется как общественное благо; в) во многих странах финансируется государством, и достаточно часто его относят к общественным (в основном, философы, социологи, педагоги), или к смешанным, или квазиобщественным благам (экономисты). Л. С. Гребнев называет это «ошибкой онтологического типа»: «…не различаются объективные «законы природы» и создаваемые людьми «юридические законы». Юридическим законом (например, Конституцией) может устанавливаться общедоступность и бесплатность образования (по сути – только образовательных услуг), но это не делает образовательные услуги «общественным благом» по «природе вещей»[1].

Представляется, что неоднозначность трактовок экономической природы высшего образования имеет в своей основе три причины. Первая причина – «понятийная и терминологическая сумятица», связанная с отсутствием необходимых классификаций в экономической теории. Как справедливо замечает А. Я. Рубинштейн, «поэтому и случается, что экономисты оказываются в «лингвистической ловушке»: используя одни и те же слова, они часто вкладывают в них разный смысл»[2].

Вторая причина – наличие в экономической теории как общественной науке ценностных суждений. «Утверждения о том, что есть, – пишет М. Блауг, – постоянно оцениваются в свете утверждений о том, что должно быть… Взаимодействие фактов и ценностей как раз и является тем «топливом», которое питает научную работу в общественных науках ничуть не меньше, чем в естественных»[3]. Экономисты, исходя из своих

---

[1] Гребнев Л. С. Рынок, услуги и образование: между экономикой и правом // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 48.

[2] Рубинштейн А. Я. Экономика общественных преференций. Структура и эволюция социального интереса. СПб.: Алетейя, 2008. С. 33.

[3] Блауг М. Методология экономической науки... С. 222.

представлений о желательности или нежелательности вмешательства государства в экономику, трактуют высшее образование, соответственно, как общественное или частное благо. Характерным в этом контексте является высказывание Й. Шумпетера, который утверждал, что «...мы не имеем в виду одно и то же, когда говорим об «общественном благе», просто потому, что наши культурные воззрения, опираясь на которые должно определяться общественное благо, в каждом конкретном случае безнадежно расходятся»[1].

Третья причина – сложность исследуемого феномена и его принадлежность к социальной сфере. Что представляет собой высшее образование? В чем состоит его сущность? Представляется, что определить экономическую природу высшего образования без предварительного уяснения ответа на этот вопрос невозможно.

Экономисты-теоретики обычно исходят, как из данности, из того, что высшее образование является экономическим благом, указывая на то, что «высшее образование с точки зрения экономической теории можно рассматривать как экономическое благо, обладающее полезностью с точки зрения его потребителей и требующее затрат на свое производство. Как и любое другое благо, оно предлагается в экономической системе и в отношении его имеется определенный спрос»[2]. При этом особенности высшего образования выделяются обычно в связи с такими особенностями его, как: 1) *услуги* – в отличие от «блага» его характеризуют такие свойства, как неосязаемость, неотделимость от источника, непостоянство качества, невозможность хранения[3] и т. п.; 2) *образовательной услуги* – в отличие от других видов услуг образовательные услуги характеризует: а) отдаленность момента приобретения образовательной услуги от получения конечных ре-

[1] Шумпетер Й. Указ. соч. Т. 3. С. 1062.
[2] Кадочников С. М. Указ. соч. С. 48.
[3] Кузнецова С. В. Теоретико-методологические аспекты развития рынка образовательных услуг // Современные наукоемкие технологии: региональное приложение. 2008. № 3. С. 17.

зультатов, что затрудняет прямую оценку образовательной услуги, б) конкурсный характер представления, что предполагает наличие определенных знаний, умений и навыков у потребителей данной услуги, в) информационная асимметрия, оказывающая серьезное влияние на оценку качества предоставленной образовательной услуги[1].

При этом само понятие «образовательная услуга» не имеет однозначной трактовки. Здесь выделяются два подхода: определение самого высшего образования как образовательной услуги – блага; выделение в системе образования услуг, сопровождающих образовательный процесс.

Отметим, что трактовка высшего образования как услуги и в первом, и во втором подходе есть следствие экономического подхода к образованию, который неоправданно сужает понятие высшего образования и с исторической, и с логической точек зрения. Возникновение университетов (XII век) и последующее развитие их на протяжении многих столетий не были связаны с потребностями экономики и не оказывали на нее заметного влияния. Значимость высшего образования начинает проявляться только в индустриальную эпоху, причем на ее зрелой стадии, когда возникла необходимость в высококвалифицированной рабочей силе, способной не просто обслуживать все усложняющийся технологический комплекс, но и обеспечить его непрерывное обновление.

С оппозицией узкоэкономической трактовки образования как «одного из многочисленных социальных благ (услуг – наряду с медициной, жилищно-коммунальным хозяйством, «культурой» и т. п.), внешних по отношению к человеку», выступает в своих публикациях Л. С. Гребнев. Он утверждает, что «…образование как таковое – не «благо» в ряду других внешних по отношению к человеку благ, а сторона, неотчуждаемое свойство его собственной жизни»[2]. Образование понимается данным автором как

---

[1] Шведова К. А. К вопросу об особенностях образовательных услуг // Вестник Чувашского университета. 2009. № 1. С. 194.

[2] Гребнев Л. Образование: услуга или жизнь? // Вопросы экономики. 2005. № 3. С. 22.

самообразование: «…человек не «получает» образование, а «берет» его, причем не только и не столько у кого-то персонально, сколько у самой жизни, в которой он участвует самим фактом своего существования, своей собственной жизни вместе с другими людьми в мире самых разнообразных вещей и событий»[1]. С точки зрения экономической теории, по мнению Л. С. Гребнева, это означает, что «…не только (общее) образование как логос, но и (специальная) подготовка как технэ представляют собой прежде всего труд преобразующего самого себя человека и в этом смысле являются имманентной составляющей «натурального хозяйства»[2]. От образования в этом смысле Л. С. Гребнев отличает образовательные услуги, в качестве которых выступают первая и третья фазы образовательного процесса: «в соответствии с традиционной образовательной технологией индустриального типа сам процесс образования включает три фазы освоения нового материала: 1) его предъявление, преподнесение (teaching); 2) собственно освоение (learning), которое всегда было и всегда будет только образованием как таковым, т. е. самообразованием; 3) контроль результата второй фазы и процесса в целом (testing, controlling)»[3]. Именно образовательные услуги, возникающие на первой и третьей фазах образовательного процесса (содержание учебных помещений и технических средств обучения, обеспечение студентов оборудованием, учебниками и учебными пособиями и средствами тестирования, ЕГЭ, средства контроля за результатами обучения и т. д.), по мнению Л. С. Гребнева, выступают в качестве *общественно значимого частного блага*[4].

Согласимся с Л. С. Гребневым в том, что сутью образования является самообразование, в котором «…постоянно сосуществуют и взаимодействуют две стороны: понимание человеком внешнего мира и его использование,

---

[1] Гребнев Л. Образование: услуга или жизнь?.. С. 21.
[2] Гребнев Л. С. Рынок, услуги и образование... С. 41.
[3] Гребнев Л. Образование: услуга или жизнь?.. 26.
[4] Гребнев Л. С. Рынок, услуги и образование... С. 41.

общение (приобщение) и деятельность, воспитание и обучение»[1]. При этом «…*обучение* – это процесс передачи индивиду систематизированных знаний и формирования у него общественно полезных умений и навыков, а *воспитание* представляет собой процесс и результат трансляции ценностей, направленной на формирование у человека нравственного и эстетического, эмоционально окрашенного отношения к миру»[2]. Исходя из этого определим образование как социальный институт, воспроизводящий человека и общество в их целостности посредством «…передачи социально значимого опыта старших поколений по овладению и преобразованию материальной, социальной и духовной деятельностью»[3].

Высшее образование, вершиной (предельным состоянием) которого выступает университет, являясь (как элемент системы образования в целом), по сути процессом воспроизводства человека и общества, выполняет в ней особую функцию. Последняя формулируется, как правило, в виде «миссии университета». Практически во всех публикациях на эту тему так или иначе употребляется понятие «универсальность». «Идея университета, выражающая основной принцип, суть и цель его существования, – пишет В. А. Рыбин, – определяется понятием «*универсальность*» (от лат. universalis – всеобщий, всеобъемлющий; universitas – совокупность, общность). Значение этого понятия распространяется как на университет в качестве образовательного учреждения, так и на его выпускника в качестве предмета и цели образовательного процесса. В этом смысле «идеальный тип» классического университета, возникшего в Европе 900 лет назад и пережившего реформу начала XIX века (в результате которой он, собственно, и приобрел современную, знакомую всем нам форму), остается неизменным:

---

[1] Гребнев Л. Образование: услуга или жизнь... С. 21.

[2] Рыбин В. А. Университет XXI века: Антропологические перспективы образования и культуры. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. С. 15–16.

[3] Майер Б. О. Образование в условиях глобальных изменений: методологическая функция философии образования // Философия образования. 2012. № 6 (45). С. 119.

университет концентрирует в себе всю полноту обретенных обществом знаний и ориентирован на формирование специалистов-интеллектуалов, стоящих вровень с этой полнотой, т. е. обладающих всесторонней – *универсальной* – образованностью наряду с профессиональной подготовкой»[1].

Образование связано со всеми сферами жизни общества (точнее – принизывает собой или проникает во все сферы) и выполняет в каждой из них свои специфические функции. Причем на том или ином этапе на первый план выходит та или иная функция. Исторический опыт свидетельствует, что содержание, структура, организация и функции системы образования не остаются неизменными, постоянно трансформируясь под влиянием поступающих извне импульсов. Как подчеркивалось выше, экономическая функция образования вышла на передний план в индустриальную эпоху. В этих условиях главным импульсом для развития системы образования выступают потребности экономики, а именно: образование рабочей силы выступает необходимым и важным моментом ее воспроизводства, а вместе с тем и всего воспроизводственного процесса в целом.

С этой точки зрения одними из главных характеристик индустриального технологического уклада, сложившегося в ходе промышленной революции, являются относительно невысокая скорость накопления новых знаний и относительная стабильность. «В рамках индустриального технологического уклада примерно раз в полвека сменяли друг друга технологические уклады, опиравшиеся на базисные инновации: освоение электричества, двигателей внутреннего сгорания, электроники, микроэлектроники, энергии ядерного ядра, биотехнологии»[2]. Соответственно, требования к общеобразовательной и специальной подготовке работников оставались также достаточно определенными,

[1] Рыбин В. А. Указ. соч. С. 7.
[2] Яковец Ю. В. Эпохальные инновации XXI века. М.: Экономика, 2004. С. 91.

стандартными: обязательное начальное образование для рабочих и высшее образование для подготовки инженеров, конструкторов и управленцев. Для основной массы рабочей силы индустриальной эпохи необходимы были элементарная грамотность (умение читать и писать), исполнительность, дисциплина; высшее образование – элитарное, организованное по принципу дать «готовое знание», ориентированное на обучение специальным знаниям и навыкам в конкретных областях науки или практики. «Индустриальный тип общества выработал определенный тип образования, определенные образовательные институты своего времени (школа, вуз и т. д.). Его метафора – фабрика. Соответственно, тип отношений: рабочий (учитель) – сырье (ребенок), принцип движения – конвейер. В преподавании доминировал штамп. Готовились исполнители, способные терпеливо заниматься однотипной деятельностью. Именно они были востребованы жизненным укладом того времени»[1]. Однако развернувшаяся с середины XX века научно-техническая революция потребовала и революционных перемен в образовании, система организации которой, ее масштаб и качество стали оказывать непосредственное влияние на экономический рост, его темпы и содержание. Для постиндустриальных, информационно-коммуникационных и других новейших технологий необходим не просто высококвалифицированный в узкой области, а широкообразованный работник, способный анализировать, обобщать, проектировать, видеть перспективу, создавать новое. Короче, необходим всесторонне подготовленный, приспособляемый и гибкий работник. Отсюда резкое увеличение масштабов образовательной сферы, особенно высшего образования и рост размеров финансирования ее, что, как было показано в первом параграфе, явилось объективной основой формирования концепции человеческого капитала.

[1] Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. С. 37.

Можно ли рассматривать высшее образование как благо? Л. С. Гребнев исходя из различения образования и образовательной услуги говорит, что по своей природе образование благом не является. Однако, если понимать образование как институт и процесс воспроизводства человека и общества, то с точки зрения цели и результата этого процесса – человека и общества в целом, его, с нашей точки зрения, вполне правомерно рассматривать как благо. В этом случае высшее образование можно определить как совокупность знаний, умений и навыков, которые воплощаются в человеке в результате процесса обучения и воспитания в соответствующих учебных заведениях (вузах), то есть фактически речь идет о человеческом потенциале.

С учетом сформулированной таким образом сущности высшего образования рассмотрим экономическую природу высшего образования как блага на основе концепции экономической социодинамики Р. С. Гринберга и А. Я. Рубинштейна. Впервые данная концепция была представлена в монографии, вышедшей в 2000 году[1], и развивалась в последующих публикациях указанных авторов. С точки зрения проблемы, исследуемой в данном параграфе, наибольший интерес представляет монография 2008 года[2], в которой дана наиболее разработанная классификация благ.

Суть данной концепции состоит в описании экономических закономерностей динамических процессов в социуме. Один из значимых принципов характеризуется как переход от методологического индивидуализма к принципу комплементарности индивидуальной и социальной полезности, допускающему существование нормативных интересов общества наряду с предпочтениями индивидуумов. При этом потребности индивида усредняются во множестве индивидов при действии рыночных механизмов, тогда как интересы общества, напротив, не включаются в этот поток и определяются

[1] Гринберг Р. С., Рубинштейн А. Я. Экономическая социодинамика. М.: ИСЭПРЕСС, 2000. 560 с.
[2] Рубинштейн А. Я. Указ. соч.. 560 с.

требованиями политической системы. Таким образом, интересы индивидов и общества, сформированные в разных институциональных средах являются несводимыми друг к другу.

В рамках рассматриваемой концепции Р. С. Гринбергом и А. Я. Рубинштейном была предложена нетрадиционная классификация экономических благ «как предпосылка для типологизации несводимых потребностей общества»[1] (Таблица 2). Основанием для отнесения благ к той или иной группе послужили три социальных свойства – их индивидуальная и социальная полезность, а также свойство коммунальности. Под индивидуальной и социальной полезностью понимаются интересы каждого индивида в отдельности и интересы общества, принципиально отличающиеся от интересов отдельных индивидов, соответственно. Коммунальность подразумевает под собой сочетание ранее известных свойств благ – неисключаемость и несоперничество в потреблении. При этом, несводимость потребностей представляется посредством свойств социальной полезности для товаров и услуг, обладающих свойством несводимости, и индивидуальной полезности для благ, не имеющих этого свойства[2].

Таким образом, выделенные пять непересекающихся групп включают всевозможные товары и услуги, где любые из них имеют отношение только к одной группе в каждый момент времени.

---

[1] Кирдина С. Г. Социальный интерес, государство и экономическая политика. Размышления над книгой А. Я. Рубинштейна «Экономика общественных преференций. Структура и эволюция социального интереса». – СПб.: Алетейя, 2008. – 560 с. // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2008. Т. 6, № 4. С. 149.

[2] Рубинштейн А. Я. Указ. соч. С. 93.

Таблица 2 – Социальная классификация благ с позиции концепции социодинамики[1]

Группа	Индивидуальная полезность	Коммунальность в потреблении[2]	Социальная полезность
Сочетания из трех по одному			
ЧАСТНОЕ БЛАГО	Индивидуальная полезность		
Отсутствует		Коммунальность в потреблении	
СОЦИАЛЬНОЕ БЛАГО			Социальная полезность
Сочетания из трех по два			
КОММУНАЛЬНОЕ БЛАГО	Индивидуальная полезность	Коммунальность в потреблении	
Отсутствует		Коммунальность в потреблении	Социальная полезность
СМЕШАННОЕ БЛАГО	Индивидуальная полезность		Социальная полезность
Сочетание из трех по три			
СМЕШАННОЕ КОММУНАЛЬНОЕ БЛАГО	Индивидуальная полезность	Коммунальность в потреблении	Социальная полезность

Важным моментом концепции, как отмечают авторы, является то, что представленная классификация фиксирует дифференциацию благ лишь в статике, существенное же значение имеет фактор времени, так как некоторые блага, «обладая генетической особенностью», могут с течением времени изменить свою принадлежность к тому или иному благу. В процессе такой эволюции товаров и услуг формируются закономерности социодинамики.

Возможные трансформационные процессы в эволюции благ представлены на Рисунке 1[3].

[1] Рубинштейн А. Я. Указ. соч. С. 95.
[2] В данной классификации, как можно отметить, отсутствуют блага, которые проявляют свойство коммунальности без свойства индивидуальной полезности, так как это свойство имеет место в случае потребления блага отдельным индивидом.
[3] Рубинштейн А. Я. Указ. соч. С. 127.

<table>
<tr><td colspan="5">ТРАНСФОРМАЦИЯ В БЛАГА БАЗОВЫХ ГРУПП ИЗ:
(предшествующая фаза)</td><td rowspan="3">БЛАГА БАЗОВЫХ ГРУПП</td><td colspan="5">ТРАНСФОРМАЦИЯ БЛАГ ИЗ БАЗОВЫХ ГРУПП В:
(последующая фаза)</td></tr>
<tr><td colspan="3">в результате приобретения</td><td colspan="2">в результате утраты</td><td colspan="3">в результате приобретения</td><td colspan="2">в результате утраты</td></tr>
<tr><td>Свойства коммунальности</td><td>Социальной полезности</td><td>Индивидуальной полезности</td><td>Социальной полезности</td><td>Свойства коммунальности</td><td>Свойства коммунальности</td><td>Социальной полезности</td><td>Индивидуальной полезности</td><td>Социальной полезности</td><td>Свойства коммунальности</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="2">СоцБ
СБ</td><td rowspan="2">КБ</td><td>ЧАСТНОЕ БЛАГО</td><td></td><td>СБ</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">СоцБ
ЧБ</td><td colspan="2">СКБ</td><td>СМЕШАННОЕ БЛАГО</td><td></td><td></td><td></td><td>ЧБ</td><td></td></tr>
<tr><td>СоцБ</td><td></td><td colspan="2">СоцБ
СКБ</td><td></td><td>КОММУНАЛЬНОЕ БЛАГО</td><td></td><td>СКБ</td><td></td><td></td><td>ЧБ</td></tr>
<tr><td colspan="4">СоцБ</td><td></td><td>СМЕШАННОЕ КОММУНАЛЬНОЕ БЛАГО</td><td></td><td></td><td></td><td>КБ</td><td>СБ</td></tr>
<tr><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4">СОЦИАЛЬНОЕ БЛАГО</td><td>КБ</td><td></td><td colspan="3">КБ</td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="3">ЧБ</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="4">СБ</td></tr>
<tr><td colspan="5">СКБ</td></tr>
</table>

СоцБ – социальное благо, СБ – смешанное благо, КБ – коммунальное благо, СКБ – смешанное коммунальное благо, ЧБ – частное благо.

Рисунок 1. Трансформация товаров и услуг

Изменения свойств различных товаров и услуг и тот факт, что некоторые из этих свойств могут приобретаться и утрачиваться, как единожды, так и иметь повторяющийся характер, побудили авторов данной концепции ввести понятие «социодинамический цикл», под которым понимается «последовательность перехода блага из одной группы в другую в результате приобретения или утраты соответствующих социальных свойств»[1].

Как уже было упомянуто, любое благо в определенный момент времени принадлежит только к одной из пяти непересекающихся групп, но в процессе социодинамического цикла оно (благо) может осуществить переход из одной группы в другую. Подобные циклы имеют разные

[1] Гринберг Р. С., Рубинштейн А. Я. Основания смешанной экономики. Экономическая социодинамика. М.: ИЭ РАН, 2008. С. 124.

варианты: они могут быть замкнутыми (благо в данном случае принадлежит одной и той же группе в момент начала и конца цикла) и незамкнутыми (с добавлением заключительной фазы, начало и завершение такого цикла связано с разными базовыми группами благ).

Таким образом, приобретая и утрачивая те или иные социальные свойства, блага переходят из одной группы в другую в границах социодинамических циклов частного, коммунального и социального благ. При этом в каждом цикле имеются стадии, где можно наблюдать внутрифазовые колебания социальной полезности, имеющие повторяющийся, количественный характер. Это позволило констатировать авторам существование «квазициклов»[1].

Однако принадлежность каждого блага в определенный момент времени к одной из пяти групп и их социодинамические циклы не позволяют полностью охарактеризовать их динамику развития. С учетом того, что в определенный момент времени в одной и той же группе могут оказаться блага из разных социодинамических циклов, имеющие разную социальную полезность, как врожденную так и приобретенную, описанная классификация была дополнена отличительным признаком дифференциации товаров с точки зрения их трансформируемости, то есть возможности или невозможности к процессу трансформации.

Роли государства в процессе трансформации благ уделено большое внимание в рамках концепции экономической социодинамики. Оно является особым субъектом рынка, «действующим от имени общества», и именно оно оказывает влияние на изменение социальных свойств благ. Только ему присуща функция наделения блага социальной полезностью, которую оно регулирует в рамках тех ресурсов, которыми располагает, вследствие чего блага эволюционируют и меняют базовую группу. Такое поведение

[1] «Приставка «квази» указывает на то обстоятельство, что здесь нет места качественным трансформациям блага, изменениям его особых свойств, обусловливающих переход от одной стадии социодинамического цикла к другой» (Рубинштейн А. Я. Указ. соч. С. 95).

государства спровоцировано постоянными изменениями несводимых потребностей общества.

Исходя из основных принципов концепции социодинамики, экономическую природу высшего образования можно представить следующим образом. В рамках данной Р. С. Гринбергом и А. Я. Рубинштейном социальной классификации благ высшее образование можно отнести к смешанным благам. Стоит заметить, что «смешанные блага» в рамках данной концепции отличаются от «смешанных благ» в традиционной классификации благ. Если в традиционной классификации «смешанное благо» определяется в основном как благо, имеющее как частные, так и общественные начала, то «смешанное благо» в концепции экономической социодинамики обладает не только индивидуальной и социальной полезностью, но также имеет способность к трансформации в процессе своего социодинамического цикла в частное благо. Именно с целью разграничить «смешанное благо» в традиционной классификации и в концепции экономической социодинамики, а также учитывая эволюционный характер высшего образования как экономического блага, считаем более целесообразным называть его «смешанным социодинамическим благом».

Характерной особенностью высшего образования как смешанного социодинамического блага выступает наличие в нем двух свойств: индивидуальной и социальной полезности.

Индивидуальная полезность высшего образования заключается в его способности удовлетворять такие потребности индивида, как:

- материальное благосостояние и его улучшение. Получение высшего образования позволяет индивидам получить доступ к более высокооплачиваемым профессиям;
- конкурентоспособность на рынке труда. Необходимость получения диплома о высшем образовании обусловлена сложившейся ситуацией на рынке труда: требования работодателей, предъявляемые к

потенциальным соискателям в части формального наличия диплома о высшем образовании, в том числе и на те рабочие места, которые не требуют соответствующей квалификации;

- формирование производственных способностей человека, то есть приобретение в процессе получения высшего образования таких знаний, которые позволили бы выполнять определенную работу;
- повышение социального статуса, общественного признания через получение высшего образования[1], которое в данном случае выступает инструментом предупреждения экономического и социального расслоения;
- формирование социального капитала: определение своего места в обществе, наращивание личных связей и прочее.

Перечисленные потребности индивида в получении высшего образования и являются, по нашему мнению, экономическими функциями высшего образования, которые были впервые выделены нами в рамках диссертационного исследования.

Социальная полезность высшего образования отражает автономные интересы общества в целом, не выявляемые в предпочтениях индивидов с помощью рыночного механизма. Удовлетворение таких интересов возможно только при условии государственного вмешательства. К ним можно отнести:

- обеспечение устойчивой общественной жизни путем передачи исторических и культурных ценностей посредством высшего образования;
- адаптацию поколения, вступающего в жизнь, к окружающему миру. Высшее образование, являясь адаптационной системой, одной из основных функций которой является трансгенерационная передача, передает от поколения к поколению навыки, умения, мышления,

[1] Беляков С. А. Модернизация образования в России: совершенствование управления. М., 2009. С. 15.

стереотипы поведения и т. д., все то, что было отобрано и опробовано для выживания социума предыдущими поколениями[1];

- социальный контроль, профилактику социального конфликта в обществе, а также обеспечение профессиональной стратификации[2];
- формирование менталитета общества[3]. Высшее образование находится в зависимости от менталитета общества, в то же время в процессе получения высшего образования формируются жизненные ценности и приоритеты[4].

Таким образом, высшее образование обладает социальной полезностью, которая не выявляется в индивидуальных предпочтениях и реализация которых возможна только при активном вмешательстве государства. От эффективности такого механизма зависит прогрессивное развитие страны. Государство и все население в целом заинтересованы в развитии и совершенствовании системы высшего образования наиболее оптимальным способом, чтобы она сосредоточивалась не только на решении своих проблем, но и целенаправленно, планомерно реализовывала социальные потребности общества.

Еще одно свойство благ, являющееся наряду с наличием индивидуальной и социальной полезностью классификационным признаком в концепции социодинамики – коммунальность (неисключаемость и несоперничество в потреблении), отсутствует у высшего образования, что дает основание не считать его общественным благом (по традиционной классификации). К такому выводу приводит тот факт, что коммунальностью

---

[1] Майер Б. О., Покасова Е. В., Наливайко Н. В. Адаптационная функция системы образования в современных условиях изменяющейся России // Философия образования. 2006. № 2. С. 244.

[2] Балыхин Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект. М.: Экономика, 2003. С. 17.

[3] Под менталитетом понимается духовно-нравственные, культурные ценности и мировоззренческие основания индивидуального и общественного поведения.

[4] Чуринов Н. М. Российская система образования как фактор стабилизации общественной жизни // Философия образования. 2007. № 1. С. 148.

обладают лишь последствия высшего образования, а не сам процесс его получения. Иными словами, указанное свойство проявляется не в характере потребления рассматриваемого блага, а только лишь в присвоении его «вторичного потребительского эффекта»[1]. На практике это выглядит так: любой член общества, включая и того, для кого высшее образование не представляет какой-либо ценности, являясь членом общества, так или иначе получает часть вторичного потребительского эффекта. В то же время непосредственно получение высшего образования останется персональным, делимым и исключаемым. Именно процесс получения высшего образования и является первичным потребительским эффектом, когда реализуется его индивидуальная полезность. Вторичный же эффект направлен на удовлетворение потребностей общества в высшем образовании.

Рассмотрим трансформационные процессы высшего образования как смешанного социодинамического блага. Как уже было отмечено, оно имеет только два свойства из трех – социальную и индивидуальную полезность. Отсутствие свойства коммунальности в потреблении и тот факт, что «никакое благо не может приобрести это свойство, если оно изначально, с момента появления блага уже не было ему присуще»[2], свидетельствует о его возможной трансформации только в частное благо.

С одной стороны, социодинамический цикл, протекающий в высшем образовании, является незамкнутым, то есть начало и завершение его происходит в разных базовых группах. Например, в результате трансформации (утраты социальной полезности) смешанное благо становится частным благом. С другой стороны, смешанным благом может стать только социальное благо (в случае приобретения индивидуальной

[1] Первичный потребительский эффект – потребление блага индивидами, а вторичный потребительский эффект извлекает вся их совокупность (индивидов).
[2] Рубинштейн А. Я. Указ. соч. С. 90.

полезности), частное благо (в случае приобретения социальной полезности), смешанное коммунальное благо (в случае утраты свойства коммунальности).

Высшее профессиональное образование является частью социальной сферы. Несмотря на то что высшее образование, как и многие товары и услуги, является объектом купли-продажи, оно все же обладает отличительными особенностями. Его платежеспособный спрос, соответствующий индивидуальной полезности, как правило, ниже его предложения, а издержки на его производство возмещаются при одновременном использовании средств самих потребителей и государства.

С необходимостью поддержки сталкивается любая часть социальной сферы, не только высшее образование. Основы подобного «дефицита» заложены в повышении общего уровня производительности. Поэтому часть издержек обычно перекладывается на потребителей услуг высшего образования или других отраслей социальной сферы. Это, естественно, отражается на конечной цене продукта. Данная ситуация будет наблюдаться всякий раз, когда платежеспособный спрос на услуги высшего образования будет отставать от роста затрат на производство этих услуг. Это связано с тем, что в сфере высшего образования, как и в других отраслях социальной сферы, не представляется возможным возложить все затраты на потребителей. В силу того, что в социальной сфере априори производительность труда ниже, чем в целом по экономике. В таком случае имеет место распространение «болезни Баумоля»[1] в секторе высшего образования. И именно хронический характер данного явления вызывает необходимость предоставления «социального иммунитета» на случай угрозы «сворачивания» этого сектора экономики. Данный «иммунитет» обладает возможностью наделения некоторым объемом социальной полезности путем

[1] См.: Baumol H., Baumol W. G. On Finances of the Performing Arts during Stagflation: Some Recent Data // Journal of Cultural Economics. 1980. Vol. 4, № 2; Baumol`s Cost Disease: the Art and other Victims / Ed. Ruth Towse. London: University of Exeter, 1997.

роста заинтересованности общества в высшем образовании и впоследствии сохранения данного сектора экономики.

Рассмотрим подробнее данное явление. Согласно рассматриваемой концепции, «потребности в товарах и услугах, производимых в социальном секторе экономики, не сводятся к индивидуальным предпочтениям, а совокупный спрос на данные блага формируется под воздействием потребностей отдельных индивидуумов и общества в целом»[1].

В свою очередь, цена на услуги высшего образования должна формироваться на основе совокупной индивидуальной и социальной полезности. А государство будет принимать участие в рыночных отношениях путем обмена «своих» бюджетных средств на социальную полезность услуг высшего образования.

Постоянно существующие колебания социальной полезности в рамках социодинамического цикла смешанного социодинамического блага – высшего образования позволяют интерпретировать подобный процесс как закономерность.

Учитывая ранее выделенные в научной литературе закономерности развития высшей школы, такие как формирование рынка образовательных и научных услуг в высшей школе, формирование новых требований рынка труда к специалистам в связи с информационными и инновационными аспектами экономики знаний, возрастание влияния человеческого капитала на социально-экономическое развитие общества[2], можно утверждать о давно назревшей необходимости усиления государственного вмешательства в сферу высшего образования. С позиций концепции экономической социодинамики эта необходимость дополнительно аргументируется закономерностью внутрифазовых колебаний социальной полезности, на которые направлено действие «социального иммунитета».

---

[1] Рубинштейн А. Я. Указ. соч. С. 205.

[2] Ищук Т. Л. Формирование стратегии развития высшей школы в экономике знаний: автореф. дис. … д-ра экон. наук. Томск, 2010. С. 19–21.

Если рассматривать колебания социальной полезности сектора высшего образования в рамках замкнутого «квазицикла» смешанного социодинамического блага (Рисунок 2), то под влиянием как раз «социального иммунитета» происходит увеличение потребностей общества в получении его членами высшего образования (фаза роста), побудившая и рост государственной поддержки. Но фазы роста могут сменяться и фазами снижения в зависимости от степени влияния «социального иммунитета» (объема государственного финансирования, налоговых льгот и т. д.).

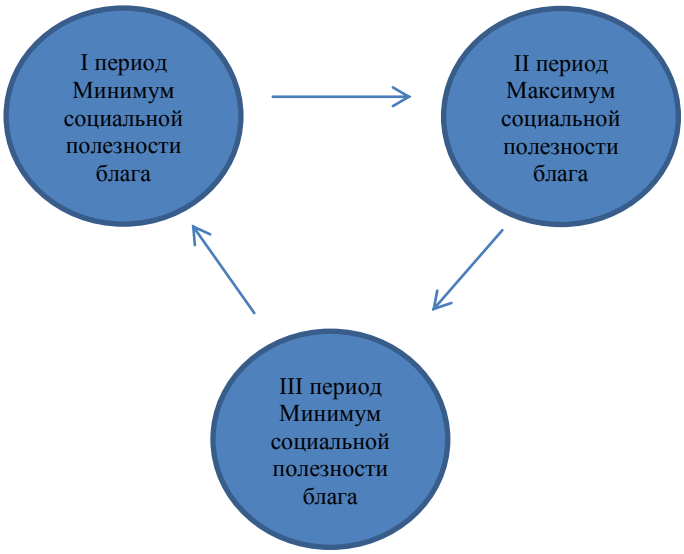

Рисунок 2. Замкнутый «квазицикл» социальной полезности

Таким образом, сущность высшего образования как экономического блага заключается в совокупности знаний, умений и навыков, которые воплощаются в человеке в результате процесса обучения и воспитания в высших учебных заведениях. С учетом этого и на основании концепции экономической социодинамики экономическая природа высшего образования заключается в том, что оно является смешанным социодинамическим благом, обеспечивающим удовлетворение социальных и индивидуальных потребностей.

Социодинамический цикл, протекающий в высшем образовании на современном этапе характеризуется возможностью утраты социальной полезности, выражающейся в дальнейшей тенденции на внедрение рыночных отношений в сферу высшего образования и перспективой превратиться в частное благо и функционировать по законам рыночного механизма. Колебания его социальной полезности подконтрольны государству, как субъекту рынка, способному принимать участие в рыночных отношениях путем обмена «своих» бюджетных средств на социальную полезность услуг высшего образования.

Таким образом, социодинамическая закономерность развития высшего образования заключается во внутрифазовых колебаниях социальной полезности: если в процессе эволюции высшего образования частный спрос на него, обусловленный индивидуальными предпочтениями, отличается от «желаемого обществом», то включается механизм социального иммунитета, усиливающий формирование общественных потребностей и социально-экономических целей деятельности государства.

