

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК**

**ИНСТИТУТ НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ  
ПО ОБЩЕСТВЕННЫМ НАУКАМ**

**ЭКОНОМИЧЕСКИЕ  
И СОЦИАЛЬНЫЕ  
ПРОБЛЕМЫ  
РОССИИ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ**

Издается с 1998 г.  
Выходит два раза в год

**№2(38)**

**ОБРАЗОВАНИЕ  
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:  
СОЦИАЛЬНЫЕ  
И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ  
АСПЕКТЫ**

Составитель выпуска –  
канд. экон. наук Г.В. Семеко

**МОСКВА  
2018**

УДК [338+316.42](470)(082)

ББК 65.9(2 Рос)

Э 40

**Центр социальных научно-информационных исследований**

Отдел экономики

Редакционная коллегия:

*М.А. Положихина* – канд. геогр. наук, председатель,

*Н.А. Макашева* – д-р экон. наук, зам. председателя,

*Д.В. Ефременко* – д-р полит. наук,

*М.В. Клинова* – д-р экон. наук,

*Н.П. Кононкова* – д-р экон. наук

Составитель выпуска –

канд. экон. наук *Г.В. Семеко*

Сборник включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)

**Экономические и социальные проблемы России:**

Э 40

Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. экономики; ред. кол.: Положихина М.А., гл. ред., и др. – М., 2018. – № 2: **Образование в современном мире: Социальные и экономические аспекты** / Сост. вып. Семеко Г.В. – 156 с.  
ISSN 1998–1791

Рассматриваются проблемы современных национальных систем образования в условиях глобализации и формирования цифровой экономики. Анализируются основные направления реформирования систем образования и социально-экономические последствия этого процесса в разных странах. Особое внимание уделяется вопросам использования новых образовательных практик в России.

Для научных сотрудников, работников органов исполнительной и законодательной власти, преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов.

УДК [338+316.42](470)(082)

ББК 65.9(2 Рос)

The problems of modern national education systems in the context of globalization and the formation of the digital economy are considered. The main directions of the reform of education systems and the socio-economic consequences of this process in different countries are analyzed. Particular attention is paid to the use of new educational practices in Russia.

Рукописи не рецензируются и не возвращаются.

DOI: 10.31249/espr/2018.02.00

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
<i>Положихина М.А.</i> Система образования в России с точки зрения формирования человеческого капитала .....	8
<i>Смирнов С.Н.</i> Образование и урбанизация / дезурбанизация: Пример России .....	37
<i>Коровникова Н.А.</i> Акмеологизация образования и конкурентоспособность экономики России .....	56
<i>Семеко Г.В.</i> Финансирование образования в ведущих странах мира после финансового кризиса: Сравнительный анализ .....	74
<i>Ивановский Б.Г.</i> Экономические и социальные проблемы высшего образования в странах Запада .....	107
<i>Пряжникова О.Н.</i> Тенденции развития высшего образования в странах Восточной и Юго-Восточной Азии.....	133

## CONTENTS

Introduction.....	5
<i>Polozhikhina M.A.</i> The education system in Russia in terms of human capital formation.....	8
<i>Smirnov S.N.</i> Education and urbanization / dezurbanization: The case of Russia .....	37
<i>Korovnikova N.A.</i> Acmeologization of education and competitive- ness of the Russian economy .....	56
<i>Semeko G.V.</i> The financing of education in leading countries of the world after the financial crisis: A comparative analysis.....	74
<i>Ivanovskiy B.G.</i> Economic and social problems of higher education in the countries of the West .....	107
<i>Pryazhnikova O.N.</i> Development trends in higher education in East and South-East Asia.....	133

## ВВЕДЕНИЕ

Развитие системы образования теснейшим образом связано со всеми процессами, происходящими в экономике и обществе. Уровень образования детерминирован экономическими показателями, и состояние экономики в различные периоды может выступать источником как более или менее динамичного развития образования, так и многочисленных проблем и ограничений, затрудняющих развитие этой сферы. Экономические факторы, влияющие на образование, постоянно изменяются. Вызовы, с которыми столкнулась современная экономика, неизбежно ведут к адаптации системы образования, в том числе ее целевых установок, институциональной структуры, ресурсного обеспечения и т.д.

Сегодня системы образования большинства стран мира переживают особый этап своей истории: чем выше достигнутая ступень экономического развития, тем выше требования к людям, обеспечивающим экономический рост. Знания и образование приобрели несомненную экономическую ценность. Образование, безусловно, является одним из ключевых ресурсов развития экономики в современном мире, в первую очередь по причине того, что системы образования (прежде всего высшего) входят в состав национальной инновационной системы. Инвестиции в образование – если, конечно, они эффективны – создают условия для появления инновационных предприятий, которые являются основой инновационной экономики.

В результате развития цифровой экономики, которое влияет на повседневную жизнь людей, социум и традиционную экономику, в том числе на рынок труда, возникают новые проблемы. Высвобождается и будет высвобождаться большое количество специалистов – и перед системой образования стоит вызов: как переучить людей, как переориентировать их на новые профессии.

Предлагаемый выпуск серийного издания «Экономические и социальные проблемы современной России» посвящен анализу изменений, происходящих в XXI в. в системе образования России и зарубежных стран в связи с трансформацией социально-экономических условий. Поскольку столь обширная проблематика не может быть всесторонне отражена в столь небольшом по объему издании, основное внимание сосредоточено на отдельных, важных и актуальных, на наш взгляд, тенденциях в развитии образования.

Общепризнанно, что одной из главных целей образования в настоящее время является формирование, накопление и развитие человеческого капитала. Сборник открывает обзор (М.А. Положихина), посвященный проблемам совершенствования системы образования в России с точки зрения формирования человеческого капитала и приоритетов социально-экономического развития. Человеческий капитал, который формируется в результате деятельности системы образования, определяет геополитическое и геоэкономическое положение России в будущем. В связи с ускоренным развитием новых информационно-коммуникационных технологий меняются требования к образованию, что ведет к ревизии его содержания, форм и результатов. В обзоре рассматриваются история формирования и основные характеристики системы образования современной России, а также концепция ее дальнейшего развития, предложения по улучшению финансирования образования, совершенствованию его институциональных форм и форм контроля, учебного процесса и др.

Одной из острых проблем в России остаются региональные различия в уровне образования населения, который влияет на возможности человека, в частности, касающиеся выбора модели занятости, места проживания и т.д. Как правило, человек с высоким уровнем образования обладает и более значимым социальным капиталом и в меньшей степени подвержен риску социальной эксклюзии. В обзоре С.Н. Смирнова эта проблема анализируется в контексте процессов урбанизации и дезурбанизации в регионах РФ с использованием данных демографической статистики. Кроме того, автор рассматривает спрос и предложение на региональных рынках труда в разрезе видов занятий, определяемых полученным образованием.

Еще один важный аспект развития системы образования в России связан с его ролью в повышении конкурентоспособности экономики России. Конкурентоспособность России в эпоху экономики знаний будет зависеть от эффективного использования ин-

теллектуального потенциала страны на основе инновационной организации учебного процесса и системы подготовки и переподготовки кадров. В обзоре Н.А. Коровниковой рассмотрена роль акмеологизации в обеспечении соответствия системы подготовки и переподготовки кадров всех уровней требованиям «новой» экономики. Под акмеологизацией в широком смысле понимается последовательный, непрерывный процесс достижения высших показателей саморазвития, самоактуализации и самосовершенствования всеми субъектами образовательной сферы России в эпоху знаний.

После глобального финансового кризиса 2008 г., под воздействием затянувшегося на семь лет экономического спада, в большинстве стран Запаदा обострилась проблема инвестиций в образование. Ограниченность ресурсов государственных бюджетов, которые остаются главным источником финансирования образования, и политика жесткой бюджетной экономии отразились на финансовом обеспечении образовательных учреждений. Сравнительный анализ состояния, динамики и структуры их финансирования в ведущих странах мира в последнем десятилетии представлен в обзоре Г.В. Семеко. Рассмотрены также соотношение частных и государственных расходов на образование, затраты студентов на оплату обучения, основные формы государственной поддержки студентов и их семей.

Основным тенденциям в развитии высшего образования в странах Запада посвящен обзор Б.И. Ивановского. Рассмотрена роль высшего образования в обществе, в том числе в обеспечении экономического роста, снижении социально-экономического неравенства и создании важнейшего ресурса современного производства – знаний. Обсуждаются также проблемы финансирования вузов и взаимосвязи между высшим образованием и рынком труда.

Трансформация системы образования наблюдается не только в ведущих странах Запада, но в странах Восточной и Юго-Восточной Азии, которые стремятся укрепить свои конкурентные позиции на мировом рынке за счет развития высокотехнологичных отраслей. Создание более эффективной экспортоориентированной модели экономики в этих странах во многом определяет специфику их политики в области развития высшего образования. В обзоре О.Н. Пряжниковой представлены модели высшего образования в ведущих странах региона (Китае, Японии, Южной Корее, Сингапуре, Таиланде и др.), а также основные тенденции в развитии этого уровня образования.

*Г.В. Семеко*

**М.А. Положихина\***

**СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ  
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА**

*Аннотация.* В работе рассматриваются уровень, достижения и проблемы отечественного образования. Обсуждаются направления совершенствования системы образования в стране с точки зрения формирования человеческого капитала и приоритетов социально-экономического развития.

*Ключевые слова:* человеческий капитал; система образования; РФ; качество образования; развитие отечественной системы образования.

**M.A. Polozhikhina**

**The education system in Russia in terms  
of human capital formation**

*Abstract.* The paper considers the level, achievements and problems of national education. The directions of the education system's improvement in the country are discussed in terms of the human capital formation and priorities of socio-economic development.

*Keywords:* human capital; education system; Russian Federation; quality of education; development of national education system.

---

\* **Положихина Мария Анатольевна**, кандидат географических наук, ведущий научный сотрудник Отдела экономики ИНИОН РАН.

**Polozhikhina Maria Anatolievna**, candidate in geographic sciences, leading researcher of the Department of economics, Institute of Scientific Information on Social Sciences, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia).



## Введение

Образование всегда являлось одной из важнейших сфер общественной жизни, обеспечивая сохранение и развитие социума путем передачи межпоколенческого культурно-цивилизационного знания и опыта, а также влияния на процесс формирования отдельной личности. Становление в XX в. индустриального общества привело к возрастанию значения образования для экономики: оно превратилось в крупную область приложения труда и материальных ресурсов, включая государственные расходы. Последующий переход к постиндустриальному обществу трансформировал функции образования. В настоящее время одну из его главных целей видят в формировании, накоплении и развитии человеческого капитала.

Согласно теории человеческого капитала, выдвинутой во второй половине XX в. (Т. Шульц, Г. Беккер, Э. Денисон, С. Кузнец, Р. Солоу и др.), совокупность навыков, знаний и умений человека (так называемый человеческий капитал) является основным производительным и социальным фактором развития современной экономики и общества в целом. Соответственно, уровень знаний и динамика достижений в сфере образования выступают в качестве одного из важнейших источников экономического роста, инструментов смягчения экономического неравенства и средств борьбы с безработицей. Специалисты подчеркивают, что улучшение качества образования позволяет не только повысить макроэкономические показатели и индивидуальный доход. Оно позитивно влияет на состояние здоровья и развитие отдельной личности, уровень преступности и общее благосостояние населения. Кроме того, различия в знаниях в области математики и естественно-научных дисциплин весьма показательны для объяснения как выдающихся успехов экономического роста в ряде стран Восточной Азии, так и печального опыта стран Латинской Америки [Woessmann L., 2016].

Образование традиционно рассматривается как отрасль экономики и как часть социальной сферы. Теория человеческого капитала позволяет изменить отношение к расходам на образование, представляя их инвестициями (в человеческий капитал) с разными (преимущественно длительными) сроками окупаемости. Такой подход позволяет по-другому взглянуть на вопросы оптимизации бюджетных расходов и затрат предприятий на образование и подготовку кадров, а также связать окупаемость этих инвестиций и критерии эффективности системы образования.

Наконец, преобразование современного общества в связи с ускоренным развитием новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), по своей глубине и масштабу сопоставимое с индустриализацией и электрификацией конца XIX – начала XX в., меняет требования к образованию, что выражается в ревизии его содержания, форм и результатов.

Пересмотр теоретических взглядов на образование имеет практические последствия как на международном, так и на национальном уровнях. С конца XX в. ООН, ЮНЕСКО, ОЭСР и ряд других международных организаций уделяют пристальное внимание проблемам развития образования. Осознание влияния образования на величину и качество человеческого капитала привело к изменению политики многих государств – образование стало важной составляющей стратегий социально-экономического развития различных стран. Общемировые (глобальные) тенденции повышения значения и модернизации образования, такие как массовизация высшего образования, рост затрат как отдельных учебных заведений, так и всей системы образования в целом (особенно высшего образования), интернационализация рынков труда и образовательных услуг, проявляются и в России, но имеют весьма заметную специфику [Сидорова А.А., 2015, с. 23, 163–164].

## **Система образования в России**

*История формирования.* Современная система образования в России сложилась в результате модификации советской системы в ходе многочисленных реформ, особенно активных начиная с 2005 г. За прошедшее с момента распада СССР время имел место целый ряд институциональных преобразований:

– было принято несколько законов об образовании: Закон РФ от 10.06.1992 № 3266-I (последняя редакция 1996 г.) и Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция от 27.06.2018), а также Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании» от 22.08.1996 № 125-ФЗ (последняя редакция 2011 г.);

– несколько раз изменялись федеральные органы управления образованием: с 1991 г. по 1996 г. Министерство образования РФ (правопреемник созданных в 1988 г. Государственного комитета СССР по народному образованию и Министерства образования РСФСР) управляло начальным и средним (в том числе средним специальным и профессионально-техническим) образованием, а

высшим и послевузовским образованием – сначала Министерство науки, высшей школы и технической политики РФ (1991–1993), а потом Государственный комитет РФ по высшему образованию (1993–1996). В 1996 г. два ведомства были объединены в одно – Министерство общего и профессионального образования РФ, которое просуществовало до 1999 г. и было преобразовано в Министерство образования РФ. В 2004 г. было учреждено Министерство образования и науки РФ (Минобрнауки России), которое стало правопреемником Министерства образования РФ и унаследовало некоторые функции Министерства промышленности, науки и технологий РФ. В 2018 г. Минобрнауки России было разделено на два ведомства: Министерство просвещения РФ и Министерство науки и высшего образования РФ, а ранее подчинявшиеся ему Рособрнадзор и Росмолодежь перешли в управление Правительства РФ. Неоднократно менялись и возглавлявшие министерство лица: Э.Д. Днепров (1990–1992), Е.В. Ткаченко (1992–1996), В.Г. Кинелев (1996–1998), А.Н. Тихонов (1998), В.М. Филиппов (1999–2004), А.А. Фурсенко (2004–2012), Д.В. Ливанов (2012–2016), О.Ю. Васильева (с 2016 г. по настоящее время) и М.Л. Котюков (с 2018 г.).

Важнейшими результатами этих реформ стало изменение управления системой образования (в том числе перевод основной части образовательных учреждений в подчинение местным / муниципальным и региональным органам управления), принципов ее финансирования<sup>1</sup> и структуры.

Кроме того, было принято множество документов, включая стратегические, которые определяли содержание и направление развития отечественного образования. Среди них: Национальная доктрина образования РФ (2000), Национальный приоритетный проект «Образование»<sup>2</sup> (2006–2009), Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»<sup>3</sup> (2010). С 2006 по 2017 г. было принято пять государственных / федеральных целевых программ развития образования. Последняя, рассчитанная на 2018–2025 гг., имеет следующие шесть приоритетов: создание современной образовательной среды для школьников; современная цифровая образовательная среда; доступное дополнительное образование для

---

<sup>1</sup> В настоящей работе вопрос о финансировании образования не затрагивается, но в силу его важности не упомянуть об этом невозможно.

<sup>2</sup> Утверждена Президентом РФ В.В. Путиным в 2005 г.

<sup>3</sup> Утверждена Президентом РФ Д.А. Медведевым 04.02.2010 № Пр-271.

детей; рабочие кадры для передовых технологий; вузы как центры пространства создания инноваций; развитие экспортного потенциала российской системы образования [Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642, 2018]. Действует также ряд более мелких программ, направленных на развитие глобального образования, продвижение русского языка за рубежом, создание условий для занятий физкультурой и спортом в сельской местности, развитие олимпиадного движения, повышение конкурентоспособности ведущих университетов РФ среди ведущих мировых научно-образовательных центров («Проект 5–100»), развитие детского образования и др. [Проекты в сфере образования..., 2018].

*Характеристики системы образования.* Как любая другая сложная система, образование имеет множество определений. В данном случае рассматривается национальная система образования, под которой понимается совокупность элементов и подсистем, обеспечивающих процесс образования<sup>1</sup> в рамках отдельного государства. В соответствии с различными подходами можно говорить о разной структуре национальной системы образования. Например, в разрезе социальных групп, участвующих в процессе образования, главными из которых являются учащиеся и педагоги (учителя, преподаватели и т.д.). При этом стоит вопрос, в какой мере родители учащихся входят или должны входить в систему образования.

Другой подход – институциональный – рассматривает, из каких учреждений и ступеней состоит национальная система образования. В России система образования делится на дошкольное (детские сады и ясли), общее среднее (начальное – 1–4 классы, основное – 1–9 классы и полное – 1–11 классы общеобразовательной школы), начальное и среднее профессиональное (подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена – ПТУ, техникум, профлицей и колледж), высшее (бакалавриат, магистратура, специалитет) и послевузовское (аспирантура и докторантура), а также дополнительное (для детей и для взрослых).

Наконец, национальные системы образования можно рассматривать с точки зрения организации и содержания учебного процесса, или куррикулума, т.е. наполнения образования, в которое

---

<sup>1</sup> Процесс образования, в свою очередь, трактуется согласно п. 1 ст. 2 Федерального закона «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Федеральный закон..., 2012].

входят формы обучения, организация учебного времени, учебники, образовательные программы и их содержание и т.д.

Разные структуры системы образования характеризуются разным набором количественных показателей. Наиболее общими являются данные о количестве образовательных учреждений, численности контингента обучающихся и численности занятых в образовании.

Согласно официальным статистическим данным, в России в системе образования работает более 7% от общего числа занятых в экономике, а учится – около 20% населения. Охват детей до семи лет дошкольным образованием в 2015 г. составлял 64,6% и увеличился до 66,3% в 2016 г. Дети и подростки в возрасте 7–17 лет практически полностью охвачены средним образованием. В 2015 г. охват молодежи в возрасте 15–17 лет программами подготовки квалифицированных рабочих составил 17,0%; охват молодежи в возрасте 15–19 лет программами подготовки специалистов среднего звена – 32,4%; охват молодежи в возрасте 17–25 лет высшим образованием – 32,1%. В 2015 г. на 10 тыс. населения приходилось 325 студентов вузов, в 2016 г. их количество сократилось до 299 человек [Образование в 2017 г., 2018].

Международные сопоставления показывают, что Россия находится на одном уровне со странами, считающимися передовыми в области образования, по охвату населения общим средним образованием, но отстает по охвату населения дошкольным образованием и лиц в возрасте 20–29 лет средним специальным образованием. Например, в Австралии и Норвегии – мировых лидерах в сфере образования – охват населения в возрасте 20–29 лет программами подготовки квалифицированных рабочих в 2015 г. составил 9,4 и 5,5%, программами подготовки специалистов среднего звена – 23,4 и 25,2%, тогда как в России – 0,6 и 17,2% соответственно [Индикаторы образования..., 2017, с. 304–305]. По сравнению со многими странами, в России позже начинают учиться и раньше заканчивают.

Другие количественные характеристики отечественной системы образования представлены в таблице.

Данные о количестве образовательных учреждений свидетельствуют о том, что в стране больше всего учреждений дошкольного образования (более 50%) и общего среднего образования (более 40%). Учреждения высшего образования составляют менее 1% от общего количества образовательных учреждений, а среднего и начального профессионального – около 4%. За период с

2015 по 2017 г. общее количество учреждений образования в России уменьшилось на 3,6%. В наибольшей степени сократилось количество школ и вузов (табл.).

Таблица

### Основные количественные параметры системы образования в России<sup>1</sup>

№ пп	Показатели	2015 г.	2016 г.	2017 г.
<b>I.</b>	<b>Дошкольное образование</b>			
1.	Количество учреждений, тыс. ед.	50,1	49,4	48,6
2.	Количество воспитанников, млн человек	7,2	7,3	7,5
3.	Количество работников, млн человек, из них: педагогических работников, млн человек	1,4 0,6	0,7	0,7
<b>II.</b>	<b>Общее среднее образование</b>			
1.	Количество учреждений, тыс. ед.	43,4	42,6	41,1
2.	Количество обучающихся, млн человек	14,8	15,2	15,7
3.	Количество работников, млн человек	2,0	2,1	н/д
<b>III.</b>	<b>Среднее (и начальное) профессиональное образование</b>			
1.	Количество учреждений, тыс. ед.	3,6	3,9	4,0
2.	Количество обучающихся, млн человек	2,9	2,9	3,0
3.	Количество работников, млн человек	0,4	н/д	н/д
<b>IV.</b>	<b>Высшее образование</b>			
1.	Количество учреждений, тыс. ед.	0,9	0,8	0,8
2.	Количество обучающихся, млн человек	4,8	4,4	4,2
3.	Количество работников, млн человек	0,7	н/д	н/д
<b>V.</b>	<b>Вся система образования<sup>2</sup></b>			
1.	Количество учреждений, тыс. ед.	98,0	96,7	94,5
2.	Количество обучающихся, млн человек	29,7	29,8	30,4
3.	Количество работников, млн человек	5,6	5,5	н/д

Необходимо отметить, что государственные учебные заведения остаются основой системы образования (как в России, так и в других развитых и развивающихся странах) и в наибольшей степени ответственны за формирование человеческого капитала в

<sup>1</sup> По данным [Образование в 2017 г., 2018; Индикаторы образования..., 2017; Мониторинг системы образования..., 2018].

<sup>2</sup> Дополнительное образование не учитывалось из-за отсутствия полной и достоверной статистики, а также незначительности официально учитываемого количества учреждений (в пределах нескольких сотен единиц).

стране. Частное образование не играет и, очевидно, не может играть определяющую роль в современной системе образования. Скорее оно может выступать в качестве экспериментальной площадки, на которой вырабатываются и отрабатываются новые педагогические практики.

Среди контингента учащихся наибольшую долю в России занимают школьники (более 50%). На долю учащихся дошкольных учреждений образования приходится около 25%; учреждений среднего (и начального) профессионального образования – почти 10%; высшего – около 15%. В 2015–2017 гг. в стране фиксировался рост общего количества учащихся (на 2,4%), прежде всего, в сфере общего среднего образования, а также дошкольного образования. Наоборот, в сфере высшего образования контингент учащихся сокращался (табл.). Такая динамика обусловлена, главным образом, влиянием демографических «волн», а также мерами по расширению дошкольного образования. При этом очевидно, что тенденции изменения количества образовательных учреждений (сокращение) и изменения контингента учащихся (рост) в России противоположны. Объясняется это проводимой в последние годы политикой по слиянию и укрупнению школ и вузов.

Отечественная статистика количества работников в сфере образования очень неполная и противоречивая. Возможно, сказываются статистические «манипуляции» по вычленению отдельных групп занятых (административного аппарата, вспомогательного персонала и т.д.), связанные с повышением заработной платы отдельным категориям работников. Тем не менее из имеющихся данных следует, что больше всего в России занято в учреждениях общего среднего образования, меньше всего – в среднем (и начальном) профессиональном образовании (табл.). В течение последних 2–3 лет отмечается стабилизация численности занятых в сфере образования, при небольшом увеличении занятых в учреждениях общего среднего образования и сокращении занятых в учреждениях высшего образования. С учетом динамики контингента учащихся это ведет к росту нагрузки на учителей и преподавателей, особенно на ступени общего среднего и профессионального образования.

Уровень образования взрослого населения России по ступеням образования (в % от общей численности населения в возрасте 25–64 лет) в 2015 г. составил: лица с основным общим образованием и ниже – 5,8%; со средним профессиональным – квалифицированные рабочие – 26,8; со средним профессиональным – специалисты среднего звена – 34,5; с высшим образованием – 30,2%

[Индикаторы образования..., 2017, с. 294]. Таким образом, в России среди взрослого населения преобладают лица с квалификацией специалиста среднего звена. Этот вывод подтверждают и другие исследования [Бессуднов А.Р., Куракин Д.Ю., Малик В.М., 2017], а также международные сопоставления.

По сравнению с другими странами в России очень небольшая часть взрослого населения имеет только основное общее образование и ниже. В группе лиц в возрасте 25–34 лет их доля составляла в 2015 г. 5,5%, в группе 55–64 лет – 7,5%. Среди стран ОЭСР этот показатель меньше только у Японии – 3% от общей численности населения. В отличие от этого, например, в Чешской Республике доля взрослого населения, имеющего только основное общее образование и ниже, достигает 6,8% (в группе населения в возрасте 25–34 лет – 6,3%, в группе населения в возрасте 55–64 лет – 12,3%), а в Израиле – 14,5%. По удельному весу населения, имеющего высшее образование, Россия занимает девятое место среди стран ОЭСР: в группе населения 25–34-летнего возраста их доля в 2015 г. составляла 40,3%, в группе 55–64 лет – 20,8%. Больше всего доля лиц с высшим образованием в общей численности населения среди стран ОЭСР в Израиле – 35%. Но лидером в 2015 г. была признана Швейцария, показатели которой составили 48,6 и 32,1% для двух групп населения соответственно. Квалифицированных рабочих больше всего в структуре населения в Чешской Республике (71%) и Японии (50,5%). В США, с одной стороны, достаточно высокая доля лиц с высшим образованием (34,1%) и квалифицированных рабочих (44,9%). Но при этом значительная часть взрослого населения имеет только основное общее образование и ниже (10,5%) – столько же, сколько специалистов среднего звена в стране [Индикаторы образования..., 2017, с. 294, 295, 296, 297].

Однако самыми главными характеристиками системы образования являются результаты ее функционирования. В настоящее время в качестве таких показателей выступают оценки качества образования населения и человеческого капитала.

По Индексу человеческого развития (ИЧР) ПРООН<sup>1</sup> Россия в 2015 г. заняла 49-е место в мире (0,816) и вошла в группу стран с очень высоким уровнем человеческого развития [Human deve-

---

<sup>1</sup> Интегральный показатель, разработанный в 1990 г. группой экономистов во главе с пакистанцем Махбубом-уль-Хаком (на основе работ А. Сена) для сравнения различных стран и регионов. Рассчитывается для измерения уровня жизни, грамотности, образованности и долголетия как основных характеристик челове-



lopment data 1990–2015, 2016]. В 2016 г. она переместилась на 50-е место (0,798) – в группу стран с высоким уровнем человеческого развития (из-за снижения показателя ВВП на душу населения, рассчитанного в долларах США по паритету покупательной способности). Лидером же рейтинга стала Норвегия (0,944), тогда как, например, США находятся на восьмом месте (0,915), а Великобритания – на 14-м (0,907) [Индекс развития человеческого потенциала, 2018].

Достаточно высокие позиции России в международных оценках человеческого капитала в значительной степени обусловлены показателями системы образования. Так, в рейтинге стран мира по Индексу уровня образования в 2016 г. страна заняла 34-е место с оценкой 0,816 (первое место в 2016 г. у Австралии с оценкой 0,949; в 2015 г. – у Норвегии с оценкой 0,916) [Рейтинг стран мира..., 2018]. Россия незначительно отстает от Австралии по охвату населения образованием (95,3%). Но вот на одного учителя у нас приходится 20 учеников, тогда как в Австралии – девять [Доклад о человеческом развитии..., 2017, с. 230]. В рейтинг национальных систем высшего образования (по версии международной сети университетов Universitas 21) в 2017 г. Россия заняла 33-е место (индекс 49,9), тогда как на первом месте – США (индекс 100), на втором – Швейцария (86,9), на третьем – Великобритания (85,5) [Рейтинги национальных систем..., 2018].

Согласно международным оценкам, грамотность 15-летних учащихся в 2015 г. по критериям PISA<sup>1</sup> в России находилась на среднем по странам ОЭСР уровне, в том числе: читательская грамотность – 495 баллов (средний балл по ОЭСР – 493), математическая грамотность – 494 (по ОЭСР – 490); хотя несколько отставала естественно-научная грамотность – 487 баллов (по ОЭСР – 493) [Индикаторы образования..., 2017, с. 26].

Грамотность взрослого населения (лиц в возрасте 16–65 лет) России по критериям PIAAC<sup>2</sup> в 2012 г. в области чтения (500 баллов – max) оценивалась вилкой от 252 баллов (у лиц с общим

---

ческого потенциала территорий. Публикуется в рамках Программы развития ООН с 1990 г. См. сайт ПРООН. – Mode of access: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>

<sup>1</sup> Международная программа по оцениванию образовательных достижений обучающихся 15-летнего возраста, реализуемая ОЭСР (сайт OECD. – Mode of access: <http://www.oecd.org/pisa/>).

<sup>2</sup> Программа международной оценки компетенций взрослых ОЭСР (сайт OECD. – Mode of access: <http://www.oecd.org/site/piaac/>).

средним образованием) до 273 (с начальным профессиональным образованием) и 279 баллов (со средним профессиональным и высшим образованием). По этому параметру страна не очень сильно отстает от мирового лидера – Японии, грамотность населения которой оценивается от 269 баллов (у лиц с общим средним образованием) до 289 (с начальным профессиональным образованием) и 311 баллов (со средним профессиональным и высшим образованием). Ситуация с математической грамотностью взрослого населения в России практически аналогична, только отставание у нее меньше. Если для России оценки составляют 242, 267 и 275 баллов, то для Японии – 254, 282 и 307 баллов соответственно [Индикаторы образования..., 2017, с. 36–37]. Причем, как можно заметить, отставание России от стран-лидеров по уровню грамотности взрослого населения нарастает по мере повышения ступени образования: с 11–12 баллов на уровне общего среднего образования до 32 баллов на уровне высшего образования. В то же время разница непосредственно между уровнями образования населения в России менее значительна – около 30 баллов. Многие страны демонстрируют большие диспропорции. Например, в США грамотность в области чтения оценивается в 230 баллов для лиц с общим средним образованием, 262 – с начальным профессиональным и 298 – со средним профессиональным и высшим образованием, а оценки математической грамотности составляют 204, 243 и 287 баллов соответственно [Индикаторы образования..., 2017, с. 36–37]. Таким образом, разрыв между уровнями образования населения достигает 68–83 баллов.

*Достижения в области образования.* Качество человеческого капитала и уровень образования населения в России по международным оценкам достаточно высокие. Нельзя не видеть успехов, которые были достигнуты в отечественном образовании в последние годы [Об итогах деятельности..., 2018], в том числе международного уровня.

Так, в 2018 г. российская сборная заняла второе место на 59-й Международной математической олимпиаде старшеклассников (г. Клуж, Румыния) среди 116 команд со всего мира (в 2017 г. мы были на 11 месте), а также завоевала три золотые и одну серебряную медаль на 29-й Международной биологической олимпиаде (г. Тегеран, Иран) [Новости, 2018].

В 2017 г. 10 российских вузов вошли в группу 500 лучших университетов мира по направлению «физические науки» по вер-

сии еженедельного журнала Times Higher Education (THE)<sup>1</sup>, причем МФТИ поднялся на 48 позицию (с 78 в 2016 г.) [Московский физико-технический институт., 2017]. МГУ и НГУ возглавили рейтинг вузов британской компании Quacquarelli Symonds (QS)<sup>2</sup> по развивающимся странам Европы и Центральной Азии, а 23 российских вуза вошли в первую сотню списка. Всего в рейтинге представлено 250 университетов региона, из которых 74 – российские [МГУ и НГУ., 2017]. В 2016 г. 24 российских вуза вошли в 300 лучших университетов рейтинга THE BRICS&Emerging Economies University Rankings [16 вузов., 2016]. Три российских вуза включены в Шанхайский рейтинг лучших университетов мира ARWU<sup>3</sup>. Кроме того, запущен Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университетов» [Опубликован первый., 2017].

---

<sup>1</sup> Times Higher Education (THE, ранее Times Higher Education Supplement, THES) – еженедельный журнал, специализирующийся на вопросах высшего образования (редакция расположена в Лондоне). С 2004 г. ежегодно публикует рейтинги мировых университетов. В 2010 г. методика определения рейтинга поменялась, как и партнер журнала по обеспечению данных для него. С 2012 г. THE составляет также региональный рейтинг университетов – THE BRICS&Emerging Economies Rankings, в котором участвуют вузы из стран БРИКС и Балтии, а также Мексики, Тайваня, Польши, Чехии, ОАЭ и ряда других развивающихся стран. См. сайт журнала: Times Higher Education. – Mode of access: <https://www.timeshighereducation.com/>

<sup>2</sup> Британская компания Quacquarelli Symonds основана в 1990 г., специализируется на образовании и обучении за рубежом,; ежегодно определяет Международный рейтинг университетов QS World University Rankings (QS). Рейтинг был впервые опубликован в 2004 г. под объединенным брендом THE-QS. С 2010 г. рейтинг QS издается независимо, хотя сохраняет методологию совместного рейтинга THE-QS. Для получения необходимой информации при составлении рейтинга QS сотрудничает с компанией Elsevier и, соответственно, с базой данных Scopus. Помимо мирового рейтинга, QS публикует региональные рейтинги, в том числе по странам арабского региона, Азии, Латинской Америки, БРИКС, развивающимся странам Европы и Центральной Азии, а также ряд других. Рейтинг «QS University Rankings: Emerging Europe and Central Asia (EECA)» впервые был опубликован в 2014 г. См. сайт компании: Quacquarelli Symonds. – Mode of access: <http://www.qs.com/rankings/>

<sup>3</sup> Академический рейтинг университетов мира (Academic Ranking of World Universities) составляется в институте высшего образования Шанхайского университета Цзяо Тун с 2003 г. В 2016 г. в этом рейтинге МГУ находился на 87 месте; СПГУ – в интервале 301–400 места; НГУ – в интервале 401–500 места. См. сайт рейтинга: Academic Ranking of World Universities. – Mode of access: <http://www.shanghai ranking.com/r/>

В 2017 г. Россия заняла первое место в общекомандном зачете чемпионата мира по профессиональному мастерству Worldskills среди 77 стран мира (1300 участников). Из 52 компетенций российские участники получили золотые медали в шести профессиях, серебряные – еще в четырех (преимущественно связанных с программированием и торговлей) и одну бронзовую (за камнетесное дело). В 2019 г. чемпионат мира Worldskills пройдет в Казани [Россия заняла первое место..., 2017].

Тем не менее российское общество недовольно уровнем отечественного образования и позицией в третьем десятке стран по его международной оценке. Проводимые реформы системы образования вызывают много нареканий со стороны общественности (родителей и преподавателей), работодателей и специалистов.

*Проблемы системы образования.* Наиболее часто обсуждаются проблемы в сфере общего среднего и высшего образования России (затрагивающие наибольшие слои населения). Среди них:

– уничтожение сельских школ (в результате политики регионов по укрупнению и централизации учреждений образования), что, в свою очередь, ведет к оттоку молодежи и деградации сети сельских поселений (населенные пункты, не имеющие учреждений среднего образования, нежизнеспособны) [Итоги года..., 2017; Вознесенская Е.Д., 2018];

– «дебилизация» школьников из-за слишком широкого (и не всегда оправданного) применения тестов и «натаскивания» на сдачу экзаменов (ОГЭ – в 9-м и ЕГЭ – в 11-м классах) [Итоги года..., 2017]. Несмотря на постоянное совершенствование контрольно-измерительных материалов (КИМов), сокращение тестовой части, возвращение сочинения и т.д., их качество остается низким [Клячко Т.Л., 2017, с. 51];

– увеличение разрыва (возникшего еще в позднесоветской период) между уровнем образования, который дает школа и который требует вуз. Хотя «школьников заваливают информацией, а учителей – отчетностью» [Итоги года..., 2017], обычная средняя школа не может подготовить ученика к хорошей сдаче ЕГЭ, и ему требуются репетиторы практически по всем предметам. Чтобы как-то исправить положение, с 2013 г. действуют предвуниверсарии – старшие классы образовательной школы в структуре ведущих вузов (прежде всего, Москвы), где не только проходят школьную программу, но и изучают специальные предметы в соответствии с программой вуза. Но это не решает проблему в рамках всей страны, так как пока доступ к предвуниверсариям весьма ограничен;

– «вымывание» наиболее способных абитуриентов из регионов – они поступают преимущественно в вузы Москвы, Санкт-Петербурга, Томска и Новосибирска, и обратно возвращаются не более 10–15% выпускников, в результате чего территории теряют человеческий капитал, а с ним и возможность интенсивного социально-экономического развития [Клячко Т.Л., 2017, с. 51];

– сами программы обучения по бакалаврским и магистерским направлениям в вузах слабо ориентированы на потребности рынка труда [Современные тенденции социально-экономического..., 2017, с. 146].

Нельзя не согласиться с мнением, что «массовый интерес к частным школам и репетиторству говорит о тяжелом кризисе государственной системы (общего среднего) образования» [Итоги года..., 2017]. В частности, отставание уровня естественно-научной грамотности<sup>1</sup> населения России от средних показателей по странам ОЭСР наглядно отражает провалы в преподавании естественно-научных дисциплин в средней школе (отсутствие необходимого лабораторного оборудования, неумение учителей проводить опыты и т.д.). Создаваемые с 2016 г. детские технопарки «Кванториум» для дополнительного образования школьников (51 единица в 34 регионах на начало 2018 г.), конечно, в какой-то мере улучшают ситуацию, но представляются недостаточным для ее радикального изменения.

Специалисты также считают, что в России не выработан оптимальный стратегический и тактический подход к реализации Болонской декларации. Поэтому внедрение ее принципов в отечественную практику ведет к ухудшению качества образования в стране и усугублению проблем высшей школы, включая отъезд самых талантливых студентов за границу [Докучаев И.И., 2017]. Более того, последние реформы ведут к росту неэффективности всей системы высшего образования. Так, система рейтингования вузов не обеспечивает трансляцию образовательных инноваций в системе высшего образования, зато способствует развитию имитационной деятельности, и, вместе с действием «эффективного контракта», уже породила целую индустрию научного мошенничества (по размещению статей в журналах, индексируемых в WoS, Scopus и РИНЦ, а также по проведению «международных научных» кон-

---

<sup>1</sup> Подразумевается способность индивидуума осваивать и использовать естественно-научные знания, в том числе для объяснения явлений, а также формулировать выводы на основе научных доказательств.

ференций). Конкуренция вузов все больше сводится к борьбе за административный ресурс с тем, чтобы получить бюджетные места и статус, который обеспечивает получение дополнительных бюджетных субсидий [Клячко Т.Л., 2017, с. 51].

Кроме того, по мнению работодателей, базовая подготовка рабочих кадров в России не соответствует требованиям даже предприятий среднего уровня, не говоря уже о высокотехнологичных. Современному производству требуются кадры, обладающие не только профессиональными, но и социальными компетенциями (ответственность, культура и дисциплина труда, умение работать в команде, четкое следование инструкциям). Эти компетенции должны закладываться уже на уровне общего образования и совершенствоваться при профессиональной подготовке [Клячко Т.Л., 2017, с. 7]. Но этого не происходит, во многом из-за низкого уровня подготовки будущих учителей, чрезмерной теоретизации педагогического образования и его оторванности от происходящих в школе процессов. Как следствие, у студентов педагогических вузов недостаточно сформирована коммуникативная культура, способности взаимодействия с разными категориями учащихся и их родителями. Большинство выпускников пединституты не готовы брать на себя ответственность; у них отсутствует инициатива, оригинальность мышления, стремление к самосовершенствованию и развитию, уверенность в себе и способность справляться с трудными педагогическими ситуациями [Высшая школа в России и за рубежом..., 2017, с. 114].

Таким образом, на первый план в РФ выходит проблема доступности качественного образования, особенно высшего. Процесс сокращения количества образовательных учреждений по территории страны происходит неравномерно, сопровождаясь их укрупнением и сосредоточением высших учебных заведений в больших городах. В результате возможности многих территорий по удовлетворению спроса на качественное образование уменьшаются. Специалисты признают также недостаточность (бюджетных) мест в вузах (при стабильно высоком спросе на высшее образование) и слишком низкий размер стипендий для студентов [Современные тенденции..., 2017, с. 142–147, 151–152; Занятость и экономический рост, 2018].

