

Социология образования: сравнительные исследования

« Проблема мелюзги », образовательные неравенства и эффективность вузов как социально-экономические индикаторы



Ключарёв Григорий Артурович – доктор философских наук, профессор, учёный секретарь ИС РАН

E-mail: kliucharevga@mail.ru

«Проблема мелюзги», образовательные неравенства и эффективность вузов как социально-экономические индикаторы

Аннотация

Обосновывается неизбежность неравенства в образовании, рассматриваются пути его смягчения. Анализируются различные модели высшего профессионального образования, соотношение его качества и доступности. Предложен новый подход к методике рейтингования вузов, основанный на их типологизации по следующим признакам: уставные цели, тип собственности, источники финансирования, степень доступности, соотношение числа учащихся, преподавателей и менеджмента.

Ключевые слова: профессиональное образование, качество образования, доступность образования, образовательные неравенства, рейтингование вузов

Достаточно редкое слово «мелюзга» в контексте проблем, связанных с образованием, удачно использовал А. П. Чехов в одном из своих блестящих рассказов. Так писатель называл людей, которые по разным причинам не могут или не хотят учиться, а для оправдания такого положения дел находят массу объяснений. Например, разговор двух чиновников.

– *Всякому своё, Иван Данилыч. Бог даст, и Вы дослужитесь, в колясках ездить будете.*

– *Я-то? Ну, нет, брат, шалишь. Мне дальше титулярного не пойти, хоть тресни... Я необразованный.*

– *Наш генерал тоже без всякого образования, иначе...*

– *Ну, генерал, прежде чем этого достигнуть, сто тысяч украл. И осанка, брат, у него не та, что у меня... [Чехов 2010: 170].*

В современной интерпретации чеховская «проблема мелюзги» непосредственно связана с существующими образовательными неравенствами и возможностями их преодоления, со степенью доступности профессионального образования и мерой его эффективности.

Неравенство в образовании: к истории вопроса

Все люди равны, но одни более равны, чем другие – гласит известный афоризм. Идея равенства в образовании – одна из основных ценностей демократического общества. Первоначально проблема преодоления неравенства была поставлена христианскими проповедниками, однако общее признание по сути революционной идеи об изначальном равенстве всех людей на Земле и перед Богом задержалось на многие столетия. Лишь начиная с XVII в. в Европе постепенно начинают на практике признавать право людей обучаться и участвовать в общественной жизни, прежде всего в зависимости и в соответствии с индивидуальными способностями [Apple 2001; Foster, Hammersley 1996].

Благодаря промышленной и серии политических революций складывается новая социальная структура западного общества, а вслед за этим происходит существенная эволюция и самих институтов образования. Взаимосвязь образования с другими общественными институтами достаточно подробно изучали К. Маркс и М. Вебер. По их мнению, неравные образовательные возможности являются одновременно причиной и следствием условий социальной мобильности. Используя неравенство в образовании, доминирующие социальные группы вполне легитимно воспроизводят себя¹. Таким образом, по Марксу (классовая борьба) и Веберу (способ подчинения – *structure of domination*) получается, что образование закрепляет существующее классовое, стратификационное, сословное, профессиональное или иное неравенство. Иначе говоря, люди, имеющие власть или влияние в обществе, посредством существующей системы образования закрепляют своё положение и положение своих преемников. В теории такая образовательная модель получила название элитарной.

Однако элитарное образование не отвечало интересам развивающегося индустриального общества. Потребность в обученных кадрах росла быстрее, чем её могла удовлетворить

¹ Сейчас эта мысль кажется достаточно очевидной и не вызывает особых дискуссий. Однако дело заключается в том, каким образом воспроизводятся эти неравенства и институты, каковы динамика и перспектива таких преобразований. Если это рутинная практика воспроизведения существующего социального порядка, как показал, например, в 2011 г. Ф. Э. Шереги, то и здесь есть варианты – расширенное это воспроизводство (т. е. элита увеличивается) или же закрытое (т. е. численность элит остаётся относительно постоянной). И как трансформируется социальная структура в целом. Первая модель более способствует поддержанию динамического неравенства: растут межстратификационные контакты, создаётся ощущение равенства возможностей (о чём свидетельствуют опросы ИС РАН). В случае закрытого воспроизводства элит (например обучение в престижных зарубежных университетах) принцип равенства возможностей нарушается, растёт конкурентная борьба между (и особенно) региональными элитами, создаются предпосылки стагнации общественной жизни.

элита за счёт своих представителей. Поэтому в XIX в. в Европе постепенно реализуется модель *меритократического* образования. Учреждения образования начинают действовать на основе открытой состязательности и проявленных способностей учащихся.

Как идеал рассматривается модель *эгалитарного* образования, при котором все социально-экономические группы имеют равные возможности и условия для учёбы. Но по понятным причинам достичь всеобщего равенства, пусть и в одной, конкретно взятой сфере духовной жизни общества, пока нигде не удалось. Отчасти, возможно, такая модель была реализована на уровне всеобщего начального и общего среднего (по восьмой класс включительно) образования в СССР. Также в ряде развивающихся стран и сегодня национальные правительства ставят задачу создания условий для всеобщего (равного) достижения общей (базовой) грамотности.