ГЛАВА 2
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

2.1 Закономерность изменения роли и места высшего образования в экономической системе: трансформация в первое подразделение экономики знаний

Современный этап развития экономики и общества может быть в целом охарактеризован как переходный. Глубина происходящих во всех сферах жизни общества изменений позволяет многим авторам говорить о наступлении «эпохи трансформации» и «цивилизационном сдвиге» – «завершении длительной многовековой эпохи расточительного использования человеческих и природных ресурсов и их последствий, которые так и не смогла преодолеть система рыночной экономики в ее капиталистической форме при всех ее преимуществах»[1]. В то же время отсутствует единое понимание того, что идет на смену «старому» обществу, какое общество и какая экономика сложатся в результате происходящей трансформации. Отражением этого выступает появление, начиная со второй половины XX века, все новых и новых терминов для характеристики процессов, происходящих в современной экономической системе: «постиндустриальное общество», «информационное общество», «инновационная экономика», «сетевое общество (экономика)», «новая экономика», «посткапитализм» и т. д. С конца 90-х годов прошлого века распространение получает термин «экономика знаний» или «экономика, основанная на знаниях» *(knowledge-basedeconomy).* Этот термин, введенный в научный оборот австро-американским экономистом Ф. Махлупом (1962), как

[1] Формирование посткризисной модели хозяйствования и экономического роста России / под. ред. А. В. Добрынина, Е. С. Ивлевой. СПб.: изд-во Санкт-Петербургского ун-та управления и экономики, 2012. С. 11.

и другие предшествующие ему понятия, используется для фиксации того факта, что развитие современной экономики все больше определяется не природно-материальными факторами производства, а знаниями и человеческим капиталом.

Существуют серьезные аргументы в пользу того, что в последней трети XIX – начале XX веков в экономической (прежде всего) системе на современном этапе действительно происходят фундаментальные, качественные изменения в технологическом базисе, структуре экономики, воспроизводственном процессе и институтах, связанные с революцией в накоплении и использовании знаний, превращении их в главный фактор производства. Можно выделить как минимум две тенденции, которые явно свидетельствуют о таких изменениях. Во-первых, увеличение скорости накопления новых знаний и их вклада в рост ВВП. По данным, приведенным академиком В. Л. Макаровым, «из всего объема знаний, измеренных в физических единицах, которыми располагает человечество, 90 % получено за последние 30 лет, так же, как 90 % из общего числа ученых и инженеров, подготовленных за всю историю цивилизации, – наши современники. Это наиболее явные признаки перехода от экономики, базирующейся на использовании природных ресурсов, к экономике, основанной на знаниях»[1]. Подчеркивается также, что «научно-технический прогресс обеспечивает сегодня основную часть прироста валового продукта развитых стран – по эконометрическим моделям свыше 90 %... При этом объем знаний, которым располагает человечество, удваивается каждые двадцать лет»[2]. По другим данным, «на долю новых знаний, воплощаемых в технологиях, оборудовании и организации производства в развитых странах приходится от 70 до 85 % прироста валового внутреннего продукта»[3].

---

[1] Макаров В. Л. Экономика знаний: уроки для России [Электронный ресурс] // Наука и жизнь. 2003. № 5. URL: http://www.nkj.ru/archive/articles/2874 (дата обращения: 14.09.2014).

[2] Глазьев С. Как построить новую экономику [Электронный ресурс] // Эксперт. 2012. № 7 (790). URL: http://expert.ru/expert/2012/07/kak-postroit-novuyu-ekonomiku (дата обращения: 7.09.2014).

[3] Пилипенко Е. В., Гринюк К. П. Подходы к формированию концепции устойчивого развития промышленного комплекса региона // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 9 (147). Экономика. Вып. 20. С. 66.

Второй важнейшей тенденцией, отражающей качественные изменения в основополагающих характеристиках экономической системы на современном этапе, стало увеличение вклада человеческого капитала в национальное богатство стран. Как известно, человеческий капитал не фигурирует в официальной статистике национального богатства; в то же время существуют методология Всемирного банка, специальный Проект по человеческому капиталу ОЭСР, различные экспериментальные расчеты, включающие в структуру национального богатства не только произведенный природный, но и человеческий капитал. Кроме того, попытки количественно оценить запасы человеческого капитала в разных странах и их динамику во времени предпринимаются в рамках теории человеческого капитала. Так, из работ Т. Шульца, Дж. Кендрика, Р. Эйснера следует, что «…на протяжении XX в. в экономике США соотношение между человеческим и физическими капиталами непрерывно менялось в пользу первого»[1]. Очевидно, что эта тенденция присуща и другим странам, являясь универсальной, отражающей глубинные закономерности общественного развития (Таблица 3).

Таблица 3 – Изменения структуры совокупного капитала в странах, в % к итогу[2]

Вид капитала	Период		
	1913 г.	1950 г.	1997–1998 гг.
Физический	67–69	52–53	31–33
Человеческий	31–33	47–48	67–69

Все эти изменения позволяют многим исследователям делать вывод об изменении парадигмы экономического развития. «Можно сказать, – пишет А. В. Барышева, – что это другой мир, другое общественное устройство, новая система отношений, иное сознание, иные принципы взаимодействия,

[1] Капелюшников Р. Сколько стоит человеческий капитал России?.. С. 33.
[2] Мельянцев В. Счастье от ума // Известия. 2000. 17 мая.

иная протяженность времени, связанная с чрезвычайным динамизмом жизненного пространства»[1]. Как отмечалось выше, многие исследователи связывают складывающееся новое общество с экономикой знаний.

Существует множество различных определений экономики знаний. Л. Э. Миндели и Л. К. Пипия считают, что «концептуальные различия в трактовках экономики знаний (ЭЗ), существующие в исследовательских проектах и публикациях, сводятся к следующим моментам:

1) знания становятся ключевым фактором роста наряду с капиталом и трудом – *концепция ЭЗ как ресурса;*

2) производство знаний является наиболее важным и определяющим «лицо» современной экономики – *концепция ЭЗ как продукта;*

3) кодифицированные знания становятся важнейшей компонентой экономических отношений – *концепция ЭЗ как кодифицированного знания;*

4) знания базируются на развитии и изменении информационных и коммуникационных технологий – *концепция ЭЗ как важнейшего следствия развития информационного общества»*[2].

Следует отметить, что данные авторы дают классификацию подходов к изучению экономики знаний на основе обобщения зарубежных источников, ссылаясь на то, что в русскоязычных работах «отсутствуют разработки, объясняющие методологические аспекты изучения экономики знаний и ее измерений»[3]. За время, прошедшее с момента публикации указанной монографии, в отечественной литературе интерес к экономике знаний многократно усилился; сложились в том числе и новые, оригинальные трактовки. Методологические основы экономики знаний развиваются в работах таких авторов, как А. В. Барышева, А. В. Бузгалин, С. Ю. Глазьев, В. И. Иноземцев, Г. Б. Клейнер, В. Л. Макаров, Б. З. Мильнер, Л. Э. Миндели,

---

[1] Барышева А. В. Экономика знаний: новая парадигма научного познания [Электронный ресурс] // [Сайт С. П. Курдюмова]. URL: http://spkurdyumov.ru/biology/ekonomika-znanij-novaya-paradigma-nauchnogo-poznaniya/ (дата обращения: 02.09.2014).

[2] Измерение экономики знаний: теория и практика / сост. и общ. ред. Л. К. Пипия. М.: Институт проблем развития науки РАН, 2008. С. 11.

[3] Там же. С. 8.

Е. В. Пилипенко, Л. К. Пипия, Е. В. Попов, А. И. Татаркин и др. Однако, несмотря на широкое распространение и частое использование понятия «экономика знаний» специалистами разных наук, публицистами и политиками, несмотря на имеющиеся теории и официальные декларации, содержательная интерпретация его не может быть признана удовлетворительной. Представляется, что наиболее содержательным является определение, данное Т. Л. Ищук: «Экономика знаний – это фаза постиндустриального типа экономики, по своим масштабам носящая глобальный характер, в основе которой действуют, наряду с традиционными (трудовые, денежные и природные ресурсы), новые факторы экономического роста (знания, инновации, ИКТ), существенно изменяющие отношения обмена, качество экономического роста, за счет получения значительного рентного дохода, усиления индустриализации, возникновения нового типа работника, что приводит к трансформации практически всех социальных, внутрифирменных, организационных и иных структур»[1].

Среди особенностей экономики знаний специалистами выделяются разные процессы и явления, отличающие ее от предыдущей стадии развития экономики и общества. С точки зрения темы настоящего исследования важное значение имеет следующий очевидный факт: в качестве основного ресурса и конечного продукта деятельности экономики знаний выступают информация и знания, вследствие чего «хозяйственная деятельность превращается в процесс создания, распространения и использования знаний, а современная рыночная экономика – в систему, функционирующую на основе обмена знаниями и их взаимной оценки»[2]. Именно с особенностями знания как ресурса чаще всего связывают отличительные свойства

---

[1] Ищук Т. Л. Формирование стратегии развития высшей школы в экономике знаний: автореф. дис. … д-ра экон. наук. Томск, 2010. С. 18.

[2] Барышева А. В. Экономика знаний: новая парадигма научного познания [Электронный ресурс] // [Сайт С. П. Курдюмова]. URL: http://spkurdyumov.ru/biology/ekonomika-znanij-novaya-paradigma-nauchnogo-poznaniya/ (дата обращения: 2.09.2014).

экономики знаний. Так, академик В. Л. Макаров указывает: «Экономика знаний имеет три принципиальные особенности. Первая – дискретность знания как продукта. Конкретное знание либо создано, либо нет. Не может быть знания наполовину или на одну треть. Вторая особенность состоит в том, что знания, подобно другим общественным (публичным) благам, будучи созданными, доступны всем без исключения. И, наконец, третья особенность знания: по своей природе это информационный продукт, а информация после того, как ее потребили, не исчезает, как обычный материальный продукт»[1]. Из того факта, что знания в процессе потребления (производительного или личного) не исчезают и не истощаются, а, наоборот, распространяются и увеличиваются, делается вывод, что экономика знаний – это «не экономика недостатка (нехватки) чего-нибудь, а скорее экономика избытка (изобилия)»[2].

Уже из того, что основное содержание хозяйственной деятельности в условиях становления экономики знаний заключается в процессе создания, распространения и использования знаний, критическое значение приобретает образование и особенно – высшее образование, поскольку именно оно является: а) одним из элементов (наряду с наукой) в механизме производства и накопления новых знаний – научно-исследовательская деятельность вузов; б) средством (каналом) передачи знаний – образовательная деятельность вузов; в) местом приобретения необходимых для использования знаний умений и навыков – научно-исследовательская, образовательная и воспитательная деятельность вузов. Эксперты Европейской комиссии в «Третьем европейском докладе о показателях развития науки и технологий «К экономике, основанной на знаниях» (2003) выдели шесть видов знаний:

---

[1] Макаров В. Л. Указ. соч.
[2] Измерение экономики знаний… С. 14.

- научные;
- технические (технологические);
- инновации;
- человеческий капитал;
- квалификации (компетенции);
- ИКТ (информация)[1].

Следует отметить, что университеты как институты, формирующие знания, представлены в пяти из шести видов знаний.

Как было показано в первой главе, в период индустриального развития возросло экономическое значение высшего образования, и его экономическая функция вышла на первый план. Экономическая функция, как ее обычно определяют, заключается в формировании «социально-профессиональной структуры общества и работников, владеющих необходимыми знаниями, умениями, навыками»[2]. Высшая школа, подготавливая специалистов различного уровня и профиля, обеспечивает экономику любой страны необходимыми трудовыми ресурсами в соответствии с ее потребностями. Система производства выдвигает перед системой образования определенные требования к рабочей силе: для исполнения той или иной работы требуется вполне определенный (по уровню образования, профессии и квалификации) работник, а, следовательно, сложившаяся структура производства, его объем и технические условия должны быть обеспечены кадрами соответствующей численности, отраслевой и профессионально-квалификационной структуры.

Исполняя эту свою функцию, система высшего образования встраивается в цепочку «экономика – рынок труда – система профессионального образования». Реструктуризация экономики, возникновение новых видов деятельности, изменение веса и значения

---

[1] Измерение экономики знаний… С. 31–32.

[2] Калугина Д. А. Трансформация функций высшего профессионального образования [Электронный ресурс] // Вопросы политологии и социологии. 2011. № 1 (1). URL: http://politsocio.uapa.ru/ru-ru/issue/2011/01/09 (дата обращения: 1.10.2014).

отдельных отраслей отражаются в изменении структуры занятости на рынке труда; последний в свою очередь посылает сигналы в виде изменения спроса и предложения на те или иные специальности и уровни подготовки системе образования. В результате система высшего образования получает импульс для изменения своих количественных и качественных параметров. Естественно, что если этот импульс по каким-либо причинам ею не воспринимается, то экономика несет потери, связанные с возникновением диспропорций между требуемым и фактическими уровнями специальной подготовки рабочей силы.

Переход от индустриальной экономики к постиндустриальной и далее – к экономике знаний обуславливает изменения содержания труда: от исполнительно-репродуктивного к интеллектуально-творческому, что приводит к трансформации роли высшего образования. «Быстрая приспособляемость к непрерывно изменяющемуся спросу усиливает потребность в более высоком уровне общего и профессионального образования, непрерывном обучении работников, развитии у них способностей к творчеству и постоянному обновлению знаний»[1]. Целью высшего образования становится развитие потенциала каждого человека, реализация которого только и может обеспечить непрерывные технические, экономические, организационные инновации.

На современном этапе трансформация роли высшего образования фиксируется в том, что оно начинает выполнять совокупность взаимосвязанных функций, среди которых: формирование человеческого капитала, обеспечение темпов и качества экономического роста, смягчение неравенства в распределении личных доходов, отбор потенциальных работников по их производственным качествам, обеспечение занятости и сокращение безработицы.

---

[1] Нехода Е. В. Технологические параметры эволюции производственной среды предприятия и их влияние на трансформацию труда и социально-трудовых отношений // Вестник Томского госуниверситета. 2007. № 295. С. 197.

1. Формирование и развитие человеческого капитала, составным элементом которого являются знания, навыки и опыт, приобретаемые в том числе и в процессе обучения в высшей школе. Тем самым высшая школа определяет материальное благосостояние индивидов, получивших высшее образование. Как отмечалось в первом параграфе, тезис о повышении доходов членов общества, вызванном повышением уровня их образования, является общепризнанным и находящим подтверждение во множестве эмпирических работ, порожденных концепцией человеческого капитала.

2. Обеспечение темпов и качества экономического роста. Высшая школа, формируя кадровый потенциал и наращивая качество человеческого капитала, выступает фактором потенциального экономического роста. Высшее образование, во-первых, формирует саму производительную способность человека, то есть наделяет его такими знаниями, умениями и навыками, которые делают его способным выполнять определенную работу, заниматься определенным видом деятельности. Во-вторых, расширяет и углубляет систему общих фундаментальных знаний, способствующую приобретению новых знаний в процессе труда и обеспечивающую возможность смены рода занятий, усвоения новой информации, гибкой и быстрой адаптации к меняющимся условиям. В-третьих, развивает и закрепляет такие личностные качества, как дисциплинированность, ответственность, самостоятельность, организованность и другие. Нетрудно заметить, что все это делает возможным повышение общественной производительной силы труда, эффективности производства, благодаря чему высшее образование становится фактором потенциального экономического роста. Источником реального роста оно становится при условии, что не существует технологических, макроэкономических, институциональных, организационных или социальных условий и факторов, препятствующих полному и эффективному использованию приобретенного в высшей школе запаса производительных способностей. И. Соболева указывает, что

«значительный запас образования (образовательный фонд), накопленный населением, может слабо влиять на показатели экономического развития, если он не задействован в полной мере в производственных процессах, например при высоком уровне безработицы или неэффективном использовании квалифицированной рабочей силы»[1].

3. Смягчение неравенства в распределении личных доходов. Имманентной чертой рыночной экономики является социально-экономическая дифференциация индивидов, обусловливающая неравенство в распределении личных доходов. Высшее образование способно смягчить подобное неравенство, поскольку получение высшей профессиональной подготовки обеспечивает индивидам из бедных слоев населения доступ к лучше оплачиваемым профессиям, улучшает возможности трудоустройства и продвижения по службе. В этом смысле говорят, что образование – «великий уравнитель».

Как известно, определенная степень неравенства в распределении доходов («неравенство результатов») рассматривается экономистами оправданной не только с экономической (стимулирующий эффект), но и с этической точки зрения, поскольку считается, что она обусловлена различием индивидов по своим способностям, склонностям и предпочтениям. В то же время неравенство, обусловленное неравным распределением образования, рассматривается как препятствие (барьер) в реализации желательного с экономической и этической точки зрения равенства стартовых возможностей («равенства возможностей»). Поэтому «программы, направленные на предоставление детям из бедных семей доступа к образованию, являют собой один из важнейших механизмов, обеспечивающих более честную конкуренцию за экономический статус и более равные шансы на успех»[2]. Аналогичная цель выдвигается и в

[1] Измерение экономики знаний: теория и практика... С. 52.
[2] Фишер С., Дорнбуш Р., Шмалензи Р. Указ. соч. С. 367.

отношении высшего профессионального образования: «…необходимо обеспечить такую организацию роста и развития систем высшего образования, которая позволит расширить доступ к образованию, повысить его качество и способствовать равенству»[1].

Социологами эта функция определяется как функция социального лифта. Образование выполняет функцию социального лифта для выходцев из малообеспеченных и малообразованных слоев населения; также эта функция находит отражение в процессе перемешивания населения страны по региональному признаку. Как пишет С. А. Беляков, «высшее образование призвано обеспечить право молодежи на равный доступ к полноценному и качественному образованию, в соответствии с их интересами, независимо от материального состояния семьи, национальной принадлежности, состояния здоровья и района проживания»[2]. В докладе Общественной палаты подчеркивается, что тем самым «образование может явиться инструментом предупреждения экономического и социального расслоения общества»[3] и, следовательно, важнейшим инструментом формирования и поддержания его социального и культурного единства.

4. Отбор потенциальных работников (учащихся) по их производственным качествам – фильтрующая (селективная или информационная) функция образования. Высшее образование, полученное индивидом, свидетельствует о его более высоких способностях, поскольку считается, что более способные люди достигают в среднем более высоких ступеней образования. Поэтому для работодателя диплом о высшем образовании – это сигнал или информация о потенциальной производительности и профессиональных навыках нанимаемого работника.

---

[1] Шляйхер А. Указ. соч. С. 39.
[2] Беляков С. А. Указ. соч. С. 16.
[3] Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? (Доклад Общественной палаты Российской Федерации, Москва, 2007 г.) // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 8.

С точки зрения экономики в целом высшее образование способствует более эффективному распределению рабочей силы в том смысле, что «помещает нужного человека на нужное место».

Положение о том, что образование оказывает незначительное влияние на повышение производительности работника, играя роль «фильтра», получило название теории (гипотезы) скрининга (фильтра). Она при своем возникновении позиционировала себя как антипод теории человеческого капитала. В настоящее время известны сильная и слабая ее версии. «Согласно сильной гипотезе скрининга, производительность индивидуума остается неизменной в ходе обучения, фактически является его врожденной способностью. Система образования, фильтруя выпускников, позволяет им лишь получить сигнал о своих способностях, который они впоследствии могут использовать на рынке труда. Слабая гипотеза предполагает, что основной ролью образования является сигнальная (оно обеспечивает индивидуума индикатором его производительности), в то же время образование может повышать способности и производительность индивидуума»[1].

Очевидно, что одной только фильтрующей функцией роль образования не ограничивается, и оно выполняет ее наряду с другими своими функциями.

5. Обеспечение занятости и сокращение безработицы. Высшее образование стимулирует занятость и сокращает безработицу, поскольку образованным специалистам легче устроиться на работу (фильтрующая функция), они более информированы и мобильны, легче приспосабливаются к перемене работы и места жительства. Опыт показывает, что чем выше уровень образования рабочей силы, тем выше уровень ее занятости. В краткосрочном периоде высшее образование может послужить средством

[1] Аистов А. В. О фильтрующей роли образования в России // Экономический журнал ВШЭ. 2009. № 3. С. 453.

сокращения молодежной безработицы. В этом смысле говорят, что высшее образование усиливает конкурентные позиции работника на рынке труда[1].

С учетом изменяющейся роли высшего образования социологами, историками, философами и другими «чистыми гуманитариями» нередко высказываются мысли о том, что «…каким будет образование, таким и будет наше будущее»[2] и что «…впервые в истории, образование в ближайшем будущем сыграет ключевую (базисную) роль в определении дальнейших путей развития человечества»[3].

В любом экономическом исследовании, посвященном новым процессам, развивающимся в современном мире, также подчеркивается важная роль высшего образования. Более того, положение о том, что высшее образование выступает в качестве одного из основных (главных, ключевых и т. п.) факторов экономического развития на современном этапе, считается эмпирически доказанным в многочисленных исследованиях, является общепринятым и никем не оспаривается.

Высшее образование как один из основных факторов развития современной экономики конкретизируется исследователями по-разному. Так, многие авторы говорят о превращении рынка образовательных услуг в основной элемент системы экономики знаний[4]. Высшую школу характеризуют также в качестве «…исходного и базового инновационно-динамического звена в пофазном процессе и механизме современного общественного воспроизводства, то есть звена, на которое переносится основной центр тяжести в обеспечении инновационной динамики,

---

[1] Капелюшников Р. И. Записка... С. 37.

[2] Шалютин Б. Можно ли образумить отечественного левиафана? [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2013. Т. 4, № 55. URL: http://www.strana-oz.ru/2013/4/mozhno-li-obrazumit-otechestvennogo-leviafana (дата обращения: 29.09.2014).

[3] Андреев А. Л. Университеты в контексте социальной истории: от «обучения культуре» к формированию креативных интеллектуальных сред // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 117–118.

[4] См.: Гоженко К. Н. Экономика знания – императивная основа инновационной трансформации сферы образовательных услуг: автореф. дис. … д-ра экон. наук. Кисловодск, 2012. С. 9.

трансформирующей современную экономику и общество»[1]. Отметим, что вышеприведенные и другие точки зрения чаще всего остаются на уровне простой констатации связи высшего образования и экономики знаний. Лишь в немногих работах конкретизируется вклад высшего образования в развитие экономики знаний. Так, Т. Л. Ищук пишет: «Роль высшего образования в развитии экономики знаний проявляется в обеспечении экономики специалистами необходимой квалификации, способствующих повышению производительности труда, создании нового знания и доведения его до внедрения в производство, получении доходов от экспорта образовательных услуг, технологий, повышении конкурентоспособности на международном рынке образования, инноваций, НИОКР, что является существенным вкладом в национальную экономику»[2]. Этот же автор справедливо указывает на то, что в основе формирования государственной экономической стратегии в области высшей школы должны лежать закономерности и тенденции ее развития в экономике знаний[3]. Одна из закономерностей, выявленных указанным автором, формулируется как возрастающее влияние человеческого капитала на социально-экономическое развитие общества[4]. Представляется, что эта закономерность может быть конкретизирована положением о ***превращении высшего образования в первое подразделение общественного производства экономики знаний.***

Эта идея (с поправкой на то, что речь идет о социокультурной сфере в целом), впервые, по-видимому, выдвинутая в 2004 году А. В. Бузгалиным и А. И. Колгановым[5] и получившая определенное развитие (обоснование) в последующих текстах этих авторов, не имеет широкого распространения в

---

[1] Горбунов А. П. Система высшей школы как исходное и базовое инновационно-динамическое звено в пофазном механизме современного общественного воспроизводства [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2014. № 6 (ч. 5). С. 962. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10003540 (дата обращения: 14.10.2014).

[2] Ищук Т. Л. Формирование стратегии... С. 19.

[3] Там же. С. 20.

[4] Там же. С. 19.

[5] Бузгалин А. В., Колганов А. И. Глобальный капитал. М.: УРФФ, 2004. С. 83.

отечественном научном дискурсе. Можно отметить, что ее отстаивает в своих публикациях и выступлениях (со ссылкой на авторов идеи) известный ученый и политик О. Н. Смолин[1]. Без ссылки на первоисточник эта идея была воспроизведена в недавней статье Е. А. Ярушкиной. Данный автор, опираясь на высказывание С. П. Капицы, в котором последний фактически отождествил экономику знаний и образование[2], делает вывод, что «именно поэтому сфера образования начинает занимать ключевые позиции в экономическом развитии, в структуре общественной жизни и по своей сути становится первым подразделением экономики знаний»[3]. На наш взгляд, ни отождествление экономики знаний и образования, ни «ключевые позиции» образования в экономическом развитии не доказывают того, что образование становится первым подразделением экономики знаний.

Следует отметить, что положение об образовании как первом подразделении экономики знаний имеет фундаментальное значение для экономической науки не только потому, что структурное деление на I и II подразделения является составной частью важнейшей проблемы – проблемы общественного воспроизводства, но и потому, что признание его, по сути, означает смену парадигмы экономической теории.

Обоснование идеи, выдвинутой А. В. Бузгалиным и А. И. Колгановым, выглядит следующим образом.

---

[1] Смолин О. Н. О проекте Основ государственной культурной политики: выступление на парламентских слушаниях Комитета по науке, образованию и культуре (02.07.2014) [Электронный ресурс]. URL: http://www.smolin.ru/duma/audition/2014-07-02.htm (дата обращения: 22.11.2014).

[2] «Образование в целом есть экономика знаний, передача которых следующему поколению – неограниченная система, обеспечивающая развитие общества» (Капица С. П. Экономика знаний: контекст российских проблем [Электронный ресурс]. URL: http://www.nikitskyclub.ru/article.php?idpublication=4&idissue=24 (дата обращения: 8.11.2014).

[3] Ярушкина Е. А. Сфера образования как первое подразделение экономики знаний [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 5: Экономика. 2012. № 4 (111). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/sfera-obrazovaniya-kak-pervoe-podrazdelenie-ekonomiki-znaniy (дата обращения: 29.10.2014).

Во-первых, авторы исходят из того, что важнейшим отличием экономики знаний (или постиндустриальной экономики) является фундаментальная трансформация содержания труда: в постиндустриальном обществе постепенно массовое распространение получает общедоступная творческая деятельность (креатосфера) в отличие от господства репродуктивного ручного труда в доиндустриальную эпоху и репродуктивного машинного труда – в индустриальном[1]. Об увеличении на рынке труда в экономически развитых странах численности занятых интеллектуальной деятельностью, главным компонентом которой становится творчество, пишут также и другие авторы[2].

Положение о фундаментальной трансформации содержания труда, превращении его в творчество составляет ядро «постсоветского критического марксизма», к которому относят себя А. В. Бузгалин и А. И. Колганов, поэтому рассмотрим этот пункт подробнее.

Понятие творческой деятельности в рамках «постсоветского критического марксизма» опирается в конечном счете на понятие «всеобщего труда» у К. Маркса. К. Маркс писал: «Следует различать всеобщий труд и совместный труд. Тот и другой играют в процессе производства свою роль, каждый из них переходит в другой, но между ними существует также различие. Всеобщим трудом является всякий научный труд, всякое открытие, всякое изобретение. Он обусловливается частью кооперацией современников, частью использованием труда предшественников. Совместный труд предполагает непосредственную кооперацию индивидуумов»[3]. Исходя из этого, марксисты рассматривают творческую деятельность как процесс непосредственной кооперации по созданию культурных благ, непосредственно-общественной деятельности, со-

[1] Колганов А. И., Бузгалин А. В. Реиндустриализация как ностальгия: теоретический дискурс // Социологические исследования (Социс). 2014. № 1. С. 86.
[2] Барышева А. В. Экономика знаний – что это значит; Нехода Е. В. Указ соч. С. 197.
[3] Маркс К. Указ. соч. С. 116.

творчества («диалога») не только и не столько «рядом стоящих» субъектов, сколько со всем накопленным человечеством знаний, что означает вступление индивида во всеобщую, «вневременную» связь. Творческая деятельность (творчество), по мнению А. В. Бузгалина и А. И. Колганова, – это «…деятельность, развивающая ее агентов и созидающая культурные ценности в процессе диалога (субъект-субъектного отношения) между индивидами…»[1]. Следствием всеобщности творческой деятельности является всеобщность культурных ценностей (благ): они неограничены, неуничтожимы, должны быть доступны всем, но для их создания необходим «другой» человек, обладающий способностью к «опредмечиванию и распредмечиванию» результатов творчества: «ключевым «ресурсом» для такой деятельности становится сам творческий человек. Формирование человека, обладающего творческим, культурным потенциалом, новаторскими способностями, становится главным инструментом прогресса и главной задачей человечества»[2].

Во-вторых, в структуре современной экономики А. В. Бузгалин и А. И. Колганов, используя критерий социально-экономического прогресса, под которым понимается прогресс человека и других элементов производительных сил, выделяют две сферы общественного производства: «первое – это *реальный сектор,* в котором производятся полезные блага. Второе – *бесполезный сектор,* который более строго может быть назван *превратным,* ибо в нем производятся не полезные для прогресса экономики, общества, человека блага, а превратные формы, не имеющие

[1] Бузгалин А. Частная собственность устарела [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2004. № 6 (21). URL: http://www.strana-oz.ru/2004/6/chastnaya-sobstvennost-ustarela (дата обращения: 20.10.2014).

[2] Бузгалин А. В., Колганов А. И. Пределы капитала: методология и онтология. Реактуализация классической философии и политической экономии: избранные тексты. М.: Культурная революция, 2009. С. 543.

действительного содержания и являющиеся по преимуществу симулякрами»[1].

В-третьих, в рамках реального сектора, в свою очередь, выделяются: а) производства, основанные на репродуктивном ручном труде и использующие доиндустриальные технологии 1-го уклада (часть материального производства и сферы услуг); б) производства, основанные на репродуктивном машинном труде и использующие индустриальные технологии 2–4-х укладов; в) креатосфера, где главную роль играет творческая деятельность (большая часть образования, здравоохранения, культуры, деятельности по рекреации природы и общества и материального производства, базирующегося на постиндустриальных технологиях)[2].

В-четвертых, по аналогии с марксистской схемой общественного воспроизводства ***в рамках креатосферы*** выделяются I и II подразделения. При этом «…роль I подразделения выполняют сферы, в которых производится главный «ресурс» развития – творческий потенциал человека (это такие отрасли как образование, здравоохранение, культура, социальная работа и т. п.). Использование этого главного ресурса для производства важнейших результатов функционирования креатосферы – культурных ценностей, в частности инноваций, knowhow и т. п. – происходит в таких областях, как фундаментальная и прикладная наука, инженерное и социальное творчество, управление и т. п. Эти сферы, следовательно, играют роль II подразделения»[3]. Собственно материальное производство в экономике знаний выполняет роль III подразделения.

Еще раз воспроизведем (коротко) логику рассуждений авторов: основа экономики знаний – творческая деятельность → творческая деятельность создает всеобщие культурные блага → освоение («опредмечивание и распредмечивание») культурных благ невозможно без определенных

[1] Колганов А. И., Бузгалин А. В. Указ. соч. С. 89.
[2] Там же. С. 90.
[3] Там же. С. 90.

личностных (человеческих) качеств → создание человеческих качеств происходит в социокультурной сфере → социокультурная сфера – I подразделение общественного производства.

Следует отметить, что, на наш взгляд, логика рассуждений в данном случае не противоречит логике К. Маркса. Как известно, у К. Маркса деление на I (производство средств производства) и II подразделения (производство предметов потребления) основывалось на целевом, или функциональном, критерии, то есть на том, какую роль играют отдельные элементы совокупного общественного продукта в воспроизводстве ***общественного капитала*** как главного ресурса индустриальной эпохи, целью которой является безграничное возрастание прибавочной стоимости. Аналогично А. В. Бузгалин и А. И. Колганов выделяют I и II подразделения креатосферы по той роли, которую они играют в общественном воспроизводстве ***творческого потенциала*** человека как главного ресурса экономики знаний, целью которой является свободное всестороннее развитие личности.

Наиболее спорный момент во взглядах А. В. Бузгалина и А. И. Колганова заключается в положении об уменьшении роли материального производства. А. В. Бузгалин пишет: «…собственно материальное производство останется, но как один из относительно малозначительных секторов экономики (с долей занятых менее четверти трудоспособного населения). Господствующей становится сфера «производства» культурных ценностей, т. е. общественных благ»[1]. Именно это положение (и связанное с ним положение о замене труда творчеством) позволяет говорить, что «названные интерпретации, по существу, представляют собой отказ от материалистического понимания истории»[2]. Однако представляется, что подобная критика не совсем обоснована, поскольку указанные авторы не пишут, что материальное производство

[1] Бузгалин А. Указ. соч.
[2] Орлов В. В., Гриценко В. С. Постиндустриальное общество и новая форма труда // Философия и общество. 2012. Вып. № 3 (67). С. 63.

вообще исчезнет. Это во-первых. Во-вторых, в данном случае (критика) отождествляется «материальное» и «вещественное, с одной стороны, и «идеальное» и «нематериальное», «духовное» – с другой.