Одновременно с ухудшением условий физической доступности растут расходы домашних хозяйств на образование. Сильная зависимость возможности получить достойное образование в России от уровня доходов родителей изначально ставит индивидов в

неравные условия. Особенно ярко это проявляется в частном секторе отечественного образования, но актуально и для государственного сектора [Современные тенденции..., 2017, с. 142–147, 151–152; Занятость и экономический рост, 2018].

Совместное действие указанных тенденций закрепляет и стимулирует увеличение и без того слишком высокого социально-экономического неравенства в России, что ставит под сомнение перспективы развития страны. Поэтому преодоление существующих недостатков и совершенствование отечественной системы образования является одним из важнейших общественных приоритетов, которому уделяется большое внимание, как на государственном уровне, так и в экспертной среде.

### **Концепция развития системы образования в России**

Постсоветские реформы отечественной системы образования определялись, прежде всего, трансформацией российского общества: переходом от плановой экономики к рыночной, от социалистической идеологии – к капиталистической, от советской системы – к демократическим принципам управления и т.д. При этом отношение к тем или иным направлениям развития образования в значительной степени определяется ценностным расколом в обществе.

*Обсуждение предпочтительных направлений развития образования.* До достижения согласия в этом вопросе в России еще далеко. Показательна дискуссия о преимуществах и недостатках имперского, советского и российского образования. В ее рамках, например, противопоставляется советская система образования, трактуемая как основанная на «идеологии долга», современному либеральному образованию, построенному на «идеологии права» [Лебедев О.Е., 2017]. Или обоснуются достоинства элитарного (точнее, сословного) образования по сравнению с эгалитарным (массовым) [Любарский Г.Ю., 2018].

Нельзя не согласиться, что советское образование в целом соответствовало потребностям массового индустриального общества. И так как общество изменилось, то эта система образования не может быть сохранена или возвращена [Любарский Г.Ю., 2018, с. 250]. Но этот аргумент действует и по отношению к Российской империи – соответствующая ей система образования тоже не может быть восстановлена. Считать же современные «малые сообщества» аналогами прежних сословий нет оснований, а предложение их закрепить путем институционализации сословных школ

выглядит как исторически безнадежная попытка вернуть прошлое. В определенной степени «все идет так, как и должно происходить в соответствии с социальными условиями и желаниями больших масс людей» [Любарский Г.Ю., 2018, с. 254], т.е. с общественными потребностями. Словесные школы в этот процесс явно не вписываются, несмотря на желание отдельных (не лучших) социальных групп. Ведь доступное массовое образование (особенно высшее) обеспечивает вертикальную мобильность в обществе, что, в свою очередь, способствует его социально-экономическому развитию (более подробно см. [Образовательные результаты..., 2017]).

Не следует также забывать, что система советского образования не была однообразно-монолитной – она неоднократно изменялась. В ее истории есть и эксперименты (особенно в 1920-х годах), периоды подъема и спада, успехи и провалы. К сожалению, в настоящее время при обсуждении образования советского периода преобладают мифы и субъективные оценки, а не профессиональный анализ накопленного опыта.

Современную систему отечественного образования вполне можно охарактеризовать как «гибридную» [Лебедев О.Е., 2017, с. 237], т.е. сочетающую черты разных систем<sup>1</sup>. Однако противопоставление отдельными специалистами долга и права как идеологических основ образования представляется неконструктивным. Формирующееся в результате бесправие (в первом случае) и безответственность (во втором) по своим последствиям для общества одинаково негативны. Так же как крайний индивидуализм и тотальный коллективизм. Об этом достаточно наглядно свидетельствует как мировой, так и (особенно!) российский опыт.

Не выглядят убедительными и возражения против определенной унификации образования (в отличие от критики тотальной регламентации и бюрократизации образовательного процесса) [Лебедев О.Е., 2017]. С одной стороны, именно в этом проявляется право каждого на образование. С другой – общие базовые ценности, формируемые в школе, служат фундаментом единого общества. Унификация образования (не означающая его единообразие, но предполагающая единую программу и единую линейку учебников) позволяет в перспективе уменьшить ценностной «раскол» российского социума. Не удивительно, что она сопровождается борьбой

---

<sup>1</sup> В качестве образца для подражания в России в последние годы рассматривается американская система образования, хотя ее «эталонность» во многом сомнительна.



различных идеологий и, соответственно, пропагандой разных моделей образования.

В настоящее время можно говорить о существовании достаточно глубоких противоречий в отечественной теории образования (например, отнесение его то к услуге, то к общественному благу), о непроработанности многих методологических вопросов (в частности, запутанности представлений о том, что такое знания, умения и компетенции) и просто методических ошибках. Учитывая, что процессы общественного развития сейчас во многом осознанно направляются и конструируются, недостатки теоретических основ проявляются в непоследовательности государственной политики в сфере образования.

Например, очевидно, что окончившие предуниверсарии получают преимущества по сравнению с другими учащимися, что прямо противоречит идее ЕГЭ и равных прав на образование. Предлагаемая ранняя профориентация учащихся в средней школе (профильные классы с углубленным изучением одних предметов за счет ограничения изучения других) противоречит болонским принципам организации высшего образования: введению двух ступеней – бакалавриата и магистратуры – для обеспечения большей его «гибкости» и т.д.

Следует признать справедливым высказывание, что «система школ зависит от социального устройства общества» [Любарский Г.Ю., 2018, с. 251], а разные цели образования предполагают разное его содержание. «Метания» российской политики в сфере образования являются результатом того, что не достигнуто общественного консенсуса по поводу модели социально-экономического развития страны. Соответственно, нет удовлетворительных ответов на вопросы, кого и чему учить.

*Связь образования и социально-экономического развития.* Сфера образования является чувствительным индикатором текущего состояния экономики и ее перспектив [Сидорова А.А., 2015, с. 170]. В этом смысле отечественная система образования соответствует примитивной экономике и не отвечает требованиям более диверсифицированного хозяйства. И можно согласиться, что поэтому потенциал ее развития исчерпан [Лебедев О.Е., 2017, с. 244].

Переход России к более высокому социально-экономическому уровню связан с построением постиндустриального общества. Теория постиндустриализма предлагает для этого разные модели (от общества потребителей до неоиндустриализации). Между тем реальные траектории создания постиндустриального общества еще

более разнообразны (например, Великобритания, Германия, США, Япония и т.д.). Многие специалисты сходятся во мнении, что России нужна именно неоиндустриализация. Кроме того, быстрое увеличение потока информации и изменения спроса на рынке труда в результате цифровизации общества требует специального обучения и масштабного переобучения кадров. Распространение ИКТ уже привело к возникновению новых форм (дистанционное образование) и методов обучения (использование Интернета, Интранета, интерактивного телевидения, компьютеров и средств мультимедиа и т.д.).

Отечественная система образования должна модернизироваться с целью соответствия задачам неоиндустриализации и потребностям цифрового общества. При этом необходимо «изобрести свой велосипед», свою модель образования, как ориентируясь на решение внутренних национальных задач и собственный (положительный и отрицательный) опыт, так и учитывая глобальные тенденции и опыт других стран. Ведь, несмотря на глобализацию, национальная специфика систем образования сохраняется [Сидорова А.А., 2015, с. 15–16, 19–23; Серебрякова Е.А., 2015].

Одна из основных проблем такой трансформации заключается в высокой неопределенности будущих потребностей (и их отличии от наших современных представлений). Кроме того, существует временной лаг между расходами на образование в настоящем и результатами образовательной деятельности, которые проявляются в будущем (и во многом его определяют). Соответственно, очень важен выбор долгосрочных ориентиров. От того, какие навыки (потребителей-покупателей или креативных создателей) будут формироваться у подрастающего поколения, во многом зависит траектория и результаты развития страны.

Целенаправленное последовательное преобразование системы образования предполагает согласование краткосрочных и долгосрочных государственных приоритетов. К примеру, принимая решение о развитии высшего образования, государство должно обеспечить и рабочие места для высококвалифицированных специалистов. В противном случае оно готовит их для экономик других стран. Наоборот, сокращение расходов на образование, оправдываемое отсутствием рабочих мест для специалистов, ограничивает возможности развития для страны [Сидорова А.А., 2015, с. 170].

Кроме того, следует преодолеть отстраненность российского бизнеса от проблем подготовки кадров и развития человеческого капитала. В настоящее время их решение в основном лежит на

государстве и домохозяйствах. При этом предприниматели постоянно жалуются на недостаток квалифицированных кадров. Привлечение бизнеса к формированию квалификационных требований и в целом к процессу обучения позитивно сказывается на результатах образования и качестве рабочей силы (более подробно см. [Ремингтон Т.Ф., 2016]).

Наконец, помимо улучшения финансирования, совершенствования институциональных форм и форм контроля, необходимо провести серьезную ревизию содержания образования (курукуллума), а также проработать вопросы мотивации учащихся. Именно эти аспекты представляются наиболее важными для модернизации отечественного образования.

#### *Предложения по совершенствованию системы образования.*

Нельзя не отметить, что внедряемые в настоящее время в среднюю общеобразовательную школу ФГОСы следующего (третьего) поколения, а также продолжающееся совершенствование учебных материалов в целом способствуют улучшению учебного процесса. Однако можно предложить и более радикальные изменения.

*1. Дошкольное образование:* предлагается перенести в подготовительную группу детского сада обучение основам чтения и счета, а также компьютерной грамотности.

Период обучения в начальной школе в СССР был увеличен с трех до четырех лет в 1986 г. в связи с попыткой начать учить детей с более раннего возраста (с шести лет вместо семи). В 1988 г. от этой идеи отказались, так как школы оказались не в состоянии обеспечить условия обучения для шестилетних детей, а ресурсов для их создания не было. Тем не менее продолжительность четырехлетнего обучения в начальной школе сохранилась, а весь период обучения увеличился до 11 лет. Совершенно непонятно, почему современные дети должны учиться в начальной школе четыре года, если раньше их сверстники осваивали этот материал за три года.

Уровень развития детей сейчас вполне достаточен для того, чтобы обучение начиналось уже с шести лет. Только делать это надо не в школе, а в детском саду. Для тех детей, кто в детский сад не ходит, можно открыть подготовительные группы при школах или создать специальные дистанционные курсы. Следует постепенно перейти к тому, чтобы в первый класс школы дети приходили, уже умея читать и считать. Такое целенаправленное раннее обучение детей отвечает запросам родителей [Абанкина И.В., Филатова Л.М., 2017], а также позволяет лучше распределить учебную нагрузку между разными ступенями образования.

2. *Общее среднее образование*: особого внимания требует совершенствование методической работы. В частности, можно «сместить» изучение ряда тем на ступень ниже: перенести в начальную школу некоторые блоки из средней школы (например, изучение натуральных дробей и квадратных уравнений), а в среднюю – из старших классов (может быть, теорию вероятности). Следует также разобраться, где нужны знания, а где – умения, и в каком объеме.

В преподавании отдельных предметов предлагаются следующие изменения:

– *русский язык*: необходимо исключить фонетический разбор слов с использованием транскрипций. Доказано, что то, как человек слышит и как пишет, прямо не связаны между собой, так как при этих процессах задействованы разные отделы головного мозга. Более того, человеческий глаз «узнает» слово, даже если буквы в нем перепутаны. Главное, чтобы первая и последняя буквы были правильными, т.е. написанное воспринимается как определенный символ. Поэтому для того, чтобы грамотно писать, полезно читать вслух – чтобы глаза «запоминали» нужные слова. Фонетический разбор слов удобен для составления заданий, но вреден с точки зрения обучения навыкам письма.

Следует в целом облегчить программу по русскому языку, убрав из нее избыточную теорию. Ведь в данном случае главное – умение, а не знание. Поэтому нужно больше диктантов, изложений и сочинений. Закончить обучение русскому языку можно в 9-м классе (что соответствует практике советского периода), а в старших классах сосредоточиться на изучении литературы;

– *литература*: целесообразно знакомство детей с литературой организовывать не только по хронологическому принципу, но и с учетом их способности к восприятию. Особенно важно привить интерес к чтению в начальной школе. Для этого следует изучать не только классические произведения, но и современную детскую литературу. Особенно тщательно продумать методику работы с трудными в восприятии былинами и сказами;

– *математика*: необходимо актуализировать программу, прежде всего в средних классах, так как в настоящее время широко используются достаточно сложные математические действия, которые требуют больше времени для освоения, чем на них сейчас отводится в старших классах;

– *информатика*: целью данного курса является обучение цифровой грамотности, включая умение пользоваться государственными услугами в электронной форме и соблюдать правила ки-

бербезопасности. Но для ее достижения необходимо «перевернуть» программу – сначала научить детей пользоваться компьютером, в том числе основными программами (в начальной школе), а затем учить работать с информацией. В данном случае следует учитывать отличие детей от взрослых людей, проявляющее в разной способности к обобщениям и операциям с абстракциями. Конкретным действиям дети учатся гораздо быстрее, чем взрослые, а вот понимание, для чего нужны и как можно использовать теоретические знания, приходит к ним позже;

– *естественные дисциплины* (физика, химия, биология): следует согласовать программы по отдельным предметам для формирования целостного, системного представления о мире. Также необходимо восстановить практику проведения опытов (как учителями, так и учащимися), для чего требуется создать определенные условия и использовать различные возможности.

Кроме того, вместо предметов «Основы религиозной этики» (по разным конфессиям) и «Мировая художественная культура» предлагается ввести в средней общеобразовательной школе предмет «Культурология».

Разделяя мнение о том, что в общеобразовательной школе дети должны учиться по единым учебникам и программам по всей стране, предлагается углублять знания по отдельным предметам (так называемая специализация) на дополнительных занятиях, а также расширить доступ к предвуниверсариям (в том числе за счет дистанционных форм). Можно также скорректировать распределение учебного времени и каникул в течение года. В настоящее время действуют две схемы: четыре неравномерные по своей продолжительности четверти (сохранившиеся с советского периода) или три одинаковых по продолжительности триместра (перенесенный с запада опыт). Каждая из этих схем имеет свои плюсы и минусы, что обуславливает целесообразность их корректировки. В частности, сократить продолжительность третьей и, соответственно, увеличить продолжительность четвертой четверти.

3. *Профессиональное образование*: основным представляется пересмотр практики внедрения болонских принципов.

Введение двухступенчатого высшего образования в европейских странах определялось изменениями на рынке труда и согласовано с работодателями. Ничего подобного в России нет – бакалавриат мало связан с рынком труда. Например, для бакалавра по направлению «Теоретическая физика» нельзя даже вообразить место приложения труда. Кроме того, бакалавриат возможен не по

всем направлениям образования. Он противопоказан в медицине и педагогике, ограниченно приемлем для технических дисциплин. Применительно к России такая система профессиональной подготовки представляется слишком расточительной по отношению как к затрачиваемым общественным ресурсам, так и времени отдельных индивидов. По этой причине предлагается в вузах готовить в основном магистров и специалистов (приравняв их дипломы как внутри страны, так и на международном уровне). Бакалавриат сохранить в вузах на платной основе для тех, кто хочет расширить свои знания, но не связывает это с профессиональной деятельностью. Сам же бакалавриат лучше перенести на уровень средних профессиональных учреждений (готовящих специалистов среднего звена), подняв, таким образом, качество образования в них.

Отдельного разбирательства заслуживает вопрос о развитии в России предпринимательских институтов и науки в вузах в целом. Привлечение дополнительного финансирования в высшие учебные заведения за счет расширения в них предпринимательской и научной деятельности теоретически полезно со многих сторон, но фактически возможно только при разгрузке преподавателей: уменьшении лекционных часов (для этого нужно больше проводить семинаров и отводить больше времени для самостоятельной работы студентов) и бюрократических процедур, а также при осуществлении прикладных работ. Механический перенос западного опыта (в том числе прямое следование теории «тройной спирали»<sup>1</sup>) в этой области сопровождается игнорированием специфики отечественной инновационной системы: наличия разветвленной сети научных учреждений, с которыми вынуждены конкурировать вузы. Это ведет к нерациональному использованию общественных ресурсов. Ведь основная функция вузов заключается в образовании, а не в бизнесе и проведении научных исследований. Гораздо более эффективным и результативным представляется восстановление / совершенствование производственных практик студентов, а также укрепление разнообразных связей вузов с работодателями.

Особенно актуальным для страны является улучшение педагогического образования и повышение мотивации учащихся педагогических вузов. В этих целях предлагается разработать и принять соответствующую целевую программу подготовки педагогических кадров. Также можно рассмотреть вопрос о введении государственного распределения молодых педагогов, подготов-

---

<sup>1</sup> Подробнее см. [Сидорова А.А., 2015, с. 88–91].

ленных на бюджетных отделениях вузов (с учетом потребностей рынка труда и отдельных территорий).

Развивающиеся глобальные процессы позволяют поставить цель постепенного перехода ко всеобщему высшему образованию. Безусловно, это дело отдаленного будущего, но обсуждать и готовиться к такому развитию событий следует уже сегодня. В связи с чем требуется теоретическое и практическое решение проблемы возвращения (возмещения) общественных затрат на образование отдельного индивида.

*4. Послевузовское образование:* реализация принципа непрерывного (в течение всей жизни) обучения и развитие «умения учиться» предопределяет важность совершенствования системы повышения квалификации в стране и распространение разных его форм. Более частным вопросом является масштаб образования по направлению «Менеджмент». Представляется, что оно должно быть преимущественно дополнительным к основному образованию. Мнение о том, что «универсальные» управленческие знания достаточны для работы в любой сфере, не подтверждается на практике. В то же время лица, занимающие руководящие посты в государственных учреждениях (или претендующие на них), должны иметь определенный уровень управленческих знаний или направляться на соответствующие курсы повышения квалификации.

Сближение отечественной системы образования с общемировой практикой ставит на повестку вопрос о ликвидации звания кандидата наук и сохранения защиты только одной (докторской) диссертации. Тем более что изменившиеся условия отечественного рынка труда уже не могут служить основанием для сохранения двух уровней научных степеней. Введение одной научной степени также позволит исследователям сосредоточиться на достижении реальных результатов (а не на выполнении формальных процедур) и будет способствовать сокращению в стране количества «фиктивных» ученых. В то же время аспирантура может быть разделена на два направления: готовящую педагогические кадры (в вузах) и научные кадры (в научно-исследовательских институтах). Представляется, что это позитивно повлияет как на качество подготовки преподавателей вузов, так и на уровень исследователей.

Несомненно, выдвинутые предложения являются весьма дискуссионными и предполагают более глубокую проработку. Однако сложные и масштабные новые задачи, которые в настоящее время стоят перед отечественной системой образования, требуют решительных действий по ее совершенствованию.

## Заключение

Выступая на конференции, проходившей в рамках всероссийского молодежного форума «Селигер-2007», тогдашний министр образования А.А. Фурсенко посетовал на оставшуюся с советских времен «косную систему в своем ведомстве, упорно пытающуюся готовить человека-творца. Ныне же, по его мнению, главное – взрастить потребителя, который сможет правильно использовать достижения и технологии, разработанные другими» [Мазурова Л., 2007].

В значительной степени эти пожелания реализованы – сейчас среди взрослого населения России преобладают специалисты среднего звена. Но данное положение (и направление развития) не отвечает общественным потребностям (хотя, наверное, соответствует интересам отдельных социальных групп). Квалифицированные потребители не способны обеспечить ни достижение амбициозных целей России войти в десятку ведущих стран мира, ни прагматичных требований национальной безопасности и независимости.

Сохраняющийся ценностной «раскол» российского общества определяет существование разных видений социально-экономических перспектив. Но как минимум очевидна потребность в неоиндустриализации и неизбежность цифровизации. По мнению специалистов, происходящие изменения предопределяют необходимость развития мышления человека в целом, включая критическое и креативное мышление, умения учиться, а также способности эффективно общаться и работать в команде [Универсальные компетентности..., 2018]. Признается, что современное образование состоит в развитии не только индивидуальных, но и социальных качеств личности, в том числе социальной совести. Это обеспечивает связь общих и личных интересов, прав и обязанностей индивида [Granados J., 2018]. Соответственно, именно на обеспечение этих общественных потребностей и должна ориентироваться отечественная система образования. Также понятно, что решение современных проблем образования требует согласованных и совместных действий со стороны государства, бизнеса и населения (домохозяйств).

От того, как и в каком направлении будет развиваться отечественное образование, зависит геополитическое и геоэкономическое положение России в будущем – ведь оно определяется тем человеческим капиталом, который формируется в результате деятельности системы образования.



## Список литературы

1. Абанкина И.В., Филатова Л.М. Дошкольное образование: Взгляд родителей и педагогов / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 28 с. – (Факты образования; № 6 (15)).
2. Бессуднов А.Р., Куракин Д.Ю., Малик В.М. Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // Вопросы образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – № 3. – С. 83–109.
3. Вознесенская Е.Д. Сельская школа: Между Сциллой безотрывности и Харибдой избыточности // Вопросы образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – № 1. – С. 266–286.
4. Высшая школа в России и за рубежом: Проблемы и их решения / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Забра, 2017. – 428 с.
5. Горбовский Р.В., Мерцалова Т.А. Мониторинг системы образования: Контингент и кадры начального, основного и среднего общего образования / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 32 с. – (Факты образования; № 2 (17)).
6. Доклад о человеческом развитии 2016: Человеческое развитие для всех и каждого / ПРООН. – М.: ООО Изд-во «Весь мир», 2017. – 288 с.
7. Докучаев И.И. Реформы и агония: Очерки истории высшего образования в постсоветской России. – СПб.: Астерион, 2017. – 168 с.
8. Занятость и экономический рост / Под ред. К. Писсаридеса, О.Л. Маргания, С.А. Белозерова. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2018. – 306 с.
9. Индекс развития человеческого потенциала. Информация об исследовании и его результаты // Гуманитарные технологии. Аналитический портал. Исследования. Рейтинги стран и регионов. – 2018. – 18.07. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/ratings/human-development-index/human-development-index-info>
10. Индикаторы образования 2017: Статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, И.Ю. Забатурин и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 320 с. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/data/2017/05/29/1172124724/Индикаторы%20образования%202017.pdf>
11. Итоги года 2017 в России: Образование // Блокнот. Общество. – 2017. – 24.11. – Режим доступа: [http://bloknot.ru/obshhestvo/itogi-goda-2017-v-rossii-obrazovanie-570983.html?utm\\_campaign=transit&utm\\_source=mirtesen&utm\\_medium=news&from=mirtesen](http://bloknot.ru/obshhestvo/itogi-goda-2017-v-rossii-obrazovanie-570983.html?utm_campaign=transit&utm_source=mirtesen&utm_medium=news&from=mirtesen)
12. Капелюшников Р.И. Экономические очерки: Методология, институты, человеческий капитал / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 574 с.
13. Клячко Т.Л. Последствия и риски реформ в российском высшем образовании // Научные доклады: Образование / РАНХиГС. – М.: Издательский дом «Дело», 2017. – № 17/3. – 52 с.

14. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – № 1. – С. 230–259.
15. Любарский Г.Ю. Разным людям – разные школы: Судьба всеобщего, одинакового и качественного образования. [Рец.] // Вопросы образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – № 1. – С. 247–256. – Рец. на кн.: Любжин А.И. Сумерки всеобща. Школа для всех и ни для кого. – М.: Ун-т Дмитрия Пожарского, 2017. – 496 с.
16. Мазурова Л. Потребитель нынче в моде? // Литературная газета. Статьи. Архив. – М., 2007. – № 32(6132). – Режим доступа: [http://lgz.ru/article/N32--6132---8-08-2007-/Potr%D0%B5bit%D0%B5ly-n%D1%8Bnch%D0%B5-v-d%D0%B5fitsit%D0%B5\\_1154/?sphrase\\_id=28615](http://lgz.ru/article/N32--6132---8-08-2007-/Potr%D0%B5bit%D0%B5ly-n%D1%8Bnch%D0%B5-v-d%D0%B5fitsit%D0%B5_1154/?sphrase_id=28615)
17. МГУ и НГУ возглавили рейтинги вузов по развивающейся Европе и Центральной Азии // Министерство образования и науки РФ. Пресс-центр. – М., 2017. – 17.10. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/пресс-центр/11236>
18. Московский физико-технический институт вошел в ТОП-50 лучших мировых университетов // Министерство науки и образования РФ. Пресс-центр. – М., 2017. – 27.10. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/пресс-центр/11660/печать>
19. Новости // Министерство науки и образования РФ. Пресс-центр. – М., 2018. – Режим доступа: [https://минобрнауки.рф/пресс-центр?events\\_sections=1](https://минобрнауки.рф/пресс-центр?events_sections=1)
20. Об итогах деятельности Министерства образования и науки РФ в 2017 г. и задачах на 2018 г. – М., 2018. – 136 с.
21. Образование в 2017 г. // Росстат. Официальная статистика. Население. Образование. – М., 2018. – Режим доступа: [www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/education/](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/)
22. Образовательные результаты и социальное неравенство в России: Динамика и связь с образовательной политикой / Капуза А.В., Керша Ю.Д., Захаров А.Б., Хавенсон Т.Е. // Вопросы образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – № 4. – С. 10–35.
23. Опубликован первый Московский международный рейтинг «Три миссии университета» // MosIUR. Новости. – М., 2017. – 11.12. – Режим доступа: <https://mosiur.org/news/#28>
24. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в РФ» // Собрание законодательства РФ. – М., 2000. – № 41. – Ст. 4089.
25. Постановление Правительства РФ от 23.12.2005 № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг.» // Собрание законодательства РФ. – М., 2006. – № 2. – Ст. 186.
26. Постановление Правительства РФ от 07.02.2011 № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг.» // Собрание законодательства РФ. – М., 2011. – № 10. – Ст. 1377.

27. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы “Развитие образования” на 2013–2020 гг.» // Собрание законодательства РФ. – М., 2014. – № 17. – Ст. 2058.
28. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг.» // Собрание законодательства РФ. – М., 2015. – № 22. – Ст. 3232.
29. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы РФ “Развитие образования” (на 2018–2025 гг.)» // Собрание законодательства РФ. – М., 2018. – № 1 (Часть II). – Ст. 375.
30. Проекты в сфере образования и науки в РФ // Министерство образования и науки РФ. Деятельность. – М., 2018. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/проекты> (Дата обращения: 26.07.2018.)
31. Рейтинг стран мира по уровню образования. Информация об исследовании и его результаты // Гуманитарные технологии. Аналитический портал. Исследования. Рейтинги стран и регионов. – 2018. – 18.07. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info>
32. Рейтинги национальных систем высшего образования. Информация об исследовании и его результаты // Гуманитарные технологии. Аналитический портал. Исследования. Рейтинги стран и регионов. – 2018. – 18.07. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/ratings/u21-ranking-of-national-higher-education-systems/info>
33. Ремингтон Т.Ф. Сотрудничество бизнеса и государства в сфере СПО: Российский эксперимент с дуальным образованием // Науч. доклады Ин-та образования / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 49 с.
34. Россия заняла первое место в общекомандном зачете на чемпионате мира по профмастерству WorldSkills // WorldSkills Russia. Медиа-центр. Новости. – М., 2017. – 19.10. – Режим доступа: <https://worldskills.ru/media-czentr/novosti/rossiya-zanyala-pervoe-mesto-v-obshhekomandnom-zachete-na-chempionate-mirapro-profmasterstvu-worldskills-2017-v-abu-dabi.html>
35. Серебрякова Е.А. Российская система образования: Достоинства и недостатки // Молодой ученый. – Казань, 2015. – № 13. – С. 703–707.
36. Сидорова А.А. Высшее образование в современной России: Государственная стратегия / МГУ им. М.В. Ломоносова. Факультет государственного управления. – М.: АРГАМАК-МЕДИА, 2015. – 192 с.
37. Современные тенденции социально-экономического развития регионов / Государственный социально-гуманитарный университет; под ред. А.А. Угрюмовой. – Коломна, 2017. – 209 с.
38. Универсальные компетентности и новая грамотность: Чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа эконо-

- мики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с. – (Современная аналитика образования; № 2 (19)).
39. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) // Собрание законодательства РФ. – М., 2012. – № 53, ч. 1. – Ст. 7598.
  40. 16 вузов – участников Проекта 5–100 вошли в рейтинг THE BRICS&Emerging Economies Rankings // Министерство образования и науки РФ. 5–100. Новости. – М., 2016. – 01.12. – Режим доступа: <https://stop100.ru/news/48624/>
  41. Ширинкина Е.В. Формирование человеческого капитала в постиндустриальной экономике / Сургутский государственный университет. – Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2017. – 223 с.
  42. Globalising or nationalising – Russian academia // Russian analytical digest. – Bremen: Center for securities studies (CSS) ETH Zurich; Research Centre for East European Studies, University of Bremen; Institute for European, Russian and Eurasian Studies, George Washington University, 2016. – № 191. – Mode of access: [http://www.css.ethz.ch/content/specialinterest/gess/cis/center-for-securities-studies/en/publications/rad/details.html?id=n/o/1/9/no\\_191\\_globalising\\_or\\_nationalising\\_rus](http://www.css.ethz.ch/content/specialinterest/gess/cis/center-for-securities-studies/en/publications/rad/details.html?id=n/o/1/9/no_191_globalising_or_nationalising_rus)
  43. Granados J. The challenges of higher education in the 21 st century // GUNI Network. Resources. Article. – Barcelona, 2018. – 30.05. – Mode of access: [www.guninetwork.org/articles/challenges-higher-education-21st-century](http://www.guninetwork.org/articles/challenges-higher-education-21st-century)
  44. Human development data 1990–2015 // UN development report / UN development program. – N.Y., 2016. – Mode of access: <http://hdr.undp.org/en/data>
  45. Woessmann L. The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement // J. of econ. perspectives. – 2016. – Vol. 30, N 3. – P. 3–32. – Mode of access: <http://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/jep.30.3.3>

**С.Н. Смирнов\***

**ОБРАЗОВАНИЕ И УРБАНИЗАЦИЯ / ДЕЗУРБАНИЗАЦИЯ:  
ПРИМЕР РОССИИ**

*Аннотация.* Рассматриваются тенденции урбанизации / дезурбанизации в России и ее регионах в XXI в. и их связь с образовательным цензом населения. Проанализированы также спрос и предложение на региональных рынках труда в разрезе видов занятий, определяемых полученным образованием.

*Ключевые слова:* образовательный ценз; внутренняя миграция; урбанизация / дезурбанизация; рынок труда; занятость.

**S.N. Smirnov**

**Education and urbanization / dezurbanization: The case of Russia**

*Abstract.* The article deals with the trends of urbanization / dezurbanization in Russia and its regions in the XXI century and their connection with the educational qualification. The demand and supply in the regional labor

---

\* **Смирнов Сергей Николаевич**, доктор экономических наук, ведущий научный сотрудник ИНИОН РАН, заведующий Центром анализа социальных программ и рисков Института социальной политики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

**Smirnov Sergey Nikolaevich**, doctor of economic sciences, leading researcher of the Department of economics at the Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences, head of the Center for social programs and risks analysis at the Institute of social policy of the National Research University Higher school of Economics (Moscow, Russia).

Статья написана по проекту Российского фонда фундаментальных исследований № 17-06-00396 «Социальные и природно-экологические факторы процесса урбанизации/дезурбанизации в современной России (междисциплинарный макро- и микроанализ)».

markets in the context of the types of occupations determined by education are also analyzed.

**Keywords:** educational qualification; inner migration; urbanization / deurbanization; labor market; occupation.

За годы рыночных реформ существенно изменился спрос на образовательные услуги. Образовательная пирамида оказалась перевернутой, поскольку доступ к услугам высшего образования (мы не говорим здесь о его качестве) административно не ограничивался и определялся во многих случаях не способностями обучаемого, а финансовыми возможностями домохозяйства. Средний образовательный ценз населения страны вырос, причем одним из факторов его повышения стала миграция сельских жителей в города, где возможностей для трудоустройства было существенно больше, чем в сельской местности.

### **Урбанизация / дезурбанизация в России и ее регионах в XXI в.**

Под урбанизацией / дезурбанизацией в данной статье будем понимать сокращение / рост доли сельского населения в общей численности населения страны или ее отдельных административно-территориальных единиц, фиксируемое государственной статистикой. Последнее замечание важно потому, что статистические оценки масштабов и структурных характеристик феномена переезда жителей крупных городов в загородную местность с сохранением регистрации по прежнему месту жительства в городах и сдачей, как правило, своего городского жилья в наем отсутствуют.

О процессах урбанизации / дезурбанизации можно судить на основе данных демографической статистики – соотношении городского и сельского населения в стране и его изменении с течением времени. Абсолютные масштабы потоков внутренних мигрантов, включая потоки между городской и сельской местностью, показывают следующие данные Федеральной службы государственной статистики (Росстат) [Численность..., 2017].

Так, в 2016 г. количество внутренних мигрантов в России составило 4131,3 тыс. человек. При этом мигрантов, которые переехали из одного городского поселения в другое, оказалось 1942,1 тыс. человек, а из одного сельского поселения в другое – 375,7 тыс. Свой статус сельского жителя на статус городского жителя сменили 955,6 тыс. человек, и лишь немногим менее, а именно,

857,9 тыс. человек переехали в 2016 г. из городских поселений в сельскую местность. Соотношение между двумя последними категориями внутренних мигрантов в региональном разрезе различалось. Так, в трех из восьми федеральных округов (ФО) количество переехавших из городских поселений в сельские в 2016 г. превысило количество переехавших в обратном направлении (соответствующее отношение в Уральском ФО составило 1,231, в Северо-Западном ФО – 1,169 и в Центральном ФО – 1,004). В остальных ФО отношение переехавших из города в село к мигрировавшим в обратном направлении было меньше 1, составив в Дальневосточном ФО 0,942, в Сибирском ФО – 0,894, в Приволжском ФО – 0,814, в Южном ФО – 0,713 и в Северо-Кавказском ФО – 0,499 (это отношение в РФ в целом составило 0,898). Следовательно, можно говорить о том, что процессы дезурбанизации в РФ статистически значимы, однако сильно варьируют в региональном разрезе.

В XXI в. (2000–2017) сельское население страны сократилось на 1699 тыс. человек, в то время как численность проживающих в городах увеличилась на 1613 тыс. человек. Если в 2000 г. в сельских поселениях проживало 26,9% населения страны, то в 2017 г. – 25,7%<sup>1</sup>. Важно, что Россия не является исключением из общемирового тренда. Так, согласно прогнозу ООН, доля горожан в общей численности населения Земли увеличится с 49,4% в 2007 г. до 69,6% в 2050 г., в том числе в экономически развитых странах – с 74,4% до 86%, а в России – с 72,8% до 82,2%<sup>2</sup>.

Рост уровня урбанизации продолжается в абсолютном большинстве субъектов РФ. Только в 22 из 80 регионов<sup>3</sup> (как видно из табл. 1) в начале XXI в. доля городского населения снизилась, причем эти регионы могут быть разделены на три группы. В основу выделения этих групп был положен критерий соотношения между динамикой численности городского населения и сельского населения. В первую группу вошли 10 регионов, в которых численность сельского населения увеличилась на фоне сокращения численности городского населения. Вторую группу составили четыре

---

<sup>1</sup> Здесь и ниже данные по численности населения, если не оговорено особо, приводятся по данным Росстата на 1 января соответствующих лет.

<sup>2</sup> Использованы данные сайта: <http://nadprof.ru/library/books/oon/oon.shtml> (Дата обращения: 20.03.2018.)

<sup>3</sup> Здесь и ниже не учитываются данные по Москве и Московской области (из-за изменения границ между этими субъектами РФ), а также Севастополю и Республике Крым (в связи с тем, что они вошли в состав РФ только в 2014 г.). В Санкт-Петербурге население, относимое к сельскому, в отличие от Москвы, отсутствует.

региона, где численность как сельского населения, так и городского населения увеличилась, однако рост первого был выше роста второго. Наконец, третья группа включает в свой состав восемь регионов, в которых как сельское, так и городское население в рассмотренном периоде сократилось, однако в сельской местности это сокращение было меньше, чем в городах.

Таблица 1

**Регионы дезурбанизации в Российской Федерации**

Субъекты РФ	Сельское население в 2017 г.		
	Численность, тыс. человек	Доля в общей численности населения, %	Изменение доли в 2000–2017 гг., п.п.
<i>1. Регионы с сокращением численности городского населения и увеличением численности сельского населения</i>			
1.1. Тульская область	378	25,2	6,6
1.2. Республика Адыгея	239	52,6	5,4
1.3. Сахалинская область	89	18,3	4,7
1.4. Кабардино-Балкарская Республика	414	47,9	4,5
1.5. Удмуртская Республика	512	34,3	3,9
1.6. Свердловская область	665	15,4	3,1
1.7. Республика Северная Осетия – Алания	252	35,8	2,7
1.8. Республика Башкортостан	1548	38,1	2,1
1.9. Республика Хакасия	166	30,9	1,9
1.10. Астраханская область	341	33,5	1,3
<i>2. Регионы с меньшим увеличением численности городского населения относительно увеличения численности сельского населения</i>			
2.1. Ленинградская область	644	35,9	2,3
2.2. Карачаево-Черкесская Республика	267	57,3	1,2
2.3. Республика Ингушетия	280	58,2	1,2
2.4. Чеченская Республика	923	65,2	0,9
<i>3. Регионы с большим сокращением численности городского населения относительно сокращения численности сельского населения</i>			
3.1. Камчатский край	69	21,9	2,8
3.2. Владимирская область	305	21,9	1,8
3.3. Ивановская область	191	18,7	1,1
3.4. Иркутская область	509	21,1	0,8
3.5. Республика Бурятия	404	41,1	0,8
3.6. Кемеровская область	384	14,2	0,6
3.7. Приморский край	440	22,9	0,6
3.8. Самарская область	637	19,9	0,4

*Источник:* Расчеты автора на основе данных сборника [Демографический ежегодник России].



В регионах дезурбанизации в 2017 г. проживали 9697 тыс. селян, или 25,6% их общего количества в России. По сравнению с 2000 г. численность сельских жителей в этих регионах практически не изменилось, увеличившись всего на 31 тыс. человек, в то время как доля регионов дезурбанизации в сельском населении страны повысилась на 1,1 п.п.

### **Побуждение к миграции: Фактор образования**

Приведенная статистика характеризует лишь «валовые» показатели дезурбанизации. Она не позволяет, например, ответить на вопрос, действительно ли сокращение городского населения в тех или иных регионах произошло путем его переселения в сельскую местность того же региона или же городские жители мигрировали в другие регионы России. Кроме того, на основании этой статистики невозможно определить, какие побудительные мотивы существуют у тех граждан / домохозяйств, которые переезжают из городских поселений в сельские. Неясно также, есть ли какая-либо связь между дезурбанизацией и характеристиками переезжающих, с одной стороны (микроуровень), и общими характеристиками населения, с другой стороны (макроуровень).

В первом случае речь идет о так называемом социальном капитале состоявшихся и потенциальных мигрантов – прежде всего системе их социальных связей, которые могут стимулировать переезд горожан в село и способствовать их адаптации на новом месте. Такого рода характеристики выявляются в результате социологических опросов. Во втором случае имеется возможность определить наличие или отсутствие связей между изменением уровня урбанизации (дезурбанизации) региона и теми или иными характеристиками населения. Одной из таких характеристик является уровень образования. Например, этот уровень можно сопоставить с изменением долей сельского населения в регионах.

Подобные расчеты, конечно, открыты для критики, поскольку вне их поля остаются иные факторы, которые влияют на уровень урбанизации / дезурбанизации субъекта РФ, прежде всего, структура экономики, предполагающая различия в размещении хозяйствующих субъектов и, следовательно, размещении населения. Но тем не менее образовательный ценз, безусловно, влияет на диапазон возможностей человека в принятии решений, в частности в том, что касается выбора модели занятости, места проживания и т.д. Как правило, человек с высоким образовательным цензом, не под-

верженный вредным привычкам и не являющийся инвалидом, обладает и более значимым социальным капиталом, а следовательно, в меньшей степени подвержен риску социальной эксклюзии, под которой понимается исключенность (эксклюзия) индивида из экономической жизни, сферы социальных услуг, общественной жизни и социальных сетей.