Тем не менее, правящий класс и доминирующие в обществе группы заинтересованы в сохранении образовательного неравенства. Как показали А. Грамши и Ю. Хабермас, существующий социальный порядок и способ его воспроизведения через образование контролируются и оправдываются при помощи государственной (возможно, патриотической или религиозной) идеологии и соответствующей политической риторики. В любом случае, качественное профессиональное образование всегда остаётся абсолютной ценностью элиты. С его помощью она сохраняет доминирующее положение в обществе.

В демократическом обществе приходится поддерживать динамическое равновесие – баланс между индивидуальным правом на свободное общее и профессиональное образование и общественной потребностью в подготовке вполне определённого типа работника, гражданина, родителя, прихожанина и т. д. Эта общественная потребность определяется существующей социальной структурой, потребностями и возможностями рынка труда, политическим заказом. В большинстве европейских государств образование до XX в. выполняло функции социальной селекции, закрепляя существующую стратификацию. Позже произошёл постепенный переход к меритократической идеологии, на основе которой возможности в сфере образования предоставлялись в соответствии с индивидуальными способностями и талантами, а также эффективностью общественной отдачи.

В дальнейшем профессиональное образование рассматривается как средство социальной мобильности, что совпадает с интересом личности, но почти никогда не поощряется конкретной социальной группой. Характерным примером является история рабочего образования в Великобритании. Возникшее по инициативе университетской профессуры и интеллигенции,

Как идеал рассматривается модель эгалитарного образования, при котором все социально-экономические группы имеют равные возможности и условия для учёбы. Но достичь всеобщего равенства, пусть и в одной, конкретно взятой сфере духовной жизни общества, пока нигде не удалось.

Качественное профессиональное образование всегда остаётся абсолютной ценностью элиты. С его помощью она сохраняет доминирующее положение в обществе.

оно первоначально выполняло просветительские функции¹. В дальнейшем Ассоциация образования рабочих (WEA) перехватила инициативу у Оксфорда и Кембриджа и стала сама нанимать преподавателей и определять цели и содержание занятий. При этом речь шла только о развитии рабочих до определённых профессиональных стандартов, необходимых для поддержания существующего положения вещей. О так называемом революционном просветительстве и политзанятиях, которыми увлекались в то же самое время некоторые революционеры (например, известная школа рабочих на Капри, которую открыли М. Горький и А. А. Богданов), здесь речи не было.

Неравенство в образовании в значительной степени обусловлено столкновением интересов различных групп общества, которые обслуживают сегодняшние институты образования – университеты, колледжи, курсы повышения квалификации, школы, детские сады. Происходящая маркетизация профессионального образования обусловлена прежде всего потребностями реального сектора экономики, инвестициями бизнеса и финансовых институтов в стандартизацию и распространение обучающих модулей для работников в соответствии с используемыми технологиями. Общий тренд – увеличение рабочих и учебных мест, сокращение сроков подготовки работника. Однако, с другой стороны, неравенство усугубляется узкой специализацией и, как следствие, незащищённостью человека перед постоянно изменяющейся экономической ситуацией, невозможностью учёта персональных интересов и предпочтений. Именно это составляет суть критики современной системы профессионального образования, что постоянно подтверждается опросами общественного мнения [Двадцать лет реформ 2011].

Отдельно стоит вопрос о самообразовании. Речь не идёт о том, что человек самостоятельно, без помощи со стороны приобретает новые знания или осваивает специальность. Такой вид учебной деятельности имеет место обычно вне сферы профессиональных занятий. Более значимым фактором является способность и желание учиться. А этот показатель, как оказывается, существенно различается в восприятии людей. На вопрос: «Как Вы пополняли свои знания последние три года?» около половины респондентов в многолетних общероссийских опросах отвечают: «Никак». Более внимательный анализ этой подгруппы респондентов показывает, что мы имеем дело с людьми, которым учёба либо «в тягость», либо на неё не хватает времени. Соотношение здесь примерно равное. Возможно, для «нежелающих» учиться следует подбирать специальные программы, адаптировать их к конкретным интеллектуальным и психологическим особенностям взрослых учащихся. Однако в действительности мы имеем вполне определённое разделение

¹ Оригинальные названия таких учебных подразделений «University Extension», «Department of Extra-Mural Studies».

респондентов на постоянно (с возможными перерывами до года, по международной классификации) участвующих в образовательных программах, и тех, кто оказывается в стороне от учёбы и образования на длительные периоды, а то и на всю свою сознательную жизнь [Sargant, Tuckett 2006].