Считается, что суть материалистического понимания истории изложена К. Марксом в предисловии к своей работе «К критике политической экономии» (1857). К. Маркс писал: «В общественном производстве своей жизни люди вступают в определенные, необходимые, от их воли не зависящие отношения – производственные отношения, которые соответствуют определенной ступени развития их материальных производительных сил. Совокупность этих производственных отношений составляет экономическую структуру общества, реальный базис, на котором возвышается юридическая и политическая надстройка и которому соответствуют определенные формы общественного сознания. Способ производства материальной жизни обусловливает социальный, политический и духовный процессы жизни вообще. Не сознание людей определяет их бытие, а наоборот, их общественное бытие определяет их сознание»[1]. Что касается конкретных принципов (постулатов), в которых конкретизируется суть материалистического понимания истории, то разные авторы приводят свой набор их и по-разному формулируют сами принципы. Однако главная трудность заключается в том, что по-разному интерпретируются базовые понятия, такие как, в частности, «материальное» и «бытие» и т. д. Чаще всего, «материальное» отождествляется с «материальным производством», под которым понимается производство материальных благ. Отсюда одна из формулировок: «В основе жизни общества лежит производство материальных благ». «Экономический детерминизм», который часто приписывается марксизму и справедливо критикуется, вытекает из отождествления «материального» и «экономического».

[1] Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. М., 1959. Т. 13. С. 6–7.

Представляется, что содержание материалистического понимания истории адекватно выражается в следующих принципах:

– общественное бытие определяет общественное сознание;

– материальной основой и движущей силой экономического и социального развития выступает прогресс производительных сил;

– производственные отношения являются определяющими по отношению ко всем другим общественным отношениям.

Исходя из этого, признание приоритетности социокультурной сферы и признание ее I подразделением общественного производства не означает отказа от материалистического понимания истории.

Следует отметить, что идея о превращении социокультурной сферы (в том числе образования) в первое подразделение экономики знаний выведено логическим путем и вряд ли может получить эмпирическую проверку. На уровне эмпирических фактов наблюдается массовизация высшего образования и связанные с этим рост размеров ее финансирования, падение качества образования, кризис высшего образования, что является предметом рассмотрения в следующем параграфе.

Таким образом, на этапе перехода от индустриального этапа к экономике знаний экономическое значение высшего образования реализуется через развитие человеческого потенциала, что является отражением закономерного процесса превращения его в I подразделение общественного производства. Такой вывод основан на том, что основой экономики знаний является творческая деятельность и происходит качественная трансформация труда, которая выражается в изменении качества и роли работника.

Исходя из этого, можно сделать вывод о законе преимущественного развития сферы высшего образования при переходе к экономике знаний с соответствующими выводами для экономической политики государства.

2.2 Закономерный характер кризиса высшего образования, формы его проявления и последствия

Положение о кризисе образования стало широко дискутироваться на Западе после выхода в 1970 году книги Ф. Г. Кумбса «Кризис образования в современном мире (системный анализ)» (до этого, в 1967 г., Ф. Г. Кумбс, будучи первым директором Международного института планирования образования[1], сделал на Уильямсбургской конференции ЮНЕСКО доклад под названием «Всемирный кризис образования»). В этой книге автор трактовал кризис образования как глобальное явление («мировой кризис образования»), сутью которого является «разрыв между образованием и условиями жизни общества», возникший в результате отставания систем образования от стремительных изменений в науке, технике, в экономике и политике, демографии и социальных условиях[2]. С той или иной детализацией аналогично определяют кризис образования и отечественные исследователи. Так, академик Н. Моисеев говорит о несоответствии «существующих традиций в образовании, прежде всего в университетском образовании, потребностям сегодняшнего дня». При этом кризис образования Н. Моисеев относит к наиболее опасному из всей совокупности современных кризисов[3].

Хотя после выхода книги Ф. Г. Кумбса прошло уже более четырех десятилетий, оценка состояния систем высшего образования как кризисного не изменилась. Утверждается, что «высшее образование нуждается в глубокой, радикальной и срочной трансформации... Модели высшего

---

[1] Международный институт планирования образования (МИПО) – один из специализированных институтов ЮНЕСКО, созданный в 1963 г. Цель МИПО – помогать государствам-членам повышать качество и эффективность их систем образования.

[2] Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире (системный анализ). М.: Прогресс, 1970. С. 10.

[3] Моисеев Н. Кризис современного образования // Наука и жизнь. 1998. № 6. С. 3.

образования, получившие широкое распространение во второй половине XX в., больше не работают»[1].

Современные западные исследователи высшего образования, продолжая традицию Ф. Г. Кумбса, говорят о несоответствии высшего образования изменившимся условиям жизни общества и вызовах, возникших перед ним в конце XX – начале XXI века. Среди них на первом месте стоит массовизация («бум») высшего образования.

Этот процесс массовизации высшего образования в США и Западной Европе особенно интенсивно протекал в 60–80-е годы, в Восточной Европе и России – в 90-е; азиатские страны переживают его в настоящее время. Так, в развитых странах, начиная с 1965 года, наблюдался значительный рост численности студентов высших учебных заведений. Например, число поступивших в высшее учебное заведение с 1955 по 1985 гг. возросло в Испании – в 15 раз, в Швеции – в 9,7, в Австрии – в 9,4 и во Франции – в 6,7 раза, а в странах третьего мира рост был гораздо внушительней – от 33 раз в Таиланде до 112 в Нигерии (Рисунок 3)[2].

Из Рисунка 3 видно, что после 1995 г. в развитых странах идет взрывной рост численности студентов и лиц, имеющих высшее образование. Россия, потеряв период с 1990 до 1995 г., последовала за этим ростом. Неоднократно руководители российского образования различных рангов говорили, что в России слишком много специалистов с высшим образованием. Однако, как видно из Рисунка 3, Россия следует общемировой тенденции (при этом отставая от США в полтора раза)[3].

---

[1] Барбер М., Донелли К., Ризви С. Указ. соч. С. 157.

[2] Эйхер Ж. К., Шевалье Т. Переосмысление проблем финансирования послесреднего образования // Высшее образование в Европе. 1992. Т. 17, № 1. С. 25.

[3] Карпенко, М. П. Телеобучение. М.: Современная гуманитарная академия, 2008. С. 57–58.

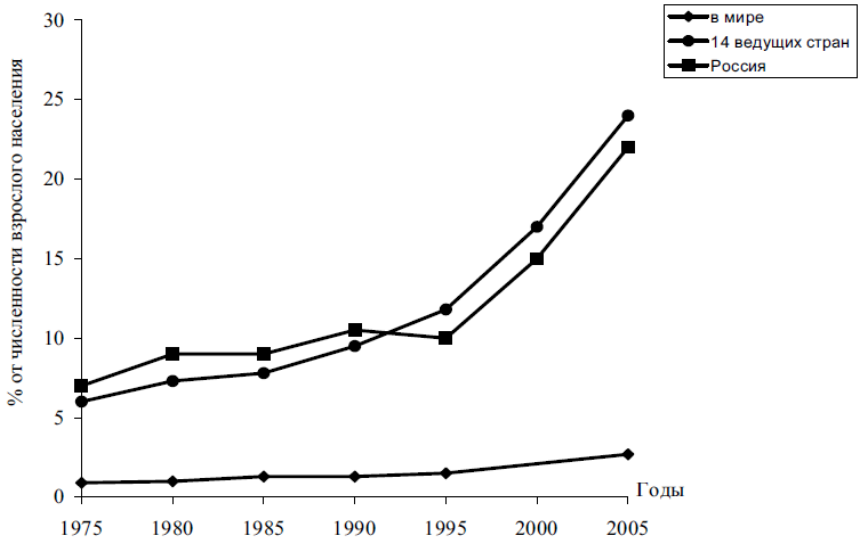

Рисунок 3. Динамика роста спроса на высшее образование. Перечень ведущих стран (по относительному количеству лиц с высшим образованием): США, Норвегия, Израиль, Нидерланды, Канада, Япония, Австралия, Исландия, Дания, Корея, Великобритания, Швеция, Испания, Швейцария

Характерным показателем массовизации является также доля зачисленных в вузы в соответствующей возрастной когорте. На Западе она составляет в настоящее время 70–80 % когорт молодежи в возрасте 17–23 лет[1].

Соответственно, расходы на высшее образование резко выросли. За два десятилетия – с начала 1960-х до начала 1980-х годов – расходы на образование (в неизменных ценах) возросли в США и Великобритании в 3 раза, в ФРГ и Японии – в 4 раза, во Франции – в 5,5 раза[2].

В конце XX – начале XXI вв. произошла некоторая стабилизация доли расходов на образование в общем объеме ВВП развитых стран, а в отдельные периоды и в отдельных странах – ее уменьшение (Рисунок 4).

В среднем с 1999 по 2005 год доля ВВП, направленного государствами ЕС на образование, составляла около 5 %, в том числе 1,15 % – на высшее

[1] Комментарии к эссе Майкла Барбера, Кейтлин Доннелли, Саада Ризви // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 235.
[2] Стратегия обновления. Новый социальный механизм / под общ. ред. И. А. Глебова, В. Г. Марахова. М.: Мысль, 1990. С. 288.

образование[1]. С учетом общих затрат домашних хозяйств, фирм и государства образование – одна из наиболее затратных отраслей экономики любой страны[2].

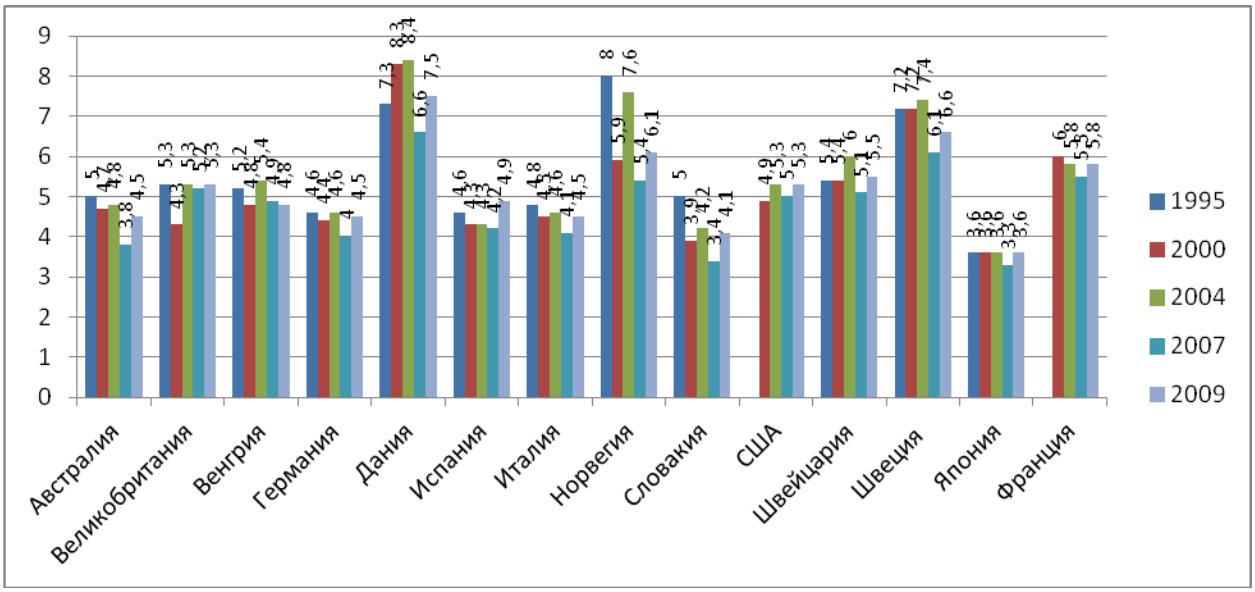

Рисунок 4. Государственные расходы на образование в России и странах ОЭСР (в % к ВВП)[3]

Массовизация высшего образования привела к повышению образовательного уровня совокупной рабочей силы, который фиксируется в таких показателях, как уровень охвата населения различными ступенями образования, среднее число лет образования, количество обучающихся, индекс образования и т. д. Так, в США, являющихся одним из лидеров по уровню образования, в 2008 году около 29 % всего взрослого населения в возрасте 25 лет и старше имело законченное высшее образование (в 1970 г. –

[1] Государственные расходы на образование в странах Европейского союза (ЕС) // Общество и экономика. 2010. № 2. С. 160, 168–169.

[2] В общей сложности в США, например, тратится несколько триллионов долларов на образование (Карной М. Указ. соч).

[3] Составлено автором по следующим источникам: Образование в Российской Федерации: 2007. Статистический сборник. М., 2007. С. 463; Образование в Российской Федерации: 2010. Статистический сборник. М., 2010. С. 463; Образование в Российской Федерации: 2012. Статистический сборник. М., 2012. С. 432; Индикаторы образования: 2008: статистический сборник. М., 2008. С. 114; Индикаторы образования: 2011: статистический сборник. М., 2011. С. 247; Индикаторы образования: 2013: статистический сборник. М., 2013. С. 265.

лишь 10 % окончили университеты и колледжи). Среднее число лет обучения трудоспособного населения превысило в 2007 г. тринадцать (это на год превосходит уровень средней школы)[1]. Отмечается, что «ряд развитых стран уже сейчас ставят задачу получения высшего образования всеми способными на это гражданами как залог процветания государства»[2].

Среди причин массовизации называют прежде всего кардинальные изменения в технике и технологии производства, смену пятого технологического уклада шестым, информационную революцию, возникновение и развитие экономики, основанной на знаниях, вследствие чего изменяется содержание и характер труда. Я. И. Кузьминов приводит данные известного исследования OECD «Skillprofileofjobs»: «…в разных видах работы измерили долю рутинных операций: ручных, умственных, креативных, аналитических, связанных с коммуникациями. Выяснилось, что доля нерутинных навыков за 45 лет в мире выросла на 15 %, а рутинный сектор сократился примерно на 8–10 %. В длинном цикле мы можем считать, что рутинные операции, чисто исполнительский труд вытесняются»[3].

«Если для нормального функционирования индустриального общества, – пишет А. В. Белоцерковский, – было необходимо всеобщее среднее образование и массовая грамотность, сегодня в развитых странах для функционирования постиндустриального общества этого уже недостаточно – требуется массовое владение исследовательскими и проектными компетенциями, которые формируются первой ступенью высшего

---

[1] Супян В. Б. США: человеческий потенциал в «экономике знаний» [Электронный ресурс] // Россия и Америка в XXI веке: электронный научный журнал. 2009. № 3. URL: http://www.rusus.ru/?act=read&id=167 (дата обращения: 15.08.2014).

[2] Балясникова Л. А. Высшая школа в трансграничном образовании [Электронный ресурс] // Вестник Герценовского университета. 2007. № 11. С. 57. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/vysshaya-shkola-v-transgranichnom-obrazovanii (дата обращения: 15.08.2014).

[3] Кузьминов Я. И. Направления развития образования... С. 78.

образования»[1]. Одновременно с этим происходит «рост значимости и престижа высшего образования» и «широкое понимание выгодности образования»[2], которые были связаны с видимыми фактами получения более высоких доходов тех, кто имеет высшее образование, теоретически подкрепленными концепцией человеческого капитала и которые лежали в основе возникновения массового спроса на высшее образование. Массовость спроса на высшее образование, как отмечается многими исследователями, порождается также реформами по его «демократизации и доступности»[3], осуществленными в рамках «социального государства» или «государства всеобщего благосостояния».

На первый взгляд, массовизация (массификация) высшего образования, имея своей причиной объективные тенденции развития производительных сил и приводя к повышению «образовательного ценза» населения, должна трактоваться как прогрессивное явление. Однако она рассматривается в большинстве случаев как вызов, стоящий перед современной системой высшего образования. Почему?

Западные исследователи, оценивая массовизацию высшего образования, говорят о ее противоречивых проявлениях: она имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Так, в докладе западных экспертов, подготовленном для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 2009 года, отмечается, что «явление массификации неизбежно и включает в себя большую социальную мобильность для растущего сегмента населения, новые модели финансирования высшего образования, все более диверсифицированные системы высшего образования

---

[1] Белоцерковский А. В. Российское высшее образование: о вызовах и рисках // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 4.
[2] Хагуров Т. А. Высшее образование: между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 51.
[3] Рыбин В. А. Указ. соч. С. 52.

в большинстве стран, часто общее снижение академических стандартов и другое»[1].

Исходным фактом при оценке массовизации высшего образования является то, что она привела к «разрастанию университетов», что создает «…ряд проблем, прежде всего это касается поиска средств на покрытие расходов, связанных с увеличившимся потоком учащихся…»[2]. Речь идет о том, что государственное финансирование высшего образования в связи с «упадком государства всеобщего благосостояния»[3] во всем мире сокращается и растет доля платного высшего образования: «сегодня около 30 % приема в вузы в мире приходится на частный сектор»[4]. Фактически высшее образование, не входившее ранее во многих странах в сферу действия рыночного механизма, теперь превратилось в рынок образовательных услуг. Плата за обучение в свою очередь превратила студента в «покупателя», «клиента», который «всегда прав». В литературе отмечается, что «для многих студентов цель пребывания в университете – это диплом, а вовсе не обучение как таковое. Диплом – это валюта рынка труда, и хотя… его ценность может падать, он остается пропуском к целому ряду профессиональных возможностей, которых лишен работник без диплома»[5]. Происходит девальвация обучения; именно поэтому «массовое высшее образование ассоциируется с более низким его качеством»[6]. В литературе отмечается, что «обеспечение качества высшего образования стало приоритетным вопросом политической повестки дня во многих странах»[7].

---

[1] Альтбах Ф. Дж., Райсберг Л., Рамбли Л. Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции // Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под науч. ред. В. И. Байденко. М., 2010. С. 61.

[2] Барбер М., Донелли К., Ризви С. Указ. соч. С. 160.

[3] Форрат Н. В. Проблема качества высшего образования: мировые вызовы и их российские трансформации // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 123–124.

[4] Альтбах Ф. Дж., Райсберг Л., Рамбли Л. Указ. соч. С. 69.

[5] Барбер М., Донелли К., Ризви С. Указ. соч. С. 179–180.

[6] Форрат Н. В. Указ. соч. С. 124.

[7] Альтбах Ф. Дж., Райсберг Л., Рамбли Л. Указ. соч. С. 66.

Еще одно негативное следствие массовизации высшего образования – его коммерциализация, под которой понимается «...стремление университетов извлечь прибыль из своей преподавательской, исследовательской и иной деятельности»[1], то есть фактически – предпринимательская деятельность вузов, которая в последние десятилетия все более расширяется.

Формами предпринимательства вузов выступает сотрудничество с корпорациями (финансирование исследований), получение прибыли от заочного обучения, доходы от спортивных мероприятий и т. п.

Научные исследования – это одно из двух главных направлений деятельности классического (гумбольтовского) университета (наряду с обучением); как отмечается в литературе, «будущее за теми университетами, которые обладают достаточным исследовательским потенциалом (качество, помноженное на объем, дает мощность)»[2]. При этом «существует необходимость в исследованиях, полностью свободных от влияния коммерческих интересов и стремления получить прибыль в скором времени, в исследованиях, способствующих прогрессу человечества без гарантии немедленного возврата вложенных средств»[3]. Однако такие направления исследований не интересуют корпорации. Кроме того, упор на исследования приводит к снижению качества преподавания: «преподавание в университете все чаще воспринимается как утомительная обязанность, которую приходится выполнять, чтобы получить средства для исследовательской работы»[4].

В целом, оценивая коммерциализацию деятельности вузов, американский экономист Д. Бок пишет о подрыве академических стандартов

---

[1] Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования. М.: Высшая школа экономики, 2012. С. 25.
[2] Барбер М., Донелли К., Ризви С. Указ. соч. С. 189.
[3] Там же.
[4] Там же. С. 179.

(моральное разложение профессоров – назначение на профессорскую должность кандидата, способного привлечь значительные корпоративные инвестиции, или его участие в проекте, не представляющем научной ценности, но сулящем солидную коммерческую прибыль, подрыв духа корпоративной солидарности,установление научным подразделениям более закрытого режима работы), ухудшении качества образования за счет снижения требований к абитуриентам, падении общественного доверия к университету («люди перестают верить в объективный и бескорыстный характер образовательной и научной работы, ведущейся в стенах университета»[1]). Отмечается также, что коммерциализация вузов «…входит в противоречие с традиционной ролью университетов»[2].

Массовизация высшего образования приводит также к возникновению такой тенденции, как уменьшение ценности высшего образования. Последняя в соответствии с теорией человеческого капитала выражается в более высоком пожизненном доходе лиц, получивших более высокое образование. Косвенно ценность высшего образования выражается также в более высокой занятости работников с высшим образованием. В статье М. Барбера, К. Донелли, С. Ризви приводятся данные о снижении в период с 2000 по 2012 г. среднего заработка американских бакалавров на 14,7 % притом что стоимость обучения за этот же период повысилась на 72 %[3]. Эти же авторы пишут о «пугающе высоком» уровне безработицы среди молодежи[4].

Таким образом, объективные тенденции развития производительных сил на современном этапе привели к массовизации высшего образования,

---

[1] Бок Д. Плюсы и минусы коммерциализации [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2003. № 6 (15). URL: http://www.strana-oz.ru/2003/6/plyusy-i-minusy-kommercializacii (дата обращения: 07.09.2014).
[2] Альтбах Ф. Дж., Райсберг Л., Рамбли Л. Указ. соч. С. 70.
[3] Барбер М., Донелли К., Ризви С. Указ. соч. С. 167.
[4] Там же. С. 165.

формированию рынка образовательных услуг, коммерциализации вузов, проникновению в них бизнес-моделей и т. п., которые, в свою очередь, ведут к падению качества и снижению ценности высшего образования, размыванию академических стандартов и в целом приходят в противоречие с самой сущностью высшего образования.

Состояние дел в системе высшего образования России оценивается большинством исследователей и экспертов как крайне тяжелое, кризисное. Несмотря на перманентное реформирование в течение вот уже почти 25 лет, «российская система высшего образования до сих пор представляет собой сильно деградировавшую и косметически модифицированную советскую систему»[1]. Хотя по чисто количественным параметрам она выглядит вполне благополучно, демонстрируя положительную динамику по важнейшим показателям на всем протяжении постсоветского периода.

Такой важный показатель массовости высшего образования, как доля зачисленных в вузы в возрастной когорте 17 лет, превышает аналогичный показатель во многих странах и составляет в современной России 86–87 % (десять лет назад было 50 %)[2].

С начала 90-х гг. число вузов в России увеличилось более чем в 2 раза, а численность студентов почти в 3 раза (Рисунок 5).

Количество вузов в России составляет в настоящее время 969 (2013/14 уч. г.) из них негосударственных – 391[3].

Несмотря на негативные последствия для системы образования трансформационных преобразований, образовательный уровень российского населения не уменьшился. По подсчетам отечественных исследователей,

---

[1] Вахитов Р. Р. Академическая стипендия: за и против (о системе высшего образования российского служилого государства) // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 310.
[2] Кузьминов Я. И. Направления развития образования... С. 76.
[3] Данные Федеральной службы государственной статистики [Электронный источник]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm (дата обращения: 14.10.2014).

использующих данные Российского мониторинга экономического состояния и здоровья населения (РМЭЗ), по состоянию на 2008 г. среднее число накопленных лет образования (среднее количество лет, затраченных на обучение) равнялось 12,5 г.[1] Для сравнения в США, как указывалось выше, эта цифра составляет 13 лет.

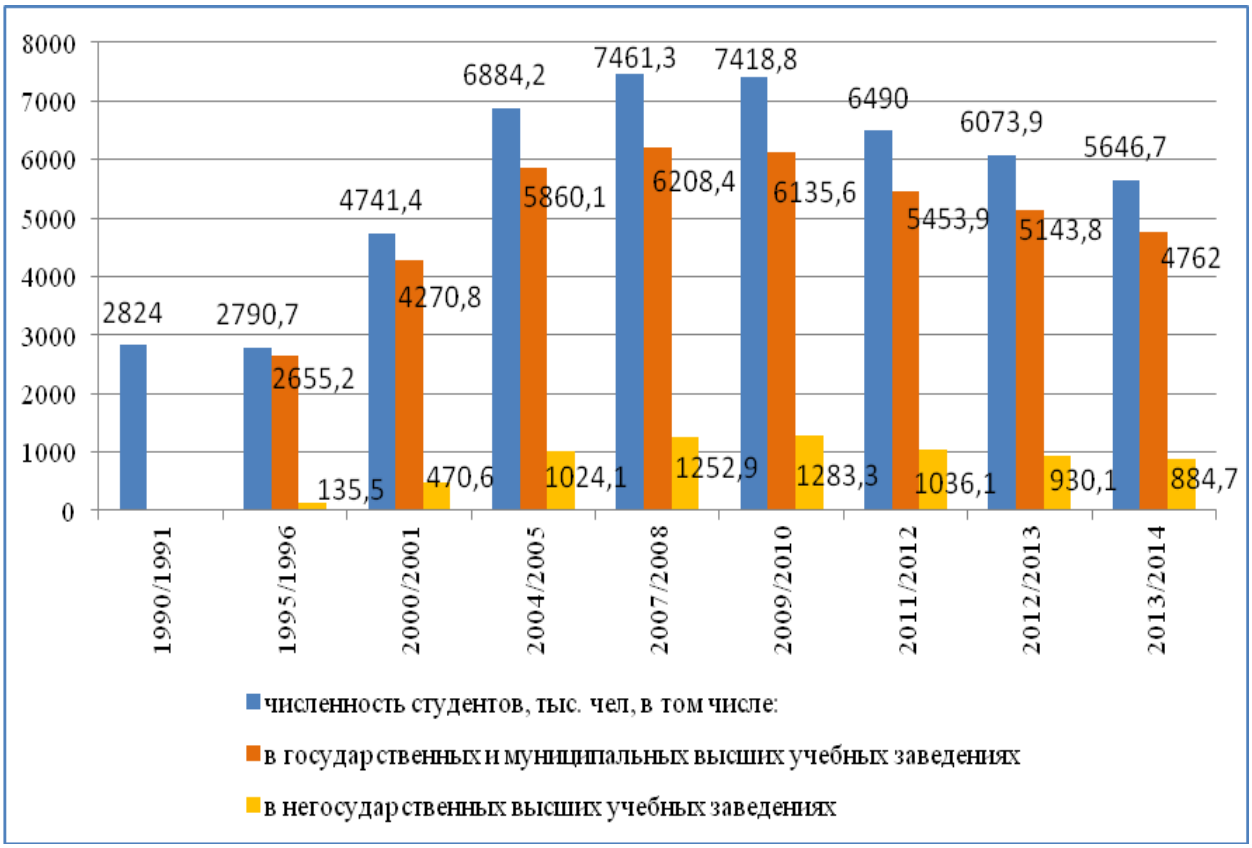

Рисунок 5. Динамика численности студентов
в высших учебных заведениях

Доля лиц с высшим образованием в совокупной рабочей силе в настоящее время (2011 г.) составляет порядка 29 %[2]. Если учесть среднее профессиональное образование (по Международной стандартной

[1] Капелюшников Р. И. Трансформация человеческого капитала в российском обществе (на базе «Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения»). М.: Либеральная миссия, 2010. С. 13.

[2] Труд и занятость в России. 2011: стат. сборник [Электронный ресурс]. М., 2011. С. 66. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/publishing/catalog/statisticCollections/doc_1139916801766 (дата обращения: 26.10.2014).

классификации образования включается в третичное образование), то получим цифру в 56 %[1], то есть в России свыше половины населения имеют третичное образование (в возрасте 25–64 лет, данные на 2002 год), что примерно вдвое больше, чем в Великобритании, Германии или Франции. Как пишет Р. И. Капелюшников, «для страны с не слишком хорошо работающей экономикой, лишь недавно вышедшей из глубокой и затяжной трансформационной рецессии, подобное достижение нельзя не признать поразительным»[2].

По прогнозам, через 30–40 лет отечественная рабочая сила будет на $^2/_3$ состоять из лиц с высшим образованием[3]. Более реалистичный сценарий предложили специалисты ГУ ВШЭ. По их расчетам, к 2020 году 43 % рынка труда придется на людей с высшим образованием[4].

Следует отметить, что причины массовизации высшего образования в России не совсем те же, что и на Западе – прогрессивных структурных сдвигов российская экономика не демонстрирует. С другой стороны, такой фактор массовизации спроса на высшее образование, как увеличение отдачи на человеческий капитал, сыграл свою роль.

Сторонники теории человеческого капитала на основе эмпирических данных доказывают, что «к концу советского периода отдача на образование находилась на очень низкой отметке и составляла не более 1–2 %»[5]. (Нормы отдачи на образование (на человеческий капитал) показывают, на сколько процентов возрастают заработки работников при увеличении продолжительности обучения на один год.) В дальнейшем она увеличилась, особенно быстро в период восстановительного роста, и в настоящее время

---

[1] Труд и занятость в России. 2011: стат. сборник [Электронный ресурс]. М., 2011. С. 76. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/publishing/catalog/statisticCollections/doc_1139916801766 (дата обращения: 26.10.2014).

[2] Капелюшников Р. И. Записка… С. 12.

[3] Калина И. И. Эффективность использования интеллектуальных ресурсов // Экономические науки. 2010. Т. 70, № 9. С. 63.

[4] Кузьминов Я. И. Направления развития образования... С. 77.

[5] Капелюшников Р. И. Записка... С. 42.

находится на таком же уровне (10 %), как и в развитых странах[1]. Отдача от высшего образования[2], как и в целом нормы отдачи от образования, в России в 1990-е и в начале 2000-х годов была относительно низкой (Рисунок 6). «За последние годы, когда завершился первый этап реструктуризации экономики, отдача от высшего образования быстро выросла. Теперь она находится на среднемировом уровне»[3], то есть на уровне 60–65 % (в развитых странах – 50–80 %).

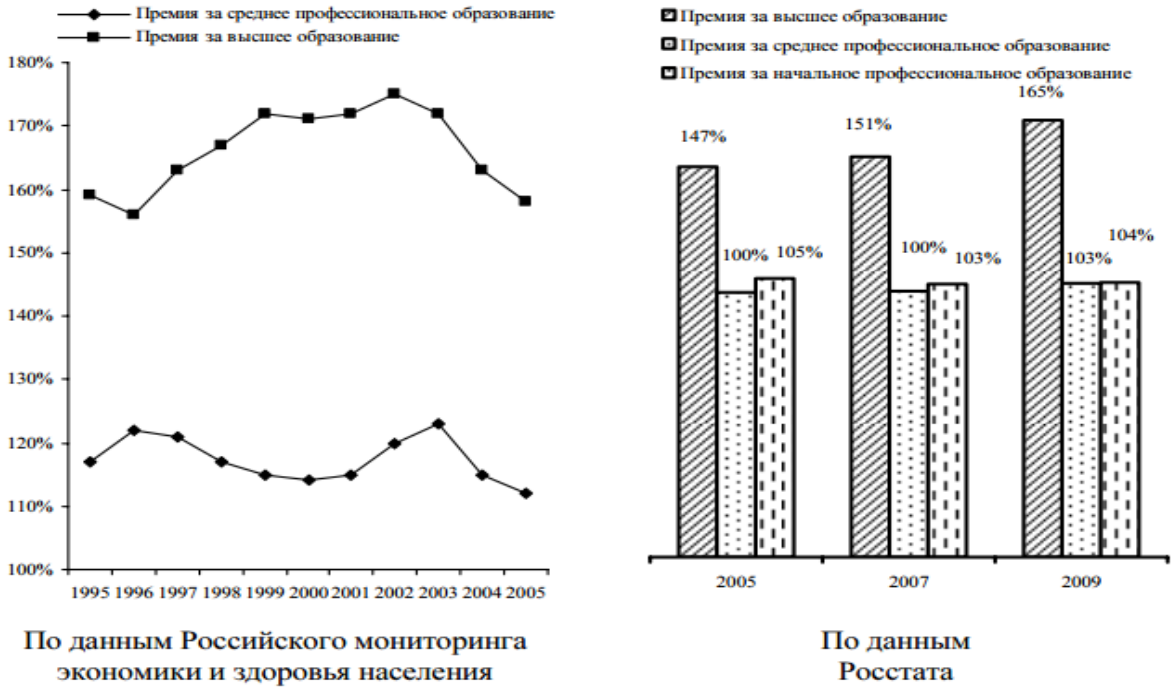

Рисунок 6. Премия за высшее образование (отношение заработной платы работников с профессиональным образованием соответствующего уровня к заработной плате работников со средним (общим) образованием в 1995–2009 гг.)[4]

[1] Капелюшников Р. И. Записка... С. 42.
[2] Экономическая премия за высшее образование, или образовательная премия, рассчитывается как превышение заработной платы работников с высшим образованием над заработной платой лиц с базовым (полным средним) образованием (в процентах).
[3] Кузьминов Я. И. Направления развития образования... С. 77.
[4] Там же. С. 78.

Некоторые авторы указывают и на другие факторы массовизации высшего образования в постсоветской России. Так, Л. Любимов пишет, что «… причины этого явления были разными на Западе и у нас… У нас – это устранение планового советского барьера, т. е. числа мест в вузах… Барьер в 1992 году исчез, число бюджетных мест (с мизерными ассигнованиями на каждое) подскочило кратно, разрешили неограниченное платное образование – вот и все причины массовизации. Ворота открылись – туда ринулись все, кто хотел «откосить» от армии или не хотел начинать рабочую жизнь. Ибо не было и нет ни знаниевой экономики, ни развития науки, ни массового спроса на специалистов высшей квалификации (и даже средней квалификации). Зато есть огромный спрос на дипломы (на «корочки»), причем не только у молодежи, но и у массового работодателя. И их наша вузовская система готова удовлетворять по полной программе»[1].