Социально эксклюзированные индивиды утрачивают свой социальный капитал, поскольку высока вероятность разрыва социальной коммуникации с различными контрагентами – членами семьи и близкими родственниками, друзьями и знакомыми, коллегами по работе и учебе, представителями властей / государства, соседями и местным сообществом. Количественные оценки показали, что в России наиболее высокий риск утраты социального капитала присущ таким группам населения, как наркозависимые, алкогольно-зависимые, проживающие в стационарах социальной защиты, воспитанники детских домов, ВИЧ-инфицированные, длительно безработные, нуждающиеся в помощи на дому, дети-инвалиды и бедные [Исаев Н.И., 2015].

Количественные оценки связи между уровнем образования индивида и вероятностью попадания его в группу подверженных риску социальной эксклюзии отсутствуют. Они могут быть получены только в результате специальных социологических обследований, но таковые пока не проводились. Можно предположить, что уровень образования лиц, входящих в некоторые из этих групп (прежде всего, воспитанники детских домов, нарко- и алкогольно-зависимые), ниже относительно среднего образовательного ценза. Что касается их участия в процессах дезурбанизации, то здесь можно говорить об отдельных случаях – например, переезде инвалидов в загородные учреждения социальной защиты, продаже нарко- и алкогольно-зависимыми городского жилья и их переезде в сельскую местность. Мотивы перемещения этих групп населения из городской местности в сельскую носят ситуационный характер. Вместе с тем для многих мотивы переезда носят мировоззренческий характер. В ряде случаев это вполне осознанный выбор дауншифтинга, под которым понимается выбор человеком жизни для себя и отказ от участия в реализации чужих целей, зачастую сопровождающийся переездом на постоянное место жительства из города в сельскую местность.

Статистическая обеспеченность исследования связи между уровнем образования и изменением соотношения между городским и сельским населением в регионах России невысока. Речь идет

прежде всего о наличии тех показателей, с использованием которых можно оценить образовательный ценз населения в регионах. Официальными информационными источниками являются, в-первых, данные, которые собирает Росстат по формам федерального статистического наблюдения и, во-вторых, проводимые им же обследования населения.

Одним из таких обследований является выборочное обследование рабочей силы, проводимое Росстатом с месячной периодичностью. В публикациях по его результатам [Обследование рабочей силы, 2006–2015; Обследование населения..., 2016–2017] содержатся данные о распределении занятых в экономике по уровням образования, шестью градациями которого являются: высшее, программы подготовки специалистов среднего звена, программы подготовки квалифицированных рабочих, среднее общее, основное общее, ниже основного общего. Данные по РФ представлены как в целом, так и в разрезе городского и сельского населения. Эти данные позволяют рассчитать средний образовательный ценз занятого населения. Соответствующий алгоритм предполагает ранжирование перечисленных уровней образования (первый, самый низкий ранг, присваивается образованию ниже основного общего, а шестой, самый высокий, – высшему образованию) с последующим умножением рангов на долю занятых соответствующего ранга и суммированием полученных показателей. Имея данные обследований за ряд лет, можно построить динамический ряд среднего образовательного ценза (табл. 2).

Таблица 2

### **Средний образовательный ценз занятого населения в Российской Федерации**

Год <sup>1)</sup>	Все население	В том числе:	
		городское	сельское
2010	4,59	4,74	4,10
2015	4,70	4,83	4,26
2017	4,71	4,84	4,29

<sup>1)</sup> Декабрь.

*Источник:* Расчеты автора на основе данных обследований населения по вопросам занятости (до 2016 г.) и обследований рабочей силы (с 2016 г.) Федеральной службы государственной статистики. Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc\\_1140097038766](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1140097038766)

Легко заметить два феномена. Первый – это некоторое повышение в 2010–2017 гг. среднего образовательного ценза занятого населения. Второй феномен – это заметное превышение среднего образовательного ценза у занятых в городах по сравнению работающими селянами.

Приведенные данные пригодны для изучения связи между изменением уровня урбанизации региона и образованием его населения. Однако проблема состоит в том, что в разрезе субъектов Российской Федерации этот показатель не рассчитывается из-за большой в данном случае ошибки выборки. Поэтому возникает вопрос о поиске альтернативных статистических показателей.

В качестве одного из них может рассматриваться относительная (в расчете на 10 тыс. жителей) численность студентов, обучающихся в регионе по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, а также по программам подготовки специалистов среднего звена [Регионы России, 2017]. Значение этого показателя теоретически требует определенной подстройки, поскольку не все студенты, проходящие обучение по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры могут быть жителями того субъекта Российской Федерации, в котором расположено учебное заведение. Однако осуществить такую корректировку не представляется возможным из-за отсутствия необходимых для этого статистических данных. Кроме того, корректировка в большинстве случаев вряд ли серьезно повлияет на результаты – исключениями станут немногочисленные регионы, в которых расположены известные образовательные учреждения высшего профессионального образования, бренды которых привлекательны для студентов.

В стране в целом в начале 2016/2017 учебного года в расчете на 10 тыс. жителей было 300 студентов, обучавшихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. Наибольшими значениями этого показателя ожидаемо оказались в Москве (595), Санкт-Петербурге (556), а также в Томской области – старом университетском центре Сибири (554). На другом полюсе находились Ненецкий АО, в котором таких программ не было, а также Ямало-Ненецкий АО, в котором в расчете на 10 тыс. жителей приходилось всего 29 будущих бакалавров, специалистов и магистров.

Результаты расчетов показали, что связь между изменением уровня урбанизации / дезурбанизации субъектов Российской Федерации и относительными масштабами подготовки магистров, специалистов и бакалавров отсутствует. Коэффициент корреляции Пирсона был малоотличим от 0 и оказался незначимым ( $-0,047$ ).

Количество обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена в расчете на 10 тыс. жителей существенно меньше обучающихся по программам подготовки бакалавров, специалистов и магистров (так называемая «перевернутая пирамида образования»). В начале 2016/2017 учебного года в стране их было 146. Наибольшая относительная численность таких специалистов была отмечена в республиках Алтай и Калмыкия, а также в Свердловской области (соответственно 213, 204 и 201), а наименьшая – в Ленинградской области, Москве и Московской области (соответственно 77, 79 и 87).

Результаты расчетов показали, что связь между изменением уровня урбанизации / дезурбанизации субъектов РФ и относительными масштабами подготовки специалистов среднего звена является обратной (чем выше относительная численность последних, тем меньше смещение структуры населения в регионе в пользу городского населения), хотя и не очень выраженной. Коэффициент корреляции Пирсона в данном случае оказался значимым и составил  $-0,2201$ .

Таким образом, результаты статистического анализа подтвердили предположение, что сам по себе уровень образования не является фактором, определяющим тенденции урбанизации / дезурбанизации в регионах РФ и, скорее всего, не станет таковым и в перспективе.

Интересными представляются различия образовательного ценза внутренних мигрантов. По данным Федеральной службы государственной статистики [Численность..., 2017] мигранты по уровню образования могут быть разделены также на шесть групп: 1) высшее профессиональное (высшее), неполное высшее профессиональное (незаконченное высшее); 2) среднее профессиональное (среднее специальное); 3) начальное профессиональное; 4) среднее общее (полное); 5) основное общее (среднее общее неполное) и 6) начальное общее (начальное) отсутствие образования. Рассчитанный по описанному выше алгоритму средний образовательный ценз прибывших в 2016 г. на новое место жительства внутренних мигрантов составил 4,51, т.е. был несколько ниже среднего образовательного ценза занятых в экономике. Иными словами, лица с относительно низким уровнем образования могут стремиться к переезду в поисках более комфортной жизни.

Любопытны межрегиональные различия образовательного ценза внутренних мигрантов. Повышенный образовательный ценз характеризовал в большинстве случаев приехавших в экономи-

чески развитые субъекты РФ, где существует повышенный спрос на квалифицированных работников. В их числе, в частности, Московская область, где средний образовательный ценз прибывших внутренних мигрантов составил 5,06, Санкт-Петербург (4,94), Ленинградская область (4,82), Москва (4,76). С другой стороны, например, в Чеченской Республике этот показатель составил 4,04, в Республике Тыва – 4,14.

Заслуживает внимания гипотеза о связи процессов урбанизации / дезурбанизации в нынешней России с возрастной структурой населения. Предполагается, что ушедшие с рынка труда граждане старших возрастов – вне зависимости от их образовательного ценза – могут переезжать на постоянное место жительства из городских поселений в сельскую местность. Эту гипотезу можно проверить статистически, поскольку Росстат регулярно публикует данные о возрастной структуре населения в субъектах РФ.

По данным на 1 января 2017 г. средний возраст населения страны в целом, а также городского и сельского населения составил 39,7 лет, причем средний возраст мужчин (36,7 лет) оказался существенно ниже среднего возраста женщин (42,1 года). Самым молодым оказалось население Чеченской Республики (28,2 года) и Республики Тыва (29,5 лет), а самым возрастным – Тульской и Тамбовской областей (соответственно 43 и 42,9 года). Коэффициент корреляции Пирсона между средним возрастом жителей региона и изменением доли сельского населения в нем оказался практически нулевым, составив  $-0,029$  и был незначимым.

Таким образом, на основе проведенных расчетов можно сделать вывод, что разрыв между городскими и сельскими жителями по уровню их образования сохраняется, и вряд ли будет преодолен в перспективе, во всяком случае до тех пор, пока переезд из городов на постоянное место жительства в сельскую местность не приобретет значимые размеры.

## **Тенденции развития образования в России**

Тенденции развития образования в стране в первые два десятилетия XXI в. различаются на разных уровнях образовательной системы.

*Подготовка бакалавров, специалистов и магистров.* Численность студентов, которая в начале 2005/2006 учебного года составила 7,1 млн человек, в дальнейшем постоянно снижалась и к началу 2016/2017 учебного года составила 4,4 млн человек, или 62%

к исходному уровню. Это объясняется прежде всего снижением рождаемости в России в 1990-е годы и старением населения, объективно сокращающим спрос на высшее образование. Если в конце 2005 г. доля населения старше трудоспособного возраста составила в стране 20,5%, то в конце 2016 г. – уже 25%. Старение населения привело к тому, что в расчете на 10 тыс. жителей число студентов, которые проходили подготовку по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, также уменьшилось – соответственно с 493 до 297, или почти на 40% [Регионы России, 2017].

Территориальная структура высшего образования за этот период практически не изменилась. Доля двух крупнейших российских центров высшего образования в стране – Москвы и Санкт-Петербурга в общей численности проходящих подготовку по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры составила в начале 2005/2006 учебного года 23,03%, а в начале 2016/2017 учебного года – 23,41%. По этому показателю им существенно уступали находившиеся на последующих местах Республика Татарстан и Ростовская область, доля которых составила соответственно 6,16 и 6,63% [Регионы России, 2017].

Сокращение спроса на образовательные услуги отразилось на институциональной структуре высшего образования. С рынка образовательных услуг постепенно уходят сугубо коммерческие образовательные организации как в силу действия рыночных факторов, так и в результате «зачистки» образовательного поля и отзыва лицензий у образовательных организаций, не обеспечивавших требуемое качество образования. Если в начале 2005/2016 учебного года доля частных организаций в общем числе студентов, проходивших подготовку по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, составила 15,3%, то в начале 2016/2017 учебного года – 11,9% [Регионы России, 2017].

Резко сократилась и численность профессорско-преподавательского состава, осуществляющего образовательную деятельность по программам высшего образования. Если в начале 2005/2006 учебного года она составляла 356,8 тыс. человек, то в начале 2016/2017 года – всего 261 тыс., или на 26,8% меньше [Регионы России, 2017].

Количество выпущенных бакалавров, специалистов и магистров в стране заметно варьировало. Так, в 2005 г. этот показатель составил 1151,7 тыс. человек, в 2010 г. – 1467,9 тыс. человек, а в 2016 г. – 1161,1 тыс. человек.

*Подготовка специалистов среднего звена.* Численность студентов, которые обучаются по соответствующим программам, снизилась существенно меньше по сравнению с численностью студентов, получающих высшее образование. Если в начале 2005/2006 учебного года их было 2,59 млн человек, то в начале 2016/2017 учебного года – 2,3 млн, или всего на 11,2% меньше по отношению к исходному уровню. Демографические факторы повлияли на снижение спроса на этот уровень образования в меньшей степени, чем на снижение спроса на высшее образование. В расчете на 10 тыс. жителей число студентов, которые проходили подготовку по программам подготовки специалистов среднего звена, снизилось со 173 в начале 2005/2006 учебного года до 146 в начале 2016/2017 года – всего на 15,6% по сравнению с 40% в случае со студентами, которые получают высшее образование. В результате пирамида образования стала «перевернутой» в статистически меньшей степени: отношение числа обучавшихся по программам подготовки специалистов среднего звена к обучавшимся по программам подготовки бакалавров, специалистов и магистров изменилось соответственно с 0,36:1 на 0,52:1 [Регионы России, 2017].

В отличие от институциональной структуры высшего образования, которая эволюционировала в сторону усиления роли образовательных организаций государственного и муниципального секторов, в институциональной структуре среднего образования повысилась роль частных организаций, доля которых в рассматриваемый период повысилась с 4,5% до 7,3% [Регионы России, 2017].

Территориальная структура подготовки специалистов среднего звена характеризуется меньшей концентрацией относительно территориальной структуры подготовки бакалавров, специалистов и магистров. Так, в начале 2005/2006 учебного года доля Москвы – крупнейшего центра по подготовке таких кадров – составила всего 4,54%, а на последующих местах находились Свердловская область (4%) и Республика Башкортостан (3,97%). Санкт-Петербург с его долей 2,92% в этом ряду находился на седьмом месте. К началу 2016/2017 учебного года ситуация изменилась незначительно. Доля Москвы в числе обучающихся повысилась до 5,07%, а на последующих местах находились Краснодарский край (4,04%) и Свердловская область (3,91%). Доля Санкт-Петербурга составила 3,22%, и город переместился на четвертое место в ранжированном по этой доле ряду субъектов РФ [Регионы России, 2017].



*Подготовка квалифицированных рабочих и служащих.* Численность студентов, обучающихся по таким программам, в рассматриваемом периоде постоянно снижалась. Если в конце 2005 г. их было 1509,4 тыс. человек, то в конце 2016 г. – всего 563 тыс. человек, или в 2,7 раза меньше. В расчете на 10 тыс. жителей число студентов, которые проходили подготовку по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих, уменьшилось со 105 в конце 2005 г. до 38 в начале 2016 г. [Регионы России, 2017].

Основные центры подготовки квалифицированных рабочих и служащих в конце 2005 г. находились в Москве, Свердловской области, Республике Башкортостан и Челябинской области, доли которых в общем числе обучавшихся составили соответственно 3,81%, 3,51, 3,4 и 3,37%. В начале 2016 г. ситуация изменилась. Регионами-лидерами стали Республика Башкортостан, в которой обучались 4,87% будущих квалифицированных рабочих и служащих, Краснодарский край (4,12%) и Ростовская область (3,87%). Что касается Москвы, то подготовка кадров этой категории в городе резко сократилась, и столица переместилась в ранжированном по этому показателю ряду регионов с первого на 16-е место [Регионы России, 2017].

Резюмируя, можно отметить, что общее количество выпущенных за четыре года (2013–2016) бакалавров, специалистов и магистров составило 4978,8 тыс. человек, специалистов среднего звена – 1805,1 тыс. и квалифицированных рабочих и служащих – 1405,8 тыс. человек. Однако, исходя из демографической ситуации, масштабы подготовки кадров в ближайшей и среднесрочной перспективах, по-видимому, будут уменьшаться.

### **Стоимость образовательных услуг**

В настоящее время определенная часть образовательных услуг в России предоставляется на платной основе, причем средние потребительские цены на различные их виды постоянно растут. Например, если месяц обучения в негосударственных общеобразовательных организациях в конце 2011 г. обходился домохозяйствам в 10 тыс. руб., то в конце 2016 г. – уже в 16,3 тыс. руб. (рост в 1,63 раза). За тот же период стоимость семестра обучения в образовательных организациях среднего профессионального образования повысилась в среднем с 16,5 до 28,4 тыс. руб., или в 1,72 раза, в негосударственных образовательных организациях высшего профессионального образования – с 24,8 до 40,8 тыс. руб.,

или в 2,83 раза, в государственных и муниципальных образовательных организациях высшего профессионального образования – с 28,2 до 51,5 тыс. руб., или в 1,83 раза. Стоимость академического часа занятий на курсах иностранных языков – со 182 до 267 руб., или в 1,47 раза, а на курсах профессионального обучения – с 80 до 125 руб., или в 1,57 раза [Социальное положение..., 2017]. По всем перечисленным позициям, за исключением занятий на курсах иностранных языков, стоимость обучения превысила индекс потребительских цен, который составил за этот период 1,5 раза. Месячные среднедушевые денежные доходы населения России при этом возросли в 1,48 раза. Таким образом, платные образовательные услуги для российских домохозяйств стали менее доступными.

В результате, если в 2010 г. в РФ в целом доля расходов на образование в структуре потребительских расходов домашних хозяйств составила 1,3%, то в 2016 г. она сократилась (0,8%). Снижение произошло в 72 из 83 регионов субфедерального уровня, которые входили в состав РФ до 2014 г. Наибольшие доли расходов на образование в структуре потребительских расходов домашних хозяйств в 2016 г. были зафиксированы в Ямало-Ненецком АО (2,8%), Приморском (2,6%) и Краснодарском (1,9%) краях, Республике Татарстан (1,7%) и Амурской области (1,6%).

Доли расходов на образование в структуре расходов домохозяйств различаются в разрезе отдельных их групп [Доходы, расходы..., 2017]. Так, в III квартале 2017 г. (последние имевшиеся к моменту написания статьи данные) при среднем значении этого показателя 0,8% она была выше у домохозяйств в сельской местности, где она составила 1%, в то время как у домохозяйств в городской местности она оценивалась в 0,7%.

Важно, что эта доля заметно различается по отдельным доходным группам домохозяйств. Наиболее низкой в III квартале 2017 г. она была у наиболее бедных домохозяйств – 0,4% (1-я и 2-я децильные группы) и 0,5% (3-я децильная группа). Это может быть связано с двумя обстоятельствами – во-первых, невозможностью оплачивать образовательные услуги при имеющемся дефиците денежных доходов и, во-вторых, социальной поддержкой детей из малообеспеченных семей при получении ими образовательных услуг.

Рост доходной обеспеченности домохозяйств сочетается с повышением доли их расходов на образование, хотя прямой зависимости тут нет. Например, в 4-й децильной группе доля расходов на образование составила 0,7%, в 5-й – 1%, в 6-й – 0,9%, в 7-й –

1%, в 8-й – 1,6% и в 9-й – 0,9%. Особняком стоят наиболее обеспеченные домохозяйства 10-й децильной группы, в которой доля расходов на образование соответствовала таковой у самых бедных домохозяйств, составив 0,4%. Это может быть связано как непосредственно с высоким уровнем доходов домохозяйств этой группы, так и с известной проблемой низкой доступности наиболее обеспеченных домохозяйств для проведения социологических опросов.

Абсолютные среднемесячные расходы на образование на члена домохозяйства в III квартале 2017 г. составили 134,3 руб., в том числе у домохозяйств в городской местности – 140,6 руб., а в сельской местности – 115,9 руб., или на 17,6% меньше. Еще значительнее были разрывы между домохозяйствами различных децильных групп. В 1-й децильной группе эти расходы составили 17,6 руб., во 2-й – 30 руб., или в 1,7 раза больше, чем в 1-й децильной группе, в 3-й – 46,7 руб. (в 2,7 раза больше), в 4-й – 73,2 руб. (в 4,2 раза больше), в 5-й – 119,2 руб. (в 6,8 раза больше), в 6-й – 128,6 руб. (в 7,3 раза больше), в 7-й – 166,8 руб. (в 9,5 раза больше), в 8-й – 336,2 руб. (в 19,1 раза больше), в 9-й – 235,3 руб. (в 13,4 раза больше) и в 10-й децильной группе – 189,4 руб., или в 10,8 раза больше, чем в 1-й децильной группе [Доходы, расходы..., 2017].

## **Образование и возможности трудоустройства**

Инвестиции российских домохозяйств в образование не всегда оказываются экономически эффективными, поскольку ситуация, которая складывается на региональных рынках труда, может быть неблагоприятна для трудоустройства специалистов определенных профессиональных групп. Причем это касается как лиц, имеющих трудовой стаж, так и молодежи, которая впервые выходит на рынок труда после завершения образования. Во многих случаях безработица носит застойный характер, особенно в сельской местности. Например, в феврале 2018 г. из 1,4 млн сельских жителей, определенных как безработные в соответствии с методологией Международной организации труда (МОТ), 37,5% находились в ситуации застойной безработицы, т.е. не могли найти работу в течение не менее 12 месяцев. В составе 2,4 млн безработных горожан доля таких безработных составляла 26,9% [Социально-экономическое положение..., 2018].

В депривированном положении при поиске работы оказываются прежде всего проживающие в сельской местности. Подтверждением тому является статистика регистрируемых рынков

труда в регионах. Она отражается формой федерального статистического наблюдения № 2-Т «Сведения о предоставлении государственных услуг в области содействия занятости населения (трудоустройство)», действующая редакция которой утверждена Приказом Росстата от 23.01.2017 г. № 33. Данные этой формы № 2-Т в квартальном разрезе представлены на интерактивных порталах служб занятости населения субъектов Российской Федерации. Пилотный анализ, проведенный в 2017 г. по 17 субъектам Российской Федерации, находящимся в шести федеральных округах, привел к следующим результатам<sup>1</sup>.

Только в 6 из 17 регионов (или немногим более чем их одной трети) регистрируемый спрос работодателей на рынке труда превышал предложение труда безработными. Такая ситуация сложилась в Чувашской Республике, Краснодарском крае, Ленинградской, Новгородской, Тюменской областях и Ямало-Ненецком автономном округе. В 10 регионах регистрируемый рынок труда был трудодефицитен в городских поселениях и трудоизбыточен в сельских поселениях. В составе этих регионов находились Республики Адыгея, Коми и Хакасия, Удмуртская Республика, Архангельская, Владимирская, Ивановская, Кировская, Омская и Свердловская области. Наконец, в Республике Карелия предложение на рынке труда превышает спрос как в городской, так и в сельской местности.

Соотношение между спросом и предложением различается по отдельным группам занятий, представленным в Общероссийском классификаторе занятий ОК 010–2014 (МСКЗ-08), который введен в действие с 1 июля 2015 г. Так, в городских поселениях спрос оказался выше предложения по семи из девяти основных гражданских групп занятий, а именно: специалистам высшего уровня квалификации; специалистам среднего уровня квалификации; квалифицированным работникам сельского и лесного хозяйства, рыбоводства и рыболовства; квалифицированным рабочим промышленности, строительства, транспорта; работникам сферы обслуживания и торговли, охраны граждан и собственности; операторам производственных установок и машин, сборщикам и водителям; неквалифицированным рабочим. Обратная ситуация (превышение предложения над спросом) наблюдалась только по двум

---

<sup>1</sup> Работа была выполнена совместно с к.э.н. А.К. Капустиним в рамках проекта ТЗ-146 Центра фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» «Служба занятости: от настоящего к будущему» (руководитель проекта д.э.н. Ф.Т. Прокопов).

группам занятий – руководителям, а также служащим, занятым подготовкой и оформлением документации, учетом и обслуживанием. Это легко объяснимо цифровизацией экономики и сокращением потребности в управленческом труде.

Однако в сельских поселениях перечень трудоизбыточных видов занятий оказался шире. Помимо двух упомянутых, в группу видов занятий с превышением предложения труда над спросом вошли еще три: работники сферы обслуживания и торговли, охраны граждан и собственности; операторы производственных установок и машин, сборщики и водители, а также неквалифицированные рабочие.

В разрезе подгрупп занятий (второй иерархический уровень в Общероссийском классификаторе занятий) оказалось, что в городских поселениях наибольший вклад в формирование дефицита рабочей силы внесли такие подгруппы занятий, как рабочие, занятые в строительстве, и рабочие родственных занятий (за исключением электриков); рабочие, занятые в металлообрабатывающем и машиностроительном производстве, механики и ремонтники, а также специалисты в области здравоохранения, на которые в III квартале 2016 г. – II квартале 2017 г. пришлось в среднем<sup>1</sup> соответственно 16,7%, 10,7% и 8,7% общего дефицита рабочей силы. В свою очередь 38,2% избытка рабочей силы сформировали специалисты в сфере бизнеса и администрации, а 37,6% – уже упомянутые руководители.

В сельских поселениях основной дефицит рабочей силы пришелся на рабочих, занятых в строительстве, и рабочих родственных занятий (за исключением электриков) (15% общего дефицита), специалистов в области здравоохранения (14,3%), квалифицированных работников сельского хозяйства, производящих товарную продукцию (14%), специалистов в области образования (12,1%) и специалистов в области науки и техники (10,2%). С другой стороны, 17,3% избытка рабочей силы пришлось на неквалифицированных работников по сбору мусора и других неквалифицированных работников, 15,8% – на операторов промышленных установок и стационарного оборудования, 12,3% – на продавцов, 9,9% – на неквалифицированных рабочих, занятых в горнодобывающей промышленности, строительстве, обрабатывающей промышленности и на транспорте.

---

<sup>1</sup> Расчеты проводились по 4 кварталам в целях элиминирования фактора сезонности на рынке труда.

Полученные результаты показали, что в целом высокий уровень образования может рассматриваться как одно из условий успешного трудоустройства. Однако переход к информационному обществу может вытеснить в состав невостребованных представителей тех видов занятий, которые подразумевают высокий уровень образования, что ярко проявилось в случае с руководителями. Другой пример – это служащие, занятые подготовкой и оформлением документации, учетом и обслуживанием, спрос на услуги которых сократился. Так, активное внедрение онлайн-технологий в банковской сфере обусловил сокращение операционистов, обслуживавших ранее оффлайн-платежи. Прежде всего это сказалось на крупнейшем финансово-кредитном учреждении России – Сбербанке, филиальная сеть которого в последние годы активно сокращается.

### **Заключение**

Само по себе образование не является решающим фактором для принятия решения о переселении из сельской местности в города или, наоборот, из городских поселений в сельские. Проведенные расчеты подтвердили это. Миграции между городами и сельскими поселениями зависят прежде всего от экономической ситуации. Нельзя также сбрасывать со счетов и такое явление, как отходничество, участниками которого, по имеющимся оценкам, являются 15–20 млн человек [Плюснин Ю., Позаненко А., Жидкевич Н., 2015], имеющих различные образовательные цензы. Они не учитываются в статистике межпоселенческой миграции, хотя фактически, проводя в ряде случаев до полугода вне места постоянного проживания, включены в процессы урбанизации / дезурбанизации. К сожалению, экономические последствия отходничества для поселений, в которых временно пребывают отходники, изучены пока еще недостаточно.

Оценивая тенденции развития образования в стране в ближайшей и более отдаленной перспективах, можно отметить, что они будут находиться под влиянием двух основных факторов. Во-первых, это демографический фактор: в предстоящие годы Россия попадает в очередную «демографическую яму», что в итоге обусловит снижение потребности в подготовке специалистов. Во-вторых, структурные сдвиги в экономике и медленный рост денежных доходов населения, по-видимому, могут повлиять на изменение соотношения между потребностями в высшем и среднем специальном образовании в пользу последних.

## Список литературы

1. Демографический ежегодник России. 2017: Статистический сборник. – М.: Федеральная служба государственной статистики, 2017. – 265 с. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/B17\\_16/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/B17_16/Main.htm)
2. Доходы, расходы и потребление домашних хозяйств в 2017 году (по итогам выборочного обследования бюджетов домашних хозяйств). – М.: Федеральная служба государственной статистики, 2017. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b17\\_102/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b17_102/Main.htm)
3. Исаев Н.И., Капустин А.К., Смирнов С.Н. Риски социальной эксклюзии в регионах России: Методологический инструментарий и результаты оценки // Вопросы статистики. – М., 2015. – № 8. – С. 47–55.
4. Обследование населения по вопросам занятости. – М.: Федеральная служба государственной статистики, 2016–2017. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc\\_1140097038766](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1140097038766)
5. Обследование рабочей силы. – М.: Федеральная служба государственной статистики, 2006–2015. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc\\_1140097038766](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1140097038766)
6. Плюснин Ю., Позаненко А., Жидкевич Н. Отходничество как новый фактор общественной жизни // Мир России: Социология, этнология. – 2015. – Т. 24, № 1. – С. 35–71.
7. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2017. – М.: Федеральная служба государственной статистики. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b17\\_14p/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b17_14p/Main.htm)
8. Социальное положение и уровень жизни населения России. 2017. – М.: Федеральная служба государственной статистики, 2017. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b17\\_44/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b17_44/Main.htm)
9. Социально-экономическое положение России – 2018 г. Январь-февраль. – М.: Федеральная служба государственной статистики. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b18\\_01/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b18_01/Main.htm)
10. Численность и миграция населения Российской Федерации в 2016 году. – М.: Федеральная служба государственной статистики, 2017. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b17\\_107/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b17_107/Main.htm)

**Н.А. Коровникова\***

## **АКМЕОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ЭКОНОМИКИ РОССИИ**

*Аннотация.* Рассматриваются акмеологические стратегии, принципы и критерии в контексте современного образовательного пространства. Проанализированы социально-экономические эффекты акмеологизации и влияния акмеологических технологий в образовании на конкурентоспособность российской экономики.

*Ключевые слова:* акмеологизация; образовательное пространство; экономика знаний; конкурентоспособность; Россия.

**N.A. Korovnikova**

### **Acmeologization of education and competitiveness of the Russian economy**

*Abstract.* The paper shows acmeological strategies, principles and criteria in the context of the modern educational space. The socio-economic effects of acmeologization and the influence of acme-technologies in education on the competitiveness of the Russian economy are analyzed.

*Keywords:* acmeologization; educational space; knowledge economy; competitiveness; Russia.

---

\* **Коровникова Наталья Александровна**, кандидат политических наук, старший научный сотрудник Отдела экономики ИНИОН РАН.

**Korovnikova Natalia Alexandrovna**, candidate in political sciences, senior researcher of the Department of economics at the Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia).



## Образовательное акмеологическое пространство современной России

В условиях цифровой экономики становится очевидной значимость перехода России на качественно новый уровень «развития системы государственного управления, экономики, бизнеса, социальной сферы» [Заседание Совета по стратегическому развитию..., 2017]. Очевидно, что конкурентоспособность России в эпоху экономики знаний зависит от эффективного использования человеческого капитала, в частности, на основе инновационной организации учебного процесса и системы подготовки и переподготовки кадров.

Своевременность и потребность в качественных социально-экономических трансформациях объясняется целым рядом объективных факторов. Среди них [Анищева Л.И., 2007, с. 3]:

– социальный запрос на высокий профессионализм, который выражается «в создании инновационных профессионально-образовательных систем»;

– стремительные информационно-технологические преобразования, глобальное перераспределение труда, определяющая роль нововведений в процессе социально-экономической и политико-культурной интеграции на всех уровнях мирового пространства (глобальном, региональном, локальном);

– государственная политика новой эпохи, нацеленная на рост профессионального и личностного статуса граждан, включающихся в высокотехнологичные производства<sup>1</sup>.

Совокупность масштабных технологических изменений во всех сферах жизнедеятельности привели к существенным сдвигам как в образовательной политике РФ [Федеральный закон «Об образовании»..., 2012, с изменениями 2018 г.], а также к пересмотру основ теории образования, например, касающихся личностного развития,

---

<sup>1</sup> В Российской Федерации этот процесс подкрепляется соответствующей законодательно-правовой базой, в частности, этому свидетельствует содержание Основ политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2020 года и дальнейшую перспективу; Указ Президента РФ от 07.07.2011 № 899 (ред. от 16.12.2015) «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации»; Перечень критических технологий Российской Федерации и т.п.

формирования и совершенствования профессиональных и общих компетенций всех субъектов образования<sup>1</sup>.

Современные тенденции в государственной образовательной политике обусловлены инновационным вектором общественного развития, а также «потребностями, ресурсами, характером модернизации общества, принятыми в нем правовыми нормами, ценностями, востребованностью высококвалифицированных специалистов для всех сфер жизни». Высокотехнологичное развитие, конкурентоспособность, акмеологичность должны рассматриваться как ключевые направления этой политики, «как ориентир при разработке и реализации ее научно обоснованных базовых социально-политических концептов» [Нестерчук О.А., 2009, с. 10–11], обуславливающих состояние, процессы и перспективы образовательного пространства России.

В теоретическом разрезе представляется целесообразным рассмотреть соотношение образовательного и акмеологического пространств, их составляющих и смежных с ними понятий. Сам термин «пространство» охватывает разноуровневые социально-психологические явления «на основе смыслового взаимодействия конструкторов, детерминирующих развитие друг друга» [там же, с. 21] и в общем виде может трактоваться как субъект-объектные взаимодействия человека, а также как среда их порождающая [Зеер Э.Ф., с. 22].

*Пространство образования, или образовательное пространство*<sup>2</sup>, представляет собой «объектный мир, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство» [Иванова С.В., 2015, с. 25]. В определенной степени его синонимом может выступать понятие «*профессионально-образовательное пространство*» (*пространство профессионального развития*) [Крутых А.В., 2017], как «форма взаимосвязи личности с миром профессий и способами получения профессионального образования, квазиреальная действительность,

---

<sup>1</sup> К субъектам образования относятся все участники образовательного процесса: учащиеся, слушатели, профессорско-преподавательский состав, административный и хозяйственный персонал образовательных учреждений.

<sup>2</sup> Далее по тексту используется термин «образовательное пространство», подразумевающий и охватывающий все аспекты личностного становления и профессионального развития личности в условиях гибкости, динамичности и акмеологичности образования XXI в.

обуславливающая продуктивность становления специалиста... открытая, неравновесная система взаимовлияний человека, системы образования и мира профессий, определяющих возможности развития всех составляющих (компонентов) пространства» [Зеер Э.Ф., с. 22].

В условиях формирования «новой экономики» образовательное пространство непрерывно эволюционирует в определенной системе координат: возрастные периоды, уровни образования и ведущая деятельность. Его наиболее значимая особенность заключается в инновационности<sup>1</sup>, которая исключает «ограниченность, замкнутость, предельность» и предполагает «динамичное равновесие взаимодействующих параметров системы... возможность самоорганизации и саморазвития» [Крутых А.В., 2017]. Причем инновационное образовательное пространство функционирует «на основе акмеологического подхода<sup>2</sup> и принципов непрерывности образования, многовариантности, аддитивности, активности субъектов профессионального становления, расширения образовательного пространства» [Анищева Л.И., 2007, с. 7–8]. Оно развивается по трем основным направлениям: а) научно-исследовательское (получение нового знания); б) проектное (разработка инструментально-технологических приемов); в) образовательное (личностно-профессиональное развитие субъектов образовательного пространства) [Ложенко Н.О., 2010, с. 52].

Образовательное пространство формируют два основных взаимосвязанных и взаимообуславливающих элемента:

– *образовательный процесс*, т.е. целенаправленное, планомерное, систематическое взаимодействие преподавателя с учащимися с целью «обучения, воспитания и развития личности, выстроенное в определенных организационных формах» [Кузьмина Н.В., Жаринов Н.М., Жаринова Е.Н., 2017, с. 13];

– *образовательная среда*, которая охватывает «окружение участников образовательного процесса в пространстве образования,

---

<sup>1</sup> Инновационность образования предполагает результативность и эффективность определенной совокупности процессов: инвестирование в образование всех уровней; проектирование, разработку и внедрение новых образовательных «продуктов»; качественное преобразование сферы образования в соответствии с новыми социально-экономическими условиями и т.п.

<sup>2</sup> В отечественном научном дискурсе акмеологический подход основывается на результатах исследований специальной, интегрированной области знаний – акмеологии, которая представляет собой теорию и практику достижения высших результатов человеком, обществом, государством (например, см. труды А.А. Бодалева, В.Т. Ганжина, А.А. Деркача и др.).

включающее педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности» [Иванова С.В., 2015, с. 25].

Многие отечественные специалисты сходятся во мнении, что адаптивность образовательного пространства и его элементов (среды и всей совокупности воспитательно-педагогических процессов) в значительной степени зависит от степени их акмеологизации, которая:

– позволяет сформировать активные формы образования<sup>1</sup> и реализовать акмеомодель их развития в системе координат: «оригинал – идеал» и «прогностическое значение – новообразование инновационных признаков»;

– обуславливает «стратегию преобразования наличного уровня сформированности... в оптимальный, ориентирующий на формирование у будущего специалиста установки на наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию»;

– обосновывает потенциальную возможность оптимизации процесса личностно-профессионального развития субъектов образования;

– охватывает весь спектр новейших условий, факторов и механизмов, необходимых для интеграции в глобальную образовательную среду [Анищева Л.И., 2007, с. 15].

Акмеологическое пространство (или акмепространство) в контексте «новой экономики» может трактоваться как разновидность образовательного пространства, высшая форма организации образовательного процесса, наиболее благоприятная для каждого субъекта обучения, учитывающая и удовлетворяющая трем основным инновационным компонентам: 1) *пространственно-предметному* (функциональность помещения, наличие наглядного и дидактического материала; доступ к информационным ресурсам); 2) *технологическому* (обеспечение развивающих возможностей образовательного пространства, в том числе стиль преподавания, личностно-ориентированные формы обучения, гибкость и актуальность образовательных программ); 3) *социальному* (участие всех

---

<sup>1</sup> Эвристически значимым в данном ракурсе представляется синергетический подход в исследованиях образовательного пространства, который предполагает «волновое» расширение знаний и умений; увеличение объемов информации, скорости ее передачи и обработки; использование инновационных подходов и принципа обратной связи в управлении образованием и т.п. [Коречков Ю.В., Иванов С.В., 2012].

субъектов в управлении образовательным процессом, качественная результативность их взаимодействия и т.п.) [Максимова В.Н.].

Поступательное развитие акмепространства в эпоху «новой экономики», в свою очередь, потребует реформирования образовательной системы, которая охватывает подсистемы образования разного уровня (региональную, муниципальную, федеральную) и характера (обучения и воспитания, профессиональной подготовки и непрерывного образования) [Чечель И.Д., Потемкина Т.В., 2012]. В данном ракурсе понятие «образовательная система» синонимично понятию «педагогическая система» и в общих терминах может быть определено как система образовательных учреждений и соответствующих органов управления, функционирующая с целью воспитания, образования, подготовки к профессиональной деятельности обучающихся, а также для удовлетворения их индивидуальных образовательных потребностей.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что соответствие образовательного пространства и выстроенной на его основе системы подготовки и переподготовки кадров всех уровней требованиям «новой экономики» зависит от степени их акмеологизации, под которой в широком смысле понимается последовательный, непрерывный процесс достижения высших показателей саморазвития, самоактуализации и самосовершенствования всеми субъектами образовательной сферы.

### **Акметехнологии в образовании: Социально-экономический аспект**

Основанием для разработки и практического применения комплексных акмеологических технологий (или акметехнологий) в образовательном пространстве является рассмотрение образования как «системы из восьми, влияющих друг на друга, интегрированных образовательных процессов: обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, просвещения и самопросвещения» [Молодиченко Т.А., 2014, с. 54], а также значительные достижения отечественной системы образования в области «практической психологии образования»<sup>1</sup>; «вариан-

---

<sup>1</sup> Специалисты выделяют три ключевых фактора в развитии личности: 1) возрастные изменения и периодизация развития личности; 2) система непрерывного образования; 3) «ведущая» профессионально ориентированная деятельность [Зеер Э.Ф., с. 23]. Важной особенностью современного этапа является то,

тивного образования» (установка на конструирование образования, обеспечивающего компетентный выбор индивидуальных образовательных траекторий); образовательной «толерантности» как цивилизационной нормы в мультикультурном мире [Асмолов А.Г., 1996, 2007, 2010], которые сегодня востребованы для подготовки конкурентоспособных кадров, соответствующих уровню «новой экономики».