Развитие неравенств в образовании справедливо связывают с объективным и неустранимым противоречием, заложенным в самом процессе обучения. Оно выражается в конфликте общественных и индивидуальных интересов, допустимостью вторжения общества посредством образования в частную жизнь граждан [Jarvis 2012]. При планировании деятельности учебных заведений и создании новых программ происходит столкновение консервативных и прогрессивных тенденций. С одной стороны, государство заинтересовано в «молчаливых» учащих для поддержания существующего порядка и стабильности. С другой стороны, существует определённая общественная потребность в инновативных людях, которые критически думают и рефлексивно учатся. Прогресс демократического общества возможен только на основании новых знаний и новых подходов, получаемых на основании критического мышления.

Ещё одно противоречие связано с глобализацией и всеобщим изменением порядка распределения знаний через образовательные институты. Если в начале XX в. неравенства (в том числе образовательные) носили внутренний характер, то к началу следующего столетия ряду государств удалось перенести эти неравенства на межстрановой уровень. По оценкам экспертов ЮНЕСКО, сегодня до 80% глобальных неравенств носят межстрановой характер, а внутри этих стран неравенства значительно смягчились [Milanovic 2010: 17-21].

В основе этого лежит экономическая интеграция различных государств (Европейский Союз, страны АСЕАН, СНГ), деятельность транснациональных корпораций (Coca-Cola, McDonalds, IBM, Sony, BMW и др.), перераспределение финансовых потоков и более свободная миграция рабочей силы. Преодолеть негативную тенденцию роста экономического неравенства, проходящего по условной оси «Север – Юг», и которая очевидно обуславливает и неравенство в образовании, пока не удалось. Так, по данным Института образования ЮНЕСКО, средний национальный доход в индустриальных странах в 1913 г. превышал национальный доход беднейших стран мира в 11 раз. Тот же показатель в 1950 г. составлял 35 раз. В дальнейшем неравенство продолжало увеличиваться – 44 в 1973 г. и 72 в 1993 г.¹

¹ Как следствие, самые богатые люди на планете, численность которых составляет всего 5% от общего населения, потребляют 85% совокупного общемирового дохода, в то время как равные им по численности 5% самого бедного населения потребляют всего 1 % мирового дохода. В межстрановом контексте эти показатели ещё выразительнее: 1% беднейших американцев живут лучше, чем 62% населения остального мира; лишь 3% самых состоятельных индийцев живут лучше, чем самые бедные американцы (1%); 1% беднейших россиян живут лучше, чем 25% населения мира [Milanovic 2010: 17-20].

Развитие неравенств в образовании справедливо связывают с объективным и неустранимым противоречием, заложенным в самом процессе обучения. Оно выражается в конфликте общественных и индивидуальных интересов, допустимостью вторжения общества посредством образования в частную жизнь граждан.

По оценкам экспертов ЮНЕСКО, сегодня до 80% глобальных неравенств носят межстрановой характер, а внутри этих стран неравенства значительно смягчились.

Определённой реакцией на эти противоречия стала «утечка мозгов», которую следует отличать от «циркуляции мозгов» [Latova, Savinkov 2012]. Для ряда посткоммунистических стран, образовательные системы которых ориентированы на потребности развитого индустриального общества, перепроизводство высококвалифицированных специалистов в наукоёмких областях ведёт к миграции работников в те страны, на рынках которых они востребованы. В результате национальные экономики западных стран становятся зависимыми от притока иностранных специалистов. В то же время в бедных странах происходит дальнейшая маргинализация населения на фоне избыточной концентрации неквалифицированной рабочей силы.

Возможность снижения уровня неравенства в обществе ряд экспертов связывают с приватизацией образования. Доля негосударственного профессионального образования существенно варьируется в зависимости от уровня экономического развития страны и культурно-исторических традиций. Процессы приватизации в образовании характерны на начальных и наиболее динамичных этапах экономических трансформаций, именно в эти периоды значение отдачи от вложений имеет максимальные значения [Ордин 2001]. Особенно это имеет значение при переходе от государственного социализма к либеральным рыночным отношениям, – переходу, который по сути и является содержанием рассматриваемой трансформации. Побочным, но достаточно актуальным результатом приватизации является также снижение уровня коррупции в образовании [Heuneman, Anderson, Nyraliyeva 2008].

Однако по мере перехода к стабильным, устойчивым режимам, соответствующим высокой степени экономического развития, темпы приватизации замедляются и устанавливается наиболее оптимальное для каждой страны соотношение государственных и иных источников финансирования образования (см. таблицу 1).

Таблица 1

Доля негосударственного (частного) сектора высшего образования, по числу учащихся от общего числа, данные PROPHE*, %

Доля частного сектора	0-10	10-35	35-60	Свыше 60
Страны с переходной экономикой	Куба, ЮАР	Египет, Кения	Индия, Малайзия	Чили, Бразилия, Индонезия, Филиппины
Страны со стабильно развитой экономикой	Германия, Новая Зеландия	Венгрия, США	Великобритания	Япония, Республика Корея

*PROPHE – База данных, содержит результаты исследований развития негосударственного (частного) высшего образования в 117 странах мира. Один из наиболее подробных и достоверных ресурсов на сегодняшний день. Поддерживается университетом Олбани (США), научный руководитель проф. Daniel C. Levy. URL: www.albany.edu/dept/eaps/prophe/data/international.html.