На первый взгляд, увеличение доли лиц с высшим образованием – положительная тенденция, однако таковой она является только в том случае, если вызывается импульсами, идущими от рынка труда и порожденными, в свою очередь, потребностями экономики в высококвалифицированных кадрах. В то же время, согласно официальным статистическим данным, из 1,5 млн специалистов, ежегодно в среднем выпускаемых высшими учебными заведениями России (в 2011 г. выпуск составил 1 442,9 тыс. чел.[2]), рынок труда способен обеспечить рабочими местами только 500 тыс. человек (то есть каждого третьего выпускника)[3]. В результате только половина

---

[1] Что нужно менять в высшем образовании. Заместитель научного руководителя ВШЭ Лев Любимов о том, как повысить конкурентоспособность российских вузов [Электронный ресурс] // Известия. 2012. 20 июня. URL: http://izvestia.ru/news/527965 (дата обращения: 15.09.2014).

[2] Данные Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b11_01/IssWWW.exe/Stg/d12/3-5.htm (дата обращения: 07.10.2014).

[3] Бизнес и образование: проблемы, тенденции, приоритеты: материалы круглого стола «Взаимодействие бизнеса и образования в реализации приоритетного национального проекта», г. Санкт-Петербург, 10 марта 2006 г. // Официальные документы в образовании. 2006. № 10.

выпускников российских вузов устраивается работать по специальности[1], а треть выпускников работают в тех сферах, где наличие высшего образования не требуется. При этом, начиная с 90-х годов, отмечается тенденция увеличения этого показателя: среди выпускников вузов 1993–1996 гг. не по специальности были заняты на своей первой работе 35,5 %; среди выпускников 1997–2000 гг. – 42,4 %; среди выпускников 2000–2004 гг. – 55,6 %[2].

Государственный университет – Высшая школа экономики вместе с Росстатом представили результаты исследования «Выбор профессии: чему учились и где пригодились? Кем реально работают российские выпускники»[3]. Оказалось, что меньше всего идут работать по специальности выпускники с дипломом инженера (только 35 % устраиваются работать по специальности, а около 30 % вообще заняты в сферах, не требующих высшего образования, 24 % занимают руководящие должности)[4].

Авторы исследования выделили три вида постдипломной мобильности: «вверх», когда выпускники устраиваются на более высокую должность, «вбок», когда выпускники занимают позиции, соответствующие статусу своего диплома, но в другой сфере и «вниз», когда выпускник работает на месте, не требующем такой высокой квалификации. Исследования показали, что около 50 % людей трудоустраиваются согласно полученной специальности с учетом смежных профессий, 24 % идут на понижение, 16,4 % устраиваются на руководящие должности.

---

[1] Железов Б. В., Кудюкин П. М., Шувалова О. Р. Эффективность системы образования: взгляд потребителя образовательных услуг // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 204.

[2] Авраамова Е. М., Верпаховская Ю. Б., Логинов Д. М. Социальная мобильность выпускников вузов // Социальная дифференциация высшего образования / отв. ред. С. В. Шишкин. М., 2005. С. 159.

[3] Выбор профессии: чему учились и где пригодились?: препринт WP3/2009/03 / В. Гимпельсон [и др.]. М.: ГУ ВШЭ, 2009.

[4] В исследовании использовались данные опроса 270 тыс. человек в возрасте 15–72 лет.

Работа не по специальности, а также невостребованность на рынке труда выпускников с вузовским дипломом, с одной стороны, и дефицит рабочих кадров – с другой как характерные черты российского рынка труда свидетельствуют о том, что система профессионального образования в целом, и высшего в том числе, разбалансирована, готовит не тех специалистов, которые нужны экономике и, следовательно, не выполняет функцию формирования кадрового потенциала народного хозяйства (Таблица 4)

Таблица 4 – Выпуск специалистов учреждений начального, среднего и высшего профессионального образований в 2000–2010 гг.[1].

Ступень образования	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Начальное проф.	762,8	758,6	745,3	721,5	708,0	702,5	679,7	656,0	604,7	537,6	580,5
Среднее проф.	579,3	608,6	669,7	701,3	702,7	684,4	699,5	698,5	671,1	630,9	572,1
Высшее проф.	635,1	720,2	840,4	976,9	1076,6	1151,7	1255,0	1355,5	1358,5	1442,3	1467,9

Углубление деформаций в системе профессионального образования часто объясняется тем, что «неустоявшийся рынок труда не дает ясных сигналов»[2] о реальных потребностях экономики. Это означает, что в России рынок труда и система профессионального образования развиваются обособленно друг от друга, между ними нет необходимого сопряжения. Тезис о рассогласованности этих двух сфер общепризнан в отечественной литературе и официальной аналитике. В одном известном исследовании приводится мнение о том, что связь между рынком труда и системой образования вообще полностью отсутствует: рынок труда не ценит сигналы

[1] Составлено автором по источникам: Образование в Российской Федерации: 2010 г. М., 2010; Образование в Российской Федерации: 2012 г. М., 2012.

[2] Суворов А. Что происходит с российским образованием? [Электронный ресурс] // Население и общество. URL: http://www.demoscope.ru/weekly/2002/083/tema05.php (дата обращения: 05.07.2014).

системы образования, а система образования игнорирует сигналы рынка труда. Связывается это с тем, что «в условиях, когда все большая доля молодых людей получает высшее образование, сигнал об *уровне* образования, возможно, теряет свою информативность»[1]. Однако, на наш взгляд, данное объяснение игнорирует самое главное – объективные основы формирования профессионально-квалификационной структуры занятости, которые заключаются в характере и уровне развития технологического базиса современной российской экономики.

Как отмечается многими авторами, в результате выбранной руководством страны либерально-монетаристской модели рыночного реформирования фактически произошла деиндустриализация российской экономики[2], ее примитивизация, сведение к сырьевому и торгово-посредническому сектору. В. С. Ефимов и А. В. Лаптева совершенно справедливо указывают на то, что в условиях сжатия экономики и фактической ликвидации целых секторов высокотехнологичного производства существовавшая система образования, рассчитанная на кадровое и управленческое обеспечение индустриальной экономики, оказалась избыточной и в то же время сформировалась потребность в персонале, «владеющем простыми «операторскими» квалификациями»[3].

С другой стороны, глобализация и вхождение России в мировое экономическое и информационно-культурное пространство изменили ценностные установки молодежи в сторону постиндустриальных видов деятельности (или их имитаций) и стандартов общества потребления.

---

[1] Заработная плата в России... С. 352.

[2] См.: Муснин М. М., Губанов С. С. Контракт власти с сырьевым олигархатом // Золотой Лев. 2009. № 191–192; Иноземцев В. Будущее России – в новой индустриализации // Экономист. 2010. № 11; Черковец В. Н. Особенности нового этапа развития России // Инновации в экономике. 2010. № 4 и др.

К настоящему времени факт деиндустриализации российской экономики признан на официальном уровне, о чем свидетельствует публикация В. В. Путина (Путин В. В. О наших экономических задачах» // Ведомости. 2012. 30 января).

[3] Ефимов В. С., Лаптева А. В. Высшее образование в России: вызовы XXI века // Университетское управление. 2010. № 4. С. 10.

В результате возникли значительные расхождения в ориентациях студентов с потребностями большинства отраслей экономики. С началом роста промышленного производства в 1999 г. реальный сектор экономики увеличил спрос на рынке труда. Но позже (2000–2001 гг.) он столкнулся с проблемой замещения рабочих мест в силу увеличения числа выпускников экономических специальностей. Следует отметить, что многие промышленные предприятия готовы финансировать подготовку работников в учреждениях высшего профессионального образования, но ввиду низкого уровня оплаты труда выпускники предпочитают работать в торгово-посреднической сфере, нежели в реальном секторе экономики. Отмечается, что аккумуляция специалистов торгово-посреднической сферы осуществляется не только без прямых затрат на образование работников, но и при минимизации опосредованных затрат на эти цели путем ухода от налогообложения[1].

Разбалансированность рынка труда и системы высшего образования Я. И. Кузьминов характеризует как «парадокс структуры»: «Мы имеем дело с парадоксом структуры. Предприятиям нужны квалифицированные рабочие и другие исполнители: 60 % предприятий, опрошенных Высшей школой экономики, заявили, что у них большой дефицит квалифицированных рабочих, 20 % предприятий отметили нехватку инженеров, в то время как у нас огромное перепроизводство инженеров по отношению к тем, кто реально входит в экономику. Есть дефицит квалифицированных экономистов и юристов, что совсем уже дико: у нас экономисты и юристы составили практически половину выпуска системы высшего образования. Такого нет ни в одной стране мира. При этом нет дефицита офисных исполнителей, работников с базовым общим образованием, тех, кого мы называем офисным планктоном»[2].

---

[1] Ефимов В. С., Лаптева А. В. Указ. соч.
[2] Кузьминов Я. И. Направления развития образования... С. 82–83.

«Парадокс структуры» обусловлен в том числе и снижением качества подготовки специалистов в высшей школе.

Качество образования – сложное понятие, трудно поддающееся количественной оценке (да еще в одном каком-то показателе). В самом широком смысле его можно определить как соответствие системы образования тем целям и задачам, которые стоят перед обществом и решение которых эта система должна обеспечить. Очевидно, что качество высшего образования во многом зависит от: а) качества преподавания и б) «качества» поступающих в вуз студентов. Уже на эмпирическом уровне можно зафиксировать падение обоих факторов. В частности, о снижении качества преподавания можно судить по старению возрастного и ухудшению качественного состава ППС многих вузов, широкому распространению непрофессионализма и низкой квалификации сотрудников, несоответствию образовательных программ требованиям времени (Таблица 5).

Как видно из таблицы 5, количество преподавателей, имеющих ученую степень, приходящееся на одного студента, имеет тенденцию снижения.

Подавляющее большинство преподавателей учебных заведений всех уровней являются штатными сотрудниками своих учебных заведений, т. е. работают на преподавательской должности на полную ставку или являются внутренними совместителями. Система высшего образования в России привлекает 10 % внешних совместителей[1].

[1] Мониторинг экономики образования. Динамика позиций учащихся и преподавателей на рынке образовательных услуг: 2006 – 2007 // Информационный бюллетень. 2008. № 1 (32). С. 27.

Таблица 5 – Количество преподавателей, имеющих ученую степень, приходящееся на одного студента[1]

Учебный год	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Студенты, тыс. чел.	5426,9	5947,5	6455,7	6884,2	7064,6	7309,8	7461,3	7513,1	7418,8	7049,8	6490,0	5646,7
Преподаватели, имеющие ученую степень д-ра и канд. наук[2], тыс. чел.[3]	185,4	195,3	205,7	214,0	234,7	254,5	266,1	259,1	240	229,5	228,3	228
Преподаватели, имеющие ученую степень, приходящиеся на одного студента	0,034	0,033	0,032	0,031	0,033	0,035	0,036	0,034	0,032	0,033	0,035	0,040

На рисунке 7 представлена структура профессорско-преподавательского состава государственных и муниципальных вузов по возрастным группам. Большая часть преподавателей находятся в возрасте 50–59 лет, немного меньше в возрасте 40–49 лет. Наблюдается тенденция увеличения преподавателей в возрасте старше 65 лет.

Что касается уровня подготовки школьников, то, по общему мнению преподавателей, он неуклонно снижается. Есть тому и объективные подтверждения. В настоящее время двумя наиболее известными международными сравнительными исследованиями качества знаний обучающихся, проводимыми ОЭСР, являются исследование *PIRIS*, в рамках которого изучается качество чтения и понимания текста (для выпускников начальной школы) и программа по оценке образовательных достижений учащихся *PISA (Programme for International Student Assessment)*, в рамках

[1] Составлено автором по источникам: Российский статистический ежегодник. М., 2009; Российский статистический ежегодник. М., 2012; Российский статистический ежегодник. М., 2013.

[2] С 2011 года без учета численности ректоров, проректоров, директоров филиалов.

[3] На самом деле количество преподавателей, имеющих ученую степень доктора и кандидата наук меньше, т. к. присутствует двойной счет по причине того, что некоторые преподаватели работают в государственных и негосударственных вузах одновременно.

которой оцениваются естественно-научная и математическая грамотность, а также читательская компетентность (грамотность чтения) выпускников средней школы (проводится среди пятнадцатилетних подростков при поддержке Организации экономического развития и сотрудничества раз в три года).

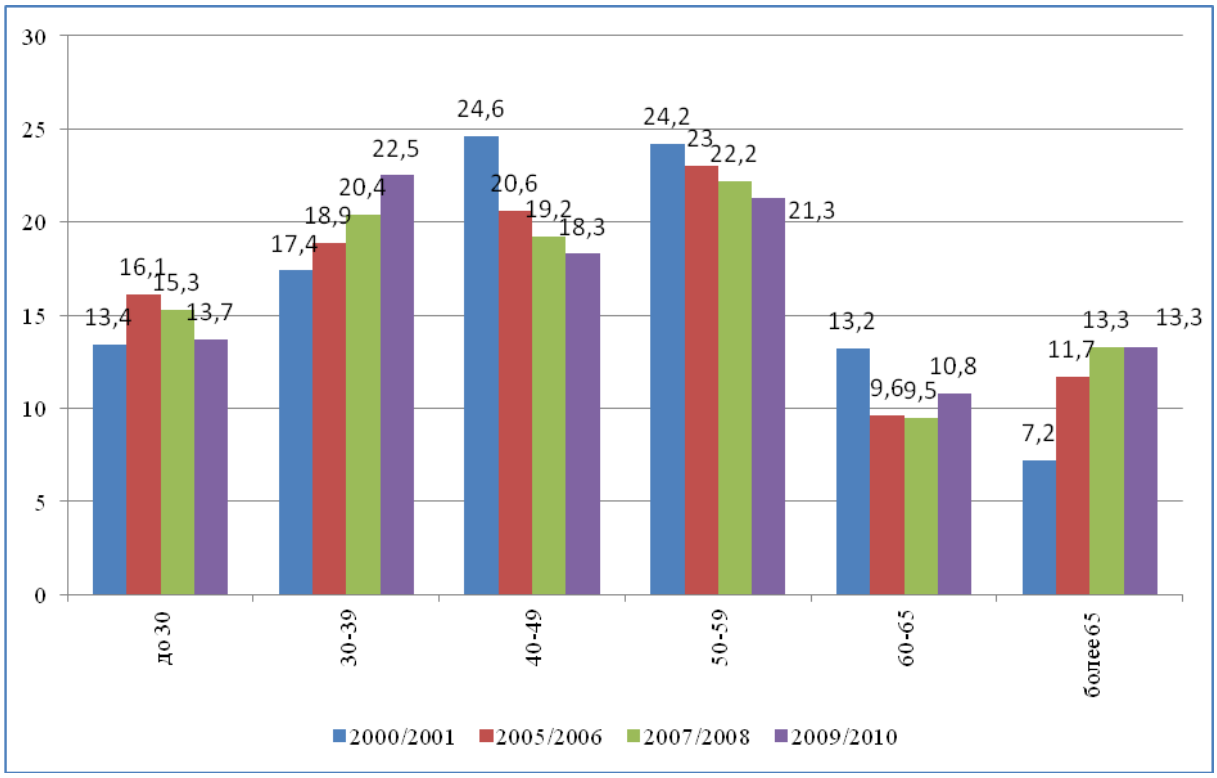

Рисунок 7. Структура штатного профессорско-преподавательского персонала государственных и муниципальных высших учебных заведений по возрастным группам (на начало учебного года; число полных лет на 1 января; в % от общей численности профессорско-преподавательского персонала)[1]

Так, по результатам *PISA* Россия в 2000 г. была на 27-м месте из 57 стран, в 2003-м – на 32-м, в 2006-м – на 37-м[2]. В 2009 г. средний балл российских учащихся по читательской грамотности составил 459 баллов (по 1000-балльной шкале), и по этому показателю Россия заняла 41–43-е места

[1] Составлено автором по источнику: Индикаторы образования: 2008. М., 2008. С. 191–192.
[2] Базжина Т. В. В ожидании экспертного влияния // Вопросы образования. 2009. № 3. С. 287.

среди 65 стран – участниц *PISA*. По математической, естественнонаучной грамотности Россия оказалась на 38–40-м и 37–40-м местах соответственно[1]. По результатам исследования в 2012 году российские учащиеся улучшили свои позиции, но незначительно: Россия пропустила вперед 30 стран, опередив 25 стран, занимая места в середине таблицы вместе с 9 странами[2]. Вследствие этого «…значительная часть студентов не готова к освоению сложных профессиональных квалификаций в вузе. На основе данных, полученных в ходе мониторинга качества приема в высшие учебные заведения, мы можем судить об уровне подготовки поступающих на бюджетные места очной формы обучения (Рисунок 8). Примерно 40 % первокурсников – это люди, которые по профильным предметам в школе имели 2–3 балла. Есть очень высокая вероятность того, что эти люди не смогут освоить необходимые профессиональные компетенции»[3].

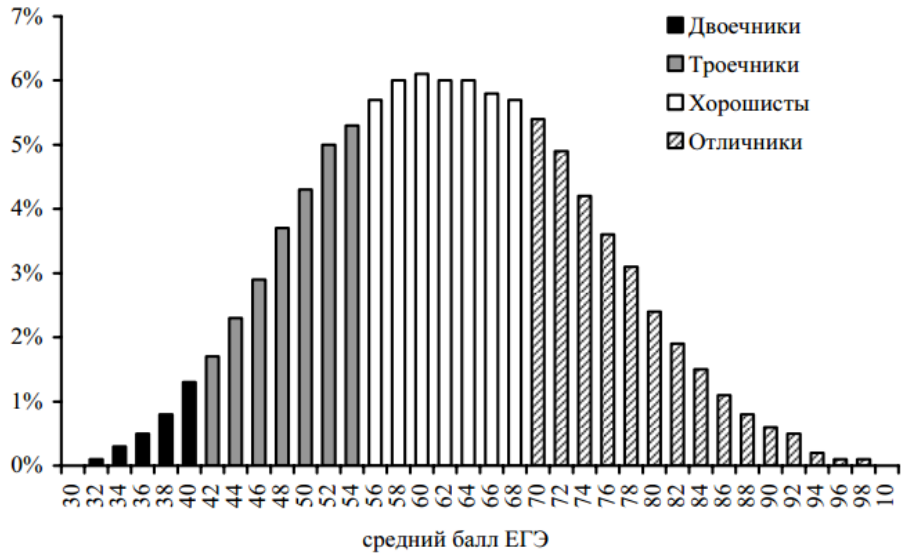

Рисунок 8. Уровень подготовки поступающих в вузы (на бюджетные места очной формы)[4]

[1] Ковалева Г. С. PISA-2012: мы ждем перемен? [Электронный ресурс] // Аккредитация в образовании. Электронный журнал об образовании. URL: http://www.akvobr.ru/pisa_2012_zhdem_peremen.html (дата обращения: 7.10.2014).
[2] Итоги PISA-2012 [Электронный ресурс] // Современный учительский портал. URL: http://easyen.ru/news/itogi_pisa_2012/2013-12-03-325 (дата обращения: 2.10.2014).
[3] Кузьминов Я. И. Направления развития образования... С. 81.
[4] Там же. С. 82.

На снижение качества образования в российской высшей школе косвенно указывают такие факты, как рост числа студентов-заочников (Рисунок 9). Стоит отметить, что в последнее время происходит незначительное снижение числа студентов-заочников в силу общего сокращения числа студентов по причине предшествующего спада рождаемости. Заметна также тенденция роста числа студентов дневных отделений, совмещающих учебу и работу. «Имеются свидетельства, что на старших курсах такое совмещение практикуют до 50–80 % студентов»[1]. И заочная форма обучения, и совмещение учебы с работой – заведомо менее эффективны с точки зрения накопления «человеческого капитала».

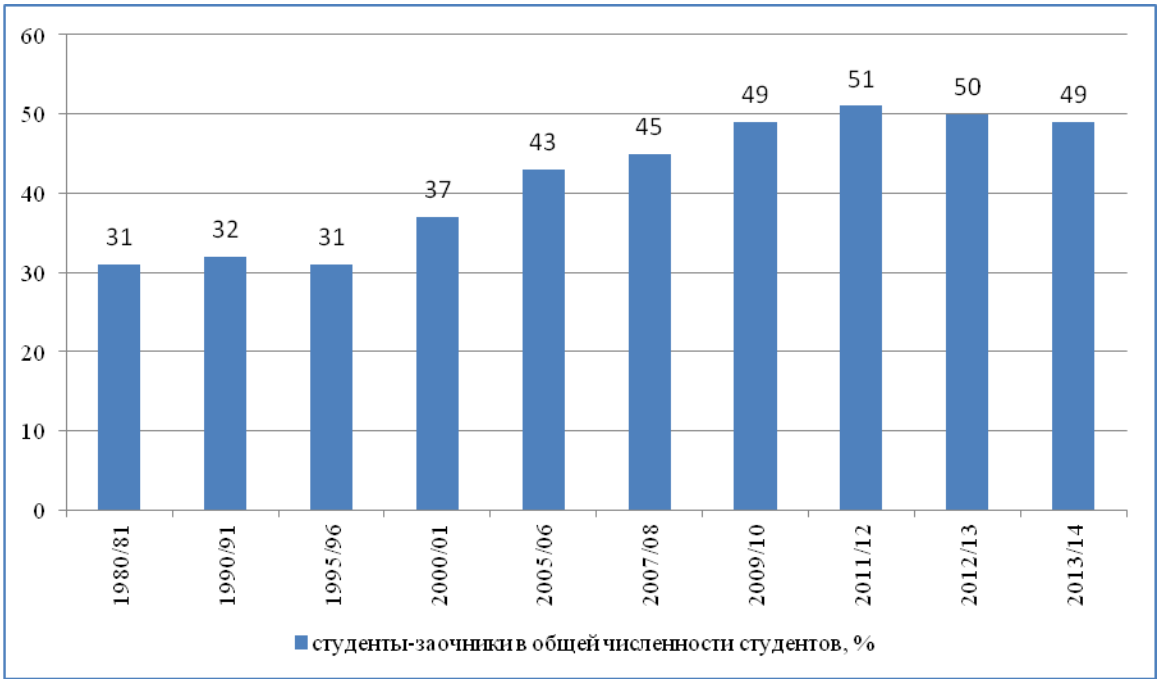

Рисунок 9. Динамика студентов-заочников в 1980–2014 гг.[2]

[1] Капелюшников Р. И. Записка... С. 12.

[2] Составлено автором по источнику: Российский статистический ежегодник: 2013 [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. М., 2013. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics (дата обращения: 10.10.2014).

Эрозию академических стандартов обучения можно отметить и со стороны самих вузов. Постоянное обновление знаний, технологий и рост числа требуемых специалистов новых специальностей требует от высшего образования обеспечения оперативного обновления предлагаемых образовательных программ, повышения качества образования. Вместе с тем сложившаяся ситуация в высшем образовании (старение кадров, увеличение числа студентов и нагрузки, снижение уровня подготовленности абитуриентов и т. п.) приводит к тому, что уровень подготовки в российских вузах не соответствует запросам реальной экономики. «По мнению работодателей, – указывает Я. И. Кузьминов, – уровень подготовки выпускников вузов стремительно ухудшается. Значительная доля руководителей считает, что они могут взять человека после любого учебного заведения, но при условии, что серьезно вложатся в его дополнительное обучение. Сами учащиеся отмечают низкую полезность знаний и навыков, полученных в учебных заведениях. Самая низкая полезность знаний и навыков отмечена у тех, кто работает в машиностроении, сельском хозяйстве, легкой и пищевой промышленности. Это базовые сектора советской экономики, которые у нас выжили»[1].

В последнее время также получила значительное распространение ориентация на два высших образования. По данным всероссийского опроса 2003 года, «четверть людей с высшим образованием имеют или собираются получить второе высшее образование»[2]. Этот факт, кроме значимости дополнительного образовательного ресурса в современных условиях, также свидетельствует о недостаточном качестве профессиональной подготовки во многих российских вузах. Последнее обстоятельство приводит к необходимости дополнительного обучения в других образовательных

[1] Кузьминов Я. И. Направления развития образования... С. 79–80.
[2] Анализ взаимосвязей системы образования и рынка труда в России: информационный бюллетень. М., 2005. С. 10.

учреждениях, обеспечивающих более высокий уровень профессиональных знаний и навыков. Кроме того, многие выпускники высших учебных заведений не могут найти хорошо оплачиваемую работу по приобретенной специальности и вынуждены получать второе высшее образование по тем профессиям, которые востребованы на рынке труда[1].

Важным аспектом анализа роли высшего образования является его влияние на экономический рост. Как выше было отмечено, на сегодняшний день не существует единой точки зрения на эту проблему, хотя большинство исследователей все же считает, что образование является значимым фактором экономического роста.

В отечественной литературе также уже накопились эмпирические свидетельства связи экономического роста с образованием[2]. Так, на основе эмпирической проверки известной модели Мэнкью – Ромера – Уэйла были получены данные, свидетельствующие о важной роли человеческого капитала для современной российской экономики: «в зависимости от группы регионов и способа оценки человеческого капитала вклад (человеческого капитала в экономический рост, 1993–2003 гг. – *А. М.*) колебался от 10 до 28 %, в среднем он составил 18 %. Для регионов с ВРП ниже среднего уровня средний вклад составил 15 %, для регионов с ВРП выше среднего уровня – 21 %»[3].

Однако, судя по всему, вклад высшего образования остается незначительным: в экономике страны продолжают доминировать сырьевые отрасли, не требующие большого числа образованных специалистов, а

---

[1] Савицкая Е. В. Спрос на высшее образование в России // Становление информационной экономики: теория и практика: сб. науч. тр. / под ред. Б. В. Корнейчука. СПб., 2006. С. 11–12.

[2] Корицкий А. В. Оценка влияния человеческого капитала на экономический рост: теория, методология, эмпирическая проверка: автореф. дис. … д-ра экон. наук. Красноярск, 2012. С. 5.

[3] Комарова А. В., Павшок О. В. Оценка вклада человеческого капитала в экономический рост регионов России (на основе модели Мэнкью – Ромера – Уэйла) // Вестник НГУ. Серия: Социально-экономические науки. 2007. Том 7. Выпуск 3. С. 197.

высокотехнологичные производства и российская наука продолжают отставать от промышленно развитых стран. Представляется, что отсутствие связи между системой высшего образования и прогрессивными изменениями структуры российской экономики связано с недостаточно высоким качеством высшего образования, причем не только в массовом, но и в «элитном» сегменте высшей школы страны – лучшие российские вузы не входят в число лучших университетов в авторитетных международных рейтингах. «Многочисленные данные, в том числе рейтинговые позиции, свидетельствуют о значительном отставании российской высшей школы от большинства развитых стран по разнообразным критериям»[1], и такое положение объясняется слабыми стимулами к повышению академических стандартов и качества обучения, неконтролируемым ростом коммерческого сегмента российской высшей школы, недостаточным ресурсным и кадровым обеспечением и прочим[2].

Высшее образование, повышая уровень благосостояния индивидов и общества в целом, способствует смягчению неравенства в распределении личных доходов, неизбежного в рыночной экономике. «Однако, – подчеркивает Я. М. Рощина, – как фактор социальной мобильности образование может выступать только в том случае, если дети из семей мало-обеспеченных и низкообразованных родителей будут иметь возможность получить более высокое образование и доходы, чем их родители»[3]. С этой точки зрения система высшего образования России не смягчает исходного неравенства (неравенства в распределении доходов родителей), но еще больше углубляет его. Многочисленные исследования показывают, что

[1] Скрыльникова Н. А., Малаховская М. В. Значение содержания научно-образовательной политики государства для инновационных преобразований // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 1 (5). С. 14.

[2] Мау В. Российское образование: тенденции и вызовы. М.: Дело. 2009; Полищук Л. Коллективная репутация в высшей школе: анализ равновесной модели // Журнал Новой экономической ассоциации. 2010. № 7. С. 46–69.

[3] Рощина Я. М. Доступность высшего образования: по способностям или по доходам? // Университетское управление. 2005. № 1 (34). С. 69.

выпускники обычных школ (не лицеев и не гимназий), имеющие малообеспеченных родителей, имеют меньше шансов получить высшее образование. Социологические исследования последних лет показывают, что в России образование в значительной мере не только перестало быть социальным лифтом, но, напротив, в отдельных своих секторах становится инструментом консервации барьеров между различными социальными и культурными группами.[1]

Неблагополучная ситуация в системе высшего профессионального образования характеризуется также сохраняющейся высокой долей безработных с высшим образованием (Рисунок 10).

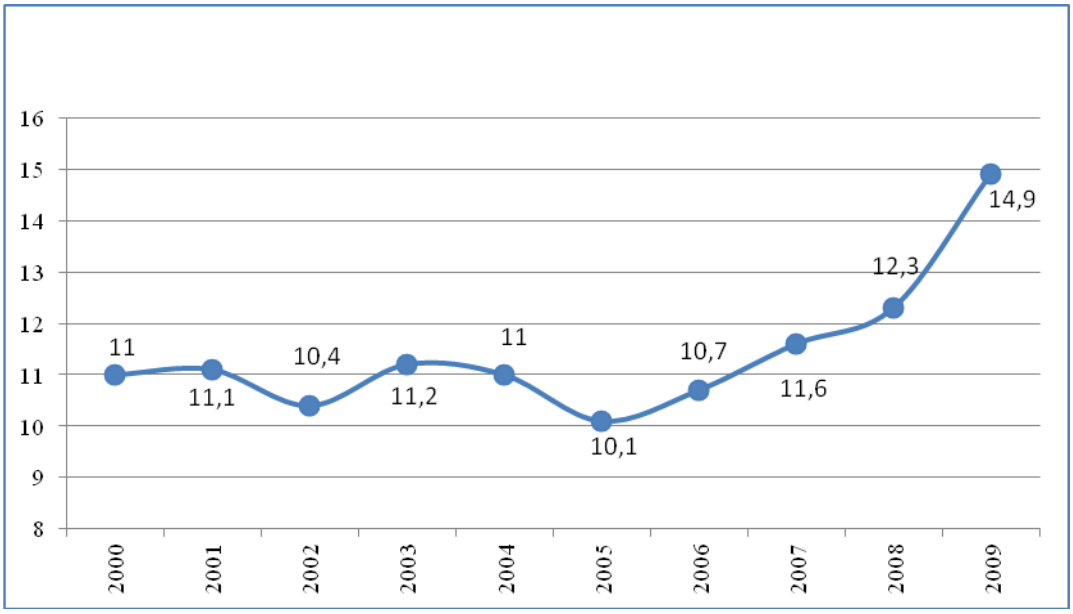

Рисунок 10. Динамика населения, имеющего высшее образование, в общей структуре безработных, %[2]

Как видно из Рисунка 10, происходит увеличение доли лиц, имеющих высшее образование в общей структуре безработных, что говорит о невостребованности со стороны рынка труда многих специалистов.

---

[1] Образование и общество... С. 9.

[2] Составлено по источникам: Образование в Российской Федерации: 2010. М., 2010. С. 40–41; Образование в Российской Федерации: 2012. М., 2012. С. 60.

Таким образом, по ряду оценок сфера образования недостаточно успешно выполняет свои функции. В рамках концепции экономической социодинамики этот процесс находит отражение в значительном снижении социальной полезности высшего образования и тенденции превращения его в частное благо, что противоречит его социальной сущности. В частности, отмечаются продолжающееся снижение качества образования, снижение уровня его доступности для отдельных групп населения, недостаточность подготовки кадров для реализации инновационного процесса. Образование не выполняет своих задач в области социального перемешивания, не ориентировано на «обучение в течение жизни» (непрерывное образование). Несоответствие структуры подготовки потребностям народного хозяйства и запросам рынка труда отмечается даже на государственном уровне в качестве недостатка сферы профессионального образования на протяжении достаточно большого периода[1]. Увеличение численности российских студентов и вузов, рост числа выпускников, трудоустраивающихся не по полученной в вузе специальности, большая доля безработных с высшим образованием – все это также свидетельствует в пользу данного вывода, не позволяющего рассматривать систему высшего образования как основу формирования в России экономики знаний. Более того, известный специалист по теории человеческого капитала, Р. И. Капелюшников, доказав положение о нерациональном использовании человеческого капитала в России, делает вывод, что продолжение этой тенденции может привести к тому, что «вместо высокопродуктивной экономики знаний в России может сформироваться нечто противоположное – не имеющая аналогов и прецедентов *экономика невостребованных знаний* (или даже *псевдознаний*), контуры которой пока еще не вполне ясны»[2].

---

[1] Беляков С. А. Указ. соч. С. 16.

[2] Капелюшников Р. Спрос и предложение высококвалифицированной рабочей силы в России: кто бежал быстрее? Часть II // Вопросы экономики. 2012. № 3. С. 147.

Представляется, что в общем кризис высшего образования связан с противоречиями в развитии современной экономики и общества, находящихся в переходном состоянии. В отношении высшего образования это означает следующее.

Экономика знаний базируется на приоритетном развитии социокультурной сферы, что означает зависимость расширенного воспроизводства общественного богатства от развития науки, образования, здравоохранения и других сфер, формирующих человеческий (творческий) потенциал. В то же время экономика знаний формируется в условиях господства «рыночного фундаментализма» (Дж. Сорос) и «глобальной гегемонии капитала» (А. В. Бузгалин, А. И. Колганов), которые обусловливают разрастание бесполезного («превратного») сектора и распространение на социокультурную сферу рыночных принципов. Отсюда массовизация высшего образования при всеобщем падении его качества, коммерциализация и маркетизация его деятельности и т. д.

Общепризнанно, что кризис высшего образования в России углубился резким снижением его финансирования («кризис бюджетного финансирования»). В контексте международных сопоставлений финансирование высшего образования в России остается на низком уровне (Рисунок 11).