В современном образовательном пространстве России разрабатывается и успешно применяется целый спектр социоакмеологических методов, к которым специалисты относят следующие организационно-технологические приемы и методики:

- *обучение нестандартным (проблемным) ситуациям*: тренинги самоактуализации, социальной чувствительности, личностного роста; «мозговой штурм»; формирование проектов физической, личностной, профессиональной, социально-культурной деятельности субъектов образования; конкурсы; применение психорисуточных техник социоакмеологического содержания<sup>1</sup> [Семенова З.Ф., 2007; Венгер А.Л. и др.];

- *междисциплинарное профессиональное сотрудничество*: взаимодействие в системе различных научных направлений и специальностей; профессиональное междисциплинарное, системно-функциональное и системно-логическое взаимное консультирование субъектов образования (в том числе игры акметипа)<sup>2</sup>;

- *рефлексивный практикум*, основанный на акмепринципах саморегуляции (аутогенная и идеомоторная тренировка, нервно-мышечная релаксация, сенсорная репродукция, медитативные техники и т.д.) [Применение акмеологических технологий...].

- *практико-ориентированное обучение проектированию авторских систем деятельности*, которые представляют собой теоретические и практически-экспериментальные модели функционирования обучаемого, формируемые под руководством преподавателя на основе сравнительного наблюдения, анализа и оценки реаль-

---

что третий фактор или теряет свою актуальность, или должен быть пересмотрен как фактор «приоритетной профессиональной области», учитывая высокие темпы качественных информационно-технологических изменений.

<sup>1</sup> Психорисуточные методики очень популярны не только в ходе подготовки и переподготовки (образования), но и выбора (рекрутирования) кадров.

<sup>2</sup> Например, имитационные игры на социоакмеологическую тематику (деловые, ролевые, психотехнические) [Молодиченко Т.А., 2014, с. 54–55].

ных рабочих систем в осваиваемой профессиональной области [Толстов С.Н., Шмелева Е.А., 2012, с. 11–13];

- *реальная практическая деятельность* обучаемых в условиях современного рынка, которая позволяет получить новые, востребованные компетенции, приобрести организационные навыки, опыт самостоятельного и коллективного принятия решений, коммуникации в различных коллективах и т.п.

*Результативность акметехнологий* является залогом успешности и конкурентоспособности кадров в профессиональной и общественной сферах жизнедеятельности: повышает креативность, гибкость, эффективность образовательной среды; позволяет актуализировать совершенствование образовательных методик и приемов; и, конечно, формировать личности акметипа, способные включиться в систему экономики знаний. Другими словами, способствует акмеологизации образования, которая предполагает соответствие всех субъектов учебно-воспитательной деятельности следующим индикаторам:

- *субъективным* (профессиональное и надпрофессиональное самоопределение и самореализация, эффективность и продуктивность деятельности, высокий уровень творческого и интеллектуального потенциала и т.п.) и *объективным* (социально-экономическая, политико-правовая, духовно-культурная конъюнктура, характер и особенности взаимодействия всех участников учебно-педагогического процесса и т.п.) *критериям*;

- определенному набору *акметодологических принципов*, обуславливающих основные характеристики образования в современном социально-экономическом контексте, а именно: акмеологичности, целостности, структурности, иерархичности, целенаправленности, системности, развития, психологического детерминизма, активности, инвариантности [Шувалова Н.В., 2013, с. 152–154].

Актуальность акмеологизации образования также обусловлена целым рядом объективных процессов в современном образовании как на международном, так и на государственном уровнях (в том числе реализация основ Болонской декларации [Болонская декларация...]), предъявляющих повышенные требования к компетенциям педагогического, учебно-методического и административного персонала, от которого зависит качество образовательного процесса и его результатов. Акмеологизация затрагивает все социально-психологические структуры: индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности, группы, универсума,

поэтому может быть грамотно реализована только теми специалистами, которые:

– владеют аналитическими способностями, позволяющими грамотно определять цели и задачи образовательной деятельности, планировать учебно-методическую работу, формулировать прогнозируемые результаты;

– обладают, помимо профессиональных качеств, «духовными свойствами, входящими в “образ результата” и обеспечивающими развитие готовности учащихся к продуктивному решению профессиональных задач» [Кузьмина Н.В., Жаринов Н.М., Жаринова Е.Н., 2017, с. 15], а также способны к самореализации природных потенциалов в качестве основы акмеологического развития, личностно-профессионального самосовершенствования, организации и (само)коррекции собственной созидательной деятельности средствами индивидуальных программ осознанной саморегуляции [Джиги Н.Д., 2017, с. 17];

– способны к профессиональному самовыражению на всех ментальных уровнях: внешне-имиджевом, социально-профессиональном и творчески-преобразующем с использованием различных приемов презентации: персонально-ориентированного, организационно-ориентированного и неориентированного [Тарасова И.В., 2018, с. 50];

– успешно справляются с основными образовательными функциями, в их числе: а) энергетическая (мотивационный компонент, готовность к (само) развитию); б) информационная (синтез знаний, умений и психофизических свойств, способность к их трансляции); в) хронологическая (удовлетворенность соответствием содержания и организации образовательного пространства личным и групповым профессиональным потребностям и интересам); г) пространственная (прирост знаний и умений в процессе профессиональной деятельности, уровень самосознания, самореализации, самосовершенствования) [Базилевская С.В., 2016, с. 766–767];

– умеют сочетать весь спектр учебно-методических средств взаимодействия с участниками образовательного процесса: личностные (восприятие преподавателя как эталона); социально-психологические (ориентация на мнение группы, организация эффективной обратной связи); педагогические (повышение уровня обучения); дидактические (интенсификация образовательного процесса с помощью психолого-дидактических методов) [Воронин В.В., 2007, с. 83];



– способны выработать, реализовывать и оценивать «акмецелевые стратегии управления – соуправления – самоуправления» [Джиги Н.Д., 2017, с. 17], а также выстраивать акмеограммы<sup>1</sup> для: а) системного обеспечения интеллектуальных и творческих занятий в ходе педагогических мероприятий; б) эффективного управления качеством воспитания и образования; в) диагностики факторов, обуславливающих наивысшие результаты в сфере образования; г) рефлексивного поиска способов самосовершенствования и самокоррекции в различных видах деятельности и т.п.;

– подготовлены для инновационной педагогической работы, в структуре которой можно выделить следующие компоненты: мотивационный (положительное отношение и интерес к профессии, устойчивая профессиональная направленность), когнитивный (владение предметом, различными методиками преподавания, компетентность в области знаний о современных требованиях к образовательным результатам, об инновационных моделях и технологиях образования), деятельностный (умение творчески мыслить, разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса, разрабатывать проекты внедрения инноваций, анализировать и оценивать результаты инновационной деятельности) [Акмеология профессионального образования..., 2012, с. 34];

– и, наконец, умеют корректировать свою деятельность на основе данных педагогического мониторинга, который необходим для профессионального роста, определения акмевершин, достижение которых будет способствовать акмеологизации обучаемых в качестве главного субъекта образовательного пространства в рамках профессионально сформированных акмештратегий, а также повышению педагогического мастерства и качества образования в целом [Базилевская С.В., 2016, с. 766].

В обобщенном виде акмеологическая компетентность преподавателя предполагает соответствие высокому уровню следующих показателей профессионального самовыражения:

---

<sup>1</sup> В общем виде акмеограмма может быть определена как модель профессиональной деятельности, аккумулирующая устойчивые индивидуальные и личностные качества, способствующие ее успешности и результативности. Специалисты выделяют три акмеблока: 1) объективные характеристики деятельности; 2) субъективные характеристики личности; 3) психологические «характеристики-противопоказания»: социальные, личностные, профессиональные [Лоренц В.В., 2015].

- *социально-статусный* (стремление к высокой оценке со стороны окружающих);
- *социально-организационный* (влияние условий реализации профессиональной и совместной с ней деятельности на самовыражение преподавателя);
  - *самооценочный* (уровень и адекватность самооценки);
  - *потребностно-мотивационный* (роль профессионального самовыражения в структуре потребностно-мотивационной сферы);
  - *социально-зависимый* (степень зависимости профессионального самовыражения от личностных, социальных, исторических, экономических, политико-идеологических особенностей развития как самого преподавателя, так и общества в целом);
  - *организационно-деятельностный* (уровень организации профессиональной деятельности);
  - *субъективно-ценностный* (структура ценностных принципов и ориентаций);
  - *рефлексивно-целевой* (цели профессионального самовыражения, способность к рефлексии);
  - *организационно-коммуникативный* (уровень и степень организации профессиональной коммуникации со всеми субъектами образовательного пространства);
  - *социально-перцептивный* (особенности восприятия, понимания и эмпатии в ходе профессионального общения);
  - *интерактивный* (типы взаимодействия со всеми субъектами в ходе образовательного процесса);
  - *эмоционально-регуляционный* (способности к регулированию и прогнозированию эмоционально-волевой деятельности);
  - *когнитивно-созидательный* (готовность к когнитивно-образовательному процессу с целью достижения наиболее высокого уровня профессионального самовыражения) [Тарасова И.В., 2017, с. 80].

Очевидно, что развитие интеллектуального капитала на этапе перехода к «новой экономике» предполагает повышение уровня знаний и квалификаций; мотивацию и стимулирование всех слоев населения на саморазвитие; построение грамотных стратегий формирования кадрового потенциала, т.е. непрерывное совершенствование навыков и компетенций. К тому же усложнение социально-экономического уклада в условиях масштабных информационно-технологических изменений вызывает рост спроса

на сложные профессии с эмоционально-творческим контентом, недоступные искусственному интеллекту<sup>1</sup>.

Акмеологизация образования обусловлена еще и тем, что современная экономика предъявляет новые требования не только к профессиональным ЗУНам<sup>2</sup>, но к надпрофессиональным навыкам. В их число входят: мультиязычность, мультикультурность, умение работать и коммуницировать в условиях высокой энтропийности, способность к интеллектуально-творческой деятельности, навыки «экологического мышления» и «бережливого производства» и т.п. [Атлас новых профессий, 2017, с. 15]. В этой связи меняется и базовый набор когнитивных (саморазвитие, организованность, нацеленность на результат, нестандартность мышления, адаптивность), профессионально-цифровых (программирование, проектирование, управление информацией) и социально-поведенческих (коммуникация, этичность, эмпатия, кроссфункциональное и кроссдисциплинарное взаимодействие) компетенций [Россия 2025..., 2017, с. 20].

Таким образом, акмеологизация образования на базе целевых стратегий, аккумулирующих и сочетающих весь спектр акметехнологий, методик, приемов, позволяет обеспечить возможности личностного и (поли) профессионального развития всех участников образовательного пространства в условиях формирования в России экономики знаний.

### **Влияние акмеологизации образования на конкурентоспособность России в XXI в.**

Как уже упоминалось выше, для успешного решения задач «новой экономики» в глобальной системе координат, для скорейшего перехода в цифровую эпоху и обеспечения высокого уровня конкурентоспособности<sup>3</sup> в долгосрочной перспективе России необходимы ресурсы, среди которых «ключевыми являются трудовые

---

<sup>1</sup> Более подробно см. подход Й. Расмуссена, согласно которому под сокращение попадут специальности категорий «Умение» и «Правило» [Россия 2025..., 2017, с. 14].

<sup>2</sup> ЗУН – аббревиатура «Знания – Умения – Навыки».

<sup>3</sup> В данном случае понятия «конкурентоспособность экономики» и «конкурентоспособность страны» синонимичны и интерпретируются как способность экономики государства участвовать в мировом, глобальном рынке, удерживать и расширять его определенные сегменты на основе эффективного использования конкурентных преимуществ [Сажина О.В., Сайфидинов Б.С., 2017].

ресурсы и в их составе – кадровый потенциал»<sup>1</sup>. Формирование последнего предполагает «обеспечение рациональных пропорций между различными функциональными группами работников и включает отношения по выбору конкретной формы трудовой деятельности, по поводу профессиональной и общеобразовательной подготовки рабочей силы в соответствии с требованиями производства» [Никифоров М.Ю., 2016, с. 54].

На современном этапе наука и образование столкнулись с качественно новыми вызовами [Ловчикова Е.И., Первых Н.А., Солодовник А.И., 2017, с. 110], требующими изменения механизмов взаимодействия с работодателями, акмеологизации процесса формирования человеческого капитала, повышения квалификации научно-педагогического состава, интенсификации научно-проектной и производственной деятельности и т.п.

Переход к экономике знаний вызывает противоречивые прогнозы специалистов относительно возможностей и перспектив трудоустройства для различных групп населения. С одной стороны, открываются новые возможности для повышения производительности труда и увеличения количества рабочих мест. С другой стороны, автоматизация, роботизация и цифровизация практически всех сфер жизнедеятельности ведут к интенсификации конкуренции на рынке труда. Увеличение спроса на «сложные» конкурентоспособные профессии в перспективе будет способствовать росту безработицы среди людей, имеющих низшую и среднюю профессиональную квалификацию, что, в свою очередь, может повлечь за собой сокращение численности среднего класса [Сенокосова О.В., 2014, с. 19].

В условиях интенсивного технологического развития обеспечение и поддержание высокого уровня конкурентоспособности предполагает (помимо инвестиций в экономический рост, обострения конкуренции за рынки сбыта и ресурсов) формирование сильного кадрового резерва, способного справиться с инновациями в технологиях, продуктах, процессах и т.д. Поступательное развитие

---

<sup>1</sup> В контексте акмеологизации образования и его результатов («продуктов» для рынка труда) наиболее целесообразным представляется оперировать категорией «кадровый потенциал», которая может трактоваться как: 1) результат теоретической и практической эволюции понятия «рабочая сила»; 2) совокупность высококвалифицированной и конкурентоспособной рабочей силы, способной адаптироваться к структурным изменениям инновационного развития; 3) потребность, возможность и способность получать знания и осуществлять трудовую деятельность в современных условиях перехода к новой экономической формации.

высокотехнологичных направлений российской экономики зависит от акмеологизации механизма формирования и развития человеческого капитала, соответствующего задачам экономики знаний.

Институциональные, структурные и технологические изменения в современной российской экономике, направленные на повышение ее глобальной конкурентоспособности, зависят от формирования и развития национальной и региональных образовательных систем акметипа [Крутых А.В., 2017]. Акмеологизация образования на всех уровнях позволит решить целый ряд ключевых вопросов, в том числе: повышение гибкости и эффективности образовательных программ; учет региональных и локальных особенностей рынка труда и систем подготовки и переподготовки кадров; обеспечение прозрачности финансирования образования; соответствие образовательных акметехнологий потребностям современной экономики и т.п. Кроме того, она будет способствовать реализации комплексных мер в области образования и кадрового обеспечения, предусмотренных, например, в программе «Цифровая экономика Российской Федерации». В их числе – формирование и реализация:

- системы ключевых образовательных программ, обеспечивающих овладение базовыми компетенциями, необходимыми в условиях «нового» социально-экономического пространства;

- эффективной системы повышения квалификации кадров, отвечающей потребностям цифровой экономики;

- вариативной аттестации компетенций цифрового общества в соответствии с национальной системой квалификаций и профессиональными, образовательными стандартами;

- индивидуальной поддержки высокомотивированных обучающихся;

- актуальных принципов образовательного пространства: персонализации, гибкого проектирования, соединения различных образовательных и трудовых траекторий;

- участия высокотехнологичных организаций в формировании стратегий развития вузов, институтов и научно-исследовательских центров;

- персональной траектории развития трудовой и учебной деятельности [Распоряжение Правительства РФ., 2017, с. 34–50];

- продуктивной системы повышения профессиональной / над-профессиональной компетентности граждан и обновления кадрового потенциала в новых информационно-технологических и социально-экономических условиях.

Ввиду того что современный виток социально-экономического мирового развития будет опираться в первую очередь на качество и уровень знаний, важнейшим условием становления в России экономики знаний является динамичное развитие науки и образования. Акмеологизация отечественного образования позволяет успешно решить такие важнейшие для России задачи, как развитие образования на основе современных технологий и гармоничная адаптация и включение личности в современное экономическое пространство с учетом потребностей рынка труда.

### Список литературы

1. Агентство стратегических инициатив (АСИ). – Режим доступа: <https://asi.ru/staffing/> (Дата обращения: 15.07.2018.)
2. Акмеология профессионального образования: Материалы 9-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 13 марта 2012 г. – Екатеринбург: РГППУ, 2012. – 195 с. – Режим доступа: [http://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/acmeolog\\_prof\\_obraz-2012.pdf](http://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/acmeolog_prof_obraz-2012.pdf)
3. Анищева Л.И. Акмеологическая концепция развития инновационной профессионально-образовательной системы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 2007. – 57 с.
4. АНО «Цифровая экономика». – Режим доступа: <https://data-economy.ru/education> (Дата обращения: 15.07.2018.)
5. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – Воронеж: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1996. – 768 с.
6. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 620 с.
7. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 4–18. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-i-metodologiya-sotsiokulturnoy-modernizatsii-obrazovaniya>
8. Атлас новых профессий // Агентство стратегических инициатив. – М.: Сколково, 2015. – Режим доступа: [http://atlas100.ru/upload/pdf\\_files/atlas.pdf](http://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf)
9. Базилевская С.В. Акмеологическая компетентность педагога как условие реализации ФГОС ДО // Молодой ученый. – 2016. – № 13 (117). – С. 766–767. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/117/32039/>
10. Болонская декларация [Текст]. – Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/bologna/> (Дата обращения: 15.07.2018.)

11. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. Иллюстрированное руководство. – Режим доступа: [https://www.e-reading.club/bookreader.php/89420/Venger\\_-\\_Psihologicheskie\\_risunochnye\\_testy.html](https://www.e-reading.club/bookreader.php/89420/Venger_-_Psihologicheskie_risunochnye_testy.html) и т.п. (Дата обращения: 15.07.2018.)
12. Воронин В.В. Развитие коммуникативной компетентности специалиста: Учеб. пособие. – М.: Изд-во РАГС, 2007. – 135 с.
13. Джига Н.Д. Психолого-акмеологические основания мониторинга созидательной продуктивности образовательных средств // Акмеология. – 2017. – № 2. – С. 14–19. – Режим доступа: <http://acmeology.elpub.ru/jour/article/view/1236/570>
14. Заседание Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам // Президент России. События. – М., 2017. – 05.07. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/54983>
15. Зеер Э.Ф. Психология инновационного профессионально-образовательного пространства личности. – Режим доступа: [http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/19091/1/pipo\\_2011\\_06.pdf](http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/19091/1/pipo_2011_06.pdf) (Дата обращения: 15.07.2018.)
16. Иванова С.В. Образовательное пространство и образовательная среда: В поисках отличий // Ценности и смыслы. – 2015. – № 6 (40). – С. 23–28. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatel'naya-sreda-v-poiskah-otlichiy>
17. Институт развития Интернета (ИРИ). – Режим доступа: <http://ири.рф/news/18406/> (Дата обращения: 15.07.2018.)
18. Коречков Ю.В., Иванов С.В. Социально-экономические эффекты инновационной образовательной среды в экономике знаний // Интернет-журнал «Науковедение». – 2012. – № 4. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/docview/56/39278722/#file=/storage/56/39278722/39278722.pdf>
19. Крутых А.В. Внедрение инноваций в систему высшего образования России // Экономические науки. – 2017. – № 2 (56). – Режим доступа: <https://research-journal.org/economical/vnedrenie-innovacij-v-sistemu-vysshego-obrazovaniya-rossii/>
20. Кузьмина Н.В., Жаринов Н.М., Жаринова Е.Н. Акмеологические факторы развития коммуникативной культуры преподавателя-исследователя // Акмеология. – 2017. – № 1. – С. 12–17. – Режим доступа: <http://acmeology.elpub.ru/jour/article/view/1175/544>
21. Ловчикова Е.И., Первых Н.А., Солодовник А.И. Цифровая экономика и кадровый потенциал АПК: Стратегическая взаимосвязь и перспективы // Вестник аграрной науки. – 2017. – № 5(68). – С. 107–112. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.15217/48484>
22. Ложенко Н.О. Инновационная деятельность как тенденция развития высшей школы в России // Известия Саратовского университета. Сер. Социология. Политология. – 2010. – Т. 10, вып. 4. – С. 51–53. – Режим доступа: <http://soziopolit.sgu.ru/journal/2010/4>
23. Лоренц В.В. Моделирование акмеограммы как способ достижения педагогом высшего профессионального мастерства // Образование и педагогические

- науки. Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7, № 6, ч. 1. – С. 364–366. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/modelirovanie-akmeogrammy-kak-sposob-dostizheniya-pedagogom-vysshego-professionalnogo-masterstva>
24. Максимова В.Н. Об организации акмеологического пространства школьного урока. – Режим доступа: [https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwjX79jqydLbAhUGCZoKhd35AQgQFggzMAI&url=http%3A%2F%2Fsvse4arevski.narod.ru%2Fmetod%2Fob\\_aks\\_prostr.do cx&usg=AOvVaw2HQQAJOVNAOEke\\_6\\_7 zIQo](https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwjX79jqydLbAhUGCZoKhd35AQgQFggzMAI&url=http%3A%2F%2Fsvse4arevski.narod.ru%2Fmetod%2Fob_aks_prostr.do cx&usg=AOvVaw2HQQAJOVNAOEke_6_7 zIQo) (Дата обращения: 15.07.2018.)
  25. Молодиченко Т.А. Сущность социоакмеологической подготовки преподавателей вуза // Экономика образования. – Кострома: Костромской гос. ун-т, 2014. – № 4. – С. 52–56. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-sotsioakmeologicheskoy-podgotovki-prepodavateley-vuza>
  26. Нестерчук О.А. Государственная политика современной России в области высшего профессионального образования: Тенденции и механизмы реализации: Автореф. дис. ... д-ра полит. наук. – М.: Российский государственный социальный университет, 2009. – 50 с.
  27. Никифоров М.Ю. Кадровый потенциал – наиважнейший ресурс экономики // Вестник экономики, права и социологии. – 2016. – № 3. – С. 54–57. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kadrovyyu-potentsial-naivazhneyshiy-resurs-ekonomiki>
  28. Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2020 года и дальнейшую перспективу. – Режим доступа: <http://www.courier-edu.ru/cour1189/1400.htm> (Дата обращения: 15.07.2018.)
  29. Перечень критических технологий Российской Федерации. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/supplement/988> (Дата обращения: 15.07.2018.)
  30. Применение акмеологических технологий в процессе развития лидерских качеств и умений. – Режим доступа: [https://studme.org/34171/menedzhment/primenenie\\_akmeologicheskikh\\_tehnologiy\\_protssesse\\_razvitiya\\_liderskih\\_kachestv\\_umeniy](https://studme.org/34171/menedzhment/primenenie_akmeologicheskikh_tehnologiy_protssesse_razvitiya_liderskih_kachestv_umeniy) (Дата обращения: 15.07.2018.)
  31. Просвирина И.И., Ташев А.К. Экономика знаний и современные тенденции использования труда в России // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Экономика и менеджмент». – 2014. – Т. 8, № 1. – С. 73–79. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomika-znaniy-i-sovremennye-tendentsii-ispolzovaniya-truda-v-russii>
  32. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р. «Об утверждении программы “Цифровая экономика Российской Федерации”» // Собрание законодательства РФ. – М., 2017. – № 32. – Ст. 5138.
  33. Россия 2025: От кадров к талантам // The Boston Consulting Group. – М., 2017. – 72 с. – Режим доступа: [http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills\\_Outline\\_web\\_tcm26-175469.pdf](http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf)



34. Сажина О.В., Сайфидинов Б.С. Конкурентоспособность экономических систем // Novainfo (Экономические науки). – 2017. – № 67, Т. 2. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/13554>
35. Семенова З.Ф. Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом – Дерево – Человек». – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. – 192 с.
36. Сенокосова О.В. Экономическое пространство рынка труда // Известия Саратов-та. Нов. сер. Сер. Экономика. Управление. Право. – 2014. – Т. 14, вып. 1, ч. 1. – С. 17–20.
37. Тарасова И.В. Критерии и показатели профессионального самовыражения преподавателя вуза // Акмеология. – 2017. – № 1. – С. 78–82. – Режим доступа: <http://acmeology.elpub.ru/jour/article/view/1187/556>
38. Тарасова И.В. Профессиональное самовыражение преподавателя вуза как источник формирования имиджа вуза // Акмеология. – 2018. – Т. 65, № 1. – С. 48–52. – Режим доступа: <http://acmeology.elpub.ru/jour/article/view/1303/623>
39. Толстов С.Н., Шмелева Е.А. Инновационный потенциал и образовательная среда как акмеологические ресурсы развития // Научный журнал КубГАУ. – 2012. – № 79 (05). – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2012/05/pdf/56.pdf>
40. Указ Президента РФ от 07.07.2011 № 899 (ред. от 16.12.2015) «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации». – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_116178/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_116178/) (Дата обращения: 15.07.2018.)
41. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273–ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (Дата обращения: 15.07.2018.)
42. Чечель И.Д., Потемкина Т.В. Образовательная система: Многообразие значений, особенности функционирования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 2 (10). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sistema-mnogoobrazie-znacheniy-osobennosti-funktsionirovaniya>
43. Шувалова Н.В. Акмеологическая образовательная среда // Вестник МГУКИ. – 2013. – № 4 (54). – С. 152–154. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-formirovanie-prostranstva-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya>

**Г.В. Семеко\***

**ФИНАНСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕДУЩИХ  
СТРАНАХ МИРА ПОСЛЕ ФИНАНСОВОГО КРИЗИСА:  
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

*Аннотация.* Рассматриваются основные тенденции в динамике и структуре финансирования образования в ведущих странах Запада после 2008 г. в рамках концепции разделения затрат. Проанализированы соотношения частных и государственных расходов на образование, затраты студентов на оплату обучения, основные формы государственной поддержки студентов и их семей.

*Ключевые слова:* финансирование образования; концепция разделения затрат; государственные и частные расходы на образование; структура расходов по уровням образования; страны ОЭСР; страны ЕС; плата за обучение; государственная помощь студентам.

**G.V. Semeko**

**The financing of education in leading countries of the world  
after the financial crisis: A comparative analysis**

*Abstract.* The main trends in the dynamics and structure of education financing in the leading Western countries after 2008 within the framework of the cost-sharing concept are considered. The author analyzes the ratio of

---

\* Семеко Галина Викторовна, кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник Отдела экономики ИНИОН РАН.

**Semeko Galina Viktorovna**, candidate in economic sciences, leading researcher of the Department of economics at the Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia).

private and public spending on education, the cost of students to pay for education, the main forms of state support for students and their families.

**Keywords:** financing of education; cost-sharing concept; public and private expenditure on education; expenditure structure by level of education; OECD countries; EU countries; tuition fees; state financial support to students.

## Введение

В условиях затяжной депрессии в экономике развитых стран Запада, последовавшей за глобальным финансовым кризисом 2008 г., наблюдалось сокращение финансового обеспечения национальных систем образования, что не могло не сказаться на положении образовательных учреждений. Между тем стабильное (или растущее) финансовое обеспечение является одним из ключевых факторов поддержания качества деятельности образовательных учреждений и удовлетворения спроса на образовательные услуги. В связи с этим анализ состояния и динамики финансирования образования имеет особую актуальность как в практическом, так и в теоретическом плане.

В большинстве стран мира основным источником финансирования образования остается государство. Ограниченность государственных финансовых ресурсов привела к ужесточению бюджетной политики, и это негативно отразилось на финансировании сектора общественных услуг, в том числе образования. В ответ на финансовые проблемы национальные системы образования пытаются искать решения как путем более эффективного использования выделяемых ассигнований, так и за счет диверсификации источников финансирования и доходов [Лисюткин М.А., 2017; Майорова Т.В., 2013]. При этом происходит перераспределение финансирования образования между государственными и частными источниками в пользу последних.

Сегодня численность людей, которые проходят обучение по каким-либо образовательным программам, предлагаемым все увеличивающимся числом провайдеров, велика как никогда в прошлом. В результате вопрос о том, кто должен поддерживать образовательные инициативы индивидов – правительство или сами индивиды – приобретает все большее значение. Некоторые политики убеждены, что те, кто получает выгоды от образования, в частности люди, участвующие в образовательных программах, должны нести часть издержек. Хотя государственное финансирование все еще остается преобладающим источником инвестиций в сфере

образования, во многих странах в настоящее время поощряется создание частных университетов и колледжей для дополнения, а иногда и замещения государственного инвестирования в высшее образование [Салми Дж., 2010].

## **Финансирование образования: Основные тенденции**

Всеобъемлющую картину развития образования в развитых и ключевых развивающихся странах мира, включая Россию, дают ежегодные аналитические доклады ОЭСР «Взгляд на образование: Индикаторы ОЭСР» (Education at a Glance). Очередной доклад 2017 г. включает в себя значительный массив показателей, которые позволяют оценить состояние образования на международном уровне и основные направления образовательной политики, касающиеся использования человеческих ресурсов, функционирования и финансирования системы образования, образовательных инвестиций и их источников, а также результаты исследований, проводимый ОЭСР в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (The Programme for International Student Assessment, PISA) и Международной программы по оценке компетенций взрослого населения (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC)<sup>1</sup>.

*Расходы на образование в процентах от ВВП.* Как показывают результаты исследования, страны ОЭСР расходовали в 2014 г. в среднем 5,2% своего ВВП на финансирование образования, включая государственные и частные инвестиции. Но этот показатель колеблется по странам: от 3,3% в РФ до 6,6% в Великобритании [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 188].

Доля ВВП, которая выделяется на финансирование образования всех уровней, особенно высока (более 6% ВВП) в Канаде, Южной Корее, Дании, США, Исландии, Норвегии, Новой Зеландии и Великобритании. На противоположном конце спектра – с показателем менее 4% ВВП – РФ, Венгрия, Индонезия, Люксембург, Словакия и Чешская Республика.

---

<sup>1</sup> В настоящем исследовании представлены данные по 35 странам ОЭСР, двум странам-партнерам по программе ОЭСР «Индикаторы образовательных систем» (Indicators of Education Systems, INES) – Бразилии и России, а также другим странам «группы 20» (G20) и странам – кандидатам на присоединение к ОЭСР: ЮАР, Саудовская Аравия, Аргентина, Китай, Колумбия, Коста-Рика, Индия, Индонезия и Литва.

*Соотношение государственных и частных расходов на образование в процентах к ВВП.* В странах ОЭСР на государственные расходы на образование всех уровней приходилось в 2014 г. в среднем 4,4% ВВП, а на частные – 0,8% ВВП. Однако доля частных расходов сильно варьирует по странам. Так, относительно высокие показатели частных расходов – более 1,8% ВВП – отмечаются в таких странах, как Австралия, Чили, Колумбия, США и Великобритания; напротив, низкие показатели – менее 0,2% ВВП – в Австрии, Бельгии, Дании, Финляндии, Люксембурге, Норвегии и Швеции [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 191].

Анализ частных расходов по уровням образования показывает существенный разрыв между первичным и вторичным образованием, с одной стороны, и третичным – с другой. Так, в первичном и вторичном образовании частные расходы составляют в среднем по ОЭСР 0,3% ВВП (максимальные показатели в Колумбии – 0,9%, Новой Зеландии – 0,8% и Австралии – 0,7% ВВП), а в третичном – 0,5% ВВП. В таких странах, как Австралия, Канада, Колумбия, Южная Корея, США, Япония и Великобритания, половина расходов на третичное образование финансируется из частных источников [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 191].

*Структура расходов по уровням образования в процентах от ВВП.* Основная часть расходов на образование в 2014 г. – примерно 2/3 – приходилась на первичное, вторичное и поствторичное нетретичное образование; в среднем по странам ОЭСР эти расходы составили 3,6% ВВП. Во всех рассмотренных странах на эти уровни образования приходилось более 50% всех расходов на образование, а в ряде стран – даже более 75% (Аргентина, Бельгия, Бразилия, Индонезия, Ирландия, Исландия, Италия, Португалия, Люксембург, Словения). Самая высокая доля указанных расходов в ВВП (более 4,5% ВВП) отмечалась в Дании, Исландии, Норвегии, Новой Зеландии, Португалии и Великобритании. Самые низкие показатели у РФ, Литвы и Чешской Республики – менее 2,7% ВВП.

Доля третичного образования в 2014 г. составляла примерно 1/3 всех расходов (государственных и частных) на образование, т.е. в среднем по ОЭСР 1,6% ВВП – это немного выше, чем в 2005 г., когда она составляла в среднем 1,4% ВВП. Больше всех средств на третичное образование выделяют Канада, Чили, Южная Корея и США (от 2,3 до 2,7% ВВП). Примечательно то, что перечисленные страны входят и в группу стран с самой высокой долей частного финансирования расходов в третичном образовании [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 190].

*Динамика расходов на образование в процентах от ВВП в период с 2005 по 2014 г.* В 21 из 30 стран, по которым имеются статистические данные, доля ВВП, выделяемая на образование, повысилась. Однако в целом по странам ОЭСР этот показатель почти не изменился: за девять лет его рост составил в среднем 0,2 процентных пункта (п.п.) ВВП. Однако в ряде стран рост был более значительным, в том числе в Бразилии и Португалии на 1 п.п. и в РФ на 0,8 п.п. Это объясняется не столько увеличением расходов на образование, сколько сокращением ВВП [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 192].

*Государственные расходы на образование.* В период с 2008 по 2010 г. ВВП в постоянных ценах сократился в 22 из 35 стран ОЭСР. В среднем по ОЭСР это сокращение составило 2%, но в отдельных странах оно превысило 6% (Эстония, Греция, Исландия, Латвия и Словения). Несмотря на это и в связи с тем, что государство финансирует  $\frac{3}{4}$  расходов на образование всех уровней, в большинстве стран удалось сохранить ассигнования на образование в прежнем объеме. В итоге из 33 стран, по которым имеются статистические данные за 2008–2010 гг., только в 8 странах госрасходы на образование всех уровней (в постоянных ценах) были сокращены, в том числе в Эстонии (–11%), США (–1%), РФ (–4%), Венгрии (–11%), Исландии (–13%), Италии (–6%), Латвии (–26%) и Литве (–8%) [там же, с. 192]. В Венгрии, Исландии, Италии и Латвии это сокращение привело к уменьшению доли расходов на образование относительно ВВП, так как эти расходы уменьшились в большей степени, чем ВВП, или поскольку наблюдался рост ВВП. В остальных странах сложилась иная ситуация: в Эстонии, США, РФ и Литве показатель расходов на образование относительно ВВП либо не изменился, либо вырос, так как уменьшение этих расходов было компенсировано эквивалентным (или более сильным) сокращением ВВП.

Если в 2008–2010 гг. в 22 из 35 стран ОЭСР наблюдалось сокращение ВВП, то в 2010–2014 гг. ВВП оставался стабильным или вырос во всех странах ОЭСР, кроме 4 стран, где он сократился, в том числе в Испании (–4%), Греции (–18%), Италии (–4%) и Португалии (–6%). В среднем по ОЭСР ВВП вырос на 7%, а госрасходы на образование всех уровней – на 5%, т.е. в меньшей степени, чем ВВП. В итоге это привело к снижению доли госрасходов на образование в ВВП во всех странах, по которым имелись статистические данные (в том числе в 34 странах ОЭСР и в странах – партнерах организации), в среднем на 2% [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 193].

*Частные расходы на образование.* В период 2010–2014 гг. частные расходы на финансирование первичного, вторичного и поствторичного нетретичного образования увеличились в среднем по ОЭСР на 13%, а госрасходы только на 3% [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 198].

*Государственные расходы в расчете на одного учащегося / студента.* В первичном образовании в среднем по ОЭСР годовые государственные расходы на финансирование государственных учебных заведений в расчете на одного учащегося гораздо выше (8660 долл.), чем на финансирование частных учебных заведений (4855 долл.). Этот разрыв еще более значителен в третичном образовании, где соответствующие показатели составили 12 656 долл. и 4900 долл. в среднем по ОЭСР [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 199].

*Соотношение государственного и частного финансирования по уровням образования.* Государственные источники доминируют в первичном и вторичном образовании, которое является обязательным в большинстве стран. В допервичном (т.е. дошкольном в российской терминологии) и третичном образовании распределение финансирования между государственными и частными источниками сильно различается по странам ОЭСР; в отличие от первичного и вторичного образования доля государственного финансирования здесь ниже, и это постоянно вызывает недовольство в обществе из-за проблемы неравенства доступа к высшему образованию. Во всех странах ОЭСР доля частных расходов в третичном образовании значительно выше, чем на более низких уровнях образования – в среднем около 30% всех расходов.

Определенные выгоды, которые получают индивиды от диплома о высшем образовании (в плане трудоустройства, зарплаты и т.д.), а частные предприятия и другие частные сообщества – от использования дипломированных специалистов, служат основным аргументом сторонников точки зрения, что индивиды и другие частные сообщества должны участвовать в финансировании третичного образования, наряду с государством.

В большинстве стран доля госрасходов в первичном образовании выше, чем на первой ступени вторичного, а на второй ступени вторичного образования – выше, чем на первой ступени во всех странах ОЭСР, кроме Венгрии и Польши<sup>1</sup>. Доля частного фи-

---

<sup>1</sup> Первая и вторая ступени вторичного образования соответствуют общему среднему образованию в России.

нансирования выше всего в третичном образовании по сравнению с более низкими уровнями образования.

Анализ данных за 2014 г. о соотношении расходов на образование из государственных и частных источников показал, что в среднем по ОЭСР 85% финансирования образования всех уровней поступает от государства. Однако по странам этот показатель сильно варьирует. Так, доля частого финансирования образования всех уровней превышает 30% в Австрии, Чили, Колумбии, Южной Корее и США. Напротив, она ниже 5% в таких странах, как Австрия, Дания, Финляндия, Исландия, Люксембург, Норвегия и Швеция [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 200].

*В первичном, вторичном и поствторичном нетретичном образовании* доля государства в финансировании в среднем превышает 85%. При этом более близкие к среднему показатели у Австралии (81%), Чили (83), Колумбии (77), Мексики (82), Новой Зеландии (83) и Турции (80%). В Швеции эти уровни образования полностью финансируются государством.

Частное финансирование составляет более 10% в 15 из 35 стран ОЭСР, в том числе в Германии, Аргентине, Австралии, Чили, Колумбии, Южной Корее, Испании, Израиле, Мексике, Новой Зеландии, Нидерландах, Португалии, Словакии, Великобритании и Турции. В большинстве стран, кроме Канады и Нидерландов, расходы семей, главным образом в форме платы за обучение, являются основным источником частного финансирования первичного, вторичного и поствторичного нетретичного образования. В Нидерландах, однако, главным источником являются взносы предприятий в дуальную систему обучения (ученичества)<sup>1</sup> на второй ступени вторичного и в системе поствторичного нетретичного образования.

В большинстве стран как государственное, так и частное финансирование первичного вторичного и поствторичного нетретичного образования увеличивалось в период с 2005 по 2014 г. Однако, поскольку частное финансирование увеличивалось более быстрыми темпами, чем государственное, доля государства в финансировании указанных уровней образования немного снизилась – с 92% в 2005 г. до 91% в 2014 г. [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 201].

---

<sup>1</sup> Дуальная система профессионального обучения основана на совмещении в учебном процессе теоретической и практической подготовки, причем изучение теории в учебном заведении дополняется практическим обучением на производственном предприятии, будущим местом трудоустройства.



*В третичном образовании* доля государства сильно различается по странам: она ниже 40% в Австралии, Чили, Южной Корее, США, Японии и Великобритании, но зато выше 95% в Финляндии, Люксембурге и Норвегии.

Доля частного финансирования третичного образования варьировала в 2014 г. от менее 10% всех расходов на образование этого уровня в Австрии, Дании, Финляндии, Исландии, Люксембурге и Норвегии до более 60% в Австралии, Чили, Южной Корее, США, Японии и Великобритании. Эти цифры, по-видимому, связаны с общей суммой доходов частных вузов от платы за обучение. Например, в Южной Корее 80% студентов обучаются в частных вузах и более 42% расходов на третичное образование финансируется за счет платы за обучение.

В целом по ОЭСР расходы семей, главным образом в виде платы за обучение, составляют более 2/3 всех частных расходов на финансирование третичного образования. Однако есть страны, где они минимальны, – это Финляндия и Швеция. В этих двух странах частное финансирование почти полностью поступает из других частных источников (главным образом от предприятий на НИОКР), и доля расходов семей близка к нулю или очень мала.

В период 2005–2014 гг. госфинансирование третичного образования увеличилось в большинстве стран ОЭСР и стран – партнеров этой организации, однако в 2014 г. оно так и не достигло рекордного уровня 2008 г. Такая ситуация характерна для таких стран, как Канада, Испания, США, РФ, Венгрия, Ирландия, Италия, Португалия, Чешская республика и Словения. Частные расходы в 2014 г. были ниже уровня 2008 г. в Южной Корее, Эстонии, РФ, Финляндии, Латвии, Литве, Польше, Португалии и Словении [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 202].