Частное образование, как показывает опыт сравнительных исследований [Heuneman, Anderson, Nyrallyeva 2008], крайне многообразно. Это объясняется тем, что оно легче и быстрее (чем государственное и муниципальное) адаптируется к изменениям на рынке труда и в социальной жизни. Провайдеры частного образования могут сотрудничать, создавать лоббистские структуры в виде профессиональных или корпоративных союзов или ассоциаций и действовать по законам и правилам бизнеса и рыночной экономики. Себестоимость образовательного процесса здесь, как правило, ниже, чем в государственном секторе. Это достигается за счёт многих факторов, среди которых, например, возможности быстрой адаптации учебных планов под конкретный проект или специальность, демократичный подход к составу преподавателей, при котором практический опыт работы имеет большее значение, чем наличие учёных степеней и званий. Сам учебный процесс по содержанию и форме менее формализован и академизирован, он больше ориентируется на запросы и восприятие происходящего самими учащимися, на принятые в их среде модели поведения и времяпрепровождения после плановых занятий.

Как уже отмечалось, приватизация в образовании, а точнее, сокращение бюджетного финансирования и его постепенное замещение иными, в том числе частными, негосударственными источниками – одна из важных особенностей современного реформирования российского образования. В ходе приватизации влияние государственных структур на процесс профессиональной подготовки и переподготовки постепенно сокращается до признаваемого оптимальным в каждом конкретном случае уровня разрешительно-контролирующих (лицензирование, аккредитация) функций. К примеру, программой модернизации в России¹ была поставлена задача выйти к 2012 г. на показатель 25%-го стороннего финансирования каждого учреждения высшего профессионального образования². Задачу, можно считать выполненной отчасти (достигнутый средний показатель 15-17%). Как одну из конкретных форм приватизации можно считать открытие во многих российских вузах программ обучения по второй специальности (на платной основе), поскольку это приносит новые внебюджетные поступления.

¹ Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 гг., утверждена Постановлением Правительства РФ от 23.11.2005 № 803.

² Для сравнения приведём основные статьи поступлений в бюджет Гарвардского университета: оплата учёбы из средств студентов – 30%, благотворительные и безвозмездные взносы и частные пожертвования – до 10%, доходы от выполнения научно-исследовательских и иных проектов, участие в которых происходит на конкурсной основе – около 60% (данные PROPHE, пояснение см. выше).

Комиссии по качеству и эффективности образования

В рамках российско-британского исследовательского проекта, поддержанного Российской академией наук и Британской академией, автору удалось достаточно близко познакомиться с тем, как работают региональные комиссии по качеству и эффективности образования (*Quality assurance commissions*) в нескольких графствах центральной Англии¹. Основное впечатление – это крайне высокая бюрократизированность таких комиссий, во многом напоминающая деятельность районных отделов народного образования советского периода и их современных преемников. Совпадения начинаются при сравнении огромного количества бумаг, инструкций, методичек, призванных оптимизировать учебный процесс и повысить его качество. На мой вопрос, как всё-таки определяется качество, более-менее внятно не ответил ни один из английских респондентов. Все ответы сводились к тому, что качество обеспечивается строгим соблюдением инструкций. В более неформальных беседах выяснилось, что контроль качества образования заключается в контроле целевого расходования муниципальных (государственных, бюджетных) средств администрациями учреждений дошкольного, начального и среднего общего образования². На более высоких уровнях профессионального образования качество оценивает работодатель. Если речь идёт о подготовке мигрантов или лиц с ограниченными возможностями, то в дело включаются органы социальной опеки. На уровне университетов всё обстоит сложнее: здесь главная гарантия качества – бренд и репутация (если она имеется), как например у Ноттингемского университета (*University of Nottingham*), который входит в десятку ведущих учебных заведений Соединённого Королевства. Менее известные и менее престижные высшие учебные заведения, к числу которых относится, например, расположенный по соседству *Trent Nottingham University*, довольствуются шумными пиар-компаниями для молодёжи и в чём-то неуловимо напоминают деятельность наших небольших вузов, часть из которых недавно оказалась в известном списке «неэффективных».

Если подходить к вопросу более обстоятельно, то оказывается, что *эффективность профессионального образования* – многофакторный и многоуровневый показатель. Более того, можно говорить, что эффективность всякого социального процесса (каким в нашем случае является образование) относительна, *релятивна*. Она всегда рассматривается по отноше-

¹ А именно: Nottinghamshire, Derbyshire, Lincolnshire (2002, 2005, 2010 гг.).

² Названия уровней образования приводятся в российских эквивалентах.

нию к другому социальному процессу или субъекту. Так, на микроуровне эффективность определяется по отношению, как минимум, к основным субъектам образовательного процесса – выпускникам (учащимся), работодателям, учебным учреждениям, муниципалитетам и иным учредителям, финансовым институтам. Несколько пояснений в этой связи.