Величина человеческого капитала может быть охарактеризована также затратным методом, то есть по показателям объема вложений в него (в частности по доле расходов на высшее образование в ВВП страны (Рисунок 12). Приведенные данные свидетельствуют о низкой доле государственных расходов в ВВП России.

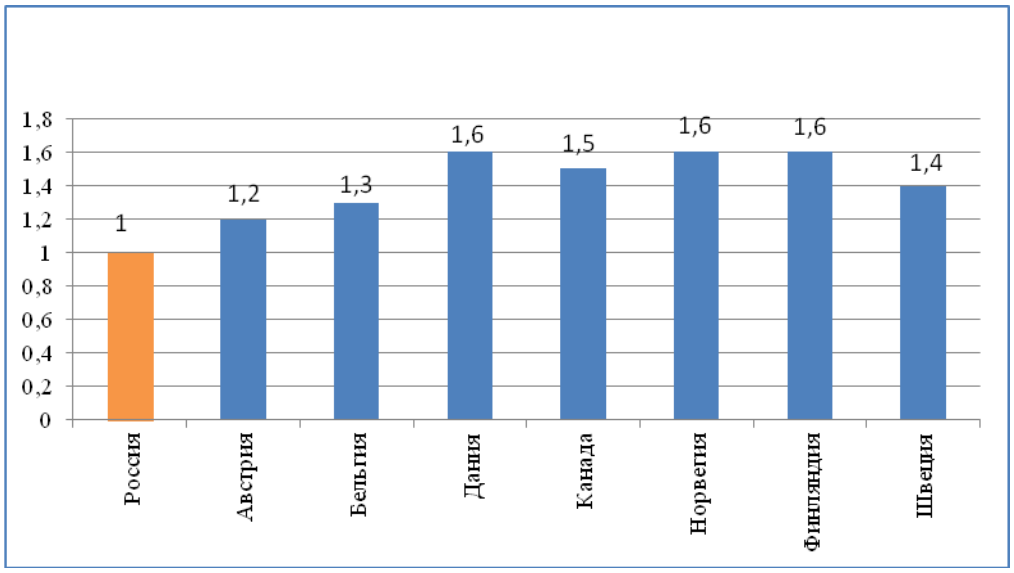

Рисунок 11. Государственные расходы на высшее образование в странах мира в 2010 г.[1], в % к ВВП

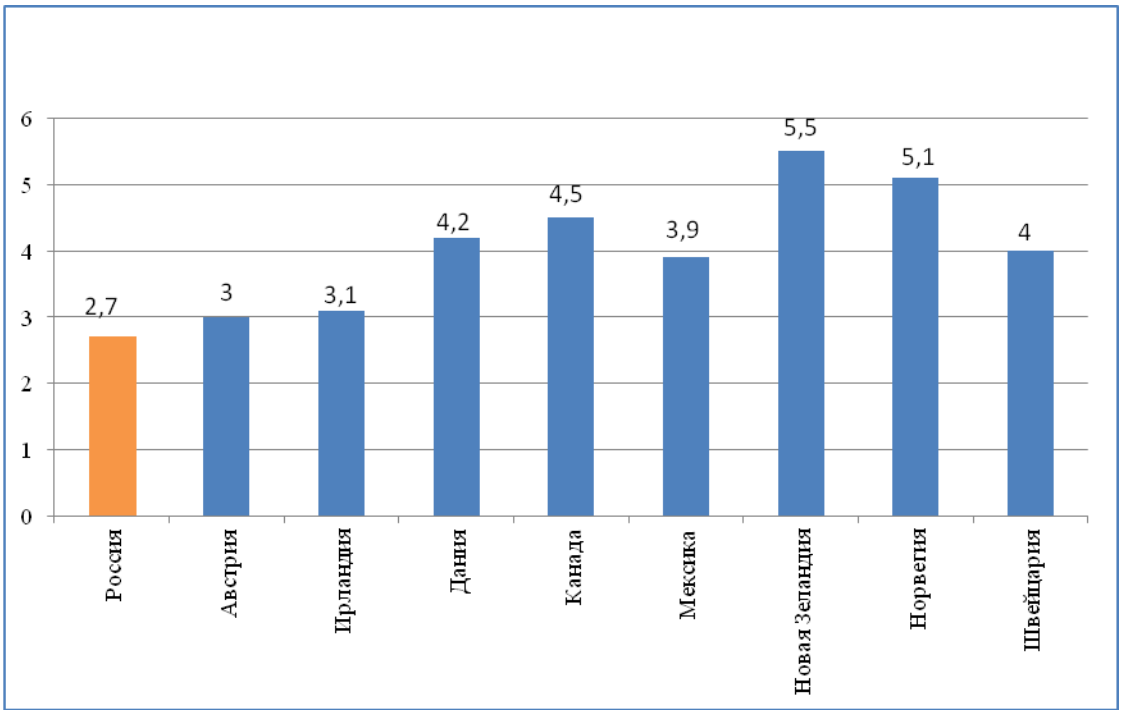

Рисунок 12. Государственные расходы на высшее образование в странах мира в 2010 г.[2], в % от общих государственных расходов

[1] Составлено автором по источнику: Образование в Российской Федерации: 2012. М., 2012. С. 432.

[2] Составлено автором по источнику: Образование в Российской Федерации: 2012. М., 2012. С. 432.

Государственные расходы на высшее образование в России и странах ОЭСР в общих расходах государств тоже свидетельствуют о недостаточном внимании со стороны государства к сектору высшего профессионального образования. Во многих странах мира это цифра опережает показатели России.

Отмечается, что, несмотря на растущую долю расходов домашних хозяйств (например, расходы домашних хозяйств, связанные с получением высшего образования, в 2010 году выросли по сравнению с 2005 годом на 84 %[1]) и других негосударственных расходов на высшее образование (средства организаций, населения, внебюджетных фондов и иностранных источников) и увеличение государственных расходов, финансирование этой сферы остается недостаточным.

О слабом развитии системы российского высшего образования также свидетельствует размер расходов образовательных учреждений высшего образования в расчете на одного студента (Рисунок 13).

По показателю расходов на высшее образование в расчете на одного студента Россия уступает большинству стран ОЭСР. Реализация эффективных программ модернизации экономики требует «увеличения доли национального дохода, расходуемого на образование (в целом и в пересчете на одного обучающегося). Не вполне устранена дифференциация между регионами и муниципалитетами в финансовом обеспечении аналогичных услуг, гарантированных законодательством. Не везде внедрены прозрачные механизмы распределения и использования бюджетных средств»[2].

---

[1] Рассчитано автором по источнику: Индикаторы образования: 2011. М., 2011. С. 83.

[2] Государственная целевая программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы: [утв. Постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 № 295] [Электронный ресурс] // Гарант: инф.-правовое обеспечение. URL: http://base.garant.ru/70643472/#block_3 (дата обращения: 1.10.2014).

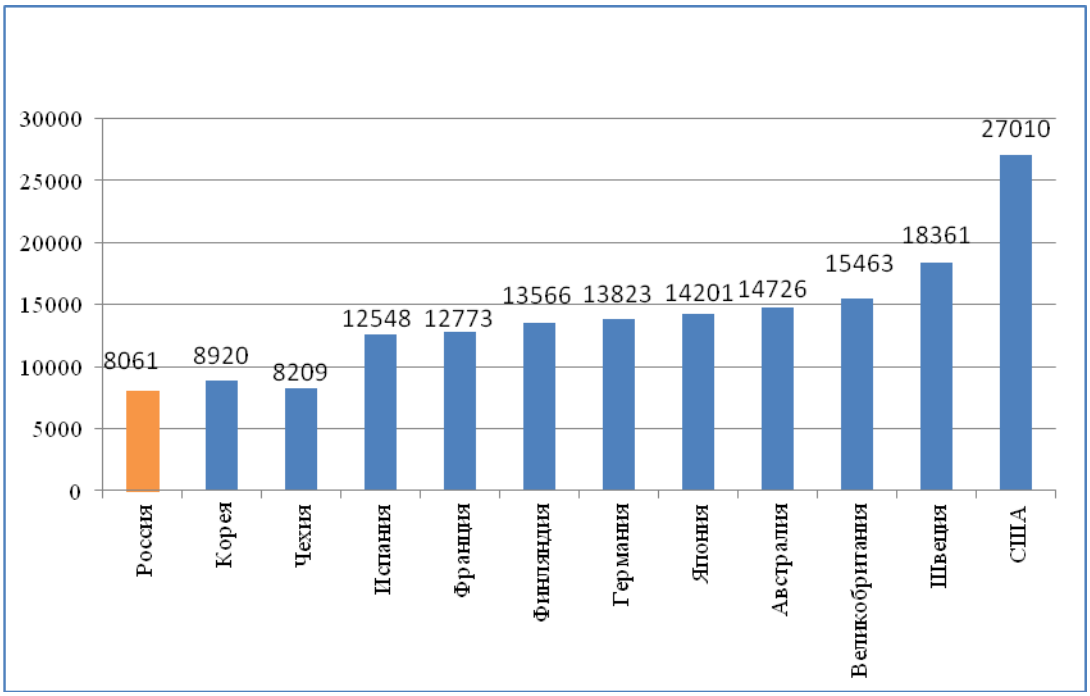

Рисунок 13. Расходы образовательных учреждений высшего профессионального образования в расчете на одного студента в России и некоторых зарубежных странах в 2009 году (долл. США; по паритету покупательной способности национальных валют)[1]

В связи с появлением частных вузов и платного образования в государственных вузах общий объем средств, направляемых в сферу высшего образования, увеличился. Однако рост платного образования влечет за собой и рост доли средств населения в структуре доходов образовательных учреждений высшего профессионального образования (для государственных вузов в 2009 г. средства населения составили уже почти 30 % финансирования, когда доля бюджетных средств в этих же вузах – 55 %[2]).

Однако главное все же заключается, на наш взгляд, в деиндустриализации и упрощении структуры российской экономики, которые привели к снижению потребности в большом количестве высококвалифицированных кадров. С этой точки зрения преодоление

[1] Составлено автором по источнику: Индикаторы образования: 2011. М., 2011. С. 246.
[2] Индикаторы образования: 2011. М., 2011. С. 91.

кризиса высшего образования самым прямым образом связано с новой индустриализацией. Будучи в ранге премьер-министра В. В. Путин, выступая с отчетом о деятельности Правительства на 7-й сессии Государственной думы V созыва (весной 2011 г.), заявил: «…нам необходимо запустить новую волну индустриального технологического развития России, создать условия для притока долгосрочных, так называемых умных инвестиций и передовых технологий. У нас нет другого выбора, другой альтернативы, если мы хотим обеспечить конкурентоспособность и востребованность нашего человеческого потенциала»[1]. В дальнейшем тезис о новой индустриализации В. В. Путин повторил и в других своих выступлениях, в частности на съезде Деловой России, На Петербургском форуме и др. Современное содержание неоиндустриализации связывают с тем, что она «…в своей конечной фазе опирается на информационные и когнитивные технологии, био- и нанотехнологии т. п., которые важны не только своим самостоятельным значением, но и способны обновить облик традиционных промышленных отраслей»[2]. Неоиндустриализация в таком значении формирует в российской экономике спрос на качественную рабочую силу, обладающую необходимыми для перехода к экономике знаний компетенциями, и тем самым задает высшему образованию импульс к перестройке не только содержания самого процесса образования, но его организационного устройства.

Радикальные преобразования российской экономики, результатом которых и явилась ее деиндустриализация, как было показано выше, привели к кризису высшего образования. Само по себе изменение структуры экономики не способно, тем не менее, вывести его из этого кризиса. Большую роль в этом должна сыграть и образовательная политика

[1] Стенограмма заседания Государственной Думы 20 апреля 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: http://transcript.duma.gov.ru/node/3423 (дата обращения: 12.10.2014).
[2] Рязанов В. Т. Новая индустриализация или мечты о постиндустириальном идеале? // Социологические исследования (СоцИс). 2014. № 11. С. 141.

государства в области высшего образования, понимаемая нами как комплекс мероприятий, направленных на приоритетное развитие образования с целью успешного социально-экономического развития постиндустриального общества.

В 90-е годы прошлого столетия развитию высшего образования не уделялось достаточного внимания, несмотря на то что первым указом президента России Б. Н. Ельцина явился указ «О первоочередных мерах по развитию образования РСФСР» (1991 г.) и последовало принятие ФЗ «Об образовании» в 1992 году. В качестве положительных моментов данного закона признается то, что он обеспечил значительную свободу субъектам образовательного процесса (свободу организационно-правовой формы, экономической деятельности учреждений, формирования программы обучения и т. д.) и «широко открыл двери» коммерческому образованию. В то же время государство фактически покинуло систему образования, резко уменьшив ее финансирование.

В начале 2000-х годов изменившиеся внешние и внутренние условия существования вынудили признать приоритетность развития образования наряду с культурой, искусством, наукой и высокими технологиями, как подтверждение статуса «великой державы России»[1]. Такая позиция позже находит отражение и в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», и в «Основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года»[2].

---

[1] О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства Российской Федерации № 751 от 4 октября 2010 г. [Электронный ресурс] URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102067725&intelsearch=%CE+%ED%E0%F6%E8%EE%ED%E0%EB%FC%ED%EE%E9+%E4%EE%EA%F2%F0%E8%ED%E5+%EE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8%FF+%E2+%D0%EE%F1%F1%E8%E9%F1%EA%EE%E9+%D4%E5%E4%E5%F0%E0%F6%E8%E8 (дата обращения: 14.09.2014).

[2] Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года. Утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации

Концепция направлена на обеспечение возможности получения качественного образования; переход от системы массового образования к непрерывному индивидуализированному образованию для всех; развитию образования, неразрывно связанному с мировой фундаментальной наукой, ориентированному на формирование творческой социально ответственной личности[1]. Расходы по реализации Концепции в образовательной сфере за счет государственных и частных источников должны к 2020 г. составить 6,5–7 % валового внутреннего продукта страны.

Со временем приоритеты развития государственной образовательной политики были сохранены и усилены в «Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы». Программа нацелена на «обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально-ориентированного развития Российской Федерации». Основными задачами в сфере высшего образования определены «приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда; развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг»[2].

Наиболее стремительное развитие образовательная политика, на наш взгляд, получила в 2005 году с принятием национального проекта «Образование» как проекта, который «прямо влияет на демографическую ситуацию в стране и, что крайне важно, создает необходимые стартовые

от 17 ноября 2008 г. № 1663-р [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_94902/?frame=1 (дата обращения: 14.09.2014).

[1] Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс]. URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=law&n=90601&req=doc (дата обращения: 14.09.2014).

[2] Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 163-р [Электронный ресурс] // Федеральные инновационные площадки. URL: http://fip.rpmo.ru/fip/info/13430.html (дата обращения: 10.10.2014).

условия для развития так называемого человеческого капитала»[1]. Данный проект призван ускорить модернизацию российского образования, результатом которой станет достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям. В нацпроекте заложено два основных механизма стимулирования необходимых системных изменений в образовании. Во-первых, это выявление и приоритетная поддержка лидеров – «точек роста» нового качества образования, во-вторых, внедрение в массовую практику элементов новых управленческих механизмов и подходов.

В рамках данного нацпроекта были определены основные направления развития российской системы высшего образования.

Поддержка инновационных образовательных программ вузов[2], направленная на ускоренную модернизацию высшей школы, внедрение качественно усовершенствованных образовательных программ, интеграцию образования и науки, а также формирование новых финансовых и управленческих механизмов в российских вузах. Общий объём финансирования из федерального бюджета на данное направление составил 5 млрд руб. в 2006 г., 15 млрд руб. в 2007 г. и 20 млрд руб. в 2008 г.

Создание федеральных университетов, целью которых является развитие системы высшего профессионального образования на основе оптимизации региональных образовательных структур и укрепления связей образовательных учреждений высшего образования с экономикой и социальной сферой федеральных округов. Первые федеральные

---

[1] Стенограмма выступления Президента РФ на встрече с членами Правительства, руководством Федерального собрания и членами президиума Государственного совета 5 сентября 2005 г. [Электронный ресурс] URL: http://archive.kremlin.ru/appears/2005/09/05/1531_type63374type63378type82634_93296.shtml (дата обращения: 12.10.2014).

[2] Инновационные образовательные программы предусматривали введение в образовательную практику новых и качественно усовершенствованных образовательных программ; применение новых образовательных технологий, формирование у выпускников профессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда и пр.

университеты были созданы в 2007 г. в Южном и Сибирском федеральных округах – в Ростове-на-Дону и Красноярске. Позже, в 2009 г., создано пять новых федеральных университетов в Северо-Западном, Приволжском, Уральском и Дальневосточном федеральных округах. Каждый университет получил на реализацию своих программ развития в 2007–2009 гг. около 6 млрд руб. Кроме того, помимо федерального финансирования в проектах предусматривается активное участие бизнеса и региональных властей.

Поддержка национальных исследовательских университетов. Национальный исследовательский университет (НИУ) – реальное воплощение нового подхода к качественной модернизации сектора науки и образования и новой институциональной формы организации научной и образовательной деятельности, призванной взять на себя основную нагрузку в кадровом и научном обеспечении запросов высокотехнологичного сектора российской экономики.

Развитие кооперации российских вузов и производственных предприятий. Целью государственной поддержки является развитие кооперации российских высших учебных заведений и производственных предприятий, развитие научной и образовательной деятельности в российских вузах, стимулирование использования производственными предприятиями потенциала российских высших учебных заведений для развития наукоемкого производства и стимулирования инновационной деятельности в российской экономике. Общий объем бюджетного финансирования по мероприятию за 2010–2012 гг. составил 19 млрд руб.[1]

[1] О мерах государственной поддержки развития кооперации российских высших учебных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства: Постановление Правительства РФ № 218 от 9 апреля 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=175359.

Привлечение ведущих ученых в российские вузы. В рамках данного мероприятия выделяются гранты в размере до 150 млн руб. каждый[1].

Развитие инновационной инфраструктуры в российских вузах в целях формирования инновационной среды, развития взаимодействия между образовательными учреждениями и промышленными предприятиями, поддержки создания хозяйственных обществ[2]. Данное мероприятие предусматривало выдачу бюджетных ассигнований в 2010 г. 3 млрд руб., в 2011 г. в размере 2 млрд руб. и в 2012 г. – 3 млрд руб.[3]

Поддержка научных проектов, реализуемых совместно ведущими вузами и ведущими научными организациями.

В итоге за последние несколько лет была существенно изменена структура системы высшего образования. Помимо находящихся в уникальном положении МГУ и СПбГУ, к вузам-лидерам относятся теперь 7 федеральных и 29 национальных исследовательских университетов. Увеличилась поддержка инновационных проектов массовых вузов; получила развитие инновационная инфраструктура, увеличилась академическая мобильность российских студентов и преподавателей.

Таким образом, принимая во внимание кризисное состояние высшего образования в России, государственная политика в области образования на протяжении многих лет разрабатывает и реализует мероприятия, направленные на укрепление и повышение конкурентоспособности российского высшего образования на мировом уровне. Так, на ближайшую

---

[1] О мерах по привлечению ведущих ученых в российские образовательные учреждения высшего профессионального образования: Постановление Правительства РФ № 220 от 9 апреля 2010 г. [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175525.

[2] В соответствии с пунктом 8 статьи 27 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

[3] О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования: Постановление Правительства РФ № 219 от 9 апреля 2010 г. [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_114799.

перспективу Министерством образования и науки предусмотрен ряд целевых ориентиров, способствующих достижению этих задач:

- *Создание современной инфраструктуры научных исследований* – реализация проекта «1000 лабораторий»[1], увеличение количества инжиниринговых центров при ведущих российских вузах с 11 в 2013 г. до 30 в 2018 г.).
- *Повышение международной конкурентоспособности российской науки* – доля публикаций российских исследований в мировых научных журналах, индексируемых в базе данных Web of Science, до 2,75 %; увеличение доли внутренних затрат на исследования и разработки до 2,48 % к ВВП; достижение годового объема финансового обеспечения государственных научных фондов до 25 млрд руб. в 2018 г. (2013 г. – 13,5 млрд руб.).
- *Повышение кадрового потенциала российской науки* – достижение среднего возраста в 44 года исследователей-участников федеральной целевой программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям научно-технического комплекса России на 2014–2020 гг.».
- *Повышение качества профессионального образования* – увеличение числа многофункциональных центров прикладных квалификаций с 42 в 2013 г. до 250 в 2018 г.; вхождение 8 российских университетов в топ-200 ведущих мировых университетов; достижение 49 % трудоспособного населения в возрасте 25–65 лет, прошедших повышение квалификации или профессиональную переподготовку.

Таким образом, кризис в высшем образовании явился закономерным результатом тенденции превращения сферы высшего образования в первое подразделение экономики знаний в условиях распространения на нее

[1] Проект «1000 лабораторий» – проект, организованный Министерством образования и науки РФ, направленный на поддержание проектов ученых с высоким научным уровнем, предусматривающий около 15 млн в год на реализацию проектов.

рыночных принципов. Если на первое место должна выдвигаться социальная сфера в целом и образование в частности, особенно высшее, тогда основные тенденции высшего образования, такие как массовизация, коммерциализация, снижение качества и эффективности функционирования сферы высшего образования и ее рассогласованность с рынком труда идут в разрез его социально-экономической сущности и экономической природе. Вследствие чего нарастает противоречие между социальной полезностью высшего образования, диктующей приоритет социальных функций и развития человеческого потенциала, и его индивидуальной полезностью, реализующейся в экономических функциях.

В этих условиях особую роль должно сыграть государство, которое, признав приоритетность развития высшего образования в условиях становления экономики знаний, а также отставание российских вузов от западных и существование больших структурных перекосов в самой системе высшего образования, падение качества образования и других проявлений кризиса, предпринимает определенные усилия в построение такой системы образования, наиболее эффективно соответствующей развитию человеческого потенциала страны, являющегося главным ресурсом и результатом перехода ее к экономике знаний.

2.3 Глобализация как фактор трансформации высшего образования

К важнейшим тенденциям развития высшего образования в развитых странах на современном этапе, наряду с массовизацией, относят также его глобализацию, являющуюся следствием глобализации мировой экономики.

Само понятие «глобализация» появилось относительно недавно, его распространение связывают с книгой «Глобализация рынков» (1983) американского экономиста Т. Левитта. «С тех пор, – пишет В. Паньков, – в научной и публицистической литературе, посвященной проблемам мирового хозяйства, термин «глобализация» подвергся массовому, хаотичному и

нередко уродливому «тиражированию»[1]. В российской экономической науке анализу глобализации мировой экономики уделяется значительное внимание, особенно возросшее в связи с глобальным экономическим кризисом. Изучением этого сравнительно нового процесса, начавшегося в конце 1990-х – начале 2000-х гг., занимаются такие экономисты, как Э. Г. Кочетов, В. С. Паньков, Н. В. Осокина, В. Т. Рязанов, А. И. Татаркин, Р. И. Хасбулатов, Е. С. Хесин, А. Н. Чумаков, Ю. В. Шишков и другие. Существующие точки зрения на проблему глобализации экономики В. Т. Рязанов разделил на два подхода. Первый подход (его можно назвать объективистским) акцентирует внимание на том, что «глобализация отражает действие объективных и долговременных факторов, но с большей силой... Они связаны с возвышающейся потребностью в развитии международного обмена, дальнейшем укреплении сотрудничества и взаимозависимости национальных экономик, усилении интеграционных тенденций и т. п. В известном смысле ее можно трактовать с данной точки зрения как попытку создания единой системы, способной работать в режиме реального времени в масштабе всей планеты»[2]. Второй подход связывается В. Т. Рязановым с проектом униполярной версии глобализации, суть которой состоит в замене (замещении) национальных хозяйственных систем «…уже интегрированным, трансатлантическим экономическим пространством»[3]. В этом смысле современную глобализацию называют «американским проектом» или формой имперский системы США[4].

Выделенные подходы, на наш взгляд, отражают двойственную природу глобализации.

---

[1] Паньков В. Глобализация экономики: quails es et quo vadis? // Мировая экономика и международные отношения. 2011. № 1. С. 16–24.

[2] Рязанов В. Деглобализация, или Регулирование вместо дерегулирования // Экономист. 2010. № 10. С. 4.

[3] Там же.

[4] Шишков В. В. Становление и развитие гегемонии США: имперское доминирование и глобализация в XX в. // Век глобализации. Исследования современных глобальных процессов. 2014. № 1 (13). С. 143.

Глобализация мировой экономики, как и любое социальное явление, имеет две стороны (два аспекта, среза, уровня) – объективную и субъективную. Как объективный процесс глобализация имеет материальные предпосылки в виде коренных изменений в производительных силах; главное здесь – переход к информационным технологиям, в которых информация, связь и микроэлектроника органически связаны друг с другом, составляя элементы единой информационно-коммуникационной системы, преодолевающей пространственную обособленность воспроизводственных процессов. С этой (и только с этой!) точки зрения можно говорить, что «всякому здравомыслящему экономисту понятно – сопротивление процессам глобализации чревато крайне негативными последствиями для любой национальной экономики»[1].

Субъективная сторона – политика глобализации – характеризует ее как управляемый процесс, путем создания определенными глобальными структурами условий для развития ее в определенном направлении. С позиции миросистемного анализа – «для реализации интересов финансового сообщества Запада»[2]. А главными структурами выступают правительства стран «большой семерки» и подконтрольные им Международный валютный фонд, Всемирный банк и Всемирная торговая организация. С этой точки зрения реализуемая сегодня неолиберальная модель глобализации способствует усилению кризисных явлений и противоречий в развитии мирового хозяйства.

Как отмечается в литературе, «философия мир-системного подхода в настоящее время обладает большим эвристическим потенциалом, чем философия неоклассического подхода, позволяет более адекватно

---

[1] Мамедов О. Ю. Идентичность российской экономики: испытание глобализацией // Terra economicus. 2010. Т. 8, № 2. С. 91.

[2] Осокина Н. В. Причины и перспективы современной глобальной неустойчивости: миросистемный подход // Проблемы и перспективы устойчивого экономического развития в XXI веке: глобальные, макроэкономические и региональные аспекты / под общ. ред. Н. В. Осокиной, С. В. Березнева. Новосибирск: СО РАН, 2011. С . 50.

интерпретировать действительность»[1]. Отмечается также, что «главное достоинство мир-системного анализа – *целостный подход к исторической реальности*, прежде всего капитализму… К числу достоинств мир-системного анализа относятся не только внимание к центру и окраинам (в терминологии данного подхода – ядру и периферии) капиталистической системы, но и выделение в ней полупериферии, а также внимание к роли государства в экономике»[2].

Выделение в мировой системе капитализма центра, периферии и полупериферии, то есть признание неоднородности капитализма как целостной системы, является отличительной чертой миросистемного подхода. Характерной является также идея о развитии капиталистической миросистемы через эксплуатацию центром периферии. Важным положением выступает положение о том, что капитализм исторически развивался как мировая система.

«Капиталистическая миросистема представляет собой совокупность мирохозяйства, определяемого отношениями центра и периферии, и политической структуры, состоящей из входящих в международную систему суверенных государств»[3]. Таким образом, структура экономических отношений миросистемы представляет собой движение стран между группами: периферия, полупериферия, центр, где центр и периферия – «функциональные блоки капиталистической миросистемы, отличающиеся способом включения в миросистему, ролью в миросистемном разделении труда, сочетанием выгод и издержек от участия в мировом хозяйстве»[4].

---

[1] Осокина Н. В. Мир-системный подход к исследованию эволюции глобального капитализма // Россия в процессе глобальных экономических трансформаций. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2011. С. 25.

[2] Фурсов К. А. Мир-системный анализ как основа учебника по экономической истории (О книге Г. Д. Гловели «Экономическая история: учебник для бакалавров. Углубленный курс» // Вопросы экономики. 2013. № 11. С. 149.

[3] Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / пер. с англ.; под ред. В. И. Иноземцева. М.: Логос, 2004. С. 50.

[4] Осокина Н. В. Причины и перспективы... С . 38.

В настоящее время к странам центра относят страны «большой семерки», Швейцарию, Австралию.

Периферия – «это совокупность стран миросистемы, хозяйство которых контролируется извне, подчиняется потребностям управляющего ими и эксплуатирующего их центра»[1]. К таким странам относятся страны Латинской Америки, Африки и Азии.

Полупериферия «является одновременно эксплуатируемым и эксплуатирующим структурным звеном в миросистеме. Благодаря ее существованию центр не сталкивается с объединенной оппозицией большей части участников миросистемы»[2]. К странам полупериферии принято относить такие страны, как Тайвань, Аргентина, Бразилия и другие новые индустриальные страны, в том числе и Россию.

На самом верху миросистемы находится страна – гегемон – «государство, выделившееся из центра на каждом этапе исторического развития, обладающее преимуществами в производственной, торговой и финансовой сферах, играющее ключевую роль в межгосударственной политической системе и извлекающее максимальную выгоду от участия в мировом хозяйстве»[3]. В настоящее время такой страной является США.

Именно центр мировой иерархии (США и другие развитые страны) характеризуется как постиндустриальное общество, совершающее переход к экономике знаний. Не касаясь здесь правомерности и обоснованности применения самого понятия «постиндустриальность», отметим, что указанные страны обладают экономическими и политическими преимуществами, которые позволяют им извлекать всю или большую часть выгоды от обмена в рамках международных экономических отношений и

---

[1] Осокина Н. В. Мир-системный подход... С. 9.
[2] Там же.
[3] Там же.

сохранять при этом статус-кво[1], а это ведет к дальнейшей дивергенции в мировом хозяйстве. Так, сегодня в наиболее богатой стране мира Швейцарии уровень жизни в 400 раз превышает уровень жизни в самой бедной стране Мозамбике, в то время как 200 лет назад соотношение между двумя «полюсами» составляло 5:1[2].

Представляется, что важнейшим понятием, отражающим механизм взаимоотношений центра и периферии, является миросистемная рента (и антирента). Н. В. Осокина, автор данного понятия, относит миросистемную ренту к перераспределительным отношениям и характеризует ее как «разновидность ренты, являющейся общим выражением многообразных форм перехода прибавочной стоимости и продукта по иерархии трехчленной структуры КМЭ (капиталистическая мир-экономика. – *А. М.*)»[3].

Особое внимание заслуживает трактовка понятия «глобализация» с точки зрения миросистемного подхода. Глобализация – «качественно новый этап существования миросистемы, наступивший в результате ее последнего расширения, связанного с крушением советского проекта модернизации»[4]. А наиболее значительным признаком такой глобализации, по мнению Н. В. Осокиной, является формирование «унифицированного информационно-экономического пространства для беспрепятственного движения транснационального финансового капитала в масштабах мировой экономики»[5].

---

[1] Скоробогатов А. С. Перспективы постиндустриального общества в России в свете иерархичности национальных и региональных экономик // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2008. Т. 6, № 2. С. 23–24.

[2] Глущенко Г. И. Миграция и развитие: мировые тенденции // Вопросы статистики. 2008. № 2. С. 65.

[3] Осокина Н. В. Мир-системный подход... С. 15.

[4] Осокина Н. В. Причины и перспективы... С . 50.

[5] Осокина Н. В. Глобализация – теоретический аспект // Проблемы становления рыночных отношений в регионе: межвуз. сб. науч. тр. Кемерово, 2002. Вып. 6. С. 8.

Формирование «унифицированного информационно-экономического пространства» является объективной основой глобализации всех сторон жизни общества, в том числе и глобализации высшего образования.

Под глобализацией высшего образования нами понимается процесс взаимодействия и объединения различных национально-государственных систем образования в будущую единую мировую систему высшего образования, формирование его целостности и единства. Результатом этого процесса явится мировое образовательное пространство высшего образования.

Под мировым образовательным пространством мы понимаем многоуровневое глобальное образовательное пространство, объединяющее в себе национальные системы высшего образования стран мира на основе интернационализации высшего образования посредством системы международных экономических отношений.

В сфере образования процесс «производства» (образование – обучение – воспитание) представляет собой создание, распространение, усвоение и увеличение информации, знаний. Поэтому трансформация систем образования непосредственно и прямо связана со степенью развития информационных технологий. Современные их виды создали возможность для максимально широкого и практически мгновенного доступа к образовательным ресурсам, ликвидировали барьеры (временн***ы***е, пространственные, национальные, финансовые) на пути удовлетворения потребностей личности и общества в получении образования и явились основой глобализационных процессов в сфере высшего образования.

Кроме того, переход к экономике знаний в рамках глобализации обусловливает становление глобального рынка труда со спросом на квалифицированную рабочую силу, который задает импульс формированию мирового (международного) рынка образовательных услуг, объем которого

сегодня оценивают от 40–50[1] до 100 млрд. долл.[2] Основная часть его приходится на программы высшего образования. По оценкам Организации по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР), сейчас в мире около 140 млн студентов обучаются в 36 тыс. высших учебных заведениях[3].

В докладе ОЭСР «Взгляд на образование – 2012» отмечается, что с 2000 по 2010 г. количество иностранцев, поступающих в вузы за пределами своей страны, практически удвоилось: рост на 99 % (с 2,1 до 4,1 млн человек). Наибольшее число иностранных студентов обучается: в США – 17, Великобритании – 13, Австралии – 7, Германии – 6, Франции – 6 (% от общего числа студентов, обучающихся за рубежом). В докладе также отмечается, что самыми крупными «экспортерами» студентов являются Китай, Индия и Корея – выходцы из Азии составляют 52 % от всего количества иностранных студентов в мире[4]. Эксперты прогнозируют увеличение мобильности студентов к 2020 г. до 5,8 млн, а к 2025-му – до 8 млн человек[5]. Страны, правительства которых сумели осознать важность образовательного ресурса в современном мире, выработали стратегию интернационализации национальной системы образования и всемерно поддерживают международную деятельность своих институтов, смогли изменить положение в мировой иерархии. Речь в данном случае идет об Австралии и Новой Зеландии, которые, используя образование в качестве

---

[1] Тихомирова Н. В., Исаев С. Н. Расширение экспортных возможностей российских вузов [Электронный ресурс] // Аккредитация в образовании: электронный журнал об образовании. URL: http://akvobr.ru/rasshirenie_eksportnyh_vozmozhnostei.html (дата обращения: 20.05.2013) .