*Доля расходов на образование в общей сумме госрасходов.* После 2008 г. в результате политики экономии расходы на образование в расчете на одного учащегося / студента снизились по многим странам ОЭСР. Такое сокращение в принципе может способствовать лучшему распределению государственных средств и более эффективному их использованию, а также стимулировать экономический рост. Однако оно может также ухудшить качество государственного образования, в частности, если это происходит в период, когда инвестиции в образование играют важную роль как фактор возобновления экономического роста.

В среднем по странам ОЭСР госрасходы на образование всех уровней составили в 2014 г. 11,3% всех бюджетных расходов.

Причем этот показатель ниже 8% в РФ, Венгрии, Италии и Чешской Республике, но он выше 16% в ЮАР, Бразилии, Коста-Рике, Индонезии, Мексике и Новой Зеландии.

В большинстве стран ОЭСР и партнеров этой организации, по которым имеются статистические данные (в 38 из 43 стран), на первичное, вторичное и поствторичное нетретичное образование в 2014 г. было потрачено вдвое больше, чем на третичное. Первичное образование поглотило в большинстве стран и в среднем по ОЭСР более 1/3 всех госрасходов на образование (3,6% всех бюджетных расходов из 11,3%). Такая высокая доля объясняется почти 100%-ным охватом детей обязательным начальным образованием и демографической структурой населения. На вторичное образование приходилось 4,6% всех бюджетных расходов, а на третичное образование – 3,1% [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 218].

В период 2005–2014 гг. доля госрасходов, выделяемая на образование всех уровней, снизилась в 23 из 30 стран, по которым имеются статистические данные. Особенно сильным это сокращение было в Мексике и Словении (2,5 п.п. и более). Напротив, этот показатель вырос более чем на 2 п.п. в Чили и Южной Корее.

В странах, где были уменьшены расходы на образование, происходило общее сокращение расходов госбюджетов. Однако в большинстве стран госбюджеты увеличились – в среднем по ОЭСР на 3%. Однако, несмотря на это, средняя по ОЭСР доля расходов на образование в процентах от всех расходов госбюджетов оставалась стабильной (около 11%). При этом в 18 странах ОЭСР и странах партнерах организации она снизилась, а в двух странах (Ирландия и Латвия), напротив, повысилась более чем на 20% [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 213].

К схожим выводам относительно структуры и динамики государственного финансирования образования пришли и эксперты Европейской ассоциации университетов (European University Association, EUA), которые проанализировали соответствующие данные за период 2008–2016 гг. и 2017 г. [Public Funding..., 2017]. Исследование охватывает 34 системы высшего образования, включая общенациональные и региональные системы (в частности, в Великобритании – системы Англии, Северной Ирландии, Шотландии и Уэльса; в Бельгии – Фландрии и франкоговорящей Валлонии).

Анализ данных (с учетом инфляции) за рассматриваемый период выявил различные траектории динамики государственного финансирования университетов. В соответствии с этим страны подразделяются на несколько групп. Первая группа (Австрия, Гер-

мания, Швеция, Норвегия, Дания и др.) характеризуется устойчивостью модели финансирования и существенным и стабильным ростом объема выделяемых университетам средств (на 20% и более). Вторая группа (Дания, Франция, Нидерланды, Польша и др.) – ограниченным и более медленным ростом финансирования (от 5 до 20%). Третья группа стран взяла курс на увеличение государственного финансирования университетов после периода его существенного сокращения (Исландия, Португалия и др.) (от –5% до +5%). Четвертая группа включает страны и регионы, где отмечается систематическое уменьшение государственного финансирования (Италия, Словакия, британская Шотландия, Латвия, Испания) (от –5% до –20%). Наконец, в ряде стран и регионов сокращение государственного финансирования превысило 20% (страны Балтии, Испания, Греция, британские Англия и Уэльс и др.) [Public Funding..., 2017, с. 10–11].

Сопоставление динамики финансирования и численности студентов позволило определить позитивные и негативные тренды в развитии высшего образования. Так, в 14 системах в 2008–2016 гг. отмечался одновременный рост и государственного финансирования, и численности студентов. При этом в шести случаях (Люксембург, Швейцария, Австрия, Норвегия, Швеция, Польша) рост финансирования опережал рост численности студентов, а в восьми (Турция, Германия, Дания, бельгийские Валлония и Фландрия, Нидерланды, Португалия, Франция), вследствие демографических процессов, напротив, был медленнее, чем рост численности студентов.

В 19 системах высшего образования, где наблюдалось сокращение государственного финансирования, выделяются две группы стран с противоположной динамикой численности студентов в 2008–2016 гг.: 1) в семи системах (Хорватия, Исландия, Шотландия, Северная Ирландия, Ирландия, Греция и Британская Англия) при сокращении финансирования одновременно происходил рост численности студентов; 2) в 12 системах (Финляндия, Словакия, Словения, Италия, Эстония, Чешская Республика, Испания, Сербия, Венгрия, Литва, Латвия, Британский Уэльс) сокращение финансирования сопровождалось уменьшением численности студентов. В наиболее опасной ситуации (сильное сокращение финансирования и рост численности студентов) находятся, по оценке авторов, Хорватия, Ирландия и Исландия [Public Funding..., 2017, с. 12].

При анализе динамики финансирования европейских вузов эксперты Европейской ассоциации университетов сопоставили ее с темпами роста ВВП, которые во многом определяют инвестици-

онные возможности отдельных стран. Такое сопоставление позволило идентифицировать несколько характерных ситуаций:

- темпы роста инвестиций в высшее образование опережают темпы экономического роста – Австрия, Дания, Германия, Люксембург, Норвегия, Польша, Португалия, Турция;

- темпы роста вложений в высшее образование ниже темпов экономического роста – Франция, Нидерланды, Швеция;

- сокращение финансирования высшего образования в условиях экономического роста – Чешская Республика, Финляндия, Венгрия, Ирландия, Италия, Латвия, Литва, Сербия, Словения, Словакия, Великобритания;

- сокращение финансирования высшего образования более медленное, чем сокращение ВВП – Хорватия;

- сокращение финансирования высшего образования более сильное, чем сокращение ВВП – Кипр, Испания, Греция.

Проведенный анализ свидетельствует, что в рассматриваемый период усилилась дифференциация систем высшего образования на две группы – с растущим и с сокращающимся государственным финансированием. Низшая точка кризиса европейских университетов пришлась на 2012 г., когда больше всего систем высшего образования подверглось сокращению государственного финансирования. В дальнейшем многие страны стали наращивать инвестиции в образование, однако эта тенденция остается очень неустойчивой: только у 14 систем государственное финансирование в 2016 г. превышало уровень 2008 г. Во всех случаях сокращения финансирования для того, чтобы наверстать упущенное, требуется достаточно длительный период [Public Funding..., 2017, с. 38].

### **Факторы роста расходов образовательных учреждений**

Изменения в расходах образовательных учреждений в основном отражают изменения в численности населения школьного возраста и в зарплате преподавателей, которая со временем увеличивается в реальном выражении. Численность населения школьного возраста влияет как на количество студентов, поступающих в вузы, так и на объем ресурсов, которые должны быть инвестированы в систему образования. Чем больше население, тем выше потенциальный спрос на образовательные услуги.

В 2008–2014 гг. реальные расходы на одного учащегося в среднем по ОЭСР выросли на 8% на уровнях образования с первичного по послевторичное нетретичное. При этом численность

учащихся этих уровней образования немного сократилась – на 2% за шесть лет. В результате действия этих двух тенденций произошло увеличение расходов в расчете на одного учащегося на указанных уровнях образования на 10%.

В третичном образовании расходы в расчете на одного студента выросли гораздо сильнее, чем на более низких уровнях образования, – в среднем на 18% за 2008–2014 гг. Это частично объясняется увеличением числа учащихся в общей сложности на 10% [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 181].

Вознаграждение преподавательского персонала (ПП) в течение последнего десятилетия увеличивалось в большинстве стран ОЭСР. Так, за период 2005–2015 гг. нормативная заработная плата учителей с педагогической квалификацией (с опытом работы более 15 лет) выросла в реальном выражении в среднем на 10% в дошкольном образовании, на 6% в первичном образовании и на первой ступени вторичного образования и на 4% на второй ступени вторичного образования. Тем не менее финансовый кризис оказал негативное воздействие на заработную плату учителей: в 2008 г. их зарплата была либо заморожена, либо уменьшена. Лишь с 2009 г. она вновь начала расти. В итоге при росте средней по ОЭСР зарплаты учителей в 2005–2015 гг. в 1/3 стран произошло сокращение этого показателя, в частности, на 10% в Великобритании (Англия) и Португалии и на 28% в Греции [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 379].

Помимо этих объективных факторов, увеличение затрат на образование связано с рядом общемировых процессов. В частности, речь идет о массовизации высшего образования, связанной с демографической динамикой. Сегодня количество студентов приблизилось к 200 млн, т.е. увеличилось более чем вдвое за 15 лет. К 2030 г., по прогнозам, студентов будет почти 430 млн. В странах ОЭСР за период 1995–2015 гг. процент молодых людей, посещавших вуз в возрасте 20–29 лет, вырос в среднем на 10%, а в некоторых государствах (Дании, Финляндии, Греции, Исландии) – более чем на 40%. [Хэйзелкорн Э., 2015, с. 13].

Высокий процент молодых людей, оканчивающих среднюю школу и желающих продолжить учебу в системе профессионального образования, ведет к повышению спроса на услуги высшего образования и увеличению государственных затрат на образование в большинстве стран мира. Дополнительное финансовое бремя не всякое правительство может вынести, и это, в свою очередь, привело к буму частного образовательного сектора. Расширению об-

разовательной системы нередко сопутствовали проблема нехватки квалифицированных преподавателей и увеличение числа недостаточно обеспеченных ресурсами вузов, в результате чего качество образования значительно упало [Альтбах Ф. Дж., 2015].

Массовизация привела к разрастанию университетов (расширению приема студентов, увеличению учебных площадей, лабораторий, общежитий, численности ПП и вспомогательного персонала и т.д.), что соответственно потребовало большего объема финансовых средств для осуществления образовательной деятельности [Аникина Е.А., Иванкина Л.И., Сорокина Ю.С., 2016].

Стремление удовлетворить постоянно растущий спрос молодого поколения на образование обусловило достаточно серьезные изменения в образовательной политике отдельных стран. Так, в Великобритании 2015 г. правительство сняло ограничения по объемам приема на программы бакалавриата в государственных вузах. Численность абитуриентов и студентов вузов значительно возросла, а доля восемнадцати- и девятнадцатилетних людей, получающих высшее образование, побила все рекорды. В 2015 г. студентами очной формы обучения стали 42% всех девятнадцатилетних выпускников английских школ, что примерно на четверть больше, чем в 2006 г. [Каллендер К., 2016, с. 23].

К росту затрат в расчете на одного учащегося / студента ведет и увеличение использования образовательными учреждениями компьютерной техники и ИКТ-технологий, что необходимо для адаптации образовательного процесса к требованиям экономики знаний и реалиям научно-технического развития, а также для успешной конкуренции на рынке образовательных услуг. Кроме того, большинство учебных заведений добавляют новые учебные программы в ответ на меняющиеся запросы общества, экономики, рынка труда. Это влечет за собой организационные перестройки учебного процесса, кадрового состава, оборудования и лабораторий и т.п. [Johnstone D.B., 2015, с. 8–9].

*В первичном и вторичном образовании* расходы на функционирование образовательных учреждений состоят из двух частей – вознаграждение персонала и другие расходы (содержание зданий, столовой, общежития и другой инфраструктуры). Вознаграждение ПП обычно является самой значительной частью расходов на функционирование и, соответственно, общей суммы расходов на образование.

В среднем по ОЭСР доля расходов на функционирование в общей сумме расходов на всех уровнях образования составила в

2014 г. в государственных образовательных учреждениях 92%, а в частных – 91%. При этом в общей сумме расходов на функционирование на вознаграждение всего персонала в первичном, вторичном и поствторичном нетретичном секторах в государственных и частных учреждениях приходилось соответственно 79 и 72%, из них на вознаграждение ПП – 62 и 56%. В третичном образовании доля расходов на вознаграждение персонала ниже: в среднем по ОЭСР в государственных образовательных учреждениях – 68 и 63%, в том числе ПП – 38% (по частному сектору данные отсутствуют) [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 243].

На расходы на вознаграждение ПП влияют как минимум четыре фактора: учебная нагрузка учащихся; учебная нагрузка преподавательского персонала (ПП); наполняемость классов; зарплата преподавателей. Расчет подушевого финансирования расходов на вознаграждение ПП производится по формуле, в которой учитываются эти четыре фактора.

В таблице 1 представлены данные, характеризующие основные параметры, которые учитываются при расчете расходов на вознаграждение ПП на одного учащегося [Quels facteurs..., 2016, с. 2].

В среднем по ОЭСР затраты на ПП в расчете на одного учащегося повышаются от начального образования к полному среднему образованию (исключением являются Чили и Мексика, где указанные затраты в первичном образовании выше, чем на первой ступени вторичного). Эта тенденция объясняется главным образом повышением зарплаты ПП и увеличением учебной нагрузки учащихся, а также снижением учебной нагрузки ПП.

Почти во всех странах ОЭСР действуют нормативы и регламентации, касающиеся минимального количества учебных часов, которые должны пройти учащиеся начальной и средней школы. Регламентируются также и часы учебной нагрузки ПП. В отличие от этих двух параметров, которые обычно остаются неизменными долгие годы, наполняемость классов является объектом повышенного внимания властей и часто подвергается корректировке, что сильно отражается на общих расходах на ПП в расчете на одного учащегося.

Оплата труда ПП, как и нормативы наполняемости классов, часто подвергается изменениям в рамках правового регулирования или реформ. Зарплата играет определяющую роль как средство привлечения в образовательные учреждения высококвалифицированных преподавателей, а потому органы государственного управления должны уделять особое внимание оплате труда ПП.

**Значения четырех переменных формулы расчета расходов  
на вознаграждение ПП на одного учащегося системы  
первичного и вторичного образования (2014)**

Переменные	Первичное образование	Вторичное образование	
		Первая ступень	Вторая ступень
Зарплата ПП, в год	Средняя по ОЭСР: 42 765 долл. Максимальная: 65 543 долл. (Канада) Минимальная: 16 663 долл. (Словакия)	Средняя по ОЭСР: 44 407 долл. Максимальная: 69 431 долл. (Германия) Минимальная: 16 663 долл. (Словакия)	Средняя по ОЭСР: 46 379 долл. Максимальная: 73 632 долл. (Германия) Минимальная: 16 663 долл. (Словакия)
Наполняемость классов	Средняя по ОЭСР: 15 учеников Максимальная: 28 (Мексика) Минимальная: 10 (Люксембург)	Средняя по ОЭСР: 17 учеников Максимальная: 40 (Мексика) Минимальная: 10 (Словения)	Средняя по ОЭСР: 19 учеников Максимальная: 26 (Турция) Минимальная: 11 (Люксембург)
Учебная нагрузка ПП	Средняя по ОЭСР: 771 час Максимальная: 1146 (Чили) Минимальная: 569 (Греция)	Средняя по ОЭСР: 692 часа Максимальная: 1146 (Чили) Минимальная: 459 (Греция)	Средняя по ОЭСР: 641 час Максимальная: 1146 (Чили) Минимальная: 386 (Дания)
Учебная нагрузка учащихся	Средняя по ОЭСР: 788 часов Максимальная: 1049 (Чили) Минимальная: 592 (Литва)	Средняя по ОЭСР: 902 часа Максимальная: 1167 (Мексика) Минимальная: 710 (Венгрия)	Средняя по ОЭСР: 929 часов Максимальная: 1165 (Чили) Минимальная: 805 (Португалия)
Затраты годовые на ПП в расчете на одного учащегося	Средние по ОЭСР: 2832 долл. Максимальные: 4542 долл. (Дания) Минимальные: 969 долл. (Словакия)	Средние по ОЭСР: 3389 долл. Максимальные: 5379 долл. (Австрия) Минимальные: 1000 долл. (Мексика)	Средние по ОЭСР: 3776 долл. Максимальные: 6166 долл. (Бельгия-Фландрия) Минимальные: 1205 долл. (Словакия)

Схожий уровень затрат на подушевое финансирование в отдельных странах скрывает различия в государственной политике в сфере образования. Так, у Австралии и Словении этот показатель в 2015 г. был почти одинаковым на первой ступени вторичного образования (соответственно 4684 и 4592 долл.), и при этом у обеих стран он был ниже среднего по ОЭСР. Однако в Словении такой уровень затрат является следствием более низкой, чем в среднем



по ОЭСР, зарплаты ПП и наполняемости классов. В Австралии зарплата ПП и учебная нагрузка учащихся выше средних показателей по ОЭСР, но учебная нагрузка на ПП, напротив, выше средней по ОЭСР, что снижает затраты на ПП в расчете на одного учащегося. В целом в странах с высоким ВВП на душу населения приоритетное отношение к зарплате преподавателей по сравнению с показателем наполняемости классов благоприятно сказывается на результатах обучения.

В период 2010–2015 гг. затраты на ПП в расчете на одного учащегося выросли в большинстве стран ОЭСР в системе первичного образования и на первой ступени вторичного образования. При этом основными факторами такой динамики были расходы на вознаграждение ПП и наполняемость классов. Важно то, что влияние этих двух факторов имеет прямо противоположную направленность: затраты на ПП в расчете на одного учащегося растут, когда повышается зарплата ПП и уменьшается наполняемость классов. За рассматриваемый период в среднем по ОЭСР зарплата ПП (в постоянных ценах) выросла на 1,4% в первичном образовании и на 2,5% на первой ступени вторичного образования, а наполняемость классов, напротив, сократилась соответственно на 1,2 и 4,0% [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 248]. В итоге эти два фактора способствовали повышению общих расходов на ПП в расчете на одного учащегося.

Уменьшение зарплаты ПП (как минимум на 10%) наблюдалось в Греции, Чешской Республике и Турции в первичном образовании и на первой ступени вторичного образования. В Португалии было зарегистрировано увеличение наполняемости классов на этих двух уровнях образования при одновременном снижении зарплаты, что привело к существенному сокращению затрат на ПП в расчете на одного учащегося.

На указанных двух уровнях образования наиболее сильное сокращение наполняемости классов отмечалось в странах, где в 2010 г. этот показатель был сравнительно высоким (Чили, Израиль, Турция, Эстония).

Изменение учебной нагрузки учащихся и ПП имело менее выраженное влияние на затраты на ПП в расчете на одного учащегося в рассматриваемый период (влияние второго фактора было самым слабым из всех четырех факторов). В среднем по ОЭСР в 2010–2015 гг. учебная нагрузка ПП изменилась менее чем на 2% в первичном образовании и на первой ступени вторичного образования [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 248]. Это объясняется в

значительной степени тем, что реформы учебной нагрузки ПП – это очень деликатное дело в политическом плане.

Однако в отдельных странах учебная нагрузка учащихся и ПП сильно изменилась за 2010–2015 гг. Так, в Норвегии, Польше и Португалии, например, где были предприняты реформы с целью увеличить время обучения письму и математике, учебная нагрузка учащихся в первичном образовании выросла на 6–7%. Сильнее всего данный показатель повысился в Дании – на 36% в первичном образовании и на 24% на первой ступени вторичного, что также связано с реформой системы образования и повлекло за собой повышение учебной нагрузки ПП более чем на 20% на обоих уровнях [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 249]. Увеличение учебной нагрузки ПП более чем на 20% отмечалось в Великобритании (Англия) и Греции.

Проведенные расчеты «вклада» каждого из четырех указанных факторов в изменение расходов на вознаграждение ПП в расчете на одного учащегося показали, что зарплата ПП является наиболее важным фактором: главным в первичном образовании в 23 из 31 страны (по которым имелись необходимые данные), на первой ступени вторичного образования в 19 из 32 стран и на второй ступени вторичного образования в 12 из 17 стран [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 252].

Наполняемость классов – второй по значению фактор: в 5 из 31 страны в первичном образовании, в 9 из 32 стран на первой ступени образования и в 3 из 17 стран на второй ступени вторичного образования [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 253].

### **Расходы студентов на обучение**

По мнению А. Ашера, президента Сообщества по стратегическому планированию в сфере высшего образования (Торонто, Канада), до недавнего времени существовало две позиции относительно взимания платы за обучение в государственных вузах [Ашер А., 2017]. Первая – образование должно быть бесплатным, студенты не должны платить ни административные сборы, ни какие-либо еще выплаты, бесплатное высшее образование – универсальное всеобщее благо для всех. Вторая позиция: студенты должны платить за образование, но тем, кому нужна помощь, необходимо предоставлять гранты и займы, создавая таким образом положительную ценовую дискриминацию – богатые семьи должны платить больше.

Проблема последнего подхода – в его запутанности, указывает Ашер. Абитуриенты и их родители видят преискуртант, но не всегда знают о существовании системы субсидий или не понимают, как она работает. Тем не менее многие по-прежнему убеждены, что платное образование создает значительный финансовый барьер. Бесплатное образование можно считать расточительством в том смысле, что субсидию получают и те, кто в любом случае смог бы учиться, но объяснить такую систему проще.

Сейчас на Западе появляется третий подход – «бесплатное образование для нуждающихся». Это понятная концепция бесплатности, но только для тех, чьи доходы находятся ниже черты бедности. Впервые подобная система появилась в Великобритании в конце 1990-х годов: в 1998–2005 гг. студенты, чьи семьи зарабатывали меньше 20 000 ф. ст. в год, не платили за обучение, а те, чьи семьи зарабатывали от 20 000 до 30 000 ф. ст. в год, оплачивали половину стоимости. Теперь этот подход применяется в разных уголках мира, в частности в Канаде (провинция Нью-Брансуик) и Чили (Сантьяго).

В США аналогичные идеи тоже входят в моду. Во время избирательной кампании 2016 г. Х. Клинтон предлагала перейти на систему, подобную чилийской, в которой федеральное правительство финансировало бы государственные вузы, готовые не взимать плату за обучение со студентов, чей годовой семейный доход ниже 125 000 долл. (т.е. около 80% всех студентов) [Ашер А., 2017, с. 20].

Комментируя подобные действия, Ашер подчеркивает, что обеспечение бесплатного образования для нуждающихся – это очень разумно, но нужно строго отбирать тех, кто действительно в этом нуждается. Иначе стоимость растёт, а эффективность снижается.

В отдельных странах мира существуют разные подходы к вопросу о разделении расходов на третичное образование между государством, студентами и их семьями, а также к вопросу о финансовой поддержке студентов. Одни страны отдают предпочтение мерам, направленным на снижение платы за обучение, другие – поддержке студентов с помощью стипендий и образовательных займов, которые позволяют студентам оплачивать обучение, расходы на проживание, питание и т.п. Понимая, что высокая плата за обучение может стать препятствием для поступления способных учащихся в учебные заведения третичного образования, многие правительства допускают определенную дифференциацию в плате за обучение. Например, плата за обучение может быть выше для учащихся в частных учебных заведениях или для иностранных

учащихся; она также может быть ниже для учащихся третичных программ короткого цикла.

Согласно данным ОЭСР за 2015/2016 учебный год, примерно в трети стран, по которым имеются данные, вузы не взимали плату за обучение по программам бакалавриата (или по эквивалентным программам). Кроме того, в 10 странах годовая плата за обучение составила менее 4000 долл., но в таких странах, как Австралия, Канада, Чили, Южная Корея, Новая Зеландия и США, она была выше 4000 и даже 8000 долл.

Частные вузы, которые получают незначительную финансовую поддержку от государства, сильнее зависят от платы за обучение как источника финансирования. У частных вузов Австралии, Италии и США плата за обучение по программам бакалавриата гораздо выше, чем в государственных вузах, – примерно на 4000 долл. в год.

В половине стран, где существует плата за обучение, ее размер дифференцируется в зависимости от области изучения. По таким направлениям, как машиностроение, промышленное производство, социальные науки, журналистика, установлена самая высокая плата за обучение. Напротив, самая низкая плата действует по таким специализациям, как образование, медицина и социальное обеспечение, информационно-коммуникационные технологии [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 222].

Плата за обучение в Великобритании (Англия), Австралии и США – одна из самых высоких в странах ОЭСР, но в этих трех государствах более 75% студентов получают стипендии или государственные образовательные займы, что позволяет студентам оплачивать обучение. В Австрии, Бельгии (Фландрия, франкоязычное сообщество), Италии и Швейцарии, где плата за обучение более низкая, государственная помощь студентам ограничена и нацелена на поддержку конкретных (нуждающихся) категорий студентов.

Независимые (несубсидируемые государством) частные вузы меньше затрагиваются государственными регламентациями и в меньшей степени зависят от государственного финансирования, чем государственные, а потому они могут устанавливать более высокую годовую плату за обучение, чем государственные вузы по эквивалентным программам обучения. Статистические данные по странам ОЭСР за 2015/2016 учебный год подтверждают этот вывод (см. табл. 2) [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 230].

Таблица 2

**Среднегодовые затраты студентов-резидентов дневной формы обучения (полного учебного дня) на оплату обучения в государственных и частных высших учебных заведениях (2015/2016 учебный год) (долл.)**

Страны	Государственные вузы			Частные вузы		
	Все студенты	Бакалавры	Магистры	Все студенты	Бакалавры	Магистры
	1	2	3	4	5	6
Австралия	4841	4763	7897	8691	8827	7659
Австрия	914	914	914	914	914	914
Канада	4963	4939	5132	н/д	н/д	н/д
Чили	7695	7654	10 359	6275	7156	11 432
Дания	0	0	0	н/д	н/д	н/д
Эстония	0	0	0	0	0	0
Финляндия	0	0	0	0	0	0
Венгрия	753	766	799	1164	1210	1137
Израиль	3095	3095	н/д	3976	3976	н/д
Италия	1650	1658	1828	5777	5807	6408
Япония	5215	5229	5226	8269	8428	6956
Южная Корея	2635–6846	4578	6024	6664–11 769	8205	11 040
Латвия	1010–4344	н/к	н/к	1802–27 823	1802–22 612	2023–27 823
Люксембург	227–3629	454–907	454–3629	н/д	н/д	н/д
Мексика	н/д	н/д	н/д	6390	6390	х (5)
Нидерланды	2420	2420	2420	н/д	н/д	н/д
Новая Зеландия	н/д	4295	н/д	н/д	н/д	н/д
Норвегия	0	0	0	5099	5099	х (5)
Польша	0	0	0	1683	2196	3559
Португалия	1124–10 661	1124–1821	1124–10 661	н/д	н/д	н/д
Словакия	0	0	0	3180	2872	3559
Словения	68	0	0	н/д	0	0
Испания	н/д	1830	2858	н/д	н/д	н/д
Швеция	0	0	0	0	0	0
Швейцария	1097	1168	1168	1168	1168	1168
Турция	0	0	0	н/д	н/д	н/д
США	6347	8202	11 064	19 127	21 189	17 084
Великобритания (Англия)	н/к	н/к	н/к	н/д	11 951	н/д
Бельгия (Фландрия)	0–1115	132–1115	132–1115	0–1115	132–1115	132–1115
Бельгия (франкоязычное сообщество)	420	420	х (2)	559	559	х (5)

*Примечание:* н/д – данные отсутствуют; н/к – нет такой категории; х – данные включены в категорию в другой колонке таблицы; например, х (2) – данные включены в колонку 2.

Как видно из таблицы 2, размер платы за обучения в государственных и частных вузах сильно различается по странам ОЭСР. В Австралии, Южной Корее и Японии средняя плата за обучение по программам бакалавриата превышает 8000 долл. в частных вузах, а в государственных варьирует от 4500 до 5300 долл. В США плата за обучение по программам бакалавриата в независимых частных вузах в среднем составляет около 21 200 долл., т.е. она в 2,5 раза выше, чем в государственных вузах (8200 долл.). В Италии плата за обучение в частных вузах в три раза выше, чем в государственных, а в Бельгии (французское сообщество), Венгрии и Израиле – на 30–60%. Средняя плата за обучение в частных вузах Норвегии составляет порядка 5100 долл. в год, а в Польше и Словакии – соответственно 2200 и 2900 долл., в то время как в государственных вузах этих трех стран обучение бесплатное [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 224].

Есть страны, где обучение и в государственных, и в частных вузах по программам бакалавриата бесплатное – это Финляндия, Словения и Швеция. В Австрии установлено ограничение размера платы за обучение в государственных вузах и частных вузах, субсидируемых государством, при этом независимые частные вузы вправе устанавливать любую плату за обучение.

Хотя диплом магистра или доктора дает больше возможностей для хорошего трудоустройства и высокой зарплаты, чем диплом бакалавра, плата за обучение по программам магистратуры / докторантуры, взимаемая в государственных вузах со студентов-резидентов в большинстве стран (кроме Австралии, Чили, Южной Кореи, Испании и США), обычно не намного выше, чем за обучение по программам бакалавриата.

В 1/3 стран ОЭСР студенты дневной формы обучения (полного учебного дня) государственных вузов в 2015/2016 учебном году платили примерно одинаковые суммы на всех ступенях высшего образования. Отсутствует плата за обучение в государственных вузах на всех ступенях высшего образования в Дании, Эстонии, Финляндии, Норвегии, Польше, Словакии, Словении (кроме докторских программ), Швеции (только для резидентов) и Турции.

В ряде стран на всех ступенях третичного образования применяется одинаковая плата за обучение в государственных вузах, в частности в Австрии (914 долл.), Канаде (около 5000 долл.), Великобритании (Англии) (около 12 800 в субсидируемых госу-

дарством частных вузах), Венгрии (600–800 долл.), Италии (1700–1800 долл.), Японии (около 5200 долл.) и др.

В отдельных странах плата за обучение по программам бакалавриата и магистратуры существенно различалась. Так, в Чили, Южной Корее и США плата за обучение по программам магистратуры была на 30% выше, чем по программам бакалавриата, а в Австралии и Испании – на 50% выше. Разница колебалась от 1000 до 3100 долл. [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 224].

В половине обследованных стран ОЭСР плата за обучение варьировала в зависимости от области изучения. Такая дифференциация связана главным образом с разницей в затратах на обучения и с разными возможностями трудоустройства выпускников (спросом на рынке труда). Наиболее выражена такая дифференциация в Канаде, Чили и Венгрии. Так, в Венгрии плата за обучение особенно сильно различалась по области изучения в государственных вузах: в среднем на 4000 долл. в год больше платили студенты-бакалавры, если областью изучения являлись машиностроение, обрабатывающая промышленность, строительство, социальные науки, журналистика и распространение информации, по сравнению со студентами таких специализаций, как образование, медицина и социальное обеспечение [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 225].

*Плата за обучение для иностранцев.* В национальной политике, касающейся высшей школы, обычно проводится различие между студентами-резидентами и иностранными студентами. Различные подходы к отечественным и иностранным студентам могут оказывать влияние на приток иностранных студентов или на международную мобильность молодежи.

Примерно в половине обследованных стран ОЭСР иностранные студенты платят за обучение больше, чем резиденты. Так, согласно данным за 2015/2016 учебный год, плата за обучение для иностранных студентов в государственных вузах была в среднем на 10 000 долл. выше, чем для резидентов, в таких странах, как Австралия, Канада, США и Новая Зеландия. В Польше и Швеции в государственных вузах иностранные студенты-бакалавры платили более 4500 долл. в год, хотя отечественные студенты здесь обучаются бесплатно [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 226]. Однако в некоторых странах нет различий в плате за обучение для отечественных и иностранных студентов (Чили, Южная Корея, Израиль, Италия, Япония, Латвия, Люксембург, Мексика, Португалия и Швейцария). Аналогичная ситуация отмечается в странах, где в госу-

дарственных вузах обучение бесплатное (Финляндия, Норвегия, Словакия и Словения).

Анализ затрат студентов на обучение, проведенный в ОЭСР, подтверждают результаты исследования информационной сети Eurydice при Еврокомиссии. В этом исследовании собраны данные, касающиеся расходов студентов на обучение<sup>1</sup> в 2017/2018 учебном году в странах Европы, в том числе в 28 странах ЕС и восьми других европейских странах<sup>2</sup>. Исследование охватывает 42 системы высшего образования<sup>3</sup>, включающие государственные и частные учебные заведения, субсидируемые государством [Frais et systèmes nationaux..., 2017, с. 7]. В основном анализируются данные о студентах, обучающихся в режиме полной нагрузки (full-time students)<sup>4</sup> на первой ступени высшего образования.

Как показал анализ, в четырех странах студенты – граждане страны и выходцы из стран ЕС не обременены затратами на обучение (независимо от его продолжительности, специализации или результатов аттестации студентов), а в 12 странах все студенты несут расходы на обучение (здесь применяется всеобщая система оплаты обучения).

В странах ЕС используются разные подходы в отношении обучения иностранных студентов (из стран за пределами ЕС). Так, почти  $\frac{3}{4}$  стран установили для таких студентов более высокую плату за обучение, чем для коренных граждан и выходцев из стран ЕС, обучающихся по той же программе. Вместе с тем в таких странах, как Бельгия (немецкоговорящее сообщество), Чешская Республика, Эстония, Греция, Франция, Италия, Латвия, Люксембург, Исландия, Лихтенштейн и Черногория, применяется одинаковая политика в отношении иностранных студентов и студентов из стран ЕС.

---

<sup>1</sup> Эти расходы включают плату непосредственно за обучение, а также регистрационный, вступительный, аттестационный и административный взносы.

<sup>2</sup> Босния-Герцеговина, Македония, Исландия, Лихтенштейн, Черногория, Норвегия, Сербия и Турция.

<sup>3</sup> Рассматриваются не только общенациональные, но и региональные системы образования, в частности в Бельгии (в трех языковых сообществах) и Великобритании (в Англии, Шотландии, Уэльсе).

<sup>4</sup> Данный режим предполагает, что студент должен пройти курсы обучения общим объемом не менее 12 кредитных (зачетных) часов, т.е. получить не менее 12 кредитов (credits) за семестр. Студент, обучающийся в режиме частичной нагрузки (part-time students) – менее 12 часов в неделю, или кредитов.



Существуют также разные системы оплаты обучения для студентов с полной и частичной нагрузкой. Так, в 14 системах высшего образования в отношении этих двух групп студентов проводится одинаковая политика. В Германии, Греции, Финляндии, Швеции и Норвегии с них не взимается плата за обучение на первой ступени. Напротив, в Болгарии, Люксембурге, Нидерландах, Португалии, Великобритании (кроме Шотландии), Швейцарии, Македонии и Исландии обе категории студентов должны ее вносить.

В 18 странах размер оплаты обучения у студентов с частичной нагрузкой выше, чем у студентов с полной нагрузкой. В Дании, Мальте, Польше, Словении и Великобритании (Шотландия) отсутствие оплаты обучения для студентов с полной нагрузкой компенсируется ее взиманием со студентов с частичной нагрузкой. В Эстонии, Литве, Латвии, Венгрии и Словакии за обучение платят менее половины студентов с полной нагрузкой и более половины – с частичной.

В Бельгии, Чешской Республике, Франции, Исландии, Черногории, Сербии и Турции существует только один статус студента – с полной нагрузкой, а потому не существует указанных выше различий во взимании платы за обучение.

Размер платы составляет менее 100 евро в год в таких странах, как Чешская Республика, Польша, Словакия и Словения. В Бельгии, Болгарии, Франции, Хорватии, Люксембурге, Австрии, Боснии-Герцеговине, Македонии, Исландии, Черногории, Сербии и Турции студенты платят от 101 до 1000 евро, а в Ирландии, Испании, Италии, Нидерландах, Португалии, Швейцарии и Лихтенштейне – от 1001 до 3000 евро. Самая высокая плата (10 028 евро) взимается со студентов Великобритании (Англия) [Frais et systèmes nationaux..., 2017, с. 12].

В большинстве обследованных стран политика в отношении платы за обучение на второй ступени (магистратура) аналогична той, которая применяется на первой (бакалавриате). Исключение составляют такие страны, как Греция, Кипр, Мальта и Великобритания (Шотландия), где на первой ступени плата не взимается. Кроме того, есть страны, где плата за обучение на второй ступени сильно отличается от платы на первой. Так, плата за обучение на второй ступени в Испании превышает на 56% этот показатель на первой, а в Македонии – в 10 раз. Напротив, в Турции плата за обучение на второй ступени составляет всего 1/8 платы на первой.

В странах, где студенты бакалавриата вообще не оплачивают обучение (Греция, Мальта, Кипр, Шотландия), плата за обучение на второй ступени колеблется от 400 евро в год на Мальте до 3625 евро в Греции и более 5000 евро на Кипре [Frais et systèmes nationaux..., 2017, с. 13].

Как свидетельствуют приведенные выше данные, обучение детей часто требует от семей значительных затрат, тем не менее большинство родителей готовы их нести. Этот вывод подтверждает, в частности, очередной доклад одной из крупнейших в мире финансовых групп HSBC Holdings в серии «Стоимость образования»<sup>1</sup>. В докладе 2017 г. представлены результаты опроса, посвященного затратам родителей на образование детей и выгодам, получаемым детьми от таких затрат в плане их будущих успехов в трудовой жизни. Мониторинг охватил 8481 респондента в 15 странах мира<sup>2</sup> [The value of education..., 2017].

Как показал опрос, 75% опрошенных уверены, что их детей благодаря полученному образованию ожидает «блестящее будущее», а 68% – что дети получают прекрасное рабочее место. Наиболее оптимистично настроены родители из стран Азии: так думают соответственно 87% и 85% респондентов из Индии и 84% и 78% из Китая. Напротив, наименее оптимистичны респонденты из Франции (соответственно 42% и 36%) [The value of education..., 2017, с. 8].

Родители финансируют различные связанные с образованием детей расходы – начиная от покупки школьной формы до оплаты обучения в вузе. Средняя сумма затрат, которую опрошенные тратят на образование детей (начальное, среднее, высшее), составляет 44 221 долл. США. При этом на первичное образование в среднем тратится 12 820 долл., вторичное образование – 15 111 и третичное – 16 290 долл.

Отмечаются сильные колебания средних затрат родителей на образование детей по отдельным странам: наивысший уровень у родителей из Гонконга – 132 161 долл., а самый низкий у родителей из Франции – 16 708 долл. (см. табл. 3) [The value of education..., 2017, с. 11].

---

<sup>1</sup> Программа «Стоимость образования» (The value of education) была начата в 2014 г.; за 2014–2017 гг. всего было опрошено более 24 тыс. респондентов.

<sup>2</sup> Австралия, Канада, Китай, Египет, Франция, Гонконг, Индия, Индонезия, Малайзия, Мексика, Сингапур, Тайвань, ОАЭ, Великобритания, США.

**Средние затраты на образование детей (долл.)**

Страна	Средние затраты на образование детей
Гонконг	132 161
ОАЭ	99 378
Сингапур	70 939
США	58 464
Тайвань	56 424
Китай	42 892
Австралия	36 402
Малайзия	25 479
Великобритания	24 862
Мексика	22 812
Канада	22 602
Индия	18 909
Индонезия	18 422
Египет	16 863
Франция	16 708

95% опрошенных рассчитывают, что дети получают университетское образование, а 91% – высшее образование на уровне магистерской степени (postgraduate education). Более  $\frac{3}{4}$  респондентов (78%) полагают, что магистерская степень позволит детям получить хорошее рабочее место по выбранной специализации. Этот показатель особенно высок у родителей из Китая (91%), Индонезии (91) и Мексики (90%). Предпочтительными университетскими специализациями родители считают медицину (13% родителей), бизнес, управление и финансы (11), инженерные науки (10%) [The value of education..., 2017, с. 12].

**Государственная финансовая помощь студентам**

Во многих странах ОЭСР ключевым вопросом в политике финансовой поддержки студентов является вопрос о том, в какой форме эта поддержка имеет наибольшую эффективность – в форме стипендий или образовательных займов (ОЗ). В отдельных странах применяются обе эти формы в разных комбинациях.

Сторонники ОЗ убеждают, что эта форма позволяет помочь большему числу студентов. Действительно, если средства, выделяемые для стипендий, будут использованы на предоставление гарантий по ОЗ или на субсидирование ОЗ, то общий бюджет,

предназначенный на помощь студентам, будет более значительным и больше людей получат доступ к высшему образованию.