Выпускник (учащийся). Как показывают обстоятельные многолетние исследования [Константиновский 2008], приобретение знаний и навыков, получение престижного диплома являются не основной, а сопутствующей целью более чем половины студентов. Другая половина считает эффективным результатом 5-6-летней учёбы в вузе достижение определённой статусности и занятие хорошо оплачиваемого места работы. Первая половина при этом вполне довольствуется отсрочкой от службы в вооружённых силах, устройством семейной жизни (выход замуж и рождение детей), возможностью приятного общения с друзьями и на этом основании считает годы пребывания в вузе проведёнными не напрасно.

Работодатель. Для него признаком эффективности является расширение деятельности предприятия, повышение конкурентоустойчивости, получение прибыли. Насколько этим целям способствует полученное образование его работников – остаётся открытым вопросом. Исследования последних лет, в том числе сравнительные российско-китайские исследования показывают, что более важным для работодателя является способность и желание работника постоянно повышать квалификацию, участвовать в программах непрерывного и дополнительного образования, нежели факт наличия свидетельств, дипломов и сертификатов [Fengliang, Morgan, Ding 2008]. Именно для этого работодатель готов нести корпоративные затраты на дополнительное образование в соответствии с технологическими потребностями его предприятия.

Высшее учебное заведение. Хорошо известные с XVIII в. академические свободы и университетская автономия обеспечивают учебному заведению высокую степень закрытости, консерватизма и самодостаточности. Благодаря этому многие вопросы внутренней жизни решаются узкокорпоративно, исходя из внутренних интересов и целесообразности (обеспечение преподавателей учебной нагрузкой), внешние факторы при этом могут отходить на второй план¹. Особое значение

¹ Одна из типичных внутренних проблем, которые приходится решать в современном вузе, – это распределение нагрузки среди действующих преподавателей. Особенность состоит в том, что во многих провинциальных вузах на профессорских, реже – доцентских преподавательских должностях числятся высокопоставленные чиновники местного уровня, имеющие, разумеется, необходимые учёные степени и звания. При этом у заведующего кафедрой возникает задача перераспределения учебной нагрузки этих «совместителей» в сторону немногочисленных реально действующих преподавателей, аспирантов (которых в провинциях очень немного) и почётных пенсионеров кафедры.

придаётся созданию позитивного имиджа, повышению научной и педагогической репутации, продвижению вверх в различных системах рейтингов среди себе подобных учреждений.

Муниципалитеты (органы регионального управления) и иные учредители. Здесь проблема эффективности связана со степенью решения конкретных территориальных проблем, таких как обеспечение занятости, социально-экономическое развитие города и региона.

Финансовые институты (банки, инвестиционные фонды). Это относительно новые субъекты образовательного процесса, которые, однако, имеют значительный ресурс влияния на развитие системы образования. Для них эффективность определяется прежде всего размером получаемой прибыли посредством образовательного кредитования и снижения его рисков [Диденко 2010].

Далее переходим на макроуровень, где эффективность образовательной системы рассматривается при помощи теории социального капитала и связана с «ресурсным подходом» [Coleman 1971, Coleman 1988]. Считается, что *образование является системой, которая конвертирует (производит и перерабатывает) основные виды человеческих и финансовых ресурсов.* Именно образование становится основным средством производства общественного богатства, социального статуса, знаний и навыков. Такие «традиционные», используемые на микроуровне параметры, как численность учащихся, размер и оборудование учебных помещений, уровень оплаты труда не позволяют оценить знания, навыки, степень вхождения на рынок труда и меру социальной адаптации. Поэтому происходит переход к интегральным показателям, таким как, например, *компетентность.* При этом в результате изучения процессов конвертации капиталов – финансового, человеческого, социального – удаётся оценить уровень компетентностей и, соответственно, общую эффективность образования. На данной стадии понимание образования предельно расширяется и включает в себя, помимо формальной учебной деятельности (с учебными планами, заданным содержанием занятий, обязательными контрольными мероприятиями), ещё *неформальную и информальную* (досуговую) составляющие.

Поясним, что в соответствии с Международной стандартной классификацией образования (ISCED), основные формы непрерывного образования определяются следующим образом.

Формальное образование относится к системе школ, колледжей, университетов, иных формальных учебных заведений, которые обычно обеспечивают набор взаимосвязанных учебных программ в качестве основного занятия для детей и молодёжи, как правило, в возрасте от 5 (7) лет и до 20 (25) лет или же вплоть до начала оплачиваемой трудовой деятельности в качестве основного вида занятий.