[2] Тришкина П. Ю. Институциональная модернизация профессионального образования // Terra economicus. 2012. Т. 10, № 1. С. 248.

[3] Галичин В. А. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития // Век глобализации. Исследования современных глобальных процессов. 2013. № 2 (12). С. 102.

[4] OECD (2012), Education at a Glance 2012: OECDIndicators, OECDPublishing [Электронный ресурс]. URL: www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en (дата обращения: 7.07. 2014).

[5] Иванов В. Г., Парфирьева Е. А., Барабанова С. В. Россия в ВТО: возможные риски для системы образования // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 39.

стратегического ресурса, в конце XX – начале XXI столетия начали выходить на передовые позиции в мире. Еще в середине 1990-х годов Австралия по ряду показателей вошла в пятерку стран, лидирующих по интернационализации высшего образования. Сегодня доходы от обучения зарубежных студентов в ней занимают четвертое место в экспорте, уступая лишь углю, железной руде и золоту[1].

Процесс интернационализации высшей школы на современном этапе выражается не только в расширении и активизации традиционных форм студенческой и академической мобильности (обучение или работа в зарубежном вузе), но и в диверсификации способов обучения и самой международной деятельности ее институтов посредством трансграничного (транснационального) образования. Под последним понимается любая образовательная или обучающая деятельность, в процессе которой обучающийся находится в одной стране, в то время как учебное заведение, предоставляющее ему образование и присваивающее дипломы/квалификации, находится в другой стране (мобильность образовательных программ и образовательных институтов). При этом возможно, что образование в целом или учебные материалы пересекают государственные границы при помощи сервисов сети Интернет, электронной почты, радио, телевидения или иным способом[2].

Трансграничное образование осуществляется в различных формах и видах:

– дистанционные программы или курсы высшего образования, предлагаемые зарубежными образовательными учреждениями;

– академические (университетские) партнерства, основанные на принципах некоммерческого сотрудничества, включающие взаимный учет

---

[1] Лебедева М. Политическая архитектура мира через 100 лет [Электронный ресурс]. URL: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=1712#top (дата обращения: 25.05.2013).

[2] Гриншкун В.В., Краснова Г.А., Филиппов В.М. Тенденции и формы использования информационных и коммуникационных технологий в трансграничном образовании. М.: РУДН, 2008. С. 26.

образовательных кредитов или общее развитие образовательных программ с выдачей двойных или совмещенных дипломов;

– академические партнерства коммерческого типа: франчайзинг (продажа образовательной программы или курса за рубеж), открытие зарубежного филиала (кампус, центр подготовки, представительство), покупка зарубежного вуза или образовательной программы и т. д.

Специалисты отмечают, что «основные тенденции развития трансграничного высшего образования можно свести к понятиям «рост» и «диверсификация»[1]. В связи с этим возникают вопросы: готова ли Россия к экспансии трансграничного образования, и какое место займет национальная система высшего образования в формирующейся глобальной системе?

Интернационализация высшего образования и формирование международного рынка образовательных услуг, как и глобализация в целом – объективный процесс, но он имеет и субъективное, идеологическое измерение. Неолиберальная модель глобализации высшего образования формирует центропериферийное устройство мирового образовательного пространства, что является закономерным результатом внедрения в систему высшего образования рыночных принципов, таких как индивидуализм и рационализм, приоритет частных интересов, минимизация роли государства, предпринимательский подход, конкуренция, менеджеризм.

При этом возникает парадоксальная, казалось бы, противоречащая рынку тенденция усиления бюрократического контроля над учебной и научно-исследовательской деятельностью университетов со стороны государственных органов. Так, научный сотрудник Американского института «Ротермиэ» в Оксфорде (Великобритания), исследователь в Институте общественных знаний в Нью-йоркском университете (США) С. Хед указывает: «Результатом государственного вмешательства в проведение

[1] Винсен-Ланкран С. Трансграничное высшее образование: тенденции и перспективы развития // Вестник международных организаций. 2010. № 3 (29). С. 87.

научных исследований стало создание бюрократической вертикали, работающей по принципу командного контроля»[1]. По мнению С. Хеда, это не только подрывает академическую свободу университетов, но и является причиной снижения качества образования и научно-исследовательской работы, поскольку контроль науки с помощью «ключевых показателей эффективности» и необходимость составлять «кипы отчетов» убивает сам смысл научной деятельности. «В ходе исследования, проведенного в 2000 г. Советом ректоров Великобритании, выяснилось, что чувство бессилия и деморализации… уже тогда охватили многих британских ученых. Опрашиваемые говорили об «увеличении рабочей нагрузки, сверхурочной работе; о том, что многие решения принимаются исходя из соображений финансовой выгоды, администрация равнодушна к их нуждам; о том, что они обязаны составлять кипу отчетов, как для своего руководства, так и для других контролирующих органов»[2].

Интересно отметить, что в указанном и других исследованиях современных тенденций развития высшего образования, по сути, находит подтверждение тезис отечественных критиков неолиберальной глобализации как об «американском проекте» в целом и «американизации высшего образования» в частности. С. Хед показывает, что сложившаяся в английских университетах во времена М. Тэтчер система государственного контроля над высшим образованием имеет своими корнями сферу бизнеса, а не научный мир, базируется на управленческих методиках американского происхождения, зародившихся в школах бизнеса и компаниях, занимающихся управленческим консалтингом, имела первоначально цель ужесточить финансовый контроль над университетами, а затем распространилась и на всю их деятельность[3].

---

[1] Хед С. Что угрожает британским университетам? // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 287.
[2] Там же. С. 289.
[3] Там же. С. 282–284.

Об этом же еще раньше писал в своей известной книге Б. Ридингс. «Американизация», – утверждает Б. Ридингс, – в ее нынешней форме является, по сути, синонимом глобализации, синонимом, демонстрирующим, что глобализация – не нейтральный процесс, в котором на равных участвуют Вашингтон и Дакар… «Американизацией» теперь зовется не столько практика национального империализма, сколько повсеместное навязывание правила денежных отношений вместо идеи национальной идентичности в качестве детерминанты всех аспектов инвестирования в общественную жизнь. «Американизация», другими словами, означает конец национальной культуры»[1].

Следствием либеральной глобализации и внедрения рынка в сферу высшего образования выступает также усиление дифференциации, качественной неоднородности образовательного пространства. Речь идет о выделении небольшого (по размеру) сегмента элитных вузов и массового высшего образования, формирующих не просто разные, специализированные по видам деятельности компетенции, а разный их уровень, по факту – человеческий капитал разного качества. Рыночные отношения – это всегда конкурентные отношения. И по мере расширения, массовизации высшего образования и проникновения в него рынка взаимодействие его субъектов неизбежно принимает конкурентную форму. Вузы, как и любые другие рыночные субъекты, конкурируют за ограниченные ресурсы; традиционно – за студентов, преподавателей и бюджетные ассигнования. В глобальной системе возникает конкуренция между национальными образовательными системами, основой чего в конечном итоге является глобальная конкуренция национальных экономик. Непосредственно же вузы конкурируют за самых талантливых студентов, способных создать им славу университетов мирового класса, за самые крупные компании, выступающих потенциальными работодателями для выпускников и возможными

[1] Ридингс Б. Университет в руинах. Минск: БГУ, 2009. С. 23.

партнерами в научных исследованиях и разработках, за место в самых известных мировых рейтингах. И хотя рейтинги часто подвергаются критике и даже именуются «развлечением для административных работников и выпускников вузов»[1], они наглядно демонстрируют иерархичность формирующегося глобального образовательного пространства как следствие иерархичности построения мировой экономики. Именно поэтому правительствами некоторых стран в течение последних пятнадцати лет были приняты и реализованы беспрецедентные по масштабу так называемые «инициативы по достижению выдающихся результатов», направленные на развитие в ускоренном темпе университетов мирового класса и достижение ими глобальной конкурентоспособности[2].

«Процесс глобализации обострил старые и породил новые проблемы в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в области образования»[3]. Глобализация как объективный процесс развития современных производительных сил, обусловленный интернационализацией производства, привела к формированию не только единых рынков товаров, капитала и труда, но и единого образовательного пространства. Одним из направлений последнего выступает Болонский процесс, к которому Россия официально присоединилась в сентябре 2003 г.

Хотя на состояние и тенденции развития российского высшего образования оказывают влияние не только внешние, но и внутренние факторы, Болонский процесс, несомненно, активизировал его трансформацию.

Проблематикой реформирования системы высшего образования в России и вопросами реализации концептуальных идей Болонского процесса

---

[1] Графтон Э. Университеты Америки: почему они терпят поражение? // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 273.

[2] Салми Д., Фрумин И. Д. Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1.

[3] Ивановский З. В. Высшее образование в условиях глобализации // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1. С. 110.

в российскую образовательную систему занимаются такие исследователи как В. И. Байденко, М. Д. Бершадская, Л. С. Гребнев, О. М. Карпенко, Т. Л. Клячко, Б. А. Сазонов, А. И. Гретченко и многие другие.

Болонский процесс[1] – процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования за счет введения стандартизованной для всех стран Европы уровней системы образования. Основной целью Болонского процесса является установление международного и глобального сотрудничества в области высшего образования[2].

Специалисты отмечают, что «интеграция образовательных систем европейских государств на основе Болонской декларации представляет собой наиболее последовательный проект региональной кооперации в сфере образования по сравнению с похожими попытками в рамках других региональных объединений… Это выражается в создании концептуальной (четкая постановка целей и разработка основных направлений модернизации), нормативной (Болонская декларация, коммюнике), знаково-ценностной (создание логотипа, распространение идеи объединения), организационной (Наблюдательная группа по Болонскому процессу, Е 4, болонские промоутеры и т. д.) базы объединения, а также в разработке прозрачного механизма принятия решений»[3].

Основными целями Болонского процесса являются:

---

[1] Начало Болонского процесса можно отнести к середине 1970-х годов, когда Советом министров ЕС была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования. Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 г., когда в г. Болонья на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования», или Болонскую декларацию. В дальнейшем межправительственные встречи проходили в Праге (2001), Берлине (2003), Бергене (2005), Лондоне (2007), Лувене (2009), Будапеште и Вене (2010.), Бухаресте (2012). Следующие конференции будут проводиться в 2015, 2018 и 2020 гг.

[2] Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе / Ред. К. Пурсиайнен, С. А. Медведев. М., 2005. С. 20.

[3] Николаев Д. В., Суслова Д. В. Россия в Болонском процессе // Вопросы образования. 2010. № 1. С 6–7.

- построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы, повышение престижности в мире европейской высшей школы;
- обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние;
- достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования;
- повышение качества образования;
- повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в соответствии с которыми университеты рассматриваются как носители европейского сознания.

Формально распространение положений Болонской декларации в России, по мнению реформаторов, дает новый импульс модернизации образования с целью:

- развития его как открытой государственно-общественной системы;
- расширения доступности;
- повышения качества и конкурентоспособности национальной системы высшего образования.

Необходимость модернизации российской системы высшего образования остро назрела еще в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. Специалисты, отстаивающие такую точку зрения, считают, что она не отвечала запросам времени, утратила способность развиваться, использовать внутренние резервы. В результате осуществленных реформ 90-х гг. XX в. произошли освобождение от идеологического диктата и демократизация российского образования, что позволило России присоединиться к Болонскому процессу и вступить в единое европейское пространство

высшего образования[1], Россия, «как и другие 47 государств, присоединившись к Болонскому соглашению, совместными усилиями постепенно реализует его идеи и принципы по созданию единого образовательного пространства»[2].

Сторонники Болонского процесса считают, что реформирование системы высшего образования в рамках Болонской декларации сделает полученное российским студентом образование понятным и приемлемым для работодателей по всей Европе, а также для иностранных менеджеров на территории России; студенты получат возможность в течение семестра или года учиться по программам мобильности в зарубежных вузах; смогут скорректировать выбор профессии или вуза при переходе с уровня на уровень – из бакалавриата в магистратуру или из магистратуры в докторантуру; накапливать академические кредиты и использовать их для получения, например, второго высшего образования и для образования в течение жизни; появятся новые возможности для глубокого изучения иностранных языков как в родном вузе, так и в странах-носителях этих языков[3].

С другой стороны, в научном и образовательном сообществе изначально были противники Болонского процесса. Их позиция основывается на том, что вступление в единое образовательное пространство повлечет за собой потерю некоторых качественных характеристик национальных систем высшего образования, отличающих эти системы друг от друга[4].

В частности, особенностями российской системы высшего образования традиционно считается высокое качество, фундаментальность и системность обучения. И в случае присоединения к единому европейскому пространству

---

[1] Гретченко А. И., Гретченко А. А. Булонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М.: Кнорус, 2009. С. 108.
[2] Ищук Т. Л. Современные инициативы Евросоюза… С. 78.
[3] Гретченко А. И., Гретченко А. А. Указ. соч. С. 111.
[4] Болонский процесс... С. 20.

высшего образования существует вероятность потери этих характеристик с течением времени в связи с сокращением нормативных сроков обучения, переходом к системе зачетных единиц; также это может привести к утрате специализаций, развалу научных школ и т. д.

Кроме того, некоторые авторы предлагают рассматривать участие России в Болонском процессе сквозь призму тех глобальных процессов, которые оказывают влияние на нее[1].

1. Международная академическая мобильность, формирующая мировой интеллектуальный климат. Через компьютерные сети проходит большое количество информации, но знания также переносятся по планете более привычными методами, за счет перемещения студентов, преподавателей, академических программ, стандартов и методов обучения. Действительно, люди представляются наиболее универсальными носителями информации на планете. Таким образом, процессы академической мобильности, обмена и стандартизации являются важной составляющей информационного века, своего рода «человеческим Интернетом». (Не следует также забывать о роли академического сообщества в развитии и распространении Интернета в 70-х годах XX века.) Россия не может оставаться в изоляции от этих поступательных процессов, так же, как никто не может игнорировать Интернет.

2. Зарождение экономики знаний, частью которого является Болонский процесс. В современном мире знания стали значимым фактором производства, обеспечивающим наивысшую отдачу от инвестиций. Что касается конкурентоспособности и устойчивости в целом, экономика любой страны требует открытости и интернационализации своего потенциала знаний, рынков кадров и инноваций, а также инвестиций в сферу образования по темпам, опережающим общие темпы роста экономики. По всем этим позициям российская экономика сильно отстает. Болонский

[1] Болонский процесс... С. 22–23.

процесс может способствовать преодолению этого разрыва и восприятию широких возможностей, открывающихся благодаря экономике знаний.

3. Изменение сложившихся моделей власти и влияния в современном мире. Традиционные категории государственной власти – территория, природные ресурсы, вооруженные силы, называемые «твердой властью», уступают свои позиции «мягкой власти» – конкурентной экономике, эффективному управлению, активной дипломатии и моральному авторитету, привлекательному международному имиджу нации, а также качеству ее человеческого потенциала. То, что Европа собирает воедино свои ресурсы в области высшего образования, свидетельствует о приоритетности инструментов «мягкой власти». В России же исторически сложилась слишком сильная зависимость от собственной геополитической «твердой власти», размеров территории и природных ресурсов. В настоящее время Россия, несомненно, проигрывает в глобальном контексте «мягкой власти», о чем свидетельствует целый ряд политических провалов в отношениях с так называемым «ближним зарубежьем». Таким образом, Болонский процесс для России становится вариантом «мягкой власти», средством повышения своей привлекательности и конкурентоспособности в мировом масштабе и возможностью использовать самый ценный национальный ресурс – человеческий потенциал.

Другими словами, Болонский процесс является вызовом российскому государству на трех уровнях: экономическом, социальном и культурном, а также в контексте государственной власти. Вне зависимости от возможных оценок Болонского процесса со стороны властей, университетов, профессоров и студентов сегодня он представляет собой рабочую среду для высшего образования в Европе и уже оказывает влияние на их выбор и их будущее. Как глобализацию или погоду, Болонский процесс можно любить или не любить, однако его нельзя игнорировать, к нему нужно приспосабливаться. Процесс уже начался и набрал достаточные темпы.

Россия включится в него в любом случае, и вопрос не в том, будет ли она в нем участвовать, а в том, как она будет участвовать – активно разрабатывать его политику и повестку дня, определять свое место на общем европейском образовательном рынке или пассивно стоять в стороне и следовать событиям. В своем роде, эта ситуация без права выбора: России придется действовать наступательно, определять свои интересы, оценивать риски и затраты своего участия и разрабатывать подходы к практическим действиям[1].

С другой стороны, необходимо иметь в виду, что «присоединение стран к Болонскому процессу не накладывает на них каких-либо юридических обязательств, оно подразумевает проведение странами модернизации своих систем высшего образования в соответствии с совместно определенными направлениями развития»[2].

С момента вступления России в Болонский процесс прошло достаточное количество времени для подведения экономистами итогов реформирования отечественной системы высшего образования. И они не вполне оправдали ожидания реформаторов.

На первый взгляд, государственные вузы стали соответствовать тем параметрам, которые предопределяла Болонская реформа, такие как академическая мобильность, двухуровневая система обучения, формальное признание дипломов в зоне Единого образовательного пространства и т. д.

Однако, по мнению многих экономистов, Болонская реформа как минимум «не удалась». Причиной этому служит радикально другой уклад отечественной системы высшего образования в отличие от западных университетов, как следствие, реформирование подобно западному не будет иметь успеха.

Начнем с того, что сама по себе двухуровневая система подготовки – это традиционный специалитет, только завуалированный под бакалавриат и

---

[1] Болонский процесс... С. 23
[2] Николаев Д. В., Суслова Д. В. Указ. соч. С. 6.

сокращенный по сроку обучения и набору дисциплин. И со стороны государства происходит уравнивание специалитета и бакалавриата, так как Федеральный закон «о высшем и послевузовском профессиональном образовании» гласит, что «…диплом бакалавра является документом, которым подтверждается завершение высшего профессионального образования…»[1]. На западе же получение степени бакалавра свидетельствует только о его умении и потенциальной возможности получения определенной профессии. «Суть бакалавриата – в самостоятельном формировании студентом своей образовательной траектории… Предназначение бакалавра – не работать в узкой профессиональной нише, а гибко перестраиваться, приспосабливаясь к конъюнктуре рынка…»[2].

То же самое происходит и с магистратурой, обучение в которой отождествляется с продолжением карьеры «по научному пути», а не с получением специальности для «конкурирования» на рынке высококвалифицированных специалистов.

Таким образом, западное двухуровневое образование не нашло свое отражение в результатах Болонской реформы в России.

Рассмотрим еще одно условие Болонской декларации, такое как внедрение системы *ECTS – European Credit Transfer System* (то есть системы зачетных единиц, или кредитов), которая, как предполагалось, сможет отразить тот объем информации, который освоил студент в случае смены им образовательной программы. На практике же (российской практике)

---

[1] Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу законодательных актов (отдельных положений законодательных актов) Российской Федерации в связи с принятием федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 185: федер. закон: [принят Гос. думой 19 июня 2013 г.: одобр. Советом Федерации 26 июня 2013 г.] [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: справ.-правовая система.URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=166141;dst=0;ts=2C57516B7458DAC9D73C08E1A62F3120;rnd=0.201471540145576 (дата обращения: 29.10.2014).

[2] Вахитов Р. Болонский процесс в России [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2013. № 4 (55). URL: http://www.strana-oz.ru/2013/4/bolonskiy-process-v-rossii (дата обращения: 7.10.2014).

получилось так, что кредиты (то есть зачетные единицы) были «механически» трансформированы из академических часов, что является недопустимым в силу невозможности их природной несопоставимости. Именно поэтому это требование Болонской реформы было выполнено только формально в силу несопоставимости процесса обучения в России и на Западе.

Что касается академической мобильности, т. е. возможности свободного перемещения студентов и преподавателей в другие вузы, как внутри страны, так и за ее пределы с целью учебы или работы, не теряя своего постоянного места учебы и работы соответственно, то можно сказать, она существует номинально. Иными словами, академической мобильности западного типа в России не существует, несмотря на то что она предполагается в ряде федеральных документов[1]. Говорить о полном финансировании академической мобильности, которая реализуется в крупнейших вузах страны, не приходится. Значительная часть студентов, проходивших обучение за рубежом, выполняет это либо на собственные средства, либо на средства грантов и стипендий принимающей стороны. Академическая мобильность «…превращена в ресурс, которым распоряжается администрация вузов; причем ресурс этот вмонтирован в механизм распределения других ресурсов, необходимых учреждениям высшего образования…»[2]. Известно, что число иностранных студентов напрямую влияет на рейтинг вузов, его финансирование и успешное функционирование.

К настоящему времени европейское пространство высшего образования создано не в полной мере, поэтому новые цели поставлены к

---

[1] О необходимости финансирования академической мобильности говорится в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г., ФЦП развития образования на 2011–2015 гг., а также Стратегии развития науки и инноваций в РФ до 2015 г.

[2] Вахитов Р. Болонский процесс…

2020 г., в частности это касается и уровня академической мобильности, которой к намеченному времени планируется достичь 20 %[1]. Причем «поставленная амбициозная цель в 20 % мобильных студентов в ЕПВО к 2020 году может не быть достигнута в основном из-за препятствий, находящихся вне компетенции высшей школы. Речь идет о кредитах и субсидиях на мобильность и их отсутствии, о проблемах с визами и разрешениями на проживание и т. д.»[2].

Отрицательное последствие Болонского процесса также коснулось и таких требований, как курсы по выбору студентов и балльно-рейтинговой оценке знаний учащихся. Что касается курсов, то это требование Болонского процесса было выполнено, но опять же с формальной точки зрения. По факту же – в большинстве вузов это сделали не студенты, а руководство кафедр, факультетов и институтов. Студенты в большинстве своем принимают их как обязательные, не особо разбираясь в тонкостях образовательного процесса и проводимых в стране реформ. Все же в некоторых ведущих вузах страны присутствует набор дисциплин по выбору, но он «сведен к минимуму посредством принципов нижней границы количества студентов в группе и доукомплектации групп»[3].

Что же касается балльно-рейтинговой оценки, то здесь опять несоответствие западной системы российской. В России система оценок предназначена для перевода студента на последующий курс (семестр), на Западе же – для получения полной картины об уровне образования, то есть «…для унификации и конвертации полученных составных частей образования…». Таким образом, они свидетельствуют об уровне знаний независимо от названия предмета и направления подготовки.

---

[1] Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 159.

[2] Болонский процесс: итоги десятилетия / под научн. ред. В. И. Байденко. М.: Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», 2011. С. 171.

[3] Вахитов Р. Болонский процесс…

Подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью утверждать, что цели Болонской реформы в России достигнуты не были. Если поверхностно взглянуть на результаты, то может показаться, что система образования соответствует западной, однако, реально «остался знакомый нам советский вуз»[1]. Такой исход событий можно было предугадать, ведь функции высшего российского образования отличаются от западного. Требования рынка (потребность в специалистах) в России отлична от западной экономики. На Западе высшее образование в первую очередь несет в себе классово-формирующую функцию, а также формирует в студентах способности к постоянной смене сферы деятельности и образа жизни. Не секрет, что подготовка западных студентов уступает российской системе, а советской тем более[2].

В России же непосредственно государство регулирует рынок специалистов путем применения своих действенных рычагов (сокращение бюджетных мест на непрофильные специальности, такие как экономические, юридические; повышение стипендий на профильных, рабочих специальностях и т. д.).

В дальнейшем, по мнению некоторых авторов, государство будет «развивать, финансировать и модернизировать» только те вузы, в которых оно «заинтересовано» и которые не коснулись действия Болонской реформы, а большинство вузов, готовящих «не специалистов» будут испытывать на себе действие Болонских требований и «превратятся в ресурс, которым министерство может пользоваться, извлекая финансовые, административные и символические дивиденды»[3].

Таким образом, реализация Болонского процесса протекает в России формально, не затрагивая содержания и качества высшего образования.

---

[1] Вахитов Р. Болонский процесс…

[2] См.: Гребнев Л. С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 33.

[3] Вахитов Р. Болонский процесс…

Специалисты отмечают, что «переход к двухуровневой системе высшего профессионального образования привел даже к некоторому снижению качества подготовки студентов по сравнению с предыдущей системой ВПО. Высшее профессиональное образование в России остается оторванным от реальных социально-экономических потребностей развития общества»[1].

Некоторые авторы указывают, что негативные последствия для российского высшего образования имеет не реализация Болонского процесса (к тому же чисто формальная), а присоединение России к ВТО. Так, В. С. Сенашенко обращает внимание на то, что «в отличие от ЮНЕСКО и Конференции министров образования европейских стран, рассматривающих образование прежде всего как общественное благо, ВТО относит образование к образовательным услугам и стремится к расширению торговли ими, регулируемой в условиях режима наибольшего благоприятствования Генеральным соглашением по торговле услугами (ГАТС)»[2].

Как было показано выше, к настоящему времени уже сложился международный рынок образовательных услуг, доминирующую роль на котором играют страны центра. Общеизвестно, что основные ресурсы, как финансовые, так и интеллектуальные, сосредоточены в ведущих мировых университетах с развитой системой образования. Страны центра, процесс массовизации высшего образования в которых прошел раньше, чем в периферийных странах, в 90-е годы прошлого века, очевидно, столкнулись с пределом расширения, что и обусловило выход за национальные границы и экспансию образовательных услуг.

Также существует и «периферия» образовательного пространства со слаборазвитыми национальными системами высшего образования. Обычно страны с такими системами находятся далеко за пределами рейтинга

---

[1] Рысаев И. Ш. Болонский процесс: первые итоги, противоречия и перспективы // Экономика и управление. 2014. № 1 (117). С. 22.

[2] Сенашенко В. С. Образование и процессы глобализации // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 49.

ведущих университетов мира. К таким странам, например, относятся страны Африки, университетам которых «сложно приобрести положение в глобальном высшем образовании»[1].

В литературе уже поднимается вопрос о нарастании напряженности между «центром» и «периферией», что вызвано ростом неравенства между национальными образовательными системами[2]. Такое неравенство сформировано по большей части предлагаемыми рейтингами университетов в мировом образовательном пространстве[3], где страны «периферии» не имеют шансов в конкурентной борьбе.

Еще во времена Советского Союза многие ученые получали опыт в ведущих европейских университетах для внедрения его в научные центры своей страны. Элитным считалось то образование, которое было получено именно за рубежом. И в настоящее время международное сотрудничество является одним из главных приоритетов развития университетов в России: беспрепятственное перемещение студентов и преподавателей между университетами для получения или обмена опытом, безусловно, сказывается на улучшении качества высшего образования. Еще несколько лет назад порядка 2,5 млн студентов, преподавателей и ученых участвовали в академической мобильности[4]. Но «если в отношении науки понимание необходимости обмена опытом с другими странами уже есть, с образованием дело пока обстоит сложнее»[5]. Глобализация предусматривает двусторонний обмен опытом между странами, то есть «важно не только то, что страна дает

---

[1] Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под науч. ред. В.И. Байденко. М., 2010. С. 62.
[2] Там же.
[3] Основными показателями для формирования подобных рейтингов выступают показатели качества образования, такие как финансирование научных исследований, бóльшего набора изучаемых дисциплин, качеством преподавателей и др.
[4] Основные тенденции развития... С. 62.
[5] Фрумин И. Глобализация образования – это заимствование достижений: материалы круглого стола «Глобализация образования и науки: шансы России» [Электронный ресурс]. URL: http://www.hse.ru/news/26287981.html (дата обращения: 10.10.2014).

миру, но и что она использует из зарубежной практики»[1]. Что касается российского образования, то оно в рамках центропериферического устройства, по всей видимости, как раз и является «периферией», что подтверждается тем, что лишь 5 % преподавателей российских вузов имеют постоянные международные контакты и 21 % – эпизодические[2].

Переход к экономике знаний обострил конкуренцию между странами в области высшего образования. И если на начальном этапе речь шла о расширении высшего образования, то есть борьба шла за массовый набор студентов, то сейчас – все развитые страны ставят перед собой задачу через образование привлечь талантливых иммигрантов в наукоемкие сектора экономики[3]. Среди трех установок национальных государств, обусловленных глобальным характером рынков высшего образования, Д. Дуглас первую формулирует следующим образом: «…рассматривать высшее образование как важнейшую статью национального экспорта и в качестве способа привлечь таланты и спонсоров, набирать иностранных студентов не только на условиях очного обучения и проживания на территории кампуса, но и дистанционного образования»[4]. В литературе отмечается, что в США для поддержки инновационной экономики требуется удвоить количество иностранных студентов к 2020 г. Другие развитые страны также стремятся привлечь как можно больше талантливых иностранных студентов (Таблица 6) «Рост числа докторантов в США в последние годы, – пишет В. А. Галичин, – обеспечивался притоком талантливых молодых ученых из Китая, Индии, Южной Кореи и Тайваня, составлявших не менее 20 % от числа докторантов США»[5]. Есть данные о

[1] Фрумин И. Глобализация образования...
[2] Там же.
[3] Галичин В. А. Указ. соч. С. 103.
[4] Дуглас Д. О. Новый мировой порядок в высшем образовании: как и почему правительства создают структурированные рынки возможностей // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 82.
[5] Галичин В. А. Указ. соч. С. 103.

том, что более 50 % всех европейцев, завершающих в США работу над диссертацией Ph. D., впоследствии остаются в США на более длительный срок, а многие из них – навсегда[1].

Таблица 6 – Распределение стран по количеству обучавшихся в них иностранных студентов в 1999/2000 и 2009/10 учебных годах[2]

Страна	1999/2000		2009/10	
	Количество иностранных студентов, обучающихся в стране, чел.	Доля иностранных студентов, обучающихся в стране, %	Количество иностранных студентов, обучающихся в стране, чел.	Доля иностранных студентов, обучающихся в стране, %
США	514 723	31	690 923	20
Великобритания	224 598	13	455 600	13
Франция	160 532	10	278 213	8
Австралия	138 381	8	253 717	7
Германия	175 065	10	244 776	7
Китай	52 150	3	238 184	7
Канада	44 335	2	174 760	5
Япония	64 011	4	141 774	4
Россия	58 992	3	113 823	2
Другие страны	262 080	16	932 746	27
Итого	1 680 000	100	3 454 615	100

Иностранные студенты, оплачивая свое обучение, сопутствующие услуги и зачастую оставаясь в стране обучения, увеличивают совокупный доход и усиливают человеческий потенциал принимающей стороны. Для поддержки студенческой мобильности правительствами развитых разрабатываются специальные меры для привлечения иностранных студентов, среди них: улучшение визового режима в отношении иностранных студентов и облегчение процедур натурализации в стране после

[1] Утечка мозгов: взгляд в будущее [Электронный ресурс] // Центр научной политической мысли и идеологии (Центр Сулакшина). URL: http://rusrand.ru/analytics/utechka-mozgov-vzgljad-v-buduschee (дата обращения: 7.10.2014).

[2] Шевцова Е. В. Основные механизмы миграционной политики по привлечению учебных мигрантов: чему Россия может научиться у ведущих мировых держав? // Вестник НГУЭУ. 2012. № 1. С. 79.

окончания высшего учебного заведения, введение законодательства, регламентирующего занятость и заработную плату учебных мигрантов во время учебы и содействие занятости после учебы, интернационализация учебных планов, снижение стоимости обучения для иностранных студентов, введение программ субсидирования талантливых студентов, проведение политики агрессивного маркетинга, преподавание курсов на английском языке и другое[1].

Для стран-доноров следствием международной академической мобильности является уменьшение потенциала инновационного развития и закрепление своей «отсталости». Фактически речь в данном случае идет об «утечке мозгов».

Само явление «утечки мозгов» (braindrain) стало объектом специальных научных исследований в начале 60-х годов прошлого века, когда министр Великобритании по делам науки лорд Хейлшем на основании данных 1950-х гг. о перемещении ученых Великобритании после Второй мировой войны в другие англо-саксонские страны (прежде всего в США и Канаду) сделал вывод о «паразитировании американцев на британских мозгах»[2].

Негативная оценка «утечки мозгов» основывается на тех потерях, которые она наносит стране-донору. Имеется в виду сокращение интеллектуального потенциала и прямой ущерб в виде расходов бюджета на подготовку высококвалифицированных специалистов. В то же время, по некоторым данным, США от привлечения извне одного ученого-гуманитария выигрывают около 230 тыс. долл., инженера – 253 тыс., врача – 646 тыс., специалиста научно-технического профиля – 800 тыс. долл.[3] Как справедливо замечает Л. С. Гребнев, «…за счет российских

[1] Шевцова Е. В. Указ. соч. С. 81–85.
[2] Латова Н. В. «Утечка умов» в системе институтов воспроизводства человеческого капитала современной России // Journal of Institutional Studies. 2011. Т. 3, № 3. С. 84.
[3] Утечка мозгов...

налогоплательщиков стали готовиться высококвалифицированные кадры для других, вполне благополучных стран».