В отличие от такого подхода противники ОЗ считают, что они менее эффективны, чем стипендии, в плане стимулирования притока в вузы выходцев из семей со скромным достатком. Кроме того, по их мнению, слишком высокая задолженность по ОЗ может иметь тяжелые последствия как для самих студентов, так и для государственного бюджета, если большое число выпускников вузов не смогут погашать долги.

По данным исследования ОЭСР за 2015/2016 учебный год в Великобритании (Англия), Австралии, США и Норвегии по крайней мере 75% студентов-бакалавров получали стипендию или ОЗ. Причем именно в этих странах (кроме Норвегии) отмечается самый высокий среди стран ОЭСР уровень платы за обучение. В странах, где плата за обучение более низкая – Австрии, Бельгии (Фландрия и французское сообщество), Италии и Швейцарии, студенты редко получают финансовую помощь. В Финляндии и Турции в государственных вузах обучение бесплатное, но большинство студентов получают стипендии или ОЗ (Финляндия) или только ОЗ (Турция) [Regards sur l'éducation..., 2017, с. 227].

Государственная поддержка студентов и их семей позволяет правительствам поощрять стремление молодежи к получению высшего образования, а также косвенным путем увеличить финансирование высших учебных заведений. Финансирование вузов через студентов может, кроме того, способствовать развитию конкуренции между учебными заведениями и заставить внимательнее относиться к потребностям студентов. Поддержка студентов осуществляется во многих формах, включая пособия, учитывающих его доходы, семейные пособия, налоговые льготы, предоставляемые студентам и их родителям, и другие трансферты.

Преимущества и недостатки различных форм финансирования третичного образования достаточно подробно проанализированы во многих исследованиях (например, [Barr N., 2009; Borck R., Wimbersky M., 2014]). Правительства стремятся найти правильный баланс между разными формами поддержки, особенно в период финансового кризиса. Очевидно, что такая помощь, как налоговые льготы или семейные пособия, предоставляемые всем на общих условиях, в меньшей степени способна поддержать малообеспеченных студентов, чем субсидии с учетом доходов студента.

Исследование экспертов информационной сети Eurymise за 2017/2018 учебный год свидетельствует о разнообразии форм пря-

мой и косвенной государственной помощи студентам в европейских странах [Frais et systèmes nationaux..., 2017]. Во всех странах (в том числе в 28 странах ЕС и восьми других европейских странах) имеется хотя бы одна форма прямой помощи студентам (стипендии или займы), а в половине действуют различные формы косвенной помощи (семейные пособия, налоговые льготы родителям) (на иностранных студентов эта помощь не распространяется).

В большинстве случаев обе формы помощи действуют раздельно друг от друга, причем каждая предоставляется по своим собственным правилам. Однако в Германии, Люксембурге, Швейцарии, Лихтенштейне и Норвегии прямая помощь имеет форму «комплексного пакета» (package), предусматривающего право студента на получение стипендии, стипендии и займа или только займа в зависимости от его дохода или дохода его семьи. Размер помощи определяется также исходя из нуждаемости студента или его семьи.

В пяти странах (Испания, Хорватия, Румыния, Босния-Герцеговина и Македония) существует только одна форма помощи студентам – стипендии [Frais et systèmes nationaux..., 2017, с. 14].

Единственной европейской страной, где нет стипендий студентам (но этот вопрос обсуждается), является Исландия. В Нидерландах с 2015/2016 учебного года отказались от всеобщей системы стипендий и перешли на систему стипендий в зависимости от нуждаемости студентов. В Великобритании с 2016/2017 учебного года стипендия с целью материальной поддержки студентов (maintenance grant, living cost grant) была заменена на займы с целью материальной поддержки (maintenance loan).

Универсальные системы стипендий, на которые имеют право все студенты-резиденты с полной нагрузкой, применяются в северных странах (Дания, Финляндия, Швеция и Норвегия), Люксембурге и на Мальте. Они имеют форму еженедельных или ежемесячных выплат в течение всего срока обучения. Нуждающиеся студенты особо не выделяются. Однако если у студента есть другой собственный источник заработка, который превышает определенный порог, то в Швеции размер его стипендии сокращается, а в Дании, Финляндии и Норвегии стипендия ему не выплачивается.

В большинстве случаев основным критерием предоставления стипендии является степень материальной обеспеченности студента, которая оценивается с помощью таких показателей, как доход родителей (чаще всего), условия жизни семьи студента, профессиональный статус и уровень образования родителей (Венгрия),

отсутствие родителей (статус сироты) (Болгария, Румыния), наличие других детей в семье и др. В семи странах (Болгария, Греция, Ирландия, Франция, Италия, Кипр и Австрия) учитываются одновременно уровень материальной обеспеченности студента и его успехи в учебе.

Охват студентов стипендиями в странах, где применяется универсальная система стипендий и / или стипендий, основанных на нуждаемости, колеблется от почти 100% в Люксембурге и на Мальте и 75% в Дании, Швеции, Финляндии и Великобритании (Шотландия) до 10% и менее в Болгарии, Чешской Республике, Хорватии, Италии, Кипре, Литве, Румынии и Швейцарии. Размер таких стипендий также сильно различается. В Болгарии, Эстонии, Латвии, Венгрии, Словакии, Македонии и Турции она обычно составляет менее 1000 евро в год на студента с полной нагрузкой первой ступени обучения. В 15 системах высшего образования (Бельгия, Чешская Республика, Греция, Испания, Хорватия, Кипр, Литва, Люксембург, Мальта, Польша, Португалия, Румыния, Финляндия, Швеция, Шотландия) стипендия колеблется от 1000 до 3000 евро, в шести системах (Ирландия, Италия, Нидерланды, Австрия, Северная Ирландия и Норвегия) – от 3001 до 5000 евро, а в трех случаях она превышает 5000 евро (Германия, Уэльс и Швейцария) [Frais et systèmes nationaux..., 2017, с. 18].

В 18 странах (Болгария, Чешская Республика, Германия, Эстония, Хорватия, Латвия, Литва, Венгрия, Польша, Португалия, Румыния, Словения, Словакия, Босния-Герцеговина, Македония, Черногория, Сербия, Турция) действуют системы стипендий, основанные на успехах в учебе. Такими стипендиями редко охвачены более 1/5 студентов с полной нагрузкой первой ступени. В Венгрии, например, такие стипендии получают около 1/3 студентов-бюджетников с полной нагрузкой первой ступени уровня; в Литве, Австрии, Румынии, Словакии, Боснии-Герцеговине и Турции – от 10 до 20%; в других странах (Германия, Эстония, Чешская Республика, Франция, Ирландия, Польша, Словения, Македония, Черногория, Сербия) – менее 10%. Годовая сумма стипендии, основанной на успехах в учебе, чаще составляет менее 1000 евро (Болгария, Франция, Латвия, Литва, Венгрия, Румыния, Словакия, Босния-Герцеговина, Черногория, Сербия, Турция) и реже от 1000 до 5000 евро (Германия, Эстония, Кипр, Австрия, Польша, Португалия, Словения) [Frais et systèmes nationaux..., 2017, с. 17].

*Займы студентам* применяются в 29 из 42 обследованных систем высшего образования для финансирования обучения и / или

для обеспечения жизненных потребностей. При этом в 15 системах такой финансовой поддержкой пользуются от 7% студентов в Эстонии до почти 92% в Великобритании (Англия). Займы могут предоставляться на всеобщей основе (всем желающим) или исходя из определенных критериев. Например, в ряде стран право на заем имеют только студенты с полной нагрузкой. В Польше существуют ограничения, касающиеся дохода семьи студента и его возраста, в Черногории и Сербии – успеваемости студента и т.д.

Максимальная сумма займа варьирует от 450 евро в год в Черногории до более 7500 евро в Швеции. В Великобритании (Шотландия) и Исландии размер займа зависит от доходов, а в Болгарии, Венгрии и Великобритании (Англия) он эквивалентен величине расходов, которые заем должен покрывать.

Условия предоставления займов в большинстве стран предусматривают возможность отсрочки погашения долга на один-два года после получения диплома. Но есть исключения из этого правила: в Сербии студент обязан начать погашать долг сразу после получения диплома, в Венгрии – через четыре месяца, в Швеции – через шесть месяцев и в Норвегии – через семь месяцев. В Германии отсрочка составляет четыре года. В Великобритании (Англия, Уэльс) погашение долга начинается с момента устройства дипломированного выпускника на работу при условии, что его заработок превышает размер платежа по долгу.

За последние 10 лет в большинстве стран выросло число студентов, берущих ОЗ под государственные гарантии и заканчивающих обучение с дипломом и долгом. Долги по образовательным займам – это серьезная проблема, от которой страдают очень многие бывшие студенты. Особенно опасно то, что долговые объемы в последние годы стремительно росли. Так, в США за период с 2003/2004 по 2011/2012 учебный год доля бакалавров, которые брали кредит на 40 тыс. долл. (в долларах 2012 г.) или более, увеличилась в среднем с 2 до 18%, в том числе в государственных колледжах и университетах (которые выдают почти две трети от общего числа бакалаврских дипломов) – с 1 до 12% и в коммерческом секторе (в 2011/2012 учебном году на него приходилось 8% бакалаврских дипломов) – с 4 до 48% [Баум С., 2018, с. 22]. Больше всего проблем с выплатой испытывают заемщики, которые взяли в долг относительно немного, но которым не удалось получить востребованный на рынке труда диплом.

*Помощь семьям студентов.* Косвенные формы поддержки (семейные пособия и налоговые льготы), согласно исследованию

Eurydice, применяются в половине систем высшего образования европейских стран [Frais et systèmes nationaux..., 2017]. В 11 системах высшего образования (Бельгия, Чешская Республика, Германия, Франция, Литва, Австрия, Польша, Португалия, Словакия, Швейцария, Лихтенштейн) используются в комбинации налоговые льготы и семейные пособия. В Эстонии, Ирландии, Греции, Италии, Латвии, Мальте и Словении родители студентов пользуются только налоговыми льготами, а в Люксембурге – только семейными пособиями.

Получение обеих форм косвенной помощи обычно зависит от национальности / места проживания студентов, их возраста и финансового положения. Обычно студенты должны обучаться в режиме полной нагрузки, иметь статус гражданина или резидента страны или региона, быть моложе 23–26 лет, не обладать личным доходом и проживать с семьей.

Налоговые льготы могут принимать разные формы: единовременный вычет фиксированной суммы из налогооблагаемого дохода в расчете на одного ребенка-студента (Чешская Республика, Германия, Латвия, Мальта, Австрия, Польша, Словакия и Лихтенштейн), повышение порога дохода, освобождаемого от налога, в зависимости от количества детей в семье (Бельгия) или вычет из налогооблагаемого дохода родителей определенной части платы за обучение (Италия – 19%, Литва – 15, Португалия – 30%). В Греции к доходам родителей студентов применяются более низкие налоговые ставки [Frais et systèmes nationaux..., 2017, с. 20].

Таким образом, можно констатировать, что политика стран в области государственной финансовой поддержки студентов очень разнородна, хотя, по сути, преследует одни и те же цели.

## **Заключение**

Системы образования в ведущих странах мира столкнулись в настоящее время с рядом серьезных вызовов, которые снижают финансовую доступность образования для населения. Понятно, что создание условий для высококачественного образования требует крупных финансовых вложений. Основная часть этого финансового бремени лежит на государстве, и такая ситуация неизбежно будет сохраняться в дальнейшем. Однако реальность такова, что система образования не сможет опираться только на государственные ассигнования. Чтобы облегчить нагрузку на и без того перегруженные государственные бюджеты, все больше



стран переносят бремя затрат на образование с государства на плечи домашних хозяйств.

В среднем 30% расходов на третичное образование поступает из частных источников (на более низких уровнях образования эта доля ниже), причем две трети этого финансирования обеспечивают домашние хозяйства, в основном в форме платы за обучение. Это реальность, которая требует признания на национальном уровне и одновременно предполагает совершенствование системы помощи людям, желающим инвестировать в свое будущее путем получения образования.

### Список литературы

1. Альтбах Ф.Дж. Массовизация высшего образования и глобальная экономика знаний: Тянущиеся противоречия // Международное высшее образование. – М., 2015. – № 80. – С. 9.
2. Аникина Е.А., Иванкина Л.И., Сорокина Ю.С. Кризис высшего образования в России: Проявления, причины и последствия // Современные проблемы науки и образования (электронный журнал). – 2016. – № 3. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24770>
3. Ашер А. Бесплатное образование для нуждающихся // Международное высшее образование. – М., 2017. – № 91. – С. 19–21.
4. Баум С. Долги по студенческим кредитам в США: Слова vs реальность // Международное высшее образование. – М., 2018. – № 93. – С. 22–23.
5. Каллендер К. «Новый» сектор частного высшего образования в Великобритании // Международное высшее образование. – М., 2016. – № 86. – С. 22–24.
6. Лисюткин М.А. О возможных причинах ухудшения ресурсной базы вузов // Вопросы образования. – 2017. – № 2. – С. 74–94.
7. Майорова Т.В. Проблемы финансирования высшего образования в условиях глобализации // Теория и практика сервиса: Экономика, социальная сфера, технологии. – 2013. – С. 13–20. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-finansirovaniya-vysshego-obrazovaniya-v-usloviyah-globalizatsii>
8. Ритцен Й. Европейские университеты после экономического кризиса // Международное высшее образование. – 2016. – № 87. – С. 7–9.
9. Салми Дж. Сценарии устойчивого финансирования высшего образования // Вестник международных организаций. – 2010. – № 1 (27). – С. 79–95. – Режим доступа: [http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268030946/Financial\\_Stability.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268030946/Financial_Stability.pdf)
10. Хэйзелкорн Э. Устойчивость и доступность высшего образования: Есть ли какое-то чудодейственное средство? // Международное высшее образование. – М., 2015. – № 80. – С. 13–14.

11. Barr N. Financing higher education: Lessons from economic theory and reform in England // Higher education in Europe. – 2009. – Vol. 34, N 2. – P. 201–209.
12. Borck R., Wimbersky M. Political economics of higher education finance // Oxford Economic Papers. – Oxford: Oxford University Press, 2014. – Vol. 66, N 1. – P. 115–139.
13. Frais et systèmes nationaux d'aides financières aux étudiants dans l'enseignement supérieur en Europe – 2017/2018. Commission européenne/EACEA/Eurydice. – Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 2017. – 76 p.
14. Grobon S. Combien coûte un jeune adulte à ses parents? // Les revenus et le patrimoine des ménages. – P.: INSEE, 2018. – P. 65–80.
15. Johnstone D.B. Financing higher education: Worldwide perspectives and policy options. – 2015. – 23 p. – (THF Working Paper: Working Papers Series; N 6). – Mode of access: [http://www.headfoundation.org/papers/\\_2015\\_65\)\\_Financing\\_H\\_Ed\\_WW\\_Perspectives\\_and\\_policy\\_options.pdf](http://www.headfoundation.org/papers/_2015_65)_Financing_H_Ed_WW_Perspectives_and_policy_options.pdf)
16. L'Europe de l'éducation en chiffres. – 2 édition. – P.: Le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Innovation, 2018. – 83 p.
17. Public Funding Observatory Report 2017. – Brussel: European University Association, 2017. – Dec. – 42 p.
18. Quels facteurs influent sur les dépenses d'éducation? // Indicateurs de l'éducation à la loupe. – P.: OCDE, 2016. – Novembre. – 4 p.
19. Regards sur l'éducation 2017: Les indicateurs de l'OCDE. – P.: Éditions OCDE, 2017. – 476 p.
20. The value of education: Higher and higher. – L.: HSBC Holdings plc, 2017. – 38 p.

**Б.Г. Ивановский\***

## **ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЗАПАДА**

*Аннотация.* Обсуждаются социально-экономические потребности общества в развитии высшего образования. Исследуются влияние вузовской науки на экономические процессы в странах Запада и проблемы трудоустройства выпускников вузов. Рассматриваются проблемы и перспективы российской высшей школы в связи с ее переходом на Болонскую систему образования.

*Ключевые слова:* высшее образование; цифровизация; НИОКР; финансирование образования; рынок труда; Евросоюз; Великобритания; Германия.

**B.G. Ivanovskiy**

## **Economic and social problems of higher education in the countries of the West**

*Abstract.* The social and economic needs of society in the development of higher education are highlighted. The impact of University science on the economic processes in the West and the employment of University graduates are investigated. The problems and prospects of the Russian higher school in connection with its transition to the Bologna system of education are considered.

*Keywords:* higher education; digitalization; R&D; financing of education; labor market; European Union; United Kingdom; Germany.

---

\* **Ивановский Борис Георгиевич**, кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник Отдела экономики ИНИОН РАН.

**Ivanovskiy Boris Georgievich**, candidate in economic sciences, leading researcher of the Department of economics at the Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences.

## Социально-экономические потребности общества в развитии высшего образования

Появление информационно-коммуникационных технологий и развитие общества знаний требуют глубокой перестройки всей системы высшей школы с учетом потребности в специалистах, обладающих новыми профессиональными навыками.

Политика в области высшего образования в западных странах сосредоточена, прежде всего, на расширении доступа к нему населения. В настоящее время в 32 странах Европы функционирует около 2,5 тыс. высших учебных заведений, где обучаются свыше 17 млн студентов [European tertiary education., 2018]. При этом высшее образование рассматривается как политический инструмент преодоления социально-экономического неравенства. Однако достичь этой цели довольно сложно из-за конфликта интересов между различными группами населения, а также из-за институциональных проблем, затрудняющих включение в систему высшего образования наиболее уязвимых слоев населения. Рыночный подход к организации высшего образования делает его менее доступным для людей с ограниченным материальным достатком, что противоречит установкам политики в области образования [Kromydas T., 2017].

Цели и роль высшего образования в современном обществе является объектом острых дискуссий с серьезными политическими и практическими последствиями. В настоящее время предметом обсуждений выступают две неоднозначные теоретические позиции. Первая направлена на то, чтобы помочь людям занять определенное место на рынке труда и, следовательно, увеличить их доход. Вторая сфокусирована на понимании роли высшего образования в рамках онтологических и эпистемологических принципов. В последнем случае делается упор на развитии индивидуальных способностей, творчества и эмансипации, что противоречит современным институциональным установкам, связанным с властным доминированием. Этот концептуальный конфликт может увековечить или революционизировать сложившиеся социальные классовые отношения [Wolff R., Barsamian D., 2012].

Образование, по мнению Р. Вольфа и Д. Барсамиана [Wolff R., Barsamian D., 2012], нельзя считать в полной мере чисто рыночным процессом, а вузы – это не просто учреждения, предлагающие уже готовый продукт, дополненный дипломом, который имеет свою ценность на рынке труда. Приобретенные в колледже или

университете знания, подтвержденные полученными дипломами, не являются ни достаточным, ни необходимым условием для получения рабочего места. Кроме того, растущие издержки высшего образования, прежде всего из-за его интернационализации, а также увеличение несоответствия между полученной квалификацией и требованиями работодателей, создают довольно мрачную картину нынешней ситуации, при которой хорошо оплачиваемые рабочие места предоставляются представителям обеспеченных слоев общества. В то же время неимущие студенты находятся в менее благоприятном положении по сравнению со своими состоятельными сокурсниками в связи с различиями в предыдущем образовании и образовании их родителей, а также из-за сохранения некоторых традиций. Поэтому расширение охвата высшим образованием широких масс населения ведет к его коммерциализации, а также к коммерциализации его целей. Следовательно, включение высшего образования в экономически ориентированную модель предполагает определение денежного эквивалента и достижение определенных финансовых результатов. И этот подход, по мнению авторов, сохранится и будет превалировать, что не способствует росту доходов населения и снижению социально-экономического неравенства.

В мае 2017 г. Еврокомиссия в рамках «Новой молодежной инициативы по развитию школьного и высшего образования» (New Youth initiative on schools and higher education) начала реализацию стратегии перехода на высококачественное, всеобъемлющее и ориентированное на будущее образование (strategy for high quality, inclusive, and future-oriented education). Акцент сделан на воспитании детей младшего возраста, инвестициях в непрерывное образование профессорско-преподавательского состава, развитии сотрудничества между различными участниками образовательного процесса в сочетании с исследованиями и инновациями, а также на улучшении управления учебными заведениями. Вместе с тем стратегия чересчур ориентирована на коммерциализацию и оценку деятельности образовательных учреждений по этому критерию, что может препятствовать здоровой конкуренции между ними и осуществлению принципов равенства, сотрудничества и взаимодействия [Boivin P., 2018].

Образование является ключевым фактором сокращения социально-экономического неравенства, которое продолжает увеличиваться в большинстве стран ЕС. На саммите ЕС по вопросам образования, состоявшемся в январе 2018 г., особое внимание уде-

лялось проблемам справедливости и доступности школьного образования, а также социальной инклюзии. Однако проблемы интеграции мигрантов здесь не рассматривались. Между тем признание права мигрантов на образование и обеспечение им доступа к нему являются фундаментальной предпосылкой полной интеграции данной социальной группы в европейское общество. Это особенно актуально в условиях затяжного спада в экономике, когда наблюдается сокращение бюджетных расходов на образование, которое оказывает прямое воздействие на качество обучения. В итоге в рекомендациях для стран – членов ЕС, принятых на саммите, проблема инклюзии в образовательный процесс учащихся, независимо от страны происхождения, упоминается только в сноске, относящейся к высшему образованию [Bonesmo, 2012].

Традиционно образование понимается как важный элемент прогресса и социальных изменений в соответствии с меняющимися общественными потребностями. Однако если определенные меры предосторожности не будут приняты, образование может дать возможность людям стать более активными разрушителями Земли. Чтобы противостоять этому процессу, необходимо создавать новую модель образования [Granados J., 2015].

Образование, направленное на достижение целей устойчивого развития (education for sustainable development, ESD), должно стать основой для пересмотра и переоценки значения высшего образования. ESD включает новые формы познания, обеспечивающие развитие человеческой деятельности в меняющихся условиях. Часто бывает недостаточно действовать согласно сложившейся традиции, т.е. воспроизводить существующую социальную систему. Успех в достижении целей устойчивого развития, как указывалось на саммите на высшем уровне по устойчивому развитию, состоявшемся в Йоханнесбурге в 2002 г., предполагает: осознание возникающих проблем, добросовестное принятие решений, понимание коллективной ответственности и формирование конструктивного партнерства, вера в достоинство всех без исключения людей [World summit., 2002]. Эти принципы развития человечества подразумевают реализацию идей доклада Делора (Delors report)<sup>1</sup>, в котором указаны четыре основы образования: учиться приобретать знания, учиться делать, учиться жить вместе и учиться жить.

---

<sup>1</sup> Имеется в виду доклад президента Международной комиссии по проблемам образования в XXI в. Жака Делора «Образование: Сокрытое сокровище», представленный в ЮНЕСКО в 1996 г.

В контексте концепции ЮНЕСКО «Образование для устойчивого развития» в 2008 г. предложено включить пятую основу – учиться изменять себя и общество.

Во многих европейских странах в связи с демографическими изменениями наблюдается снижение доли трудоспособного населения, что вынуждает их привлекать иностранных специалистов. Вместе с тем на протяжении последних десятилетий кардинальным образом изменилось размещение производственных мощностей в мире. Согласно рейтингу 500 крупнейших мировых компаний по версии американского журнала Fortune (Fortune Global 500), раньше примерно 95% компаний были расположены в развитых странах. Однако к 2010 г. их доля снизилась до 83%, а к 2014 – до 69%. Если эта тенденция сохранится, то к 2025 г. этот показатель снизится до 54%. Приведенные данные свидетельствуют о перемещении деловой активности в нетрадиционные, с точки зрения развития бизнеса, страны [Кулен Р., 2016].

В связи с быстрым экономическим развитием стран Азиатско-Тихоокеанского региона прогнозируется, что в ближайшем будущем большинство населения планеты будет относиться к среднему классу, для которого высшее образование имеет центральное значение. Это означает, что произойдет рост спроса на высшее образование. Как следствие, количество студентов, обучающихся в вузах, вырастет с 4% мирового населения в 2012 г. до 10% к 2040 г. [Kharas H., 2017].

Теоретически образование способствует расширению прав и возможностей людей, которые овладевают навыками принятия решений и способностью эффективно действовать в соответствии с этими решениями. Оно направлено на развитие не только личных, но и социальных качеств. По существу, этим открывается диалог между общественными и личными интересами, между правами и обязанностями. Установлена также положительная корреляция между развитием образования и экономическим ростом. Так, американский ученый Р. Барро рассматривает человеческий капитал как ключевой фактор роста экономики и богатства нации. На базе показателей большого числа стран Барро выполнил статистический анализ взаимосвязи среднего уровня образования населения и ВВП. Он доказал, что темпы экономического роста страны и ВВП на душу населения были тесно связаны с образованием [Barro R., 1991].

В то же время, согласно Всемирной декларации о высшем образовании для XXI в. (World declaration on higher education for the

21 st century), в связи с необходимостью обеспечения устойчивого развития человечества перед высшим образованием встают грандиозные задачи, требующие его самого радикального обновления.

Речь идет, во-первых, о повышении роли наднациональных организаций (таких, как ЮНЕСКО) в продвижении перспективных проектов (например, по созданию электронных и партнерских сетей между вузами) и, во-вторых, о всемерном поощрении международного сотрудничества между учебными заведениями с целью распространения знаний за рамками национальных границ [Environmental citizenship, 2006, с. 130].

Модернизация высшего образования подразумевает, в первую очередь, внутренние изменения в вузах, направленные на совершенствование управления ресурсами (человеческими, экономическими и т.д.) и на углубление внутривузовской демократии [Prensky M., 2009]. Вузы должны продолжать свою образовательную миссию и проводить научные исследования, основываясь на принципах автономии и ответственности.

Обновление образовательной модели предполагает внедрение новых подходов к обучению с целью развития критического и творческого мышления. Процесс обучения должен стать более активным и связанным с реальной жизнью. При этом в ходе обучения важно учитывать особенности личности каждого студента [Prensky M., 2009, с. 5]. Кроме того, изменения должны быть направлены на расширение использования потенциала информационных технологий для создания и распространения знаний.

Экономические исследования подтверждают вывод о том, что и общественные, и частные инвестиции в образование являются полезными, как для отдельных личностей, так и для государства в целом [Miller R., 2010]. В экономической литературе эта взаимозависимость рассматривается на макро- и микроэкономическом уровнях.

*На макроэкономическом уровне* выделяются:

А. Взаимосвязь между уровнем образования и размером заработка. Результаты исследования показывают, что каждый дополнительный год обучения способствует росту заработка на 10%.

Б. Взаимосвязь между совокупным уровнем образования в стране и ростом ВВП. Более высокий рост ВВП достигается в странах, где население в среднем имеет более высокий уровень образования. Как показывают расчеты, если период обучения мужчины в возрасте от 25 лет и старше на этапе среднего специального или



высшего образования возрастет на один год, то экономический рост увеличится почти на 0,5% [Miller R., 2010, с. 9].

*На микроэкономическом уровне* изучается взаимосвязь между количеством лет обучения и уровнем заработной платы. Обнаружено, что люди, которые проходят обучение в течение длительного периода, являются более производительными и соответственно имеют более высокий заработок. Однако существует много трудностей с проверкой этой гипотезы [O'Carroll C., Harmon C., Farrelli L., 2006, с. 12].

Университеты выполняют жизненно важные функции, как в качестве учреждений по подготовке высококвалифицированных кадров, так и в качестве генераторов знаний посредством научно-исследовательской деятельности. Причем две эти функции взаимосвязаны, и, когда они реализуются эффективно, вузы вносят значительный вклад в развитие экономики. Однако главной миссией вузов остается подготовка квалифицированных кадров, хотя по мере роста наукоемких отраслей значение университетских научных исследований для развития экономики возрастает. Выступая основным поставщиком таких ресурсов, как квалифицированные специалисты и знания, вузы способствуют поддержанию конкурентоспособности национальной экономики.

## **Цифровизация образования и развитие НИОКР**

Процессы реформирования вузов в странах Запада в настоящее время тесно связаны с необходимостью повышения их конкурентоспособности, как в сфере образовательных услуг, так и в сфере НИОКР.

Во многих европейских странах высшие учебные заведения предлагают широкий спектр образовательных программ, разработанных на основе передовых технологий.

Согласно опросу экспертов в области образования, проведенному Всемирным саммитом по инновациям в сфере образования (World Innovation Summit for Education, WISE), 50% респондентов считают, что к 2030 г. наиболее значимые источники знаний будут доступны в режиме онлайн. Электронный формат позволяет легко распространять и адаптировать учебные материалы, что стимулирует появление большего количества образовательных программ, построенных с учетом возможностей онлайн-образования [Кулен Р., 2016]. Поэтому сегодня многие развитые страны уделяют огромное внимание развитию инновационных методов препода-

вания, качественно новых образовательных технологий и современных образовательных программ.

Современные цифровые технологии создают новые возможности для развития университетов и других образовательных учреждений, в том числе для обмена накопленным опытом и знаниями, что позволяет людям узнать больше и принимать более обоснованные решения в своей повседневной жизни. Среди цифровых инноваций следует отметить адаптацию онлайн-обучения, которая выражается в развитии смешанных форм обучения (blended learning) и онлайн-курсов MOOC (massive on-line open course). О расширении онлайн-обучения свидетельствует, в частности, рост доступных онлайн-курсов, количество которых ежегодно удваивается. К настоящему времени количество онлайн-курсов, предлагаемых в более чем 500 университетах Европы, достигло 4200 [Сидоров Г., 2017].

Цифровая библиотека обеспечивает доступ студента или преподавателя к научной литературе с любых устройств, независимо от места нахождения и времени суток. Многие современные университеты объединяют традиционные и цифровые библиотеки. Например, в традиционной библиотеке можно найти и прочитать книгу или журнал с библиотечного компьютера. В то же время любой пользователь может найти книгу в электронном каталоге и получить ее, придя в кампус. Такая конвергенция традиционных и новых технологий обеспечивает более высокий уровень подготовки студентов и преподавателей и позитивно влияет на имидж университета. В настоящее время практически все студенты демонстрируют склонность к применению новых технологий, причем не только в процессе обучения, но и в повседневной жизни.

В условиях глобализации рынка и усиления конкуренции между университетами борьба за студентов происходит уже не в рамках одной страны или кластера стран, а на международном уровне. Таким образом, создание и сохранение конкурентного преимущества университета будет также определяться степенью внедрения новых технологий.

Кроме того, цифровые технологии способствуют повышению эффективности взаимодействия подразделений учебного заведения, что является обязательным условием для проведения всех инновационных и культурных преобразований.

Важную роль цифровые технологии играют также в маркетинговой деятельности вузов. Цифровой маркетинг позволяет решать следующие задачи:

– организация взаимодействия с учебно-вспомогательным персоналом, научно-педагогическими работниками, студентами, абитуриентами и выпускниками;

– мониторинг восприятия бренда университета на целевых рынках;

– стимулирование создания новых цифровых сообществ и инноваций на всех этапах образовательного цикла;

– разработка персонализированных маркетинговых материалов для целевых аудиторий [Сидоров Г., 2017].

Переход к цифровому университету невозможен без поддерживающих мероприятий, направленных на совершенствование работы вузов. Такие мероприятия могут включать:

– разработку факультативных или обязательных модулей в рамках программ обучения, ориентированных на повышение цифровой грамотности среди студентов;

– оказание поддержки научно-педагогическим работникам, играющим ведущую роль в развитии цифровых навыков и занимающимся разработкой инновационных методик преподавания;

– поощрение продвинутого использования обучающих платформ научно-педагогическими работниками с целью улучшения результатов учебы студентов и повышения эффективности работы вуза в целом;

– оказание помощи тем научно-педагогическим работникам, которые обладают менее продвинутыми навыками использования цифровых технологий.

Хотя переход на правила цифрового века является сложной задачей, перед университетами, которые взяли курс на внедрение цифровых технологий, открывается широкий круг новых возможностей по организации работы со студентами, научно-педагогическими работниками, административно-управленческим персоналом и внешними стейкхолдерами.

Значительное место в деятельности университетов западных стран занимает *научно-исследовательская и проектно-конструкторская деятельность* (НИОКР). Внедрение их результатов позволяет расширить технологические инновации и занятость в промышленности. Так, исследования Ассоциации американских университетов (Association of American Universities) показали, что в течение 2002 г. университеты штата Висконсин потратили на НИОКР 883 млн долл., что способствовало созданию около 32 тыс. рабочих мест или 36 рабочих мест на каждый потраченный на НИОКР миллион долларов [Moed H., 2005, с. 38].

В западной научной литературе широко применяется термин «предпринимательский университет» (entrepreneurial university), который подчеркивает значение коммерциализации академических научных исследований для развития региональной и национальной экономики. На практике предпринимательская деятельность университетов проявляется в создании так называемых научных парков или инновационных центров, являющихся инкубаторами инновационных компаний и, как правило, располагающихся на территории кампусов. Связи с университетами помогают таким компаниям добиться успехов на рынке. Ярким примером является опыт Массачусетского технологического института (Massachusetts Institute of Technology): число новых предприятий, созданных при его поддержке, выросло со 156 в 1985 г. до 636 в 2005 г. Этот вуз внес значительный вклад в трансформацию на высокотехнологической основе экономики штата, традиционно опирающейся на текстильное производство и пошив одежды. Технологический университет Чалмерса (Chalmers University of Technology) в Швеции в период с 1975 по 2005 г. создал 240 компаний [Moed H., 2005, с. 42].

В США Национальная академия изобретателей (The National Academy of Inventors) и Ассоциация владельцев интеллектуальной собственности (Intellectual Property Owners Association) опубликовали в 2017 г. доклад о результатах патентной деятельности 100 крупнейших университетов мира. В целом в 2016 г. университетами было получено 6,8 тыс. патентов, из них на долю десяти топ-университетов (девять из США и одного из Китая) приходится около 33% патентов [Noonen K., 2017].

Исследования, проведенные в США, показывают, что на долю университетов приходится около трех четвертых всех научных публикаций [Science and engineering..., 2018]. Неудивительно, что университетские разработки в области НИОКР рассматриваются в настоящее время, как существенный вклад в экономический рост.

В рейтинге стран мира по показателю Глобальный инновационный индекс (Global Innovation Index) Великобритания занимает второе место по развитию инфраструктуры, образования, технологий, качеству продукции и стартапам. В 2002 г. пять университетов Великобритании (Саутгемптонский университет, университеты Бата, Бристоля, Эксетера и Суррея) заключили соглашение о партнерстве в области развития сети бизнес-инкубаторов (SETsquared). Работа этого партнерства была достаточно эффективной. За 13 лет с момента своего создания при поддержке SETsquared в Великобритании появилось более 1 тыс. высокотехнологичных стартапов

с инвестициями более 1 млрд ф. ст. и объемом производства более 3,8 млрд ф. ст. В следующие 10 лет предполагается увеличить этот показатель до 15 млрд ф. ст. В настоящее время инновационное партнерство университетов Великобритании поддерживает 265 компаний, что позволило создать более 9 тыс. новых рабочих мест, а к 2025 г. их число может превысить 14 тыс. [Southampton's business incubator..., 2016].

Университетские исследования являются первостепенными источниками академических знаний, которые следует использовать в интересах национальной экономики, утверждает Х. Моэд [Moed H., 2005]. В частности, эти знания могут служить источником инноваций, которые ведут к росту производительности труда и, соответственно, улучшению качества жизни населения.

Университеты часто являются наиболее крупными бизнес-центрами в регионе или городе, выполняя различные функции в местных сообществах, предоставляя различные услуги населению и местным предпринимателям. Кроме того, университеты выступают в качестве крупных работодателей, а также позволяют использовать свое имущество для проведения досуга и других мероприятий.

Социальный эффект от инвестиций в высшее образование в форме более высокой заработной платы исследуется в работе И. Моретти. Он сравнил заработок работников, выполняющих аналогичную работу, и уровень их образования [Moretti E., 2004]. Основным выводом автора заключается в том, что рост количества выпускников университетов на рынке труда способствует увеличению заработной платы всех категорий работников. Так, рост предложения выпускников колледжей на 1% повышает их заработок на 0,4%, а заработок выпускников школ на 1,9% (Moretti E., 2004, с. 679).

Экономисты Чикагского университета К. Мерфи и Р. Топель опубликовали несколько работ, посвященных изучению влияния научных исследований и разработок в области медицины на экономику [Murphy K., Topel R., 2006, с. 890]. Инвестиции в медицинские научные исследования и разработки в США составляли в 2005 г. около 40 млрд долл., причем уровень их финансирования в период с 1990 по 2005 г. вырос на 80% (в сопоставимых ценах). Примечательно, что рост затрат на медицинские исследования и разработки в указанный период значительно превышал рост общих затрат на НИОКР, который равнялся 14,3%. По оценкам, только с 1980 по 2000 г. рост экономики за счет медицинских НИОКР составил 240 млрд долл. ежегодно [Murphy K., Topel R., 2006, с. 883].

## Финансирование высшего образования

В настоящее время финансирование высшего образования в Европе все в большей степени ориентируется на рыночные принципы, когда решения принимаются не на основе бюрократических директив, спускаемых сверху, а на основе стимулов, направленных на поддержку отдельных студентов и учреждений.

В среднем страны ОЭСР потратили в 2014 г. на одного студента вуза 16,1 тыс. долл. Из них 64% составили расходы непосредственно на процесс обучения и примерно треть – расходы на научные исследования и разработки [Education at a glance 2017, 2017, с. 167]. Однако в отдельных странах расходы вузов в расчете на одного студента колеблются от 2,6 тыс. долл. в Индонезии до 30,7 тыс. в Люксембурге. В тех странах ОЭСР, где большая часть научных исследований проводится на базе университетов, доля соответствующих расходов в общей сумме расходов вузов в расчете на одного студента гораздо выше. Например, в Швеции и Швейцарии она превышает 50%. В странах, где научные исследования и разработки осуществляются также вне университетов, эта доля может быть существенно ниже. На вспомогательные услуги в вузах стран ОЭСР расходуется около 4% общих расходов в расчете на одного студента. В Чехии, Эстонии, Финляндии, Ирландии, Израиле, Южной Корее, Нидерландах, Швеции, Швейцарии, Великобритании и США на эти цели тратится примерно 3 тыс. долл. на одного студента [Education at a glance 2017, 2017, с. 172].

С 2008 по 2014 г. число студентов в странах ОЭСР сократилось на 2%, что способствовало росту расходов на одного студента на 10% [Education at a glance 2017, 2017, с. 169].

В странах ОЭСР общие расходы на одного учащегося составляют 27% от среднедушевого уровня ВВП. На подготовку бакалавров, магистров и докторов (третичный уровень образования) этот показатель существенно выше и составляет 40% от среднедушевого ВВП. Однако по странам отмечается большое различие в размере этого показателя. Например, в Швеции, Великобритании и США расходы на одного студента составляют более 50% от среднедушевого ВВП. В Швеции столь высокий уровень расходов объясняется значительной долей в них затрат на НИОКР, которые составляют более половины от общих расходов на одного студента.

Распределение государственных ассигнований среди университетов и колледжей в системе высшего образования в странах

ЕС осуществляется на основе моделей финансирования (funding models), которые используются административными органами при формировании бюджетов [Funding higher education., 2010]. Модели финансирования служат не только основанием для выделения ресурсов на данные цели, но также и инструментом управления образовательными процессами.

Финансирование по формуле, строящееся на основе формальных формул, различается в зависимости от использованных критериев. В качестве таких критериев могут выступать: фиксированный (исторически сложившийся) объем финансирования, входные данные (финансирование по критерию входа) и выходные данные (финансирование по критерию выхода). В большинстве случаев при разработке формул финансирования используются все эти три подхода.

Кроме того, применяется проектное финансирование (project based funding), которое подразделяется на финансирование проектов на основе принципов конкурентности и неконкурентности. В последнем случае финансирование распределяется поровну между вузами или на основе переговоров между государством и ограниченным количеством вузов в том случае, если их предложения соответствуют критериям проекта. Конкурентное финансирование проектов осуществляется с помощью тендеров или конкурсов. Его получают лучшие образовательные учреждения, деятельность которых в наибольшей степени соответствует критериям тендеров / конкурсов. Наиболее часто проектное финансирование используется для поддержки университетских научных разработок, научных советов и отбора национальных вузов, программы которых в наибольшей степени соответствуют критериям качества, актуальности и стоимости.