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

Таким образом, *есть все основания утверждать, что вопрос оценки качества и эффективности образовательных систем и институций весьма непросто и не может иметь единственного решения.*

Что же происходит в реальной жизни? Какие факторы содействуют или, наоборот, препятствуют развитию образовательных систем? Оказывается, по мере перехода к рыночным отношениям доля негосударственного, частного сектора и, соответственно, финансового капитала, неуклонно возрастает. С точки зрения логики рынка, ничего странного в этом нет: товарно-денежные отношения распространяются не только на сферу материального производства и оказания услуг, но и на область производства и распространения знаний и технологий. Разумеется, сторонники коммерциализации культуры и образования подвергаются серьезной критике, в том числе и по поводу сомнительности качества обучения. Однако при более внимательном рассмотрении вопроса острота критики снимается, если уточнять, о каком – *массовом* (инклюзивном) или *элитарном* (эксклюзивном) – образовании идёт речь. Элитарное образование, по своему определению, всегда должно быть только высокого качества. Массовое, напротив, высокого качества быть не может, да и не должно.

В силу своих социальных обязательств, учредителем и исполнителем массового образования является государство. Напротив, частные инвестиции имеют «точечный» характер и назначение. По сравнению с бюджетным, государственным финансированием, они имеют более высокую гибкость и способны эффективнее адаптировать учебный процесс к быстро изменяющимся требованиям рынка труда. При правильном инвестировании частного капитала и эффективном менеджменте – как об этом свидетельствуют примеры всемирно известных негосударственных учебных центров, таких как Оксфордский, Кембриджский, Гарвардский университеты, Массачусетский технологический институт и ряд других – обеспечивается высокая и стабильная, если говорить языком экономистов, отдача или выгода как в материальных, так и в нематериальных активах.

Есть все основания утверждать, что вопрос оценки качества и эффективности образовательных систем и институций весьма непросто и не может иметь единственного решения.

Элитарное образование, по своему определению, всегда должно быть только высокого качества. Массовое, напротив, высокого качества быть не может, да и не должно.

В таблице 2 показано, как соотносятся качество, доступность и стоимость (затраты) обучения в основных типах высших учебных заведений¹.

Таблица 2

**Эффективность и доступность обучения
в частных и государственных вузах**

№	Учебные заведения	Доступность поступления	Качество обучения	Трудоустройство выпускников по специальности, % от выпуска	Стоимость обучения
1	Массовые, коммерческие	Высокая	Среднее	40-60	Средняя
2	Полу-элитные*	Средняя	Среднее и высокое	50-70	Высокая
3	Элитные**	Низкая	Высокое	до 100	Высокая
4	Институты-«однодневки»***	Высокая	Низкое	20-30	Низкая

*В неформальной обстановке специалисты называют учащихся таких заведений «бестолочи с деньгами» (в англоязычной терминологии – rich fools).

**Сюда относятся как социально-экономические элиты, так и академическое сообщество – преподаватели, учёные и др.

***К группе «однодневок» относятся учреждения, главной задачей которых является легальная продажа дипломов и оказание минимальной образовательной услуги потребителю (fraud-false).

Обращает на себя внимание, что элитное образование (группа 3), как и следовало ожидать, оказалось малодоступным, но эффективным и качественным: почти все выпускники работают на престижных и хорошо оплачиваемых позициях и главное – имеют перспективу для дальнейшего роста. А это способствует повышению самооценки. Напротив, в массовых платных учреждениях (группа 1) степень трудоустройства остаётся в пределах среднестатистических показателей. Как говорится, *«кто захотел учиться, тот чему-то научится, а насильно учиться не заставишь»*.

Особый феномен – это достаточно многочисленная группа вузов, а точнее, филиалов – «однодневок» (группа 4), где качество обучения крайне низкое, показатель трудоустройства ниже общероссийского примерно в два раза, стоимость обучения также минимальная (5-10 тыс. руб. в месяц в регионах и малых городах). На деле, эти учебные заведения просто легально продают дипломы, оказывая взамен образовательную услугу крайне низкого качества. Впрочем, как показывают обследования, такая ситуация всех устраивает.

Важными показателями качества, о которых почему-то забывают, является открытость учебных планов и программ, возможность их индивидуализации в соответствии с ожиданиями учащихся. Особенности содержания обучения в зависимости от типов вузов приводятся в таблице 3.

¹ По данным мониторинга нацпроекта «Образование» (2010-2011), рук. Ф. Э. Шереги (данные любезно предоставлены автором проекта).

Таблица 3

Содержание обучения в различных по уровню доступности вузах

Учебные заведения	Учебные планы
Массовые, коммерческие	Открыты для изменений, определяются для конкретного набора ежегодно, доступны внешней экспертизе и ознакомлению самими учащимися и их представителями
Полу-элитные	Частично открыты, частичная адаптация
Элитные	Предусмотрена максимальная адаптация и индивидуализация под учащегося, высокая доля мастер-классов, индивидуальных занятий, учебные планы имеют «штучный» характер и охраняются копирайтом.
Институты-«однодневки»	Закрываются, адаптация и индивидуализация под учащегося не предусмотрены, не доступны внешней экспертизе и ознакомлению самими учащимися и их представителями.