В литературе отмечается, что хотя эмиграция научных кадров из России «…уже давно не достигает тех крупных масштабов, которые были характерны для 1990-х гг., однако, как свидетельствуют данные статистического учета и исследований, все еще остается существенно значимой для модернизации страны в целом»[1]. Например, «…только в США работает до 17 тыс. докторов наук, эмигрировавших в разное время из пореформенной России»[2].

При анализе «утечки мозгов» обычно не принимают во внимание студенческую миграцию. Хотя очевидно, что и в этом случае страна теряет свой интеллектуальный потенциал. В литературе отмечается, что «многие студенты рассматривают обучение в зарубежном университете не только как возможность пополнения своего профессионального багажа новыми научными знаниями, но и как способ выезда за рубеж в поисках дальнейшего выгодного трудоустройства. По учебным визам из России ежегодно выезжают в Великобританию примерно 30 тыс. человек, по 5 тыс. – в Германию, Францию, Канаду и Австралию. Примерно 30 % из них не возвращаются в Россию»[3]. При этом уезжают выпускники лучших университетов России. По данным исследования, проведенного Институтом молодежи, 10 % выпускников российских вузов планируют уехать учиться заграницу на время и 4 % думают о том, чтобы остаться там. Похожие цифры называет ректор МГУ Виктор Садовничий: «...страну ежегодно покидают до 15 % выпускников российских вузов»[4]. С учетом того, что цена подготовки специалистов по физике или математике порядка 1 млн долл., то получается,

---

[1] Латова Н. В. Указ. соч. С. 83.
[2] Цитленок В. С. Сравнительный анализ результатов реформирования государственно-управляемых экономик России и Китая: опровержение неоклассической теоретической парадигмы // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 2. С. 47.
[3] Латова Н. В. Указ. соч. С. 90.
[4] Утечка мозгов...

что с каждого выпуска Россия теряет полтора миллиарда, а это оказывает влияние на состояние науки и экономики в стране[1].

Для России как периферии мирового образовательного пространства присоединение к ВТО велик риск поглощения национального образовательного рынка зарубежными провайдерами (поставщиками образовательных услуг). Вступив в ВТО и приняв принципы ГАТС (соглашение по торговле услугами), Россия открыла свой внутренний рынок образовательных услуг иностранным компаниям без ограничений. Прежде всего речь идет о неготовности российской высшей школы к конкуренции, связанной с развитием электронного обучения и так называемых массовых открытых онлайн-курсов (Massive Open Online Courses – MOOCs). Западные исследователи отмечают, что основным отличием современного онлайн- и дистанционного обучения, бесплатного, доступного во всем мире и разработанного для обучения большого числа людей, является высокое качество, достигнутое благодаря технологиям, дизайну, а также статусу преподавателей некоторых курсов MOOCs[2].

Отечественные исследователи исходя из сложившейся ситуации в системе высшего образования и фактических приоритетов образовательной политики оценивают электронное обучение как угрозу национальной безопасности страны, указывая на то, что «развитие данного направления в странах – конкурентах России оценивалось и оценивается как стратегия в борьбе за человеческий капитал»[3], целью которой являются ослабление интеллектуального потенциала и разрушение национальной системы образования.

В отношении российского высшего образования актуальным является также нарастание изоляционизма и социально-региональной

---

[1] Утечка мозгов...
[2] Барбер М., Донелли К., Ризви С. Указ. соч. С. 72.
[3] Смолин О. Н. Высшее образование накануне потрясений: заочный диалог с министром // Ректор вуза. 2013. № 10. С. 10.

дифференциации, под которыми понимается раскол единого образовательного пространства страны на достаточно замкнутые региональные комплексы[1], проявляющийся в разделении вузов на «богатые» (в центре) и «бедные» (в провинции), престижные и непрестижные, региональной дифференциации в оплате труда преподавателей, невозможности для большинства «провинциальных» выпускников получить качественное образование и т. п. Создание федеральных и национальных исследовательских университетов, постановка и реализация задачи вхождения к 2020 г. в Топ-100 мирового рейтинга университетов пяти национальных вузов, вменение вузам программ прикладного бакалавриата – все эти новации только закрепляют сложившееся разделение национальной системы высшего образования на два сегмента: элитный (и по качеству подготовки выпускников и по целевой аудитории), предназначенный для удовлетворения потребностей формирующейся в «центре» экономики знаний, и массовый – для периферийной экономики остальной России.

Таким образом, исходя из центропериферийного устройства мирового хозяйства, мировое образовательное пространство тоже имеет подобную структуру, сформированную по причине его неоднородности. В настоящее время оно характеризуется сосредоточением основных финансовых и интеллектуальных ресурсов в ведущих мировых университетах с развитой системой высшего образования (страны центра). В них процесс расширения границ национальной системы высшего образования прошел быстрее, чем в странах «периферии», где национальные системы высшего образования слабо развиты до настоящего времени. Академическая мобильность оборачивается для таких стран уменьшением интеллектуального потенциала и потенциала инновационного развития, прямыми потерями в виде расходов

[1] Ушакова Е. В., Наливайко Н. В., Глиос Г. Н. Проблемы реформирования образования в современной России: материалы круглого стола // Философия образования. 2008. № 3. С. 312.

бюджета на подготовку высококвалифицированных специалистов и закреплением своей «отсталости», иными словами, «утечке мозгов» со всеми ее негативными последствиями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследования основных тенденций развития высшего образования на современном этапе – становлении экономики знаний, проведенные в данной работе позволили:

1. Обосновать необходимость анализа эволюции экономического подхода к высшему образованию, которая обусловлена состоянием высшего образования на современном этапе развития – этапе реформирования. Основными факторами, лежащими в основе экономического подхода к высшему образованию, является, с одной стороны, решение накопившихся и продолжающих множиться проблем в секторе высшего образования невозможно без адекватного современному этапу развития экономики и социума понимания места и роли высшего образования в экономической системе, его природе и закономерностей. С другой стороны, именно по этим вопросам в экономической теории отсутствует консенсус и именно они вызывают наиболее глубокие разногласия между субъектами образовательных отношений.

Анализ эволюции экономического подхода к высшему образованию показал, что на начальном этапе индустриального развития высшее образование вообще не рассматривалось в системе экономических отношений, не смотря на то что ему уделялось достаточно большое внимание, подчеркивалась только его социально-ориентированная роль. Позже, на этапе зрелого развития индустриального производства, экономический подход к высшему образованию рассматривался с точки зрения теории человеческого капитала. В рамках данной концепции кардинально изменилось представление о месте и роли высшего образования в экономической системе. В то же время исследования в рамках теории человеческого капитала становятся недостаточными, поскольку исходят из

рыночных критериев. А когда в обществе возникают предпосылки для изменения парадигмы экономического развития, такой подход становится недостаточным и необходимым понимание сути высшего образования и его экономической природы.

2. Сформулировать сущность высшего образования, которая заключается в совокупности знаний, умений и навыков, воплощающихся в человеке в результате процесса обучения и воспитания в высших учебных заведениях. С учетом этого и на основании концепции экономической социодинамики проанализирована экономическая природа высшего образования, которая заключается в том, что оно относится к смешанным социодинамическим благам, обладающим индивидуальной и социальной полезностью.

Также выявлена возможность высшего образования к трансформации в рамках социодинамического цикла, протекающего в высшем образовании на современном этапе, характеризующегося возможностью утраты социальной полезности. Трансформация высшего образования как смешанного блага в данном конкретном случае выражается в дальнейшей тенденции на внедрение рыночных отношений в сферу высшего образования и перспективой превращения его в частное благо, то есть в образовательную услугу, где высшее образование будет функционировать по законам рыночного механизма. Колебания социальной полезности высшего образования в границах его «квазицикла» подконтрольны государству как субъекту рынка, способному принимать участие в рыночных отношениях путем обмена «своих» бюджетных средств на социальную полезность услуг высшего образования (финансовая поддержка учреждений высшего профессионального образования, обеспечивающих высокий уровень подготовки специалистов, налоговые льготы, обеспечение материальными средствами и т. д.).

3. Раскрыть экономическое значение высшего образования как совокупности взаимосвязанных функций на этапе индустриального развития,

а именно формирование кадрового потенциала народного хозяйства, формирование и развитие человеческого капитала, обеспечение темпов и качества экономического роста, смягчение неравенства в распределении личных доходов, обеспечение занятости и сокращение безработицы, а также фильтрующая функция, заключающаяся в отборе потенциальных работников по их производственным качествам.

Это позволяет показать его трансформацию в процессе перехода к экономике знаний и дополнительно аргументировать положение о высшем образовании – первом подразделении экономики знаний. Об этом свидетельствуют те факты, что основой экономики знаний является творческая деятельность и что имеет место процесс качественной трансформации труда, которая выражается в изменении качества и роли работника.

Исходя из этого можно сделать вывод о законе преимущественного развития сферы высшего образования при переходе к экономике знаний с соответствующими выводами для экономической политики государства.

4. На основе эмпирических исследований оценить состояние высшего образования, которое было охарактеризовано кризисным. Кризис высшего образования определяется как несоответствие его изменившимся условиям жизни общества, которое проявляется в виде вызовов, возникших перед ним в конце XX – начале XXI века. Среди них на первом месте стоит массовизация высшего образования (то есть значительный рост числа университетов, студентов высших учебных заведений, резкое увеличение расходов на его финансирование).

Состояние кризиса в высшем образовании явилось закономерным результатом тенденции превращения сферы высшего образования в первое подразделение экономики знаний в условиях распространения на нее рыночных принципов. Если на первое место должна выдвигаться социальная сфера и образование в частности, особенно высшее, тогда основные тенденции высшего образования, такие как коммерциализация,

маркетизация, снижение финансирования и другие, идут в разрез его социально-экономической сущности и экономической природе.

Однако главное все же заключается в деиндустриализации и упрощении структуры российской экономики, которые привели к снижению потребности в большом количестве высококвалифицированных кадров. Кроме того, важнейшую роль на развитие высшего образования в России оказывают внешние факторы, среди которых главный – глобализация.

5. Обосновать центропериферийное устройство мирового образовательного пространства, которое в настоящее время характеризуется сосредоточением основных финансовых и интеллектуальных ресурсов в ведущих мировых университетах с развитой системой высшего образования (страны центра). В них процесс расширения границ национальной системы высшего образования прошел быстрее, чем в странах «периферии», где национальные системы высшего образования слабо развиты до настоящего времени. Академическая мобильность оборачивается для таких стран уменьшением интеллектуального потенциала и потенциала инновационного развития, прямыми потерями в виде расходов бюджета на подготовку высококвалифицированных специалистов и закреплением своей «отсталости», иными словами «утечке мозгов» со всеми ее негативными последствиями.

Большой объем исследованного теоретического и эмпирического материала, используемого в исследовании, позволил выявить дальнейшие направления исследования в данной области, к которым относятся исследования связи образования и экономического роста, базирующиеся на математических методах. Они оставляют нерешенными вопросы, связанные с качественным содержанием анализируемых явлений. В частности, остается нерешенным вопрос о направленности причинно-следственной связи: бóльшее количество лет образования (основной проверяемый параметр человеческого капитала в моделях экономического роста) приводит к более

высоким темпам экономического роста или наоборот – темпы роста экономики влияют на продолжительность образования?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абанкина, И. Диффузия инноваций / И. Абанкина // Отечественные записки. – 2012. – № 4 (49). – С. 113–121.

2. Авраамова, Е. М. Социальная мобильность выпускников вузов // Социальная дифференциация высшего образования / Е. М. Авраамова, Ю. Б. Верпаховская, Д. М. Логинов. – М., 2005. – С. 154–159.

3. Агранович, М. Л. Российское образование в контексте международных показателей : сопоставительный доклад / М. Л. Агранович, А. В. Полетаев, А. В. Фатеева. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 76 с.

4. Аистов, А. В. О фильтрующей роли образования в России / А. В. Аистов // Экономический журнал ВШЭ. – 2009. – № 3. – С. 452–481.

5. Альтбах Ф. Дж., Тенденции в глобальном высшем образовании : мониторинг академической революции / Ф. Дж. Альтбах, Л. Райсберг, Л. Рамбли; под науч. ред. В. И. Байденко // Основные тенденции развития высшего образования. – М., 2010. – С. 61.

6. Анализ взаимосвязи системы образования и рынка труда в России : информационный бюллетень. – М., 2005. – С. 10.

7. Анализ проблем и перспектив интеграции российской высшей школы в общеевропейское пространство высшего социально-экономического образования [Электронный ресурс] // Высшая школа экономики. – Режим доступа: http://www.hse.ru/org/hse/bolonprocess/prbp. – Загл. с экрана (дата обращения: 8.10.2014).

8. Андреев, А. Л. Университеты в контексте социальной истории: от «обучения культуре» к формированию креативных интеллектуальных сред / А. Л. Андреев // Высшее образование в России. – 2013. – № 6. – С. 116–127.

9. Астахова, Е. В. Высшее образование на рубеже веков: трансформация социальных функций [Электронный ресурс] / Е. В. Астахова // Электронный журнал «Полемика». – Вып. 7. – Режим доступа: http://www.irex.ru/press/pub/polemika/07/ast/. – Загл. с экрана (дата обращения: 16.03.2014).

10. Афанасьев, В. С. Адам Смит: политическая экономия мануфактурного капитализма : предисловие // Смит, А. Исследование о природе и причинах богатства народов. – М. : Эксмо, 2007.

11. Ахинов, Г. А. Экономика общественного сектора / Г. А. Ахинов, Е. Н. Жильцов. – Москва : ИНФРА-М, 2008. – 345 с.

12. Базжина, Т. В. В ожидании экспертного влияния / Т. В. Базжина // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 287–296.

13. Балыхин Г. А. Управление развитием образования : организационно0экономический аспект / Г. А. Балыхин. – М. : Экономика, 2003. – 240 с.

14. Балясникова, Л. А. Высшая школа в трансграничном образовании [Электронный ресурс] / Л. А. Балясникова // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 11. – С. 57. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/vysshaya-shkola-v-transgranichnom-obrazovanii. – Загл. с экрана (дата обращения: 15.08.2014).

15. Барбер, М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / М. Барбер, К. Донелли, С. Ризви // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–229.

16. Барышева, А. В. Экономика знаний – что это значит [Электронный ресурс] / А. В. Барышева // Центр общественных экспертиз. – Режим доступа: http://www.nest-expert.ru/node/55. – Загл. с экрана.

17. Барышева, А. В. Экономика знаний: новая парадигма научного познания [Электронный ресурс] / А. В. Барышева // [Сайт С. П. Курдюмова]. – Режим доступа: http://spkurdyumov.ru/biology/ekonomika-znanij-novaya-

paradigma-nauchnogo-poznaniya/. – Загл. с экрана (дата обращения: 16.12.2014).

18. Беккер, Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории / Г. С. Беккер. – М. : ГУ ВШЭ, 2003. – 672 с.

19. Белоцерковский, А. В. Российское высшее образование: о вызовах и рисках / А. В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2012. – № 7. – С. 3–9.

20. Беляков, С. А. Модернизация образования в России: совершенствование управления : монография / С. А. Беляков. – М. : МАКС Пресс, 2009. – 437 с.

21. Бизнес и образование: проблемы, тенденции, приоритеты : матер. круглого стола по теме «Взаимодействие бизнеса и образования в реализации приоритетного национального проекта», г. Санкт-Петербург, 10 марта 2006 г. // Официальные документы в образовании. – 2006. – № 10. – С. 57–72.

22. Блауг, М. Методология экономической науки, или Как экономисты объясняют : пер. с англ. / М. Блауг ; науч. ред. и вступ. ст. В. С. Автономова. – М. : НП «Журнал «Вопросы экономики», 2004. – 416 с.

23. Блауг, М. 100 великих экономистов после Кейнса / М. Блауг ; под ред. М. А. Сторчевого. – СПб. : Экономическая школа, 2008. – 384 с.

24. Блауг, М. Экономическая мысль в ретроспективе / М. Блауг. – М. : Дело ЛТД, 1996. – 687 с.

25. Бок, Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования / Д. Бок. – М. : Высшая школа экономики, 2012. – 224 с.

26. Бок, Д. Плюсы и минусы коммерциализации [Электронный ресурс] / Д. Бок // Отечественные записки. – 2003. – № 6 (15). – Режим доступа: http://www.strana-oz.ru/2003/6/plyusy-i-minusy-kommercializacii. – Загл. с экрана (дата обращения: 18.10.2014).

27. Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 156–162.

28. Болонский процесс и его значение для России: Интеграция высшего образования в Европе / под ред. К. Пурсиайнена, С. А. Медведева. – М. : РЕЦЭП, 2005. – 199 с.

29. Болонский процесс: итоги десятилетия / под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», 2011. – 446 с.

30. Болонский процесс: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / под ред. М. М. Лебедевой. – М. : Оргсервис-200, 2006. – Режим доступа: http://www.mgimo.ru/publish/document16238.phtml. – Загл. с экрана (дата обращения: 01.11.2014).

31. Борганс, Л. Американизация европейского высшего образования и науки / Л. Борганс, Ф. Керверс // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 5–43.

32. Бузгалин, А. Частная собственность устарела [Электронный ресурс] / А. Бузгалин // Отечественные записки. – 2004. – № 6 (21). – Режим доступа: http://www.strana-oz.ru/2004/6/chastnaya-sobstvennost-ustarela. – Загл. с экрана (дата обращения: 20.10.2014).

33. Бузгалин, А. В. Пределы капитала : методология и онтология. Реактуализация классической философии и политической экономии (избранные тексты) / А. В. Бузгалин, А. И. Колганов. – М. : Культурная революция, 2009. – 680 с.

34. Бузгалин, А. В. Социально-экономические противоречия постиндустриального общества / А. В. Бузгалин // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2005. – № 5. – Вып. 1 (сер. 5). – С. 8.

35. Бузгалин, А. В. Глобальный капитал / А. В. Бузгалин, А. И. Колганов. – М. : УРФФ, 2004. – 512 с.

36. Буланов, В. Человеческий капитал как форма проявления человеческого потенциала / В. Буланов, Е. Катайцева // Общество и экономика. – 2011. – № 1. – С. 13–22.

37. Валлерстайн, И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И. Валлерстайн ; пер. с англ. под ред. В. И. Иноземцева. – М. : Логос, 2004. – 368 с.

38. Вахитов, Р. Болонский процесс в России [Электронный ресурс] / Р. Вахитов // Отечественные записки. – 2013. – № 4 (55). – Режим доступа: http://www.strana-oz.ru/2013/4/bolonskiy-process-v-rossii. – Загл. с экрана (дата обращения: 07.10.2014).

39. Вахитов, Р. Р. Академическая стипендия: за и против (о системе высшего образования российского служилого государства) / Р. Р. Вахитов // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 306–314.

40. Вахолкова, С. А. Место негосударственных вузов в системе высшего образования (на примере Астраханской области) / С. А. Вахолкова // Вестник АГТУ. Сер.: Экономика. – 2011. – № 1. – С. 142–148.

41. Винсен-Ланкран, С. Трансграничное высшее образование: тенденции и перспективы развития / С. Винсен-Ланкран // Вестник международных организаций. – 2010. – № 3 (29). – С. 86–109.

42. Всеобщая декларация прав человека. [Принята резолюцией 217 А Генеральной Ассамблеей ООН от 10.12.1948] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml. – Загл. с экрана (дата обращения: 10.10.2014).

43. Выбор профессии: чему учились и где пригодились? : препринт WP3/2009/03 / В. Гимпельсон [и др.]. – М. : ГУ ВШЭ, 2009. – 64 с.

44. Галичин, В. А. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития / В. А. Галичин // Век глобализации. Исследования современных глобальных процессов. – 2013. – № 2 (12). – С. 101–112.

45. Глазьев, С. Как построить новую экономику [Электронный ресурс] / С. Глазьев // Эксперт. – 2012. – № 7 (790). – Режим доступа: http://expert.ru/expert/2012/07/kak-postroit-novuyu-ekonomiku. – Загл. с экрана (дата обращения: 5.09.2014).

46. Глущенко, Г. И. Миграция и развитие: мировые тенденции / Г. И. Глущенко // Вопросы статистики. – 2008. – № 2. – С. 65–79.

47. Гневашева, В. А. «Общественное благо» и формирование рынка образовательных услуг / В. А. Гневашева // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 4. – С. 73–77

48. Гневашева, В. А. Образование в условиях инновационной экономики: проблема определения / В. А. Гневашева // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 1. – С. 34–39.

49. Гневашева, В. А. Социально-экономическая значимость образования как общественного блага / В. А. Гневашева // Экономика образования. – 2008. – № 6. – С. 33–44.

50. Гоженко, К. Н. Экономика знания – императивная основа инновационной трансформации сферы образовательных услуг : автореф. дис. … д-ра экон. наук : 08.00.05 / Гоженко Константция Николаевна. – Кисловодск, 2012. – 48 с.

51. Гойло, В. С. Современные буржуазные теории воспроизводства рабочей силы / В. С. Гойло. – М. : Наука, 1975. – 281 с.

52. Горбунов, А. П. Система высшей школы как исходное и базовое инновационно-динамическое звено в пофазном механизме современного общественного воспроизводства / А. П. Горбунов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6 (ч. 5). – Режим доступа: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10003540. – Загл. с экрана (дата обращения: 14.10.2014).

53. Горбунова О. Н. Место образования в обществе, экономика которого основана на знаниях // Социально-экономические явления и процессы. – 2008. – № 2 (10). – С. 15–23.

54. Государственная целевая программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы : [утв. Постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 № 295] [Электронный ресурс] // Гарант : инф.-правовое обеспечение. – Режим доступа: http://base.garant.ru/70643472/#bloc_3. – Загл. с экрана (дата обращения: 1.10.2014).

55. Государственные расходы на образование в странах Европейского союза (ЕС) // Общество и экономика. – 2010. – № 2. – С. 160–171.

56. Графтон, Э. Университеты Америки: почему они терпят поражение? / Э. Графтон // Вопросы образования. – 2012. – № 2. – С. 273–284.

57. Гребнев, Л. С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов / Л. С. Гребнев // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 33.

58. Гребнев, Л. Образование: услуга или жизнь? / Л. Гребнев // Вопросы экономики. – 2005. – № 3. – С. 20–40.

59. Гребнев, Л. С. Рынок, услуги и образование: между экономикой и правом / Л. С. Гребнев // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 40–49.

60. Гретченко, А. И. Болонский процесс : интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство / А. И. Гретченко, А. А. Гретченко. – М. : Кнорус, 2009. – 432 с.

61. Григорова, Т. В. Влияет ли человеческий капитал на экономический рост в России? / Т. В. Григорова, А. В. Корицкий // Двухуровневая система высшего образования и конкурентоспособность предпринимательских структур : ученые записки секции экономики МАН ВШ / под ред. Г. Л. Багиева. – СПб. : изд-во СПбГУЭФ, 2007. – Вып. 11. – С. 16–22.

62. Гринберг, Р. С. Экономическая социодинамика / Р. С. Гринберг, А. Я. Рубинштейн. – Москва : ИСЭПРЕСС, 2000. – 278 с.

63. Гринберг, Р. С. Основания смешанной экономики. Экономическая социодинамика / Р. С. Гринберг, А. Я. Рубинштейн. – М. : ИЭ РАН, 2008 – 480 с.

64. Гриншкун, В. В. Тенденции и формы использования информационных и коммуникационных технологий в трансграничном образовании : учеб. пособие / В. В. Гриншкун, Г. А. Краснова, В. М. Филиппов. – М. : РУДН, 2008. – 133 с.

65. Грузков, И. В. Воспроизводство человеческого капитала: философско-экономический анализ : монография / И. В. Грузков, В. Н. Грузков ; под ред. проф. Л. Л. Редько. – Ставрополь : изд-во СГПИ, 2010. – 180 с.

66. Данные Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/freedoc/newsite/population/obraz/vpobr1.htm. – Загл. с экрана (дата обращения: 14.10.2014).

67. Денисова, О. В. Трансформация системы высшего образования в России в условиях формирования «экономики знаний» : автореф. дис. … канд. экон. наук : 08.00.01 / Денисова Ольга Викторовна. – Волгоград, 2013. – 26 с.

68. Добрынин, А. И. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования : монография / А. И. Добрынин, С. А. Дятлов, Е. Д. Цыренова. – СПб. : Наука, 1999. – 309 с.

69. Дроздов, О. А. Человеческий капитал : есть ли пределы расширения трактовки? / О. А. Дроздов // Проблемы современной экономики. – 2013. – № 1 (45). – С. 37.

70. Дуглас, Д. О. Новый мировой порядок в высшем образовании: как и почему правительства создают структурированные рынки возможностей / Д. О. Дуглас // Вопросы образования. – 2011. – № 1. – С. 73–98.

71. Ефимов, В. С. Высшее образование в России: вызовы XXI века / В. С. Ефимов, А. В. Лаптева // Университетское управление. – 2010. – № 4. – С. 6–17.

72. Железов, Б. В. Эффективность системы образования: взгляд потребителя образовательных услуг / Б. В. Железов, П. М. Кудюкин, О. Р. Шувалов // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 187–210.

73. Задорожнюк, И. Потенциал негосударственных вузов с позиции экономики образования / И. Задорожнюк // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 110–118.

74. Заработная плата в России. Эволюция и дифференциация / под ред. В. Е. Гимпельсона, Р. И. Капелюшникова. – 2-е изд. – М. : Высшая школа экономики, 2008. – 575 с.

75. Захаревич, В. Г. Государственный университет как инструмент государства [Электронный ресурс] / В. Г. Захаревич // Инженерный вестник Дона : электронный научный журнал. – 2007. – № 1. – Режим доступа: http://www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/n1y2007/51. – Загл. с экрана (дата обращения: 07.10.2014).

76. Зборовский, Г. Е. Образование: научные подходы к исследованию / Г. Е. Зборовский // Социс. – 2000. – № 6. – С. 21–29.

77. Иванов, В. Г. Россия в ВТО: возможные риски для системы образования / В. Г. Иванов, Е. А. Парфирьева, С. В. Барабанова // Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – С. 39–48.

78. Иванов, Н. Человеческий капитал и глобализация / Н. Иванов // Мировая экономика и международные отношения. – 2004. – № 9. – С. 19–31 .

79. Ивановский, З. В. Высшее образование в условиях глобализации / З. В. Ивановский // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 1. – С. 109–114.

80. Измерение экономики знаний: теория и практика / сост. и ред. Л. К. Пипия. – М. : Институт проблем развития науки РАН, 2008. – 191 с.

81. Индикаторы образования: 2008 : стат. сборник. – М. : ГУ ВШЭ, 2008. – 168 с.

82. Индикаторы образования: 2011 : стат. сборник. – М. : ГУ ВШЭ, 2011. – 264 с.

83. Индикаторы образования: 2013 : стат. сборник. – М. : ГУ ВШЭ, 2013. – 280 с.

84. Иноземцев, В. Будущее России – в новой индустриализации / В. Иноземцев // Экономист. – 2010. – № 11. – С. 3–15.

85. Институциональные аспекты взаимодействия власти, общества и бизнеса на постсоветском пространстве (постсоветский институционализм 2012) : коллектив. монография / Р. М. Нуреев [и др.] ; Ом. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского. – Омск : изд-во ОмГУ, 2013. – 286 с.

86. Интеллект нации – тревога и надежда России [Электронный ресурс] // Информационно-аналитический портал «Наследие». – Режим доступа: http://old.nasledie.ru/obraz/7_2/7_2_2/article.php?art=56. – Загл. с экрана (дата обращения: 18.09.2014).

87. Итоги PISA – 2012 [Электронный ресурс] // Современный учительский портал. – Режим доступа: http://easyen.ru/news/itogi_pisa_2012-12-03-325. – Загл. с экрана (дата обращения: 2.10.2014).

88. Ищук, Т. Л. Организационно-экономические подходы к развитию европейской высшей школы / Т. Л. Ищук // Экономика образования. – 2010. – № 3 (58). – С. 87–101.

89. Ищук, Т. Л. Современные инициативы Евросоюза в развитии высшего образования / Т. Л. Ищук // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2013. – № 4 (14). – С. 78–82.

90. Ищук, Т. Л. Формирование стратегии развития высшей школы в экономике знаний : автореф. дис. … д-ра экон. наук : 08.00.01 / Ищук Татьяна Леонидовна. – Томск, 2010. – 49 с.

91. К зоне европейского высшего образования : коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование, г. Прага, 19.05.2001 г. [Электронный ресурс] // Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова. – Режим доступа:

http://www.rea.ru/Main.aspx?page=CHekhija__Praga. – Загл. с экрана (дата обращения: 9.11.2014).

92. Кадочников, С. М. Особенности высшего образования как экономического блага и некоторые практические следствия этих особенностей / С. М. Кадочников // Университетское управление. – 2001. – № 2 (17). – С. 48–49.

93. Калина, И. И. Эффективность использования интеллектуальных ресурсов / И. И. Калина // Экономические науки. – 2010. – Т. 70, № 9. – С. 63.

94. Калугина, Д. А. Трансформация функций высшего профессионального образования [Электронный ресурс] // Вопросы политологии и социологии. – 2011. – № 1 (1). – Режим доступа: http://politsocio.uapa.ru/ru-ru/2011/09. – Загл. с экрана (дата обращения: 9.11.2014).

95. Капелюшников, Р. Сколько стоит человеческий капитал России? Ч. I / Р. Капелюшников // Вопросы экономики. – 2013. – № 1. – С. 27–47.

96. Капелюшников, Р. И. Трансформация человеческого капитала в российском обществе (на базе «Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения») / Р. И. Капелюшников, А. Л. Лукьянова. – М. : Либеральная миссия, 2010. – 196 с.

97. Капелюшников, Р. И. Записка об отечественном человеческом капитале : препринт WP3/2008/01 / Р. И. Капелюшников . – М. : ГУ ВШЭ, 2008. – 56 с.

98. Капелюшников, Р. И. Современные буржуазные концепции формирования рабочей силы (критический анализ) / Р. И. Капелюшников. – М. : Наука, 1981. – 107 с.

99. Капелюшников, Р. Спрос и предложение высококвалифицированной рабочей силы в России: кто бежал быстрее? Ч. I / Р. Капелюшников // Вопросы экономики. – 2012. – № 2. – С. 52–66.

100. Капелюшников, Р. Спрос и предложение

высококвалифицированной рабочей силы в России: кто бежал быстрее? Ч. II / Р. Капелюшников // Вопросы экономики. – 2012. – № 3. – С. 120–147.

101. Капица, С. П. Экономика знаний: контекст российских проблем [Электронный ресурс] / С. П. Капица // Никитский клуб. – Режим доступа: http://www.nikitskyclub.ru/article.php?idpublication=4&idissue=24. – Загл. с экрана (дата обращения: 8.11.2014).

102. Карной, М. Триллионы на образование: как их потратить? [Электронный ресурс] / М. Карной // Наука и технологии России. – Режим доступа: http://www.strf.ru/material.aspx?d_no=23833&CatalogId=221&print=1. – Загл. с экрана (дата обращения: 10.03.2014).

103. Карпенко, М. П. Телеобучение : монография / М. П. Карпенко. – М. : Современная гуманитарная академия, 2008. – 800 с.

104. Качество и конкурентоспособность образовательных услуг как общественное благо [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mgu-consulting.ru/st/ecanom/uslugi.htm . – Загл. с экрана (дата обращения: 4.09.2014).

105. Кирдина, С. Г. Социальный интерес, государство и экономическая политика. Размышления над книгой А. Я. Рубинштейна «Экономика общественных преференций. Структура и эволюция социального интереса». – СПб. : Алетейя, 2008. – 560 с. // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2008. – Т. 6, № 4. – С. 148–156.

106. Ковалева, Г. С. PISA-2012: мы ждем перемен? [Электронный ресурс] / Г. С. Ковалева // Аккредитация в образовании : электронный журнал об образовании. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/pisa_2012_zhdem_peremen.html. – Загл. с экрана (дата обращения: 29.10.2014).

107. Колганов, А. И. Реиндустриализация как ностальгия : Теоретический дискурс / А. И. Колганов, А. В. Бузгалин // Социологические исследования (Социс). – 2014. – № 1. – С. 80–94.

108. Комарова, А. В. Оценка вклада человеческого капитала в экономический рост регионов России (на основе модели Мэнкью – Ромера – Уэйла) / А. В. Комарова, О. В. Павшок // Вестник НГУ. Серия: Социально-экономические науки. – 2007. – Т. 7, вып. 3. – С. 191–201.

109. Комментарии к эссе М. Барбера, К. Донелли, С. Ризви // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 235.

110. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] // [Федеральный портал]. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=law&n=90601&req=doc. – Загл. с экрана (дата обращения: 14.09.2014).

111. Конституция Российской Федерации : офиц. текст. – М. : ОСЬ-89, 2000. – 48 с.

112. Корицкий, А. В. Оценка влияния человеческого капитала на экономический рост: теория, методология, эмпирическая проверка : автореф. дис. … д-ра экон. наук : 08.00.01 / Корицкий Алексей Владимирович. – Красноярск, 2012. – 35 с.

113. Корицкий, А. В. Человеческий капитал как фактор экономического роста регионов России : монография / А. В. Корицкий ; науч. ред. Т. В. Григорова ; Сибирский университет потребительской кооперации. – Новосибирск, 2010. – 368 с.

114. Кузнецова, С. В. Теоретико-методологические аспекты развития рынка образовательных услуг / С. В. Кузнецова // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. – 2008. – № 3. – С. 14–21.

115. Кузнецова, Е. А. Развитие системы высшего образования как фактор формирования экономики знаний в современной России : автореф. дис. … канд. экон. наук : 08.00.01 / Кузнецова Елена Александровна. – М., 2012. – 31 с.