Финансирование, основанное на контрактной системе, осуществляется на основе контрактов двух типов: контрактов, в которых сформулированы намерения организации (устанавливаются в рамочных соглашениях), и контрактов, в которых согласованы виды деятельности с подробными деталями [Funding higher education., 2010, с. 18].

В силу особенностей политического и экономического развития каждая страна использует для расчета размера финансирования высшей школы свою модель и свой набор критериев. Целевое государственное финансирование характерно для ситуаций, когда государственные средства направляются на реализацию конкретных целей. Это является общей практикой в случаях необхо-

димости повышения квалификации преподавателей, внедрения инноваций, совершенствования управления, модернизации инфраструктуры, поощрения сотрудничества с частным сектором, обеспечения качества образовательных процессов и реализации конкретных проектов [The Palgrave international., 2015, с. 197].

Большинство европейских стран используют формулы финансирования для расчета объема государственных грантов и / или ассигнований на развитие текущей оперативной деятельности, а также затрат на НИОКР. Основанием для принятия решения об использовании формулы финансирования служит выбор тех или иных критериев, таких как количество студентов, сотрудников, показатели эффективности (привлеченные кредиты, количество выданных дипломов) (табл. 1) [Funding higher education., 2010, с. 21].

Таблица 1

**Критерии, используемые в формулах финансирования высшей школы в отдельных странах Европы**

Страны	Критерии
Швеция	Численность студентов; кредиты, накопленные студентами
Дания	Кредиты, накопленные студентами (принцип «таксометра»)
Бельгия-Фландрия	Численность поступивших студентов; кредиты, накопленные студентами; число дипломов (бакалавриатских, магистерских, докторских)
Германия	Бюджет предыдущего года; численность студентов (определяется количеством мест, выделяемых государством отдельному вузу)
Великобритания	Численность студентов (согласовано с университетами)
Нидерланды	Численность поступивших студентов; число дипломов (бакалавриатских, магистерских, докторских)
Финляндия	Число выданных дипломов (согласовано с вузами)
Франция	Входные критерии (численность персонала; площадь здания; численность студентов)
Испания	Численность студентов (в провинции Валенсия для контрактников на основе показателей, согласованных с вузом)

Финансирование по формуле приобрело популярность по ряду причин. Прежде всего, оно основано на принципах прозрачности и справедливости. К этому следует добавить и простоту использования формулы – один набор правил распространяется на все вузы, поэтому нет необходимости вести переговоры с каждым вузом в отдельности [Funding higher education., 2010, с. 22].



Значительное внимание европейские эксперты в области высшего образования уделяют проблеме доходов, получаемых высшими учебными заведениями. Так, в рамках Европейской комиссии по финансированию реализован исследовательский проект «Изменение в доходах университетов и их влияние на собственные исследования и инновации» (Changes in university incomes and their impact on university-based research and innovation, CHINC), в котором были использованы данные, полученные из 89 европейских академических (исследовательских) университетов и университетов прикладных наук. Авторы проекта сосредоточили внимание на трех видах университетских доходов: государственные ассигнования (базовое финансирование); плата за обучение (финансирование студентов); гранты и контракты (конкурентное финансирование, проектное финансирование). Результаты исследования заключаются в следующих выводах [Высшее образование в Европе, 2017]:

1. Государственные ассигнования все еще являются основным источником доходов вузов во всех странах, за исключением Великобритании. Их доля в 2015 г. превышала две трети во всех странах, кроме Великобритании, где ее величина составляет 37%. Плата за обучение является важным источником доходов только в трех странах – Италии, Испании и Великобритании. Агрегированная доля грантов и контрактов существенно различается между странами – от 10 в Испании и до 25% (наивысший размер) в Великобритании. В большинстве стран Европы в 2015 г. эта доля колебалась от 10 до 20%.

2. В последние годы наблюдается некоторое сокращение доли государственного финансирования, увеличение доли конкурсных грантов и контрактов. Доля платы за обучение остается относительно неизменной.

Великая рецессия после глобального финансового кризиса 2008 г. существенно ограничила рост экономики и снизила поступление налогов в госбюджеты европейских стран. Бюджетные средства расходовались для спасения коммерческих банков; во многих странах значительно увеличился государственный долг, что вынудило правительства сокращать госрасходы. Это вызвало сокращение объема финансирования университетов в расчете на одного студента. Практически нигде в ЕС, за исключением Великобритании, вузы не получали права компенсировать сокращение бюджетного финансирования повышением стоимости обучения, хотя некоторые страны, такие как Дания, Нидерланды и Швеция, стали принимать студентов, не являющихся гражданами ЕС, на

условиях оплаты полной стоимости обучения [Высшее образование в Европе, 2017].

В 2015 г. уровень государственной поддержки высшего образования, включая финансовую помощь студентам, снизился более чем в половине европейских стран и регионов, статистику по которым собирает Европейская ассоциация университетов. Сильнее всего пострадали Греция и Венгрия, потерявшие более 40% финансирования. Университеты, расположенные в странах, обратившихся за помощью в Европейский стабилизационный фонд (Ирландия, Кипр, Греция, Испания, Португалия), испытывали огромную нехватку средств на основные расходы, стипендии студентов и проведение научных исследований [Высшее образование в Европе, 2017, с. 11].

### **Проблемы занятости выпускников вузов**

Возможность трудоустройства выпускников вузов является одним из основных показателей эффективности работы системы высшего образования с точки зрения удовлетворения требований рынка труда [Kostoglou V., Spyros P., 2015]. Поэтому исследование вопросов занятости дипломированных специалистов входит в сферу интересов государства, экспертов и независимых исследователей, изучающих проблемы динамики занятости.

Современные исследования подтверждают, что между ростом уровня профессиональных знаний и изменениями на рынке труда нет прямой взаимосвязи [Kostoglou V., Spyros P., 2015, с. 2]. Вместе с тем современный рынок труда требует специалистов, имеющих определенные профессиональные навыки и знания, а потому многие исследования проблем рынка труда опираются на анализ запросов работодателей.

В большинстве развитых стран взаимосвязи между высшим образованием и рынком труда имеют общие характеристики. Однако по некоторым аспектам между странами наблюдаются определенные различия. Например, в Бельгии и Швеции, где отмечается наименьший в странах Евросоюза уровень безработицы среди выпускников вузов, работодатели считают, что, хотя выпускники университетов трудолюбивы и обладают отличными знаниями в области своей специализации, они недостаточно подготовлены к реальным производственным условиям и не всегда способны проявлять такие качества, как творчество, адаптивность и гибкость. Это также характерно и для ряда других стран, включая Германию, Японию, Новую Зеландию, Норвегию и Великобританию.

Кроме того, нынешняя ситуация на рынке труда вынуждает иногда выпускников европейских вузов искать работу, которая не связана с их специализацией. Таким образом, общество инвестирует средства в человеческий капитал, но получает сомнительный результат. Данная новая тенденция в развитии рынка труда способствует увеличению временной занятости в форме стажировки (internship). Это означает, что дипломированные выпускники все чаще вынуждены сменить две или три работы (иногда и больше) до тех пор, пока найдут рабочее место с полной занятостью. Более того, частный сектор в большей степени заинтересован в найме опытных работников, чем выпускников вузов. Тем не менее уровень безработицы среди выпускников университетов, несомненно, ниже ее общего уровня [Teichler U., 2007, с. 22].

Таблица 2

**Занятость выпускников вузов в течение  
четырех лет после выпуска**

Страны	Занятые выпускники (%)	Выпускники, ищущие работу (%)
Норвегия	87	1
Швеция	83	1
Финляндия	93	1
Великобритания	87	3
Нидерланды	93	2
Германия	87	2
Австрия	87	4
Франция	69	7
Испания	73	10
Италия	79	5
Итого	84	4

*Источник:* [Kostoglou V., Spyros P., 2015, с. 3].

В таблице 2 приведены данные исследования, проведенного под эгидой Еврокомиссии и посвященного вопросу о трудоустройстве выпускников вузов. В течение четырех лет отслеживалась трудовая деятельность 40 тыс. выпускников вузов из 10 стран Европы, получивших дипломы в 1994/95 учебном году. Как было установлено, через четыре года после получения диплома уровень занятости среди выпускников составил в среднем 84%. Ниже 83% этот показатель наблюдался только во Франции, Испании и Италии. Это значит, что каждые шесть из семи выпускников вузов трудо-

устроились в течение четырех лет после выпуска. Среди оставшихся одни продолжали образование или профессиональную подготовку в вузах, другие сконцентрировались на воспитании детей и ведении домашнего хозяйства и других видах деятельности. Данная категория безработных среди выпускников вузов составила 4% [Teichler U., 2007, с. 22].

Наиболее серьезная проблема, связанная с трудоустройством молодых дипломированных специалистов в странах ЕС, заключается в том, что многие выпускники, в конечном итоге, находят работу, не соответствующую их профессиональной подготовке. При этом в некоторых европейских странах среди них наблюдается значительный уровень безработицы. Эта проблема в меньшей степени характерна для стран Северной Европы, но очень остро она стоит в странах Южной и Восточной Европы. В среднем по Европе доля таких выпускников в 2015 г. составила 6,2%, однако в некоторых странах она достигала 50% [From university to employment..., 2016, с. 48].

Проблему трудоустройства выпускников вузов в развитых европейских странах пытаются решить различными способами. Один из них – развитие дуального образования (dual education), при котором теоретическая часть подготовки проходит на базе вуза, а практическая – на рабочем месте [Высшее образование в Европе, 2017]. Работодатели делают заказ образовательным учреждениям на конкретное количество специалистов и принимают участие в составлении учебной программы. Студенты проходят практику на предприятии без отрыва от учебы.

Дуальное обучение является продуктом взаимодействия образовательных организаций и работодателей по успешной профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста. Родоначальником системы дуального образования считается Германия. Опыт этой страны служит образцом для всего Евросоюза.

Немецкая система профессионального образования отличается развитым институтом наставничества и активным участием бизнеса в подготовке кадров. Дуальное образование довольно популярно в Германии, и поступить на программу обучения не так просто, особенно если работодателем являются крупные промышленные компании. Например, в 2016 г. в фирме Adidas на одно дуальное место претендовали 113 соискателей. Зарплату такие студенты получают с первого рабочего дня, как во время практики, так и во время теоретического обучения в вузе. Размер зарплаты зависит от величины компании, специальности и отрасли про-

мышленности. Так, большие концерны платят, как правило, более высокую зарплату, чем средние предприятия. Студенты на экономических специальностях зарабатывают больше, чем студенты технических и социальных направлений. В сфере торговли зарплаты выше, чем в сфере здравоохранения. В среднем в первый год учебы зарплата составляет от 700 до 1000 евро в месяц и растет с каждым годом обучения [From university to employment..., 2016, с. 63].

Во время обучения в вузе дуальные студенты приобретают не только теоретический багаж знаний, но и практический опыт. В общей сложности как минимум 12 месяцев приходится на практику на предприятии, в некоторых случаях практическая часть дуальных образовательных программ составляет 18 месяцев и больше. В зависимости от программ распределение времени между обучением и практической деятельностью на рабочем месте, осуществляется различными временными отрезками. В некоторых случаях студенты ходят два дня в неделю на лекции, а остальные три дня работают на предприятии, а завершив обучение на предприятии, посещают только лекции. Иногда студентам необходимо пройти 12-месячный практический курс обучения, затем следует теоретическая часть и заканчивается учеба снова работой на предприятии в течение 10 месяцев. Существует также вариант, когда студенты три месяца учатся, а затем три месяца работают, чередуя учебу и практику. В целом обучение длится от четырех до пяти лет [From university to employment..., 2016, с. 61].

Дуальные студенты должны учиться и работать одновременно, и это непросто. В целом нагрузка очень высокая – на работу и учебу нередко уходит значительно больше, чем 40 часов в неделю. Для студентов дуальное обучение – это отличный шанс рано приобрести самостоятельность и безболезненно адаптироваться к взрослой жизни. Дуальная система обеспечивает плавное вхождение в трудовую деятельность, без неизбежного для других форм обучения стресса, вызванного недостатком информации и слабой практической подготовкой. Она не только позволяет научиться выполнять конкретные трудовые обязанности, но и развивает умение работать в коллективе, формирует профессиональную компетентность и ответственность. Кроме того, предприятия в большинстве случаев платят обучающемуся заработную плату, что позволяет молодым людям начать независимую жизнь раньше их сверстников.

Дуальная модель обучения предоставляет прекрасные возможности для управления собственной карьерой. Уровень обуче-

ния в ее рамках постоянно повышается. Ни одна образовательная организация не способна дать такое знание производства, как дуальное обучение, что делает его важной ступенькой на пути к успешной карьере.

В дуальной системе обучения усиливается и качественно меняется роль работодателя. На территории предприятия создаются учебные рабочие места для студентов, которые могут отличаться от обычного рабочего места наличием виртуального симуляционного оборудования. Важнейший компонент – наличие подготовленных кадров, которые выступают в качестве наставников [Высшее образование в Европе, 2017].

Значительных успехов в обеспечении взаимодействия образования и бизнеса добилась Великобритания [Лукичев Г.А., 2005]. Там ежегодно публикуется «Заявление о требованиях к квалификациям высшего образования» (Statement on qualifications requirements for higher education), которое разрабатывается совместно академическим сообществом (вузами), представителями работодателей и профессиональных организаций, а также соответствующих правительственных структур. В этом документе в максимальной степени учитываются изменения требований рынка труда. Он служит ориентиром для вузов при разработке и реализации стратегии подготовки выпускников к трудовой деятельности.

В целом британские компании удовлетворены качеством университетского образования в стране. Однако правительство Великобритании не довольствуется достигнутыми результатами и считает, что в обществе, основанном на знаниях, конкурентоспособность экономики и повышение уровня жизни зависят от эффективного взаимодействия бизнеса и университетов и разделения функций по развитию знаний. В этой связи предпринимаются меры, направленные на преодоление несоответствий между реальными кадровыми потребностями экономики и подготовкой специалистов в университетах, а также на расширение сотрудничества бизнеса и университетов в сфере инноваций.

Для более активного взаимодействия бизнеса и университетов в начале 2000-х годов было принято решение о создании Советов по развитию отраслевых квалификаций (Sector Skills Councils), формулирующих требования к уровням квалификации в соответствии с реальными потребностями различных секторов экономики разрабатывать и оценивать профессиональные стандарты и квалификации. В обязанности советов, кроме того, входит воздействие на систему подготовки через определенные механизмы с целью

реализации указанных требований. Советы сотрудничают с работодателями, профсоюзами, правительственными органами и другими партнерами в вопросе продвижения ключевых профессиональных знаний и умений в интересах конкретных секторов экономики. Они также организуют сбор заявок по регионам о потребностях предприятий в специалистах с указанием требуемых квалификаций и профессиональных умений.

В настоящее время функционируют 25 советов, охватывающих 90% экономики<sup>1</sup>. При этом лицензия на пятилетний период выдается советам только после того, как на этапе пилотного развития они доказывают свою состоятельность. Несмотря на то что в состав советов входят представители бизнеса, правительство сочло нужным выделять каждому из них ежегодное финансирование в размере 1 млн ф. ст. [Лукичев Г.А., 2005, с. 8].

Советы являются механизмом участия работодателей в разработке учебных планов, обеспечении вузов профильными местами в компаниях для проведения производственной практики и развития обмена персоналом между компаниями и университетами. Так, университету Брайтон при взаимодействии с местными компаниями удалось довести показатель прохождения производственной практики на профильных рабочих местах до 55% общей численности студентов, обучающихся по программам бакалавриата.

Складывающаяся на национальном рынке труда ситуация вызывает необходимость дальнейшего реформирования квалификационной структуры высшего образования Великобритании для повышения ее гибкости и скорости реагирования на потребности работодателей. В начале 2000-х годов в структуру академических квалификаций, наряду с уже существующими квалификациями «бакалавр» и «магистр», была включена новая квалификация Foundation degree со сроком подготовки два года<sup>2</sup>. Эта академическая квалификация разрабатывалась совместными усилиями работодателей и вузов [Лукичев Г.А., 2005].

---

<sup>1</sup> Данные сайта Агентства по развитию секторальных профессиональных знаний и умений. Skills sector development agency. – Mode of access: <http://www.sdda.org.uk/list-of-sector-skills-councils.htm>

<sup>2</sup> Квалификация Foundation Degree – первая ступень высшего образования, более низкая, чем бакалавриат. Соответствующие программы обучения сочетают академическую подготовку с практическими занятиями и эквивалентны первым годам обучения по программам бакалавриата.

## Заключение

Россия присоединилась к Болонскому процессу в ходе Берлинской конференции в 2003 г., после чего российские вузы начали активную работу по реализации болонских принципов и сейчас столкнулись с теми же проблемами, которые характерны для европейских стран. Вместе с тем в России к ним добавляются специфические национальные проблемы. Так, действующая сейчас в России модель по подготовке кадров (так называемая первая Болонская модель, ориентированная на двухступенчатую архитектуру высшего образования – бакалавриат и магистратура) основывается на весьма общих представлениях о существующих на рынке труда требованиях. При этом акцент делается на оснащении студентов избыточным запасом знаний неприкладного характера. Для российских вузов характерна высокая доля в учебной нагрузке лекций и семинаров по сравнению с самостоятельной работой студентов. Как правило, аудиторная нагрузка российских студентов в два-три раза выше, чем в западных университетах. Это частично объясняется тем, что в российских вузах не налажена эффективная оценка результатов самостоятельной работы студентов. Очевидно, что без активного участия работодателей вузам не составить четкое представление о дозировании прикладных и фундаментальных знаний. Одновременно сами вузы недостаточно внимания уделяют будущему практическому применению передаваемых ими знаний и степени пригодности выпускника к конкретной занятости. Практика зарубежных стран показывает, что такая модель подготовки исчерпала свой потенциал. Она страдает серьезным недостатком – перепроизводством невостребованных знаний [Борисов В.В., 2011, с. 112].

Такое перепроизводство выражается в двух формах.

1. Структурное (явное) перепроизводство: подготовка явно излишнего числа профессионалов, невостребованных в данный период времени теми секторами деятельности, для которых они предназначаются.

2. Латентное (скрытое) перепроизводство: обучение по дисциплинам или по разделам дисциплин, выходящим за пределы объема знаний, достаточных для успешного осуществления выпускником на данном уровне подготовки своей профессиональной деятельности (знания впрок).

Для дальнейшего успешного развития высшего образования требуется создать механизмы согласования учебных программ с



потребностями рынка труда. Для этого необходимо творчески применить опыт стран, добившихся заметных успехов по взаимодействию вузов и работодателей.

Кроме того, знания имеют свойство устаревать и их надо возобновлять. Особенно ярко этот процесс проявляется в сфере информационных и коммуникационных технологий. Здесь срок устаревания знаний – 4,5 года. В других секторах – несколько больше. Очевидно, что тратить ресурсы (время и деньги) на передачу и усвоение быстро устаревающих знаний нецелесообразно [Лукичев Г.А., 2005, с. 20.]

Вторая модель, предлагаемая в рамках Болонского процесса, направлена на подготовку выпускника, который практически готов к выполнению профессиональных задач. Достаточность полученных базовых, общепрофессиональных и прикладных знаний и умений является основой пригодности выпускника к занятости. Эта модель ориентирована на дальнейшее обучение для расширения актуальных фундаментальных и прикладных знаний с целью повышения профессионализма и развития карьеры. В ней предусмотрены: тесное взаимодействие образования с работодателями, проведение отраслевого и территориального анализа рынка труда, гибкое реагирование образовательных программ на запросы экономики. Данная модель не допускает существенного перепроизводства знаний. Вместе с тем по сравнению с первой она требует иных по структуре и объему затрат. В рамках этой модели значительные затраты сопряжены с переориентацией работы и повышением компетенций профессорско-преподавательского состава, институционализацией взаимодействия образования и работодателей, реструктуризацией и последующим систематическим обновлением образовательных программ.

В настоящее время, по различным оценкам, в России от 60 до 80% выпускников вузов работают не по специальности. Более того, существуют выпускники, для которых вакансий просто не предусмотрено. Вузы все еще готовят кадры не на основе изучения спроса на те или иные специальности, а на основе популярности тех или иных профессий. Стимулом развития высшей школы, таким образом, выступает не рынок труда, а рынок образовательных услуг [Сумарокова Е., 2007].

Вместе с тем темпы развития экономики России выдвигают новые требования к содержанию образования. Предоставляя такую дорогостоящую и сложную, не говоря уже о продолжительности, услугу, как профессиональная подготовка, вузы просто обязаны

удостовериться в том, что те специалисты, которых они выпускают, будут востребованы. Они должны изучать реальный спрос на кадры на рынке труда и анализировать требования работодателей.

Следует также учитывать проблему подготовки специалистов по «нерентабельным» профессиям. В отношении таких профессий должна проводиться особая политика, предполагающая формирование государственных программ льготного кредитования образования.

Создание эффективной системы высшего образования возможно лишь в условиях, когда достойно оценивается и оплачивается квалифицированный труд, а способности и созидательные качества личности действительно являются капиталом. Все остальные проблемы носят технический характер и могут быть решены при наличии политической воли и согласия граждан. В связи с этим изучение опыта европейских вузов по внедрению новых форм управления и финансирования представляет научную и практическую ценность для совершенствования и развития российской высшей школы.

### Список литературы

1. Борисов В.В. Болонский процесс в Европе и в России: Пути реформирования высшего образования // Экономика образования / Костромской гос. университет. – 2011. – № 3. – С. 104–112. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-v-evrope-i-v-rossii-puti-reformirovaniya-vysshego-obrazovaniya>
2. Высшее образование в Европе. – 2017. – Режим доступа: <http://www.spbstu.ru/upload/inter/higher-education-europe-2017.pdf>
3. Лукичев Г.А. В поисках эффективного взаимодействия высшего образования и работодателей // Экономика образования. – М., 2005. – № 4. – С. 5–21.
4. Кулен Р. Для чего нужна интернационализация образования? // Международное образование. – 2016. – № 83. – Режим доступа: <https://ihe.hse.ru/article/view/2975/2713>
5. Сидоров Г. Цифровой университет: Применение цифровых технологий в современных образовательных учреждениях. – 2017. – Режим доступа: <https://www.itweek.ru/idea/article/detail.php?ID=192831>
6. Сумарокова Е. Финансирование высшего образования, зарубежный опыт и отечественная практика / Институт макроэкономических исследований при Минэкономразвития России // Российско-Американский портал по сотрудни-

- честву в области образования и науки. – 2007. – Режим доступа: <http://ido.rudn.ru/rap/Publication.aspx?pubId=4304&rlid=>
7. Barro R. Economic growth in a cross section of countries // *Quarterly j. of economics.* – Oxford, 1991. – Vol. 106, N 2. – P. 407–443.
  8. Boivin P. Adapting European education systems to meet society's challenges in an ever changing world / *European civil society for education Lifelong Learning Platform.* – 6 p. – Mode of access: <http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2017/09/Statement-schools-and-higher-education-initiatives.pdf>
  9. Bonesmo K. Income inequality in the European Union // *OECD Economics Department Working Papers.* – P.: OECD Publishing, 2012. – N 952. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9bdt47q5zt-en>
  10. Education at a glance 2017: OECD indicators. – P.: OECD Publishing, 2017. – 456 p. – Mode of access: [https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017\\_eng.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017_eng.pdf)
  11. Environmental citizenship / Ed. by Andrew Dobson and Derek Bell. – Cambridge, Mass.: MIT Press, 2006. – 296 p.
  12. European tertiary education register (ETER). Database of higher education. European Commission. – 2018. – 06.08. – Mode of access: [https://ec.europa.eu/education/resources/european-tertiary-education-register\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources/european-tertiary-education-register_en) (Дата обращения: 31.07.2018.)
  13. From university to employment: Higher education provision and labour market needs in the Western Balkans. Synthesis report / Bartlett W., Uvalic M., Durazzi N., Monastiriotis V., Sene T.; ed. by H. Skikos. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. – 67 p.
  14. Funding higher education: A view across Europe / *European centre for strategic management of universities.* – Brussels: ESMU, 2010. – 34 p.
  15. Granados J. The challenges of higher education in the 21 st century // *Global University Network for Information (GUNi).* – Barcelona. – 2015. – 10.26. – Mode of access: <http://www.guninetwork.org/articles/challenges-higher-education-21st-century> (Дата обращения: 31.07.2018.)
  16. Kharas H. The unprecedented expansion of the global middle class. – Washington, D.C.: Brookings Institution, 2017. – 32 p. – Mode of access: [https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/02/global\\_20170228\\_global-middle-class.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/02/global_20170228_global-middle-class.pdf) (Дата обращения: 31.07.2018.)
  17. Kostoglou V., Spyros P. Graduates' employment in European Union / *Alexander Technological educational institute of Thessaloniki.* – 2015. – 6 p. – Mode of access: [https://aetos.it.teithe.gr/~vkostogl/files/Publications/dimosieuseis\\_e26.pdf](https://aetos.it.teithe.gr/~vkostogl/files/Publications/dimosieuseis_e26.pdf)
  18. Kromydas T. Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: Past knowledge, present state and future potential // *Palgrave Communications.* – 2017. – Vol. 3, N 1. – Mode of access: <https://www.nature.com/articles/s41599-017-0001-8> (Дата обращения: 31.07.2018.)
  19. Miller R. Education and economic growth: From the 19 th to the 21 st century. – Amsterdam: Cisco Public., 2010. – 19 p.

20. Moed H. Citation analysis in research evaluation. – Berlin: Springer-Verlag, 2005. – XIV, 348 p.
21. Moretti E. Workers' education, spillovers, and productivity: Evidence from plant-level production functions // *American econ. rev.* – 2004. – Vol. 94, N 3. – P. 656–690.
22. Murphy K., Topel R. The value of health and longevity // *J. of political economy.* – Cambridge. – 2006. – Vol. 114, N 5. – P. 871–904.
23. Noonan K. Top 100 universities worldwide granted U.S. Patents in 2016 // *Patent Docs.* – 2017. – 15.06. – Mode of access: <http://www.patentdocs.org/2017/06/top-100-universities-worldwide-granted-us-patents-in-2016.html>
24. O'Carroll C., Harmon C., Farrelli L. The economic and social impact of higher education. – Irish Universities Association, 2006. – 30 p.
25. Prensky M.H. Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom // *Innovate: J. of online education.* – 2009. – Vol. 5, N 3. – Mode of access: <http://digtechitalia.pbworks.com/w/file/fetch/88168028/Prensky%202009.pdf> (Дата обращения: 31.07.2018.)
26. Science and engineering indicators 2018: Report of the National Science Board. Chapter 5. – 2018. – Mode of access: <https://nsf.gov/statistics/2018/nsb20181/report/sections/academic-research-and-development/highlights>
27. Southampton's business incubator partnership named world's best. – 2016. – 26.11. – Mode of access: <https://www.southampton.ac.uk/news/2015/11/setsquared-global-number-one.page>
28. Teichler U. Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey // *European j. of education.* – 2007. – Vol. 42, N 1. – P. 11–34.
29. The Palgrave international handbook of higher education policy and governance / Huisman J., Boer H. de, Dill D., Souto-Otero M. – L. etc: Palgrave Macmillan UK, 2015. – XXXI, 604 p.
30. Wolff R., Barsamian D. Occupy the economy: Challenging capitalism. – San Francisco: City Lights Publishers, 2012. – 190 p.
31. World summit on sustainable development. – Johannesburg, South Africa, 2002. – 26 August – 4 September. – Mode of access: <https://sustainabledevelopment.un.org/milestones/wssd> (Дата обращения: 31.07.2018.)

**О.Н. Пряжникова\***

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ВОСТОЧНОЙ  
И ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ**

*Аннотация.* Рассматриваются особенности развития высшего образования в странах Восточной и Юго-Восточной Азии. Приводится обзор ключевых тенденций, определяющих эволюцию высшего образования стран региона.

*Ключевые слова:* высшее образование; страны Восточной Азии; страны Юго-Восточной Азии; массификация высшего образования; интернационализация высшего образования; экономика знаний.

**O.N. Pryazhnikova**

**Development trends in higher education in East  
and South-East Asia**

*Abstract.* Specific features of higher education development in East and South-East Asia are considered. Key trends defining the evolution higher education in the region are reviewed.

*Keywords:* higher education; East Asia; South-East Asia; massification of higher education; internationalization of higher education; knowledge economy.

---

\* **Пряжникова Ольга Николаевна**, научный сотрудник ИНИОН РАН.

**Pryazhnikova Olga Nikolaevna**, researcher of the Department of economics at the Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia).

В условиях глобализации страны Восточной и Юго-Восточной Азии (далее страны ВА и ЮВА)<sup>1</sup> активно перестраивают свою внешнеэкономическую стратегию, опираясь на трансформацию экономики с целью создания более эффективной экспортоориентированной модели и делая ставку на наукоемкое производство. Они развивают экономику знаний, где главным фактором экономического роста и создания рабочих мест являются образование и научные исследования. Такой экономический курс во многом определяет и специфику политики стран ВА и ЮВА в сфере высшего образования.

### **Модели высшего образования в странах ВА и ЮВА**

В азиатских странах сформировались разнообразные модели высшего образования (ВО). Различия обусловлены, во-первых, религиозными традициями, представленными в регионе. Так, в Индонезии и Малайзии доминирует ислам, в Таиланде, Камбодже, Мьянме и Лаосе – буддизм, в Китае, Японии, Вьетнаме и Южной Корее сильное влияние имеет конфуцианство. Во-вторых, различия определяются разным уровнем дохода на душу населения в странах региона. В соответствии с классификацией Всемирного банка к странам региона с высоким уровнем дохода относятся Япония, Гонконг, Сингапур, Южная Корея; к странам с доходами выше среднего – Китай, Малайзия, Таиланд; страны со средними доходами – Филиппины, Индонезия, Вьетнам; страны с доходами ниже среднего уровня – Мьянма, Камбоджа, Лаос. Относительно низкий уровень доходов в странах ЮВА напрямую влияет на объемы государственных вложений в систему образования. В XXI в. лидерами по охвату населения ВО в регионе стали Южная Корея и Сингапур, где в вузы поступают соответственно 83 и 87% выпускников школ. При этом в Мьянме продолжают обучение после школы только около 10% молодых людей [Очирова Д.Б., 2015, с. 66; Altbach Ph.G., 2017, с. 17].

*Япония* стала первой страной региона, реализовавшей еще в 1970-е годы концепцию массового ВО, главной движущей силой которой стал частный сектор. В послевоенный период японское ВО было реформировано, во многом нововведения соответство-

---

<sup>1</sup> Рассматриваются следующие страны: Китай, Гонконг, Япония, Южная Корея, Тайвань, Сингапур, Малайзия, Вьетнам, Лаос, Индонезия, Мьянма, Камбоджа, Филиппины.

вали модели ВО США. Преобразования заключались в стандартизации институтов образования, стимулировании частных инвестиций в ВО, упрощение правил открытия частных образовательных учреждений. В результате количество институтов ВО и студентов выросло. Так, если в 1930–1940 гг. в университеты Японии поступало 1–3% выпускников школ, то в 1960 г. их стало уже 10,3%, а к 1975 г. число поступающих достигло 27,5% закончивших школу. Однако рост числа вузов привел к снижению качества образования. В ответ на это японское правительство усилило контроль над новыми университетами, а также внедрило систему государственной поддержки частных учебных учреждений. В конце XX – начале XXI в. система ВО Японии продолжала расширяться, и сейчас в японские университеты поступает 51% выпускников школ. Всего продолжает свое обучение после школы 70% молодых людей [Белов А.В., Золотов А.В., Золотова М.В., 2015, с. 201].

Современная политика в сфере ВО Японии создает условия для обеспечения равных возможностей граждан в доступе к образованию, причем на протяжении всей жизни. В ответ на вызовы глобализации в рамках системы образования делается особый акцент на повышении эффективности преподавания английского языка. В 2009–2014 гг. министерство образования, культуры, спорта, науки и технологии Японии реализовало программу «Global 30». В ее рамках было выбрано 13 университетов, которым оказывалась государственная поддержка в размере 200–400 млн йен ежегодно для создания и развития образовательных программ на английском языке для поступающих в японские вузы иностранцев с целью довести число студентов-иностранцев в системе ВО Японии до 300 тыс. человек к 2020 г., а также расширить сотрудничество с университетами стран ЮВА и других регионов мира. Начиная с 2014 г. министерство продолжило аналогичную политику в рамках инициативы «Top global university»<sup>1</sup>, которая продлится до 2023 г. Для участия было отобрано 37 университетов. Проект нацелен на интернационализацию японских университетов, привлечение иностранных студентов и профессоров, повышение позиций японских вузов в мировых рейтингах. Предполагается повысить число иностранных преподавателей в выбранных вузах до 50% и препо-

---

<sup>1</sup> Top Global University Initiative. – Mode of access: <https://teamup-usjapan.org/innovations/experiential-learning/top-global-university-initiative-plus-global-30-and-go-global-japan/>

давать на английском языке 20% всех образовательных программ [Kim T., 2016, с. 4].

*Китай* в настоящий момент имеет самую масштабную систему ВО в мире. В 1999 г. в Китае выпускники вузов составляли 3,8% всех занятых, при этом неграмотные, т.е. не имеющие никакого образования, работники составляли 11% всей рабочей силы. В конце XX в. китайские власти осознали, что система ВО недостаточно развита и не удовлетворяет потребности развития человеческих ресурсов. Государственное финансирование ВО выросло с 334,9 млрд юаней в 1999 г. до 548 млрд в 2002 г. В результате проводимой политики к 2012 г. число поступающих в вузы выросло на 30% по сравнению с 1999 г. Количество колледжей и университетов выросло с 1080 в 1994 г. до 2442 в 2012 г. Большинство из образовательных учреждений являются государственными, но при этом развиваются и частные образовательные институты [Lixu L., 2004, с. 14–15]. В 2015 г. в Китае в вузы поступило 7 378 495 студентов, а всего проходили обучение в вузах 26 252 698 человек [Higher education...]. Доля поступающих в китайские вузы выпускников школ составила 42,7% в 2016 г. и прогнозируется, что она превысит 50% в 2019 г. [Wenyu S., 2017].

В 1995 г. в Китае был запущен «Проект 211», нацеленный на развитие 100 институтов ВО и 80 кафедр вузов по ключевым образовательным дисциплинам. С 1995 по 2005 г. данный проект был профинансирован в размере 36,8 млрд юаней. Участвовавшим в проекте образовательным организациям удалось повысить качество образовательных услуг и исследований, а также реформировать систему управления. В 1999 г. китайское правительство приступило к осуществлению «Проекта 985», в котором на настоящий момент участвуют 39 университетов. Целью данной программы является создание университетов международного уровня, конкурентоспособных на глобальном рынке образования, которые должны к середине XXI в. войти в мировые рейтинги ведущих университетов.

Вместе с тем важно отметить, что существующая в стране система регистрации по месту домохозяйства (Household registration system – hukou), которая изначально была введена для сдерживания миграции из сельских районов в города еще в 1950-х годах, т.е. в период индустриализации, усиливает социальное неравенство среди китайских граждан, в том числе с точки зрения доступа к ВО. Многие вузы в городах не принимают студентов без местной регистрации. Таким образом, возникает неравенство в возможностях получения качественного ВО между сельским и городским насе-



лением, а также между жителями Пекина и Шанхая, где представлены ведущие китайские вузы, и населением других регионов Китая [Árnadóttir H., 2012; Zhou S., Monit Ch., 2017].

*Южная Корея.* Ключевым фактором, определившим развитие ВО в Южной Корее, стало принятие в 1995 г. Президентской комиссией по реформе образования «Плана 31-го мая» (31 st May plan). В ходе его реализации были либерализованы условия аккредитации и ослаблен государственный контроль при учреждении частных образовательных институтов. Были отменены квоты для поступающих в вузы, что привело к росту количества региональных средних и мелких образовательных учреждений, а также вузов, предоставляющих возможности онлайн-обучения. Это привело к росту сектора ВО, в первую очередь благодаря развитию частного образования. Если в 1990 г. в 265 вузах учился 1 691 681 студент, то в 2014 г. в 433 вузах получали образование уже 3 688 747 человек. Это означает, что в корейские вузы поступало более 80% выпускников школ [Green Chr., 2015, с. 4].

После азиатского кризиса 1997–1998 гг. корейское правительство переориентировало экономическую стратегию догоняющего развития на развитие экономики знаний. В рамках новой стратегии в период 1998–2012 гг. Южная Корея осуществила программы «Brain Korea 21» и «Brain Korea 21 plus», нацеленные на развитие исследовательских университетов, национальных инновационных систем и выстраивание эффективных связей между вузами и промышленным сектором. Благодаря этим программам более 34 тыс. выпускников вузов получали финансовую поддержку в течение трех лет, что способствовало началу их карьеры в сфере НИР. С целью стимулирования повышения качества научных исследований и научных публикаций государство способствовало найму по контракту в вузы более 3 тыс. ученых и профессоров [Brain Korea 21..., с. 24]. В рамках другой программы проекта – «Study Korea 2020» – корейское правительство планирует довести число иностранных студентов, обучающихся в вузах Южной Кореи, до 200 тыс. человек к 2020 г. Параллельно в рамках этой программы предусмотрено создание механизма обеспечения качества ВО.

В 2013 г. в Южной Корее было создано министерство науки, ИКТ и планирования, чьей задачей стало продвижение, координация и реализация мер по развитию креативной экономики, в которой добавочная стоимость создается благодаря инновационным технологиям и творческим идеям. В 2014 г. была запущена программа «University for a creative Korea», предусматривающая пря-

мые инвестиции в учебные программы для развития инноваций [Green Chr., 2015, с. 7].

*Сингапур* последовательно начиная с 1992 г. реализует программу «Intelligent island», сопровождаемую инвестициями в образовательные институты, соответствующие высоким международным стандартам. В соответствии с рекомендациями Всемирного банка в сфере ВО Сингапур осуществляет меры по частичной приватизации вузов, привлечению внутренних инвестиций в ВО, развитию конкуренции и сотрудничества государства и частного сектора в области ВО. Правительственная стратегия «Intelligent nation» предполагает реализацию конкурентного преимущества Сингапура, заключающегося в наличии в стране высокообразованного населения (более 85% выпускников средних школ продолжают обучение в вузах). В рамках этой стратегии, основываясь на системе массового образования, осуществляются программа «умный город» (smart city), программы обучения новым навыкам и продвижения инноваций в креативных отраслях промышленности с целью создания «национальной инновационной системы».

Кроме того, город-государство планируется превратить в образовательный хаб – так называемый «Бостон Востока». В вузы Сингапура поступают студенты со всего региона ВА и ЮВА. Ведущие мировые вузы организуют совместные образовательные и исследовательские программы с сингапурскими вузами, а также открывают здесь филиалы своих кампусов. Правительство Сингапура выплачивает иностранным специалистам, работающим в системе ВО Сингапура, гарантированный гонорар [Jessop B., 2016, с. 18].

Примером инициативы в области развития ВО является создание кластера бизнес-школ и консалтинговых фирм Nepal Hill, который задуман как центр развития лидеров. Так, одна из крупнейших мировых компаний Unilever планирует осуществлять половину всех тренингов для своих сотрудников из разных стран мира в данном кластере в тесном сотрудничестве с сингапурскими университетами. Кроме того, в 2013 г. сингапурское правительство запустило проект Singapore talent development alliance, в рамках которого предоставляются образовательные услуги и тренинги, адаптированные для китайского рынка образования. Правительство Китая планирует осуществить обучение миллионов чиновников и технических работников, а Сингапур способен предложить адекватные услуги в данной сфере [Lee J.T., 2015, с. 79].

*Тайвань.* Начиная с 1990-х годов власти Тайваня проводят политику расширения сектора ВО, который играет решающую роль в

трансформации тайваньской экономики в направлении экономики знаний. Правительство провело укрупнение существующих вузов и санкционировало учреждение новых государственных и частных образовательных институтов. В результате число вузов выросло со 130 в 1994 г. до 164 в 2007 г. В процессе демократизации тайваньского общества ВО перестало ориентироваться только на элиту. Если в 1995 г. в университеты могли поступить всего 28% выпускников школ, то в 2010 г. эту возможность получили 67% [Chan Sh.-J., Lin L.-W., 2015, с. 17, 24].