Как видим, в вопросе оценки качества и эффективности образовательного процесса «демаркационная» линия определяется принадлежностью (составом учредителей) того или иного учебного заведения. Сегодня существуют различные организационно-правовые формы управления учебными заведениями. Очень многое зависит от социально-экономической ситуации и культурно-исторических традиций. Однако нынешний путь российского профессионального образования типичен для трансформационных экономик – по мере развития рыночных отношений доля негосударственных средств в профессиональном образовании неуклонно возрастает.

Отсюда следует важное обстоятельство, которое стоило бы учитывать при создании различных систем рейтингования (сопоставления, сравнения) вузов в России – все системы и методики рейтингования должны применяться к более или менее однотипным группам вузов. С учётом современной типологии учебных заведений высшего (третичного) профессионального образования можно выделить группы вузов по следующим признакам:

1. *Уставные цели, тип собственности и основные источники финансирования.* Принципиально возможны два варианта уставных целей – коммерческие (получение прибыли) и некоммерческие (культурно-просветительские и информационно-образовательные). От того, какие цели указаны в Уставе университета, во многом зависят порядок налогообложения и свобода деятельности в каждой конкретной стране. Во многих странах (США, Бразилия, Кения и др.) активно действуют некоммерческие учебные заведения – университеты, учреждённые религиозными организациями. Однако характер и со-

держание обучения здесь, как правило, светские. Желая специализироваться по богословской проблематике занимаются факультативно и дополнительно. А «религиозная» компонента проявляется лишь в более строгом дресс-коде во время занятий, коллективном исполнении одной из молитв по особо торжественным случаям и полном запрете алкоголя и табака в самом университете и на кампусе (студенческом городке).

По типу собственности и основным источникам финансирования, включающим состав учредителей и круг попечителей (инвесторов), выделяются индивидуальные, благотворительно-религиозные, корпоративные, учреждённые неправительственными (общественными или религиозными) организациями или другими юридическими лицами учебные заведения. Это один из основных показателей в сфере управления образованием.

2. Степень доступности вуза и качество обучения в нём. Выше уже отмечалось, что чем легче поступить в учебное заведение, тем ниже в нём, как правило, качество образования. Массовое образование – вполне обоснованный шаг по выравниванию шансов и возможностей представителей нижних и, отчасти, средних слоёв населения. Оно всегда ориентировано не столько на потребности рынка труда, сколько на спрос на конкретную специальность или профессию среди основных потребителей данной услуги – учащихся и их родителей. Массовое образование руководствуется принципом – *«заплати и получи»*¹.

С другой стороны, *элитное образование* должно оставаться труднодоступным для основных групп населения. В некоторых случаях его определяют как специально созданное для элит или для привилегированных и особо талантливых учащихся (последние, разумеется, могут быть и представителями нижних слоёв населения). Поэтому правильнее считать, что основным признаком элитного учебного учреждения является его ориентация исключительно на подготовку учащихся к труду в привилегированных секторах экономики и в иных престижных сферах профессиональной деятельности (наука, культура).

С учётом этого предлагается выделять следующие основные типы университетов, институтов и их филиалов: *массовые и коммерческие, полу-элитные, элитные*.

3. Соотношение числа учащихся, преподавателей и менеджмента (включая вспомогательный персонал). Это достаточно важный пакет количественных показателей, определяющий эффективность обучения и уровень затрат. Оптимальное

¹ В англоязычной литературе это определяется словосочетанием demand absorbing, которое буквально означает «потребление требуемого», а по смыслу переводится старорусским «Чего изволите?».

Все системы и методики рейтингования должны применяться к более или менее однотипным группам вузов.

Есть все основания утверждать, что вопрос оценки качества и эффективности образовательных систем и институций весьма непросто и не может иметь единственного решения.

Массовое образование – вполне обоснованный шаг по выравниванию шансов и возможностей представителей нижних и, отчасти, средних слоёв населения.

соотношение варьируется и часто служит одним из важных показателей при лицензировании и аккредитации учебного заведения во многих странах мира. Обычное среднее значение составляет один преподаватель на 12-15 студентов, один менеджер (декан, начальник курса и др.) на 100-150 студентов [Adeyemi 2001, Alvarez-Mendiola 2006]. Отмечается общая тенденция, когда при увеличении численности студентов и соответствующем пропорциональном росте количества преподавателей и менеджеров, уровень затрат понижается, а полученная выгода расходуется на повышение качества. Однако это не всегда так. Например, крупнейший частный вуз в Чехии – университет Я. А. Коменского (численность студентов около 6 тыс. человек) по качественным показателям (данные рейтингования) намного превосходит государственный Карлов университет (около 45 тыс. студентов).

Таким образом, имеются веские причины положить в основу рейтингования принцип выделения соответствующих (схожих) групп вузов по указанным выше признакам. При этом мы сознательно не указали здесь один из важнейших критериев эффективности – *история трудоустройства выпускника данного вуза и его самооценки (самооценка) на занимаемой позиции*. Этот критерий можно считать универсальным, он валиден для всех названных выше групп учебных заведений.