116. Кузьминов, Я. И. Вероятное воздействие экономического кризиса

на систему образования и качество человеческих ресурсов / Я. И. Кузьминов // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 172–186.

117. Кузьминов, Я. И. Направления развития образования в России : стенограмма выступления // XII Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: в 4 кн. / отв. ред. Е. Г. Ясин ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Высшая школа экономики, 2012. – Кн. 1. – С. 75–87.

118. Кумбс, Ф. Г. Кризис образования в современном мире (системный анализ) / Ф. Г. Кумбс. – М. : Прогресс, 1970. – 261 с.

119. Кусургашева, Л. В. Образование как экономическое благо: методологический аспект // Россия в контексте реалий глобальной экономики : сб. науч. тр. – Кемерово, 2007. – Вып. 3. – С. 33–39.

120. Латова, Н. В. «Утечка умов» в системе институтов воспроизводства человеческого капитала современной России / Н. В. Латова // Journal of Institutional Studies. – 2011. – Т. 3, № 3. – С. 82–93.

121. Лебедева, М. Политическая архитектура мира через 100 лет [Электронный ресурс] / М. Лебедева // Российский совет по международным делам. – Режим доступа: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=1712#top. – Загл. с экрана (дата обращения: 18.10.2014).

122. Лёшина, Ю. А. Человеческий потенциал как определяющий фактор социально-экономического развития организации / Ю. А. Лёшина, И. А. Ясеницкий // Сибирская финансовая школа. – 2010. – № 1. – С. 119–123.

123. Лузан, П. П. Высшее образование в России: от разрушения к развитию / П. П. Лузан // ЭКО. – 2009. – № 12. – С. 88–96.

124. Майер, Б. О. Образование в условиях глобальных изменений: методологическая функция философии образования / Б. О. Майер // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 117–124.

125. Майер, Б. О. Адаптационная функция системы образования в современных условиях изменяющейся России / Б. О. Майер, Е. В. Покасова, Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2006. – № 2. – С. 242–249.

126. Макаров, В. Л. Экономика знаний: уроки для России [Электронный ресурс] / В. Л. Макаров // Наука и жизнь. – 2003. – № 5. – Режим доступа: http://www.nkj.ru/archive/articles/2874/. – Загл. с экрана.

127. Макконел, К. Р. Экономикс: принципы, проблемы и политика / К. Р. Макконел, Л. С. Брю. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 974 с.

128. Мамедов, О. Ю. Идентичность российской экономики: испытание глобализацией / О. Ю. Мамедов // Terra economicus. – 2010. – Т. 8, № 2. – С. 85–94.

129. Маркс, К. Капитал. Критика политической экономии. Процесс капиталистического производства, взятый в целом / К. Маркс. – М. : Политиздат, 1989. – Т. 3. – Кн. 3. – 932 с.

130. Маркс, К. Капитал. Критика политической экономии. Процесс производства капитала / К. Маркс. – М. : Политиздат, 1983. – Т. 1. – Кн. 1. – 1196 с.

131. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1959. – Т. 13. – 796 с.

132. Маркс, К. Экономические рукописи 1857–1861 гг. (первоначальный вариант «Капитала»): в 2 ч. / К. Маркс. – М., 1980. – Ч. 2. – 1216 с.

133. Марцинкевич, В. И. Образование в США: экономическое значение и эффективность / В. И. Марцинкевич. – М. : Наука, 1967. – 200 с.

134. Маршалл, А. Принципы экономической науки / А. Маршал. – М. : Прогресс Универс, 1993. – Т. II. – 310 с.

135. Мау, В. Российское образование : тенденции и вызовы / В. Мау. – М. : Дело, 2009. – 400 с.

136. Мельянцев, В. Счастье от ума // Известия. – 2000. – 17 мая.

137. Митягина, Е. В. Система человеческого потенциала: концептуализация понятия / Е. В. Митягина, Э. В. Бушкова-Шиклина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – Т. 3, № 1. – С. 15–20.

138. Моисеев, Н. Кризис современного образования / Н. Моисеев // Наука и жизнь. – 1998. – № 6. – С. 2–8.

139. Мониторинг экономики образования. Динамика позиций учащихся и преподавателей на рынке образовательных услуг: 2006–2007 // Информационный бюллетень. – 2008. – № 1 (32). – С. 27.

140. Мочник, Р. Зачем защищать государственное образование и здравоохранение [Электронный ресурс] / Р. Мочник // Скепсис : научно-просветительский журнал. – Режим доступа: http://scepsis.ru/library/id_2261.html. – Загл. с экрана.

141. Муромцева, А. К. Теоретико-методологические основы исследования экономической роли высшего профессионального образования / А. К. Муромцева, Л. В. Кусургашева // Экономика образования. – 2012. – № 5 (72). – С. 23–35.

142. Муромцева, А. К. Российская высшая школа на пути формирования экономики знания: глобальный аспект / А. К. Муромцева, Л. В. Кусургашева, Н. Д. Сабитова // Региональная экономика : теория и практика. – 2013. – № 39 (318). – С. 51–58.

143. Муромцева, А. К. Высшее образование в условиях становления экономики знаний: императивные изменения / А. К. Муромцева // Вестник Кузбасского государственного технического университета. – 2014. – № 5 (105).

144. Муромцева, А. К. Роль высшего образования в формировании экономики знаний в России / А. К. Муромцева, Л. В. Кусургашева // Становление экономики знаний: от теории к практике региона / под общ. ред. Н. В. Осокиной, Е. Е. Жернова; Мин-во образ. и науки РФ; Кузбас. гос. техн. ун-т; каф. общей экономики. – Кемерово, 2012. – П. 1.2. – С. 21–50.

145. Муснин, М. М. Контракт власти с сырьевым олигархатом [Электронный ресурс] / М. М. Муснин, С. С. Губанов // Золотой Лев. – 2009. – № 191–192. – Режим доступа: http://www.zlev.ru/index.php?p=article&nomer=14&article=662. – Загл. с экрана (дата обращения: 23.10.2014).

146. Мюрдаль, Г. Современные проблемы «третьего мира» / Г. Мюрдаль. – М. : Прогресс, 1972. – 767 с.

147. Народное хозяйство СССР в 1990 г. : стат. ежегодник. – М. : Финансы и статистика, 1991. – С. 219–220.

148. Нестеров, Л. Национальное богатство и человеческий капитал / Л. Нестеров, Г. Аширова // Вопросы экономики. – 2003. – № 2. – С. 103–110.

149. Нехода, Е. В. Технологические параметры эволюции производственной среды предприятия и их влияние на трансформацию труда и социально-трудовых отношений / Е. В. Нехода // Вестник Томского госуниверситета. – 2007. – № 295. – С. 197.

150. Николаев, Д. В. Россия в Болонском процессе / Д. В. Николаев, Д. В. Суслова // Вопросы образования. – 2010. – № 1. – С. 1–17.

151. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование : монография / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.

152. Новожилов, Э. Д. Определение экономической эффективности образования / Э. Д. Новожилов // Экономика образования. – 2012. – № 3. – С. 55–62.

153. Нуреев, Р. М. Очерки по истории институционализма / Р. М. Нуреев. – Ростов н/Д : Содействие – XXI век ; Гуманитарные перспективы, 2010. – 415 с.

154. Нуреев, Р. М. Развитие человеческого капитала как реальная альтернатива сырьевой специализации страны / Р. М. Нуреев // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2007. – Т. 5, № 3. – С. 111–129.

155. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР : приложение // Центр ОЭСР – ВШЭ. – Режим доступа: http://www.hse.ru/data/2010/03/05/1231448541/OECD_No2_Ger.pdf. – Загл. с экрана (дата обращения: 18.09.2014).

156. Образование в Российской Федерации: 2007 : стат. сборник. – Москва : ГУ ВШЭ, 2007. – 484 с.

157. Образование в Российской Федерации: 2010 : стат. сборник. – Москва : ГУ ВШЭ, 2010. – 492 с.

158. Образование в Российской Федерации: 2012 : стат. сборник. – Москва : ГУ ВШЭ, 2012. – 444 с.

159. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? : доклад Общественной палаты Российской Федерации, Москва, 2007 г.) // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 5–103.

160. О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования: Постановление Правительства РФ № 219 от 9 апреля 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_114799. – Загл. с экрана (дата обращения: 10.11.2014).

161. О мерах государственной поддержки развития кооперации российских высших учебных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства: Постановление Правительства РФ № 218 от 9 апреля 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=175359. – Загл. с экрана (дата обращения: 10.11.2014).

162. О мерах по привлечению ведущих учёных в российские образовательные учреждения высшего профессионального образования: Постановление Правительства РФ № 220 от 9 апреля 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175525. – Загл. с экрана (дата обращения: 10.11.2014).

163. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства Российской Федерации № 751 от 4 октября 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102067725&intelsearch=%CE+%ED%E0%F6%E8%EE%ED%E0%EB%FC%ED%EE%E9+%E4%EE%EA%F2%F0%E8%ED%E5+%EE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8%FF+%E2+%D0%EE%F1%F1%E8%E9

%F1%EA%EE%E9+%D4%E5%E4%E5%F0%E0%F6%E8%E8. – Загл. с экрана (дата обращения: 14.09.2014).

164. Орлов, В. В. Постиндустриальное общество и новая форма труда / В. В. Орлов, В. С. Гриценко // Философия и общество. – 2012. – Вып. 3 (67). – С. 68–70.

165. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.

166. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года: утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1663-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_94902/?frame=1. – Загл. с экрана (дата обращения: 14.09.2014).

167. Осокина, Н. В. Глобализация – теоретический аспект / Н. В. Осокина // Проблемы становления рыночных отношений в регионе : межвуз. сб. науч. тр. – Кемерово, 2002. – Вып. 6. – С. 8.

168. Осокина, Н. В. Причины и перспективы современной глобальной неустойчивости: миросистемный подход / Н. В. Осокина // Проблемы и перспективы устойчивого экономического развития в XXI веке: глобальные, макроэкономические и региональные аспекты. – Новосибирск : СО РАН, 2011. – 298 с.

169. Осокина, Н. В. Мир-системный подход к исследованию эволюции глобального капитализма / Н. В. Осокина // Россия в процессе глобальных экономических трансформаций. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2011. – С. 5–48.

170. Паньков, В. Глобализация экономики: quails es et quo vadis? / В. Паньков // Мировая экономика и международные отношения. – 2011. – № 1. – С. 16–24.

171. Петти, В. Экономические и статистические работы / В. Петти. – М. : Соцэкгиз, 1940. – 324 с.

172. Пилипенко, Е. В. Подходы к формированию концепции устойчивого развития промышленного комплекса региона / Е. В. Пилипенко, К. П. Гринюк // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 9 (147). – Экономика. Вып. 20. – С. 66–72.

173. Полищук, Л. Коллективная репутация в высшей школе : анализ равновесной модели // Журнал Новой экономической ассоциации. – 2010. – № 7. – С. 46–69.

174. Проскурина, Т. М. Человеческий капитал как экономическая категория: эволюция подходов [Электронный ресурс] / Т. М. Проскурина // Проблемы современной экономики. – 2011. – № 4 (40). – Режим доступа: http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=3886. – Загл. с экрана (дата обращения: 14.01.2014).

175. Путин, В. В. О наших экономических задачах // Ведомости. – 2012. – 1 января.

176. Ридингс, Б. Университет в руинах / Б. Ридингс ; пер. с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2009. – 248 с.

177. Российская Федерация. Законы. Об образовании в РФ № 273 : федер. закон : [принят Гос. думой 21 дек. 2012 г. : одобр. Советом Федерации 26 декабря 2012 г.] // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=165984. – Загл. с экрана.

178. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу законодательных актов (отдельных положений законодательных актов) Российской Федерации в связи с принятием федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 185: федер. закон: [принят Гос. думой 19 июня 2013 г.: одобр. Советом Федерации

26 июня 2013 г.] [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=166141;dst=0;ts=2C57516B7458DAC9D73C08E1A62F3120;rnd=0.201471540145576. – Загл. с экрана (дата обращения: 29.10.2014).

179. Российская Федерация. Законы. О науке и государственной научно-технической политике № 127 : федер. закон : [принят Гос. думой 12 июл. 1996 г. : одобр. Советом Федерации 7 августа 1996 г.] [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149218;dst=0;ts=D18B8ED2D51C0FDB64C14C7ADF095AEB;rnd=0.9262055326253176. – Загл. с экрана (дата обращения: 28.10.2014).

180. Российская Федерация. Указы президента. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки № 599 : указ президента РФ от 7 мая 2012 г. [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=129346;dst=0;ts=D18B8ED2D51C0FDB64C14C7ADF095AEB;rnd=0.2070418286602944. – Загл. с экрана (дата обращения: 28.10.2014).

181. Российская Федерация. Указы президента. О реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов № 1448 : указ Президента РФ от 7 октября 2008 г. [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=430900;dst=0;ts=D18B8ED2D51C0FDB64C14C7ADF095AEB;rnd=0.570386252598837. – Загл. с экрана (дата обращения: 17.09.2014).

182. Российская экономика в 2009 г. Тенденции и перспективы. – М., 2010. – Вып. 30. – 72 с.

183. Российская экономика в 2009 г. Тенденции и перспективы. – М. : ИЭПП, 2010. – Вып. 31. – 707 с.

184. Российский статистический ежегодник : 2009 [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. – Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/b09_13/Main.htm. – Загл. с экрана (дата обращения: 18.10.2014).

185. Российский статистический ежегодник : 2013 [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat.ru. – Загл. с экрана (дата обращения: 21.09.2014).

186. Россия в цифрах. 1995 : краткий стат. сборник. – М. : Госкомстат России, 1995. – 355 с.

187. Рощина, Я. М. Доступность высшего образования: по способностям или по доходам? / Я. М. Рощина // Университетское управление. – 2005. – № 1 (34). – С. 68–75.

188. Рубинштейн, А. Я. Экономика общественных преференций. Структура и эволюция социального интереса / А. Я. Рубинштейн. – СПб. : Алетейя, 2008. – 560 с.

189. Рыбин, В. А. Университет XXI века : антропологические перспективы образования и культуры / В. А. Рыбин. – М. : ЛИБРОКОМ, 2012. – 176 с.

190. Рынок труда и рынок образовательных услуг в субъектах Российской Федерации / В. Н. Васильев [и др.]. – М. : Техносфера, 2007. – 680 с.

191. Рысаев, И. Ш. Болонский процесс: первые итоги, противоречия и перспективы / И. Ш. Рысаев // Экономика и управление: научно-практический журнал. – 2014. – № 1 (117). – С. 16–23.

192. Рязанов, В. Деглобализация, или Регулирование вместо дерегулирования / В. Рязанов // Экономист. – 2010. – № 10. – С. 3–19.

193. Рязанов, В. Т. Новая индустриализация или мечты о постиндустириальном идеале? / В. Т. Рязанов // Социологические исследования (СоцИс). – 2014. – № 11. – С. 141.

194. Савицкая, Е. В. Спрос на высшее образование в России // Становление информационной экономики : теория и практика : сб. науч. тр. / Е. В. Савицкая ; под ред. Б. В. Корнейчука. – СПб., 2006. – С. 11–12.

195. Сагинова, О. В. Трансформационные процессы в высшем образовании – М. : Палеотип, 2005. – 195 с.

196. Салми, Д. Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России / Д. Салми, И. Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 25–68.

197. Самуэльсон, П. Э. Чистая теория общественных расходов // Вехи экономической мысли : Экономика благосостояния и общественный выбор. Т. 4. – М. : Экономическая школа, 2004. – 568 с.

198. Семенов, Е. В. Человеческий капитал в сфере науки / Е. В. Семенов // Вестник международных организаций. – 2007. – № 4 (12). – С. 25.

199. Сенашенко, В. С. Образование и процессы глобализации / В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 48–53.

200. Скоблева, Э. И. Место высшего образования в системе экономических благ / Э. И. Скоблева // Вестник Евразийской академии административных наук. – 2011. – № 1–14. – С. 33–42.

201. Скоробогатов, А. С. Перспективы постиндустриального общества в России в свете иерархичности национальных и региональных экономик / А. С. Скоробогатов // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2008. – Т. 6, № 2. – С. 22–34.

202. Скрыльникова, Н. А. Значение содержания научно-образовательной политики государства для инновационных преобразований / Н. А. Скрыльникова, М. В. Малаховская // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 1 (5). С. 14–23.

203. Слепухин, А. Трансформация образовательной политики в Европе на современном этапе / А. Слепухин, Л. Костюченко // Власть. – 2011. – № 10. – С. 151–154.

204. Словарь современной экономической теории Макмиллана. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 608 с.

205. Смит, А. Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – М. : Эксмо, 2007. – 960 с.

206. Смолин, О. Н. Высшее образование накануне потрясений : заочный диалог с министром // Ректор вуза. – 2013. – № 10. – С. 10.

207. Смолин, О. Н. О проекте Основ государственной культурной политике : выступление на парламентских слушаниях Комитета по науке, образованию и культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.smolin.ru/duma/audition/2014-07-02.htm. – Загл. с экрана (дата обращения: 22.11.2014).

208. Соболева, И. Парадоксы измерения человеческого капитала / И. Соболева // Вопросы экономики. – 2009. – № 9. – С. 51–70.

209. Соболева, И. В. Воспроизводство человеческого потенциала: теория, методология, приоритетные направления: автореф. дис. … д-ра экон. наук : 08.00.01 / Соболева Ирина Викторовна. – М., 2006. – 46 с.

210. Соболева, И. В. Человеческий потенциал российской экономики: проблемы сохранения и развития / И. В. Соболева. – М. : Наука, 2007. – 202 с.

211. Стенограмма заседания Государственной Думы 20 апреля 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://transcript.duma.gov.ru/node/3423. – Загл. с экрана (дата обращения: 12.10.2014).

212. Стенограмма выступления Президента РФ на встрече с членами Правительства, руководством Федерального собрания и членами президиума Государственного совета 5 сентября 2005 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://archive.kremlin.ru/appears/2005/09/05/1531_type63374type63378type82634_93296.shtml. – Загл. с экрана (дата обращения: 12.10.2014).

213. Стиглиц, Дж. Ю. Экономика государственного сектора / Дж. Ю. Стиглиц. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 720 с.

214. Стратегии развития науки и инноваций в Российской Федерации до 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base. consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=101907. – Загл. с экрана (дата обращения: 15.12.2014).

215. Стратегия обновления. Новый социальный механизм / под общ. ред. И. А. Глебова, В. Г. Марахова. – М. : Мысль, 1990. – 394 с.

216. Суворов, А. Что происходит с российским образованием? [Электронный ресурс] / А. Суворов // Население и общество. – Режим доступа: http://demoscope.ru/weekly/2002/083/tema01.php. – Загл. с экрана (дата обращения: 15.08.2014).

217. Супян, В. Б. США: человеческий потенциал в «экономике знаний» / В. Б. Супян // Россия и Америка в XXI веке : электронный научный журнал. – 2009. – № 3. – Режим доступа: http://www.rusus.ru/?act= read&id=167. – Загл. с экрана (дата обращения: 28.10.2014).

218. Тамбовцев, В. Л. Конечные результаты отрасли образования и проблемы их измерения / В. Л. Тамбовцев // Вопросы образования. – 2006. – № 1. – С. 5–24.

219. Тамбовцев, В. Реформы российского образования и экономическая теория / В. Тамбовцев // Вопросы экономики. – 2005. – № 3. – С. 4–19.

220. Тарануха, Ю. В. Микроэкономика : учебник / Ю. В. Тарануха ; общ. ред. А. В. Сидорович. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Дело и Сервис, 2009. – 600 с.

221. Тихомирова, Н. В. Расширение экспортных возможностей российских вузов / Н. В. Тихомирова, С. Н. Исаев // Аккредитация в образовании : электронный журнал об образовании. – Режим доступа: http://akvobr.ru/rasshirenie_eksportnyh_vozmozhnostei.html. – Загл. с экрана.

222. Тихонова, Н. Е. Человеческий потенциал российских модернистов и перспективы модернизации в России / Н. Е. Тихонова // TerraEconomicus. – 2012. – Т. 10. – № 1. – С. 135–146.

223. Тришкина, П. Ю. Институциональная модернизация профессионального образования / П. Ю. Тришкина // Terra economicus. – 2012. – Т. 10, № 1. – С. 247–251.

224. Труд и занятость в России 2011 : стат. сборник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/B11_36/Main.htm. – Загл. с экрана (дата обращения: 26.10.2014).

225. Утечка мозгов: взгляд в будущее [Электронный ресурс] // Центр научной политической мысли и идеологии (Центр Сулакшина). – Режим доступа: http://rusrand.ru/analytics/utechka-mozgov-vzgljad-v-buduschee. – Загл. с экрана (дата обращения: 16.10.2014).

226. Ушакова, Е. В. Проблемы реформирования образования в современной России : мат-лы круглого стола / Е. В. Ушакова, Н. В. Наливайко, Г. Н. Глиос // Философия образования. – 2008. – № 3. – С. 307–319.

227. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы // Федеральные инновационные площадки. – Режим доступа: http://fip.kpmo.ru/fip/info/13430.html. – Загл. с экрана (дата обращения: 10.10.2014).

228. Фишер, С. Экономика / С. Фишер, Р. Дорнбуш, Р. Шмалензи. – М. : Дело, 1993. – 864 с.

229. Формирование посткризисной модели хозяйствования и экономического роста России : монография / под. ред. А. В. Добрынина, Е. С. Ивлевой. – СПб. : изд-во Санкт-Петербургского ун-та управления и экономики, 2012. – 338 с.

230. Формирование экономики знаний в ресурсодобывающем регионе (на примере Кемеровской области) / под общ. ред. И. Б. Золотых, Е. Е. Жернова ; Кузбас. гос. техн. ун-т им. Т. Ф. Горбачева ; кафедра экономики. – М. : Российские университеты ; Кемерово : Кузбассвузиздат, 2013. – 345 с.

231. Форрат, Н. В. Проблема качества высшего образования: мировые вызовы и их российские трансформации / Н. В. Форрат // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 121–138.

232. Фрумин, И. Глобализация образования – это заимствование достижений : материалы круглого стола «Глобализация образования и науки: шансы России» [Электронный ресурс] / И. Фрумин // Высшая школа экономики. – Режим доступа: http://www.hse.ru/news/26287981.html. – Загл. с экрана (дата обращения: 10.10.2014).

233. Фурсов, К. А. Мир-системный анализ как основа учебника по экономической истории (О книге Г. Д. Гловели «Экономическая история: учебник для бакалавров. Углубленный курс») / К. А. Фурсов // Вопросы экономики. – 2013. – № 11. – С. 147–153.

234. Хагуров, Т. А. Высшее образование: между служением и услугой / Т. А. Хагуров // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 47–57.

235. Хакимова, Е. Р. Взаимосвязь человеческого, социального, инновационного и креативного потенциалов / Е. Р. Хакимова // Проблемы современной экономики. – 2012. – № 9. – С. 121–125.

236. Ханушек, Э. Роль качества образования в экономическом росте : ч. 2 / Э. Ханушек, Л. Вессман // Вопросы образования. – 2007. – № 3. – С. 115–185.

237. Хед, С. Что угрожает британским университетам? / С. Хед // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 282–295.

238. Холина, Л. И. Человеческий капитал и образование как его главная составляющая [Электронный ресурс] / Л. И. Холина // Экономическая наука и образование. – Режим доступа: http://www.litera.inst-et.ru/admin/pdf/20110221152642file.pdf. – Загл. с экрана (дата обращения: 28.12.2014).

239. Хэмильтон, Б. Гипотеза Тибу [Электронный ресурс] / Б. Хэмильтон // Экономическая теория. – Режим доступа: http://www.decifrare.org/gipoteza-tibu.html. – Загл. с экрана.

240. Цыренова, А. А. Развитие человеческого капитала в условиях трансформации институциональной среды : монография / А. А. Цыренова. – Улан-Удэ : изд-во ВСГТУ, 2006. – 88 с.

241. Цитленок, В. С. Сравнительный анализ результатов реформирования государственно-управляемых экономик России и Китая: опровержение неоклассической теоретической парадигмы / В. С. Цитленок // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 45–49.

242. Чекмарев, В. В. Система экономических отношений в сфере образования : автореф. дис. … д-ра экон. наук : 08.00.01 / Чекмарев Василий Владимирович. – Кострома, 1997. – С. 31.

243. Человеческий потенциал российских регионов / Н. М. Римашевская [и др.] // Народонаселение. – 2013. – № 4. – С. 83.

244. Черковец, В. Н. Особенности нового этапа инновационного развития России / В. Н. Черковец // Инновации в экономике. – 2010. – № 4. – С. 17–24.

245. Черковец, В. Категория «человеческий капитал» в общей экономической теории : исторический взгляд и содержательное определение : материалы к лекциям и семинарам / В. Черковец // Российский экономический журнал. – 2009. – № 7–8. – С. 88–107.

246. Что нужно менять в высшем образовании. Заместитель научного руководителя ВШЭ Лев Любимов о том, как повысить конкурентоспособность российских вузов [Электронный ресурс] // Известия. – 2012. – 20 июня. – Режим доступа: http://izvestia.ru/news/527965. – Загл. с экрана (дата обращения: 15.09.2014).

247. Чуринов Н. М. Российская система образования как фактор стабилизации общественной жизни // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 146–151.

248. Шалютин, Б. Можно ли образумить отечественного левиафана? [Электронный ресурс] / Б. Шалютин // Отечественные записки. – 2013. – Т. 4,

№ 55. – Режим доступа: http://www.strana-oz.ru/2013/4/mozhno-li-obrazumit-otechestvennogo-leviafana-. – Загл. с экрана (дата обращения: 23.10.2014).

249. Шведова, К. А. К вопросу об особенностях образовательных услуг / К. А. Шведова // Вестник Чувашского университета. – 2009. – № 1. – С. 190–196.

250. Шевцова, Е. В. Основные механизмы миграционной политики по привлечению учебных мигрантов: чему Россия может научиться у ведущих мировых держав? / Е. В. Шевцова // Вестник НГУЭУ. – 2012. – № 1. – С. 78–87.

251. Шишков, В. В. Становление и развитие гегемонии США: имперское доминирование и глобализация в XX в. / В. В. Шишков // Век глобализации. Исследования современных глобальных процессов. – 2014. – № 1 (13). – С. 133–146.

252. Шляйхер, А. Экономика знаний: почему образование – ключ к успеху Европы / А. Шляйхер // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 28–43.

253. Шумпетер, Й. История экономического анализа : в 3 т. / Й. Шумпетер ; под ред. В. С. Автоначова. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 494 с.

254. Эйхер, Ж. К. Переосмысление проблем финансирования послесреднего образования / Ж. К. Эйхер, Т. Шевалье // Высшее образование в Европе. – 1992. – Т. 17, № 1. – С. 25.

255. Якобсон, Л. И. Экономика общественного сектора: Основы теории государственных финансов : учебник для студентов вуза / Л. И. Якобсон. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 133 с.

256. Яковец, Ю. В. Эпохальные инновации XXI века / Ю. В. Яковец. – М. : Экономика, 2004. – 444 с.

257. Ярушкина, Е. А. Сфера образования как первое подразделение экономики знаний [Электронный ресурс] / Е. А. Ярушкина // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 5 : Экономика. – 2012. –

№ 4 (111). – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/sfera-obrazovaniya-kak-pervoe-podrazdelenie-ekonomiki-znaniy. – Загл. с экрана (дата обращения: 29.10.2014).

258. Baumol, H. On Finances of the Performing Arts during Stagflation: Some Recent Data / H. Baumol, W. G. Baumol // Journal of Cultural Economics. – 1980. – Vol. 4, № 2.

259. Baumol`s Cost Disease: The Art and other Victims / Ed. Ruth Towse. London : University of Exeter, 1997.

260. Becker, G. S. Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education. 3rd ed. / G. S. Becker. – Chicago; L.,1993.

261. Becker, G. S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis / G. S. Becker // The Journal of Political Economy. Part 2 : Investment in Human Beings. – 1962. – Vol. 70, № 5.

262. Ben-Ner, F. The shifting boundaries of the mixed economy and the future of the nonprofit sector / F. Ben-Ner // Analisys of Public and Cooperative Economics. – 2002. – Vol. 73. – P. 5–40. – URL: http://ssrn.com/abstract=313236.

263. Darby, V. Free Competition and the Optimal Amount of Fraud / V. Darby, E. Karni // Journal of Political Economy. – 1973. – Vol. 16. – P. 67–88.

264. Garret, R. Global education index 2005 (Part 2): Public companies relationships with nonprofit higher education / R. Garret. – London : The Observatory on Higher Education, 2005.

265. Geiger, R. L. Perspectives on the history of higher education / R. L. Geiger. – New Brunswick, NJ : Transaction Publishers, 2007.

266. Hamermesh, D. S. Four questions on the labor economics of higher education / D. S. Hamermesh. – Mode of access: http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/2ndmeeting/daniel-hamermesh.pdf.

267. Hansmann, H. Higher Education As An Associative Good, Yale Law School, 2000 / H. Hansmann. – URL: http://www.papers.ssrn.com/paper.taf?abstract_id=192576.

268. Higher Education: the lessons of experience. Development in practice series. – Washington : World Bank, 1994. – 36 p.

269. Human Development Report 1990. Concept and Measurement of Human Development / United National Development Programme. – N. Y. : Oxford University Press, 1990. – 189 p.

270. Human Development Report 1991. Financing Human Development / United National Development Programme. – N.Y. : Oxford University Press, 1996. – 202 p.

271. Human Development Report 1995. Gender and human / United National Development Programme. – N. Y. : Oxford University Press, 1995. – 230 p.

272. Human Development Report 1996. Economic growth and human development / United National Development Programme. – N. Y. : Oxford University Press, 1996. – 229 p.

273. Human Development Report 1999. Globalization with a Human / United National Development Programme. – N. Y. : Oxford University Press, 1999. – 133 p.

274. Human Development Report 2003. Millennium Development Goals: A compact among nations to end human poverty / United National Development Programme. N. Y.: Oxford University Press, 2003. – 368 p.

275. Human Development Report 2004. Cultural Liberty in Today's Diverse World / United National Development Programme. – N. Y. : Oxford University Press, 2004. – 314 p.

276. Human Development Report 2005. International Cooperation at a Crossroads: Aid, Trade and Security in an Unequal World / United National Development Programme. – N. Y. : Hoechstetter Printing Co, 2005. – 372 p.

277. Kneller, G. F. Introduction to the philosophy of education / G. F. Kneller. – N. Y. : John Wiley and Sons, 1971.

278. Lucas, R. E. On mechanics of economic growth / R. E. Lucas // Journal of Monetary Economics. – 1988. – Vol. 122, № 1.

279. Mincer, J. Education, Experience and Earnings / J. Mincer. – N. Y., 1974.

280. Mincer, J. Production of Human Capital and the Lifecycle of Earnings: Variations on a Theme / J. Mincer // National Bureau of Economic Research. – Working Paper, 1974.

281. Moretti, E. Human capital externalities cities / E. Moretti // NBER Working Paper. Cambridge M. A. : National bureau of economic research, 2003. – № 9641.

282. Muromtceva, A. K. Interrelation of higher education and economic growth: the theoretical aspect / A. K. Muromtceva, L. V. Kusurgasheva // Current issues in modern economics: a fresh look and new solutions: International Youth Academic Conference. – Tomsk : Publishers Tomsk University, 2013. – C. 206–212.

283. Musgrave, R. Classic in Theory of Public Finance / R. Musgrave, F. Peacock. – London : Macmillan,1958.

284. Nelson, P. Information and Consumer Behaviour / P. Nelson // Journal of Political Economy. – 1970. – Vol. 78. – P. 311–329.

285. North D. C. Structure and Change in Economic History / D. C. North. – N. Y. ; London : W. W. Norton& Company, 1981. – XI, 228 p.

286. OECD (2011), Education at a Glance 2011 : OECD Indicators, OECD Publishing. – URL: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf.

287. OECD (2012), Education at a Glance 2012 : OECD Indicators, OECD Publishing. – URL: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en/.

288. OECD (2013), Education at a Glance 2013 : OECD Indicators, OECD Publishing. – URL: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en#page1.

289. Pigou, F. Economic of Welfare / F. Pigou. – London : Macmillan, 1920.

290. Schultz, T. Capital formation by education / T. Schultz // J. of Political Economy. – 1960. – Vol. 68. – December.

291. Schultz, T. The value of the ability to deal with disequilibria / T. Schultz // Journal of Economic Literatire. – 1975. – Vol. 13, № 3.

292. Schultz, T. Investment in Human Capital: the Role of Education and of Research / T. Schultz. – N. Y., 1970.

293. Sondergaard, L. Skills, not just Diplomas. Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia / L. Sondergaard, M. Murthi // Washington DC: World Bank, 2012. – URL: http://siteresources. worldbank.org/ECAEXT/Resources/101411_FullReport.pdf.

294. The future of education between now and 2010. European Comission, Joint Research Centre. – Brussels, 1999. – June. – URL: http://europa.eu.

295. The future of higher education. UK government white paper. Department for education and skills. – London, 2003. – URL: http://www. dcsf.gov.uk/hegateway/uploads/White%20Pape.pdf.

296. The Global competitiveness report 2011–2012. Geneva: World Economic Forum, 2011. – URL: http://www.weroforum.org/docs/WEF_ GCR_Report_2011-12.pdf.

297. The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Comission of the European communities. Brussels, 05.2003. – URL: http://www.esib.org/documents/external_documents/0302_EC_ role-of-universities.pdf.