В 2005 г. министерство образования Тайваня запустило проект по развитию 12 университетов (Excellence program) как государственных, так и частных, выделив финансирование в размере 330 млн долл., которое выбранные вузы получали в течение 10 лет. Цели проекта состояли в достижении тайваньскими университетами высоких мест в международных рейтингах вузов, благодаря обновлению их инфраструктуры, приглашению высококвалифицированных профессоров из других стран, развитию международного сотрудничества с передовыми иностранными университетами в сфере научных исследований, а также созданию образовательных программ на английском языке для привлечения иностранных студентов. Одним из результатов проекта стал рост числа научных публикаций среди сотрудников вузов, получавших дополнительное финансирование. Так, в период с 2005 по 2010 г. количество публикаций тайваньских исследователей в системе индекса научного цитирования (Science citation index, SCI) выросло на 49%, а в системе индекса цитирования социальных наук (Social science citation index, SSCI) на 172% [Yung-chi Hou A., 2012, с. 72].

Гонконг делает ставку на создание образовательного хаба регионального значения с перспективой превращения его со временем в хаб международного уровня. Гонконг привлекает студентов из Южного Китая, Сингапура и Японии. Стратегия расширения присутствия гонконгских образовательных институтов в регионе реализуется посредством открытия исследовательских центров и филиалов гонконгских вузов в материковом Китае, в частности в Шеньчжене, промышленном центре, находящемся вблизи границы с Гонконгом.

В последнее время власти материкового Китая и Гонконга принимают меры по интеграции производственного хаба «Дельта Жемчужной реки» (Pearl River delta) и Гонконга, а также по либерализации торговли в интегрированном регионе. Эти процессы открывают широкие возможности для развития ВО Гонконга, а

именно: для развития прикладных исследований на базе промышленных предприятий Китая; доступа к новым источникам финансирования; создания образовательных программ и программ повышения квалификации для граждан материкового Китая; организации стажировок в Китае для гонконгских студентов; разработки совместных с китайскими вузами академических программ. В докладе бизнес-совета «Дельты Жемчужной реки» (Pearl River delta business council) от 2010 г. представлены рекомендации по трансформации хаба в образцовую зону осуществления интегрированной реформы образования, используя при этом экспертные знания гонконгских специалистов в сфере институционального развития, развития кадров для системы образования и формирования стандартов образовательных дисциплин. Эта региональная инициатива позволит Гонконгу, с одной стороны, «экспортировать» свои образовательные услуги, а с другой – оказать влияние на социально-экономическое развитие Южного Китая [Lee J.T., 2015, с. 84].

*Малайзия* реализует политику в области ВО с целью перехода от экономики, в основе которой лежит экспорт товаров, низкая стоимость рабочей силы и трудоемкие отрасли, к экономике знаний. Сначала малайзийское правительство увеличило уровень инвестиций в массовое образование, профессиональное обучение и переквалификацию рабочей силы. В последнее время осуществляются меры по повышению квалификации работников, продвижению и популяризации ВО и развитию инноваций. В 2007 г. было учреждено министерство высшего образования, главной задачей которого стала разработка и реализация долгосрочного плана по укреплению связи между ВО и экономическим развитием, а также мер по либерализации, приватизации и развитию частных образовательных институтов с целью повысить эффективность ВО. Кроме того, важнейшей задачей министерства ВО стало расширение системы ВО. В результате проводимой политики с 2005 по 2012 г. численность малайзийских студентов выросла на 54%. Доля выпускников средних школ, продолживших образование, составило в 2016 г. 44,12% [Sack R., Jalloun O., 2017, с. 21].

Министерство высшего образования еще в 2011 г. сформулировало ряд приоритетов развития на региональном уровне: строительство региональных исследовательских центров, создание региональных исследовательских программ, сотрудничество с региональными ассоциациями в сфере образования. Малайзия активно привлекает студентов и проводит образовательные ярмарки в бедных странах региона – Камбодже, Лаосе, Мьянме и Вьетнаме.

Кроме того, страна с 2009 г. участвует в реализации программы мобильности студентов совместно с Индонезией и Таиландом, одной из целей которой является гармонизация ВО в ЮВА [Lee J.T., 2015, с. 73].

В рамках политики развития ВО Малайзия создала и развивает шесть образовательных хабов. Хаб «Город образования Куала-Лумпур» (Kuala Lumpur education city) был основан в 2007 г. и продолжает развиваться. В нем расположены как международные, так и малазийские университеты, а также учреждения начального и школьного образования. Ожидается, что в будущем в хабе будут обучаться около 30 тыс. студентов [The six education hubs..., 2018]. Всего в Малайзии в 2014 г. училось 123 тыс. иностранных студентов из 163 стран. К 2020 г. малазийское правительство планирует привлечь в вузы страны до 200 тыс. иностранных студентов и достичь статуса значимого регионального и международного образовательного центра [Jusoh D.S.I., 2014]. Кроме того, малазийские специалисты разработали образовательный стандарт для преподавания такой дисциплины, как исламские финансы, и надеются, что это поможет Малайзии в будущем стать образовательным хабом, предоставляющим образование в сфере исламских финансов, и привлечь студентов из разных мусульманских стран [Lee J.T., 2015, с. 76].

*Вьетнам.* Благодаря начавшемуся в середине 1980-х годов переходу от плановой экономики к более открытой рыночным формам хозяйствования и сокращению политического контроля в обществе ВВП Вьетнама вырос на 3303% в период с 1990 по 2016 г., уступая по темпам роста лишь экономике Китая. В процессе модернизации и индустриализации вьетнамской экономики ежегодно в промышленный сектор и сферу услуг «перетекает» примерно 1 млн работников из сельскохозяйственного сектора. В связи с этими процессами перед правительством Вьетнама стоит задача расширения доступа граждан к образованию и развитию обучающих программ переквалификации и повышения квалификации работников. С начала XXI в. расходы на образование растут и в настоящее время превышают 5% ВВП Вьетнама.

За последние три десятилетия во Вьетнаме резко выросло число вузов и студентов. Если в 1987 г. в 101 государственном университете училось 133 тыс. студентов, то 2015 г. в 357 государственных и 88 частных вузах – 2,12 млн студентов [Trines S., 2017]. Доля выпускников вьетнамских школ, поступивших в вузы в 2013 г., составила 25%, хотя согласно опросам, проведенным министерств-

вом образования Вьетнама, получить ВО хотели бы 70% выпускников школ. Количество поступающих во вьетнамские вузы все еще ограничено числом мест в них [Vietnamese education...].

Из-за расширения системы ВО обострились проблемы низкого качества образования в новых вузах. Во многом они были связаны с отсутствием адекватного обучения иностранным языкам, сильной бюрократизацией ВО и отсутствием образовательных стандартов. Отвечая на вызовы в сфере ВО, вьетнамское правительство в 2005 г. выпустило директиву «Всеобъемлющая реформа высшего образования Вьетнама, 2006–2020», в которой были сформулированы основные задачи политики в области ВО, а именно: утверждение новых правил аккредитации вузов, механизмов оценки качества образовательных услуг и национальной системы квалификаций, а также увеличение числа студентов до 450 на 1000 человек к 2020 г.

Еще одной целью политики Вьетнама в сфере ВО является интернационализация на основе поддержки обучения английскому языку, преподавания ряда университетских программ на английском, развития сотрудничества с иностранными вузами и обмена студентами с такими странами, как Австралия, Франция, США, Япония и Германия. Сейчас иностранные студенты приезжают учиться во Вьетнам из Лаоса и Камбоджи, где проживают этнические меньшинства, говорящие по-вьетнамски. Кроме того, ставится задача повысить долю частного финансирования государственных вузов и добиться роста доли студентов, обучающихся в частных вузах до 40% к 2020 г. [Hayden M., Thier L.Q., 2006, с. 12].

*Камбоджа* пережила полное разрушение системы образования при режиме Пол Пота, затем система восстанавливалась при поддержке стран социалистического лагеря (в первую очередь СССР и Вьетнама). В конце 1990-х годов параллельно с рыночным преобразованием экономики к развитию сферы ВО подключился частный бизнес, после чего начался быстрый рост числа образовательных учреждений. Если в 1979 г. в Камбодже существовал единственный Королевский университет в Пномпене, то в 2009 г. насчитывалось 70 вузов и почти столько же филиалов их кампусов в разных районах страны. При этом количество студентов с 2000 по 2007 г. выросло на 453% [Williams J.H., Kitamura Y., Keng C.S., 2014, с. 75].

В результате бурного роста система ВО Камбоджи столкнулась с проблемой поддержания качества образования. Для ее решения был принят Стратегический план в сфере образования на

2006–2010 гг. (Education strategic plan). В нем были сформулированы следующие приоритеты: повышение качества образования, совершенствование управления образовательными институтами, поддержка разработки программ и инструментов управления, необходимых вузам для получения аккредитации. В 2010–2017 гг. в Камбодже при поддержке Всемирного банка и Международной ассоциации развития (International development association) был реализован проект по повышению качества и совершенствованию материальной базы ВО (Higher education quality and capacity improvement project), позволивший заложить основу для последующего развития ВО и создать благоприятные условия для притока инвестиций из частного сектора. Кроме того, в апреле 2018 г. Всемирный банк принял решение выделить 90 млн долл. на развитие ВО и научных исследований в Камбодже, а также на поддержку камбоджийских студентов с ограниченными возможностями [New financing..., 2018].

*Лаос.* После создания Лаосской Народно-Демократической Республики в 1970-е годы правительство страны сконцентрировало свои усилия на развитии школьного образования, так как в стране была велика доля неграмотного населения. Вплоть до начала 1990-х годов ВО в Лаосе практически не развивалось. С 1975 до 1990 г. 10 тыс. лаосских студентов получили ВО за рубежом (в социалистических странах), что в разные годы составляло от 40 до 65% всех студентов Лаоса. В настоящий момент система ВО Лаоса включает в себя Национальный университет Лаоса (ведущий университет страны, основанный в 1996 г.), три региональных университета, созданные в 2000-е годы, и Медицинский университет, основанный в 2007 г., а также 86 частных организаций, предоставляющих услуги высшего образования. Важно отметить, что в Лаосе растет доля детей, охваченных школьным образованием и снижается доля бедного населения, что ведет к росту спроса на ВО и профессионально-техническое образование. Так, число поступающих в Лаосе в учебные заведения, предоставляющие среднее и высшее специальное образование, увеличилось с 2,3% всех выпускников школ в 1999 г. до 16,7% в 2012 г. [Statistical yearbook, 2014, с. 10]. Эти тенденции приводят к тому, что существующее количество образовательных институтов не могут удовлетворить потребности населения в получении ВО [Siharath B., 2010, с. 3].

Острой проблемой в Лаосе является повышение качества преподавательских кадров вузов. Департамент ВО Лаоса поставил

цель повысить долю преподавателей со степенью доктора философии (PhD) до 10% общей численности преподавательского персонала, а степень магистра – до 60%. Это крайне амбициозная задача, так как в 2013 г. среди преподавателей одного из ведущих лаосских вузов (Souphanouvong) только 16% имели степень магистра и 1% – степень PhD [Knight J., 2013, с. 25]. Основной возможностью для лаосских преподавателей повысить уровень квалификации является получение стипендии для прохождения обучения за рубежом, что предполагает хороший уровень владения иностранным (преимущественно английским) языком.

*Индонезия.* Вплоть до 1960-х годов ВО в Индонезии получали только представители элиты. Осуществленные в 1999, 2003 и 2009 гг. реформы индонезийской системы образования были направлены на либерализацию и расширение участия частного сектора. В результате выросло число частных образовательных учреждений – в настоящий момент на них приходится 90% всех индонезийских вузов и 60% всех студентов. Численность поступающих в вузы также увеличилась. Так, в середине 2000-х годов она составляла 2,5 млн человек, а в 2015 г. – около 5 млн [Brewis E., 2016, с. 9]. Доля выпускников школ, продолживших свое образование, в 2014 г. превысила 30%.

В принятом в 2012 г. в Индонезии Законе о высшем образовании был сделан особый акцент на формирование механизма обеспечения качества образования, включающий в себя систему аккредитации вузов и внутренние системы контроля качества каждого университета. Кроме того, активно разрабатываются система квалификаций и квалификационные требования к содержанию образовательных дисциплин.

*Мьянма.* Система ВО Мьянмы на протяжении десятилетий испытывает нехватку финансирования. В результате в настоящее время она характеризуется низким качеством образовательных программ, образовательной и научной инфраструктуры. Сейчас из 170 государственных вузов Мьянмы только 10 имеют право присуждать степень PhD. Правительство тратит на финансирование образования около 1% государственного бюджета, а также получает финансовую помощь для нужд образования от Британского совета, Азиатского банка развития, ЮНЕСКО, Австралийского агентства по международному развитию (AusAID), Японского агентства международного сотрудничества (Japan international cooperation agency) и др. [Kamibepu T., Chao R.Y., 2017, с. 19].



Среди населения Мьянмы, получившего образование, 22% окончили среднюю школу и только 2% вузы. Из-за несовершенства содержания образовательных программ большинство вузов не в состоянии выпускать специалистов с уровнем квалификации, отвечающим современным требованиям рынка труда. По мнению экспертов, содержание программ ВО следует привести в соответствие с современными реалиями. Необходимо также создать систему оценки и поддержания качества ВО в соответствии с международными стандартами, увеличить финансирование ВО и разработать специальные программы по повышению квалификации кадров, занятых в ВО [Win P.P.T., 2015, с. 11, 13].

В Таиланде доля расходов на образование достаточно высока (более 19% всех бюджетных расходов в 2015 г.). Однако после военного переворота 2014 г. приоритеты политики в сфере образования изменились. До 2014 г. правительство ставило задачи интернационализации ВО, облегчения визового режима с целью привлечения иностранных преподавателей, гармонизации системы квалификаций в рамках АСЕАН, увеличения образовательных программ, преподаваемых на английском языке. Образованное после переворота правительство видит приоритеты в продвижении «тайских ценностей и морали» [Political uncertainty..., 2015].

В последние десятилетия число тайских вузов росло и составило 156 аккредитованных учреждений ВО в 2015 г., 75 из которых – частные вузы. Число студентов, получающих ВО увеличилось со 130 тыс. в начале 1970-х годов до 2,5 млн в 2012 г. В 2014 г. доля выпускников школ, продолживших свое образование, составила 52,5%. При этом ввиду демографических процессов произошло сокращение доли населения студенческого возраста. В настоящий момент число мест в тайских вузах превышает число абитуриентов. Так в 2015 г. 105 046 поступающих приходилось на 156 216 мест в университетах Таиланда. В связи с этим тайские университеты в данный момент вынуждены рассматривать варианты сокращения своих образовательных программ [Michael R., 2018].

Все государственные и частные институты ВО Таиланда обязаны проводить ежегодные внутренние процедуры оценки качества своей работы, результаты которых раз в пять лет подвергаются внешнему аудиту со стороны государственных структур.

Важно отметить, что среди стран ЮВА Таиланд занимает третье место по привлечению иностранных студентов после Малайзии и Сингапура. Большинство студентов приезжает учиться в Таиланд из соседних стран, прежде всего из Китая. Количество

иностранцев, получающих диплом о ВО в Таиланде, выросло в 1999–2012 гг. с 1882 до 20 309 человек. Курс на интернационализацию ВО отражается и в росте числа партнерских программ с иностранными университетами по всему миру.

*Филиппины* планируют к 2022 г. стать страной с доходами выше среднего уровня (upper-middle income country). Эти задачи нашли отражение в Плане развития на 2017–2022 гг. (Philippine development plan, 2017–2022). Этот план предусматривает достижение инклюзивного экономического роста, сокращение неравенства и бедности. В рамках данной политики проводится реформирование системы образования с целью увеличить количество учащихся и повысить качество ВО. Сейчас система ВО Филиппин включает в себя 233 государственных и 1710 частных образовательных института.

Число студентов филиппинских вузов выросло с 2,2 млн в 1999 г. до 4,1 млн в 2016 г. Доля выпускников школ, продолживших свое образование, составила 35,8% в 2014 г. В 2017 г. президент Р. Дутерте объявил о введении бесплатного образования во всех 114 государственных учреждениях ВО, что позволит упростить доступ к ВО бедным слоям населения. Процесс повышения качества филиппинского ВО выражается в постепенном росте числа сотрудников образовательных учреждений со степенью PhD с 11% в 2010 г. до 12,62% в 2015 г. Кроме того, с 2010 по 2017 г. на 40% выросло количество аккредитованных образовательных программ (аккредитация программ не является обязательной) [Macha W., Mackie Chr., Magaziner J., 2018].

Как и большинство стран региона, Филиппины ориентируются на интернационализацию своей системы ВО и сотрудничество с иностранными вузами. С этой целью, в частности, реализуется проект сотрудничества Комиссии по высшему образованию Филиппин и Британского совета, направленный на создание на Филиппинах транснационального образовательного хаба. В рамках проекта было отобрано восемь филиппинских частных и два государственных университета для участия в финансируемых в 2018–2019 гг. совместных программах поствузовского образования и научных исследований с университетами Великобритании. В будущем предполагается разрабатывать совместные образовательные программы и присуждать выпускникам этих программ степени британских университетов [Smith B., 2017].

## Основные тенденции развития высшего образования в странах ВА и ЮВА

Эксперты оценивают политику большинства стран ВА и ЮВА в сфере развития ВО как в целом успешную. Практически во всех странах региона ВО получает значительную государственную поддержку. Правительства стран ВА и ЮВА разделяют общее видение ВО как ключевого фактора экономического и социального развития в эпоху, когда международная финансовая система, распространение технологий и высокоскоростных коммуникаций значительно увеличивают спрос на рынке труда на высококвалифицированных специалистов, обладающих техническими и управленческими навыками. Несмотря на существенные различия стран региона, можно выделить общие тенденции развития ВО, в той или иной степени влияющие на национальные системы образования.

*Массификация ВО.* Количество поступающих в вузы растет, а число вузов увеличивается. Системы ВО региона в целом перешли от элитарной системы ВО, доступ к которой имели менее 15% выпускников школ, к массовому ВО. Получение ВО теперь рассматривается как право, которое имеет каждый, а доля выпускников школ, поступающих в вузы, колеблется от 16 до 50%. По классификации американского исследователя М. Трой, когда доля поступающих в вузы превышает 50% получивших среднее образование, то получение ВО становится обязанностью, а доступ к ВО – всеобщим [Trow M., 1973]<sup>1</sup>. Всеобщего доступа к ВО среди стран региона достигли Южная Корея, Сингапур, Япония, Тайвань, Гонконг и Таиланд. К этой группе стран уже приближаются Китай и Малайзия. Наихудшая ситуация по охвату населения ВО наблюдается в самых бедных странах: в Мьянме – менее 10% населения продолжают получать образование после школы, в Лаосе и Камбодже – менее 20%.

Политика массификации ВО стран ВА и ЮВА, как правило, включает меры по созданию новых университетов и расширению уже существующих вузов (в них увеличивается количество филиалов, кафедр и преподаваемых программ), а также по обновлению и совершенствованию образовательной инфраструктуры.

---

<sup>1</sup> Классификация, предложенная М. Трой, см.: Trow M. Problems in the transition from elite to mass higher education. – Berkeley, 1973. – 55 p. – Mode of access: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>

Вместе с тем быстрый рост сектора ВО в странах региона способствует возникновению целого ряда проблем. Прежде всего это поддержание качества обучения и эффективности управления системой ВО. Данные проблемы решаются путем создания системы аккредитации вузов, системы внешней и внутренней оценки качества образования, а также координации деятельности государственных органов в сфере ВО.

Кроме того, рост числа выпускников вузов приводит к усилению конкуренции в сфере занятости. Большинство стран региона расширили систему ВО за короткий период времени, достигнув стадии универсального ВО за несколько десятилетий. Такая стремительная трансформация, с одной стороны, обеспечивает рост высококвалифицированной рабочей силы, но, с другой, может способствовать выходу на рынок труда слишком большого числа дипломированных специалистов. В результате получается, что наличие ВО или даже ученой степени не гарантирует качественной занятости, достойной заработной платы и возможности восходящей социальной мобильности.

Особенно остро проблема адекватного трудоустройства выпускников университетов стоит в Китае, где на рынок труда ежегодно выходят 7 млн человек, получивших ВО [Мок К.Н., 2015, с. 5]. Количество безработных выпускников китайских вузов, не нашедших место работы, адекватное их квалификации, в 2013 г. достигло 2 млн [Chan W.K., 2015, с. 36]. Таким образом, важным элементом политики в сфере ВО является синхронизация расширения ВО и темпов роста экономики, в частности в отраслях, способных абсорбировать кадры с ВО.

*Участие частного сектора в экспансии ВО.* Страны региона, расширяя системы ВО, стимулировали вовлечение частного капитала в развитие государственных и учреждение новых частных вузов. Рост числа частных вузов значительно расширил доступ населения ВА и ЮВА к ВО. Во многом именно частные образовательные учреждения удовлетворяют растущий спрос на получение ВО. Так, в результате процесса массификации ВО в частных вузах обучаются более 80% студентов на Филиппинах, 80% в Южной Корее, 70% на Тайване и 60% в Индонезии. В Таиланде и Камбодже на частные вузы приходится более половины студентов. Правительство Вьетнама ставит задачу довести количество студентов частных учреждений ВО до 40% к 2020 г. Сингапур, Лаос, Мьянма и Малайзия в какой-то степени выбиваются из общей

региональной тенденции, но и здесь растет количество частных институтов ВО.

Исследования также показывают отчетливую региональную тенденцию расширения и углубления сотрудничества между бизнесом и университетами, что способствует развитию инновационных и новых креативных отраслей, в особенности в Южной Корее и Сингапуре [Chan Sh.-J., Lin L.-W., 2015, с. 19].

*Интернационализация ВО.* В последние 20 лет правительства стран ВА и ЮВА сделали курс на интернационализацию ВО ключевой составляющей политики в данной сфере, так как интернационализация ВО является одним из важных факторов повышения конкурентоспособности экономики. В развивающихся странах региона интернационализация играет определяющую роль в росте эффективности работы вузов и определяется участием в международных исследовательских проектах, количеством иностранных специалистов и студентов в университетах и количеством студентов, получающих ВО за границей. Большинство стран региона проводят активную политику привлечения иностранных преподавателей и исследователей в свои вузы (программы «World class university» в Южной Корее; «Super global university» в Японии и т.д.).

Важной характеристикой процесса интернационализации ВО в ВА и ЮВА является большое количество студентов этих стран, получающих ВО за рубежом, что способствует увеличению мобильности участников академического процесса и трансферу знаний. Так, например, в настоящий момент крупнейшим «экспортером» иностранных студентов, обучающихся в США, является Китай, на третьем месте (после Индии, занимающей второе место) находится Южная Корея [Kim T., 2016, с. 4].

Развитие процессов интернационализации систем образования и обмена знаниями в странах региона находит свое отражение в различных показателях и рейтингах, рассчитываемых на глобальном уровне. Так, в 100 лучших университетов мира (Academic ranking of world universities) в 2017 г. вошло три японских (University of Tokyo, Kyoto university, Nagoya university), два китайских (Tsinghua university, Peking university) и один сингапурский вуз (National university of Singapore)<sup>1</sup>. Согласно рейтингу лучших университетов мирового значения по версии британской консалтинговой компании Quacquarelli Symonds (QS World university ranking)

---

<sup>1</sup> Academic ranking of world universities 2017. – Mode of access: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2017.html>

за 2018 г., среди 25 топ-вузов можно найти два сингапурских университета и один китайский; на 26-м месте – университет Гонконга<sup>1</sup>.

Пекин, Шанхай, Куала-Лумпур в 2012 г. возглавляли рейтинг самых популярных мест для проведения международных научных конференций, а в двадцатку также вошли Сингапур, Гонконг и Сеул [Chow A.S.Y., Loo B.P.Y., 2015, с. 117]. В двадцатку лучших городов для студентов в 2018 г. (QS Best student cities) вошли Токио (2 место), Сеул (10 место), Гонконг (12 место), Сингапур (15 место), Тайбэй (20 место)<sup>2</sup>. Таким образом, можно утверждать, что политика интернационализации ВО наиболее успешно реализуется в странах ВА. При этом страны ЮВА, нацеленные на повышение конкурентоспособности своих систем ВО, ориентируясь на опыт лидера региона в области интернационализации – Сингапура, также формируют и внедряют меры по развитию процессов интернационализации.

*Создание образовательных хабов.* Страны ВА и ЮВА предпринимают серьезные попытки повысить свою конкурентоспособность, усиливая региональное сотрудничество, в частности, создавая региональные образовательные хабы и используя образование в качестве новой отрасли-драйвера экономического роста. Важно отметить определяющую роль последовательной государственной политики в реализации проектов образовательных хабов в Сингапуре, Малайзии, Гонконге. Правительства Сингапура и Гонконга изначально видели в создании хаба средство «мягкой силы» для продвижения своего регионального лидерства. Впоследствии образовательные хабы позволили им капитализировать свои достижения в сфере ВО и благоприятное географическое положение [Мок К.Н., 2015, с. 9].

*Преподавание на английском языке* находит все большее распространение в вузах стран ВА и ЮВА. Особое внимание в странах региона к повышению уровня владения английским языком обусловлено тем, что это позволяет: увеличить долю рабочей силы, владеющей иностранным языком и другими конкурентоспособными на мировом рынке труда навыками; развивать интернационализацию ВО и научных исследований; привлекать иностранных студентов в вузы стран региона; повысить качество языковых навыков преподавателей и ученых с целью увеличения академической

---

<sup>1</sup> QS World university ranking 2018. – Mode of access: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>

<sup>2</sup> QS Best student cities. – Mode of access: <https://www.topuniversities.com/city-rankings/2018>

мобильности и трансферта передовых знаний из стран Запада. Для увеличения числа программ на английском языке многие страны ввели в систему оценки вузов в качестве критерия наличие англоязычных образовательных программ. В результате количество таких программ растёт.

Так, исследование 135 вузов Китая выявило, что уже в 2006 г. 132 из них предлагали студентам курсы на английском языке. Среднее количество таких курсов на один университет составляло 44. Английский язык выбран для преподавания в университетах Сингапура и Филиппин; попытки сделать английский язык основным предпринимаются в вузах Мьянмы. В Южной Корее в 2010 г. 40% всех вузовских курсов преподавалось на английском. При этом Корейский высший институт науки и технологий (Korea advanced institute of science and technology) перешел на преподавание 100% дисциплин на английском языке с 2006 г. В Пхоханском университете науки и технологий (Pohang university of science and technology) с 2010 г. на английском преподаются 88% курсов для студентов, получающих ВО, и 95% дисциплин постдипломного образования. Преподавание на английском также доминирует в вузах Гонконга, который стремится стать образовательным хабом международного уровня [Kedzierski M., 2016, с. 382–384].

\* \* \*

Несмотря на различия в уровне развития систем и степени доступности ВО широким слоям населения, большинство стран ВА и ЮВА ставят перед собой амбициозные цели в сфере ВО. Развитие экономики знания обуславливает видение ВО в качестве важнейшего фактора формирования человеческого капитала, придающего ему такие характеристики, как мобильность, креативность, способность к саморазвитию. Большинство стран региона в ближайшем будущем достигнут статуса стран со средними доходами и предстанут перед новыми вызовами. Ориентация на развитие наукоемких отраслей и, соответственно, национальных систем образования способствует созданию условий для устойчивого и долгосрочного роста экономики. Развитие образовательных хабов, в результате которого создается и совершенствуется инфраструктура вовлеченных в соответствующие проекты территорий, формируются сети трансферта знаний и возникают эффекты кластеров, способствует укреплению конкурентных преимуществ региона и его позиций в качестве нового мирового экономического центра.

## Список литературы

1. Белов А.В., Золотов А.В., Золотова М.В. Реформирование системы высшего образования в Японии: Опыт, значимый для России // Вестник ННГУ им. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2014. – Вып. 35, № 3. – С. 197–205. – Режим доступа: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik\\_soc/18115942\\_2014\\_-\\_3\(35\)\\_unicode/28.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2014_-_3(35)_unicode/28.pdf)
2. Белов А.В. Реформы университетов Японии и возможности доступа к высшему образованию / Ассоциация японоведов. – 2015. – Режим доступа: [http://japanstudies.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=588&Itemid=69](http://japanstudies.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=588&Itemid=69)
3. Очирова Д.Б. Система высшего образования в Республике Корея: История и современное состояние // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – Улан-Удэ: Бурятский государственный университет, 2015. – № 4. – С. 64–67. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26370584>
4. Altbach Ph.G. The complex diversity of Southeast Asia higher education // Internat. higher education. – Boston: The Boston College center for international higher education, 2017. – N 88. – P. 16–19. – Mode of access: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/9687/8561>
5. Árnadóttir H. Hukou and educational barriers: Discrimination for migrant children. – 2012. – 32 p. – Mode of access: <https://skemman.is/bitstream/1946/13824/1/Helga%20Arnadottir.pdf>
6. Brain Korea 21, a project for nurturing highly qualified human resources for the 21 st century knowledge-based society / Ministry of education and human resources development. Republic of Korea. – Seoul. – 29 p. – Mode of access: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/APCITY/UNPAN015416.pdf>
7. A brief overview of Chinese higher education system. – Mode of access: [https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/higher\\_education\\_system\\_of\\_china.pdf](https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/higher_education_system_of_china.pdf)
8. Higher education in China. – Mode of access: <https://www.chinaeducenter.com/en/cedu/hedu.php>
9. Brewis E. Inclusive development in Indonesian higher education reform post-1997 / ASEASUK conference. – 2016. – 22 p. – Mode of access: <https://www.soas.ac.uk/cseas/aseasuk-conference-2016/file115113.pdf>
10. Chow A.S.Y., Loo B.P.Y. Applying a world-city network approach to globalizing higher education: Conceptualization, data collection and the lists of world cities // Higher education policy. – 2015. – Vol. 28, N 1. – P. 107–126. – Mode of access: <https://link.springer.com/journal/41307/28/1/page/1>
11. Chan W.K. Higher education and graduate employment in China: Challenges for sustainable development // Higher education policy. – 2015. – Vol. 28, N 1. – P. 35–53. – Mode of access: <https://link.springer.com/journal/41307/28/1/page/1>



12. Chan Sh.-J., Lin L.-W. Massification of higher education in Taiwan: Shifting pressure from admission to employment // Higher education policy. – 2015. – Vol. 28, N 1. – P. 17–33. – Mode of access: <https://link.springer.com/journal/41307/28/1/page/1>
13. Ford D. Cambodian higher education – growing pains // Internat. higher education. – Boston: The Boston College center for international higher education, 2006. – N 44. – P. 10–11. – Mode of access: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7912/7063>
14. Green Chr. Internationalization, deregulation and the expansion of higher education in Korea: An historical overview // Internat. j. of higher education. – 2015. – Vol. 4, N 3. – P. 1–13. – Mode of access: <http://www.sciencedirect.com/journal/index.php/ijhe/issue/view/335>
15. Hashim A., Leong Y.C., Pich P.T. English in higher education in Cambodia // World englishes. – 2014. – Vol. 33, N 4. – P. 498–511. – Mode of access: <https://online-library.wiley.com/doi/pdf/10.1111/weng.12110>
16. Hayden M., Thiep L.Q. A 2020 vision for higher education for Vietnam // Internat. higher education. – Boston: The Boston College center for international higher education, 2006. – N 44. – P. 11–13. – Mode of access: <https://pdfs.semanticscholar.org/4dcc/a372c36eff9c382369154c20fc87c2cab641.pdf>
17. Hortaa H., Junga J., Yonezawa A. Higher education research in East Asia: Regional and national evolution and path-dependencies // Higher education policy. – 2015. – Vol. 28, N 4. – P. 411–417. – Mode of access: <https://link.springer.com/journal/41307/28/4/page/1>
18. Jessop B. Putting higher education in its place in (East Asian) political economy // Comparative education. – 2016. – Vol. 52, N 1. – P. 8–25. – Mode of access: <https://www.tandfonline.com/toc/cced20/52/1?nav=toCList>
19. Jusoh D.S.I. Malaysia as education hub looks positive // The star online. – 2014. – 21.06. – Mode of access: <https://www.thestar.com.my/news/nation/2014/06/21/msia-as-education-hub-looks-positive/>
20. Kamibepu T., Chao R.Y. Higher education and Myanmar’s economic and democratic development // Internat. higher education. – Boston: The Boston College center for international higher education, 2017. – N 88. – P. 19–20. – Mode of access: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/9698/8572>
21. Kedzierski M. English as a medium of instruction in East Asia’s higher education sector: A critical realist cultural political economy analysis of underlying logics // Comparative education. – 2016. – Vol. 52, N 3. – P. 375–391. – Mode of access: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050068.2016.1185269>
22. Kim T. Internationalisation and development in East Asian higher education // Comparative education. – 2016. – Vol. 52, N 1. – P. 1–7. – Mode of access: <https://www.tandfonline.com/toc/cced20/52/1?nav=toCList>
23. Kima Y., Hortac H., Jung J. Higher education research in Hong Kong, Japan, China, and Malaysia: Exploring research community cohesion and the integration

- of thematic approaches // *Studies in higher education*. – 2017. – Vol. 42, N 1. – P. 149–168. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1036850>
24. Knight J. Strengthening higher education in Laos // *Internat. higher education*. – 2013. – N 73. – P. 24–26. – Mode of access: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/6113/5356>
25. Lawson Chr. Taiwan's aim for the top university program: Innovation, internationalisation and opportunity. – 2007. – vii, 34 p. – Mode of access: [https://internationaleducation.gov.au/research/Publications/Documents/Taiwans\\_Aim\\_Top.pdf](https://internationaleducation.gov.au/research/Publications/Documents/Taiwans_Aim_Top.pdf)
26. Lee J.T. The regional dimension of education hubs: Leading and brokering geopolitics // *Higher education policy*. – 2015. – Vol. 28, N 1. – P. 69–89. – Mode of access: <https://link.springer.com/journal/41307/28/1/page/1>
27. Lixu L. China's higher education reform 1998–2003: A summary // *Asia Pacific education review*. – 2004. – Vol. 5, N 1. – P. 14–22. – Mode of access: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ720523.pdf>
28. Lo W.Y.L. The concept of greater China in higher education: Adoptions, dynamics and implications // *Comparative education*. – 2016. – Vol. 52, N 1. – P. 26–43. – Mode of access: <https://www.tandfonline.com/toc/cced20/52/1?nav=tocList>
29. Macha W., Mackie Chr., Magaziner J. Education in the Philippines // *World education news & reviews (WENR)*. – 2018. – 06.03. – Mode of access: <https://wenr.wes.org/2018/03/education-in-the-philippines>
30. Michael R. Education in Thailand // *World education news & reviews (WENR)*. – 2018. – 06.02. – Mode of access: <https://wenr.wes.org/2018/02/education-in-thailand-2>
31. Mok K.H. Higher education transformations for global competitiveness: Policy responses, social consequences and impact on the academic profession in Asia // *Higher education policy*. – 2015. – Vol. 28, N 1. – P. 1–15. – Mode of access: <https://link.springer.com/journal/41307/28/1/page/1>
32. New financing will support Cambodia in improving higher education for industrial development / World bank. – 2018. – 26.04. – Mode of access: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2018/04/26/new-financing-will-support-cambodia-in-improving-higher-education-for-industrial-development>
33. Political uncertainty in Thailand slows planned education reforms / ICEF monitor. – 2015. – 20.01. – Mode of access: <http://monitor.icef.com/2015/01/political-uncertainty-thailand-slows-planned-education-reforms/>
34. Sack R., Jalloun O. Malaysia: Merging and demerging education ministries // *International higher education*. – Boston: The Boston College center for international higher education, 2017. – N 88. – P. 20–22. – Mode of access: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/9698/8572>
35. Siharath B. The higher education in Lao PDR and roles of international cooperation for its university development / National university of Laos. – 2010. – 14 p. – Mode of access: [https://www2.gsid.nagoya-u.ac.jp/blog/anda/files/2010/06/19\\_bounheng-siharath.pdf](https://www2.gsid.nagoya-u.ac.jp/blog/anda/files/2010/06/19_bounheng-siharath.pdf)

36. The six education hubs in Malaysia. – 2018. – Mode of access: <http://www.etawau.com/edu/IndexKLEC.htm>
37. Trow M. Problems in the transition from elite to mass higher education. – Berkeley: Carnegie Commission on higher education, 1973. – 55 p. – Mode of access: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
38. Smith B. Philippine TNE: 10 universities to forge UK ties // The PIE news – News and business analysis for professionals in international education. – 2017. – 11.04. – Mode of access: <https://thepienews.com/news/ched-british-council-philippines-universities-selected-uk-tne-projects/>
39. Statistical yearbook for Asia and the Pacific 2014 / UN. – 2014. – 210 p. – Mode of access: <https://www.unescap.org/sites/default/files/ESCAP-SYB2014.pdf>
40. Trines S. Education in Vietnam // World education news & reviews (WENR). – 2017. – 08.10. – Mode of access: <https://wenr.wes.org/2017/11/education-in-vietnam>
41. Vietnamese education: Good results, yet still much to do / PWH. – Mode of access: <https://www.pwc.com/vn/en/advisory/deals/assets/vietnamese-education-good-results-yet-still-much-to-do.pdf>
42. Wenyu S. China's higher education enrollment rate reaches 42.7 per cent in 2016. – 2017. – 11.07. – Mode of access: <http://en.people.cn/n3/2017/0711/c90000-9240278.html>
43. Williams J.H., Kitamura Y., Keng C.S. Higher education in Cambodia: Expansion and quality improvement // Higher education forum. – 2014. – Vol. 11. – P. 67–89. – Mode of access: [http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/en/list/HU\\_journals/AA1187795X/11/--/item/37025](http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/en/list/HU_journals/AA1187795X/11/--/item/37025)
44. Win P.P.T. An overview of higher education reform in Myanmar / International conference on Burma/Myanmar studies: Burma/Myanmar in transition: Connectivity, changes and challenges. – 2015. – 16 p. – Mode of access: [http://www.burmalibrary.org/docs21/Education/Popo-Thaung-Win-2015-An\\_Overview\\_of\\_Higher\\_Education\\_Reform\\_in\\_Myanmar-en.pdf](http://www.burmalibrary.org/docs21/Education/Popo-Thaung-Win-2015-An_Overview_of_Higher_Education_Reform_in_Myanmar-en.pdf)
45. Yingfei He B., Rub A. A Chinese branch campus in Malaysia // Internat. higher education. – Boston: The Boston College center for international higher education, 2017. – N 88. – P. 3–5. – Mode of access: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/9698/8572>
46. Yung-chi Hou A. Development of Taiwan's research excellence initiative and its impact on Taiwan higher education // J. of internat. higher education. – 2012. – Vol. 5, N 2. – P. 70–73. – Mode of access: <http://gse.sjtu.edu.cn/jihe/vol5issue2/7.pdf>
47. Zhou S., Monit Ch. Hukou system effects on migrant children's education in China: Learning from past disparities // Internat. social work. – 2017. – Vol. 60, N 6. – P. 1327–1342. – Mode of access: <http://journals.sagepub.com/action/doSearch?AllField=Hukou&SeriesKey=iswb>

# **Экономические и социальные проблемы России**

## **Сборник научных трудов**

**№ 2(38)**

### **ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: СОЦИАЛЬНЫЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Составитель выпуска –  
канд. экон. наук Семеко Галина Викторовна

Техническое редактирование  
и компьютерная верстка О.В. Егорова  
Корректор Л.Н. Казимирова

Гигиеническое заключение

№ 77.99.6.953.П.5008.8.99 от 23.08.1999 г.

Подписано к печати 12/XII – 2018 г. Формат 60x84/16

Бум. офсетная № 1 Печать офсетная

Усл. печ. л. 9,75 Уч.-изд. л. 8,5

Тираж 100 экз. (1–80 экз. – 1-й завод)

Заказ № 140

**Институт научной информации по общественным наукам РАН,**

Нахимовский проспект, д. 51/21, Москва, В-418, ГСП-7, 117997

**Отдел маркетинга и распространения**

**информационных изданий**

**Тел. (925) 517-36-91**

**E-mail: inion@bk.ru**

Отпечатано по гранкам ИНИОН РАН

ООО «Амирит»

410004, Саратовская обл., г. Саратов

ул. Чернышевского, д. 88, литера У