Заключение

Особенности национального характера, которые среди многих других мыслителей пытался понять А. П. Чехов, проявляются в сферах образования и образованности самым необычным и причудливым образом. Когда мы смотрим на объективные цифры официальной статистики и, казалось, предлагаем научно обоснованные программы дальнейших действий, непонятно откуда появляется что-то неуловимое, метафизическое, которое изменяет первоначальный замысел реформаторов. Так, например, эффективность образования, как показано в настоящей статье, – это прежде всего *социально-экономический показатель*, который всегда используется по отношению к конкретной референтной группе людей и сложившимся на данный момент межгрупповым неравенствам. Степень этих неравенств самым прямым образом оказывает влияние на эффективность образовательного процесса. А *признаки эффективности* – термин, который активно используется в современной риторике, – нечто иное, скорее ситуативное, конъюнктурное, *метафизическое*. В отдельных случаях это может быть коляска, на которой перемещается по городу чиновник от образования, его осанка или что-то ещё, неуловимое, но определённо влияющее на наше восприятие.

Элитное образование должно оставаться труднодоступным для основных групп населения. В некоторых случаях его определяют как специально созданное для элит или для особо талантливых учащихся (последние могут быть и из нижних слоёв населения). Поэтому основным признаком элитного учебного учреждения является его ориентация исключительно на подготовку учащихся к труду в привилегированных секторах экономики и в иных престижных сферах профессиональной деятельности (наука, культура).

Один из важнейших критериев эффективности – история трудоустройства выпускников данного вуза и их самооценки на занимаемой позиции.

«Проблема мелюзги» в образовании проявляется сегодня в особых формах неравенства, которое разделяет тех, кто хочет учиться, и тех, кто по самым различным (пусть и вполне обоснованным) причинам этого не желает. Абсолютное большинство людей признаёт высокую ценность образования, но понимает под этим совершенно различные вещи. А отсюда – тот противоречивый и многоликий дискурс с продажей дипломов, рейтингованием и закрытием вузов, посылкой детей на престижную учёбу за границу, коррупцией, ЕГЭ, ГИФО и ещё много чем другим – и хорошим, и плохим, – таким знакомым и, в общем-то, нам понятным.

Библиографический список

1. Двадцать лет реформ глазами россиян: опыт многолетних социологических замеров. 2011 / М. К. Горшков, Р. Крумм, В. В. Петухов. – М.: Весь Мир. 328 с.
2. Диденко Д. В. и др. 2010. Образовательное кредитование в России: состояние, проблемы, пути решения // Финансы и бизнес. № 1.
3. Константиновский Д. Л. 2008. Неравенство и образование: опыт социологических исследований. – М.: ИС РАН, ЦСП. 552 с.
4. Ордин О. 2001. Неравенство и экономический рост. Подходит ли кривая Кузнецца для российской экономики? – М.: Институт финансовых исследований [электронный ресурс]. URL: <http://www.finansy.ru/publ.pmacro003.htm> [дата посещения: 12.11.01].
5. Чехов А. П. 2010. Мелюзга // Пёстрые рассказы. – М.: АСТ.
6. Adeyemi K. 2001. Equality of access and catchment area factor in university admissions in Nigeria // Higher Education. № 42.
7. Alvarez-Mendiola G. 2006. Lifelong learning policies in Mexico: context, challenges and comparisons // COMPARE. V. 36. № 3. September.
8. Apple M. W. 2001. Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education // Comparative Education. Vol. 37. № 4.
9. Coleman J. S. 1971. Resources for Social Change. – N. Y.: John Wiley & Sons.
10. Coleman J. S. 1988. Social Capital and the Creation of Human Capital // American Journal of Sociology. V. 94.

11. Fengliang Li, Morgan W. J., Ding X. H. 2008. The Expansion of Higher Education, Employment and Over-Education in China // International Journal of Educational Development. № 6.
12. Foster P., Gomm R., Hammersley M. 1996. Constructing Education Inequality. – L.: Falmer Press.
13. Heyneman P. S., Anderson H. K., Nyrallyeva N. 2008. The cost of corruption in higher education // Comparative Education Review. № 52 (1).
14. Jarvis P. 2012. Paradoxes of Learning. On becoming an Individual in Society. – L.: Routledge.
15. Latova N. V., Savinkov V. I. 2012. The Influence of Academic Migration on the Intellectual Potential of Russia // European Journal of Education. V. 47. № 1.
16. Milanovic B. 2010. Measuring global income inequality // World Social Science Report. Knowledge Divides. – P.: ISSC-UNESCO.
17. Otero M., Whitworth A. 2006. Equality in Higher Education in Spain and the UK: Mismatch between Rhetoric and Policy? // Higher Education Quarterly. V. 60. № 2. April.
18. Program of research on Private Higher Education // University of Albany – State University of New York: Official Website [электронный ресурс]. URL: www.albany.edu/dept/eaps/prophe/data/international.html [дата посещения: 01.07.12].
19. Sargant N., Tuckett A. 2006. The Learning Divide Revisited. – Leichester: National Institute for Adult Continuing Education.