

Гришанков В.Г.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ЭКОНОМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Традиционно проблемы обучения в постсоветском обществе видятся и рассматриваются либо как методические, либо как социальные. В развитых капиталистических странах большое значение придается экономической трактовке образования. Проблемы образования рассматриваются экономической теорией образования, а также экономикой труда, и обе они основываются на микроэкономических подходах к анализу рынка факторов производства.

В микроэкономике заложены два основных подхода к образованию: 1) образование как сигнал для нанимателя о более высоких способностях потенциальных работников к производительному труду и 2) образование как одна из форм инвестирования денег в человеческий капитал. Термин «человеческий капитал» подчеркивает принципиальную тождественность инвестиций в производственную сферу и в сферу образования. В рамках такого подхода работники, получившие образование, рассматриваются как материальное воплощение полученных знаний и навыков, которые арендуются нанимателями [10, с. 443].

Величина инвестиций в человеческий капитал складывается из трех типов расходов:

1) оплата за обучение и дополнительные расходы, связанные с обучением, например, покупка учебной литературы и др. расходы;

2) альтернативные затраты, или упущенный заработок в случае, если не удастся совместить учебу и работу;

3) моральные издержки, связанные с тем, что участие в учебном процессе носит утомительный, истощающий нервную систему характер.

Хотя образование по своей функции является подготовкой людей к трудовой деятельности, по своему содержанию – оно является полной противоположностью ей: в ходе обучения знания поглощаются, и нужно обладать хорошими способностями для удержания знаний, а в трудовой деятельности знания используются, отдаются во внешние процессы и нужно обладать способностями по практическому применению знаний. Даже если студент выбрал свою профессию по призванию, многолетнее поглощение знаний без практики их применения часто приводит к процессу отчуждения от обучения.

Ценность инвестиций в человеческий капитал определяется приростом заработков после окончания обучения. Предполагается, что при принятии решения об обучении сопоставляется два варианта: положить деньги в банк и получать проценты или же вложить в образование и получать после окончания настолько большую заработную плату, что ее прирост позволит погасить и основную сумму затрат, и сумму набравших процентов, и еще кое-что останется в виде чистой экономической прибыли. На практике такой расчет мало кто делает, так как прогнозировать на 30 лет вперед процентные ставки и заработную плату – дело не очень продуктивное. Кроме того, в силу большого отклонения заработков от средней величины для лиц с высшим образованием прогноз для отдельного лица становится пустой тратой денег и времени. Как правило, при принятии решения об образовании ориентируются на отношение заработков окончивших университет к заработкам окончивших среднюю школу, тенденцию и значение этого соотношения. Значительное влияние на выбор оказывают социальные факторы.

Согласно другому подходу, образование само по себе может не оказывать непосредственного воздействия на производительность труда и заработок работающих. Однако с позиции нанимателя хорошее образование является сигналом, что данный работник будет трудиться производительно [2, с. 467]. Это связано с тем, что хорошее образование требует дополнительных усилий и преодоления сложных препятствий, какими являются экзамены, что под силу способным и волевым людям, ориентированным на будущее. Кроме того, сделанные в образовании затраты будут побуждать работника к трудовым усилиям по сокращению срока окупаемости этих затрат. Следовательно, образование – это механизм, позволяющий отобрать наиболее приспособленных к эффективному труду, да еще и сильно мотивировать их необходимостью окупить значительную сумму затрат (80-150 тыс. долл.).

В рамках такого подхода допускается, что способные люди без образования часто опытным путем в состоянии освоить практически любую профессию и достичь в ней высшего уровня. Практика японских фирм, когда рабочие на протяжении жизни осваивают весь комплекс деятельности фирмы и успешно продвигаются вверх по служебной лестнице, отчасти подтверждает это предположение.

Вопрос о том, повышает ли образование производительные способности или же оно только выявляет более способных людей, и сейчас не имеет определенного решения. С одной стороны, некоторые исследования показали, что почти нет видимой связи между затратами на обучение и выполнение тестов на познавательные способности [6, с. 353].

С другой стороны, в ряде исследований содержатся выводы, что образование способствует развитию познавательных способностей студентов. В частности, это подтверждается тем фактом, что при прочих равных условиях выпускники университетов, в которых отношение числа преподавателей к числу студентов выше и работа преподавателей оплачивается лучше, имеет, в среднем, более высокие заработки [9, с. 353]. П. Самуэльсон ссылается на исследование, проведенное журналом «Тайм», которое показало, что «прилежные зубрилы» (по выражению журнала «Тайм») по окончании колледжа получали немного более высокое жалованье, чем «заправила университетского двора» (выражение журнала «Тайм»), но и те и другие получают больше тех, кто ничем не выделялся в толпе студентов» [3, с. 105].

«Прилежные зубрилы» – это наиболее полное олицетворение человеческого капитала, «заправила

университетского двора» - это те, кто ориентирован на минимум знаний, но имеет дообразовательные способности. И те, и другие вместе составляют около 20%. Остальные 80% имеют среднюю зарплату, составляющую около 20% от зарплаты лучших студентов (для таких «рыночных» профессий, как врач и юрист). Худшие 20% вообще имеют зарплату, близкую к зарплате лиц, не имеющих образования.

Таким образом, американская система образования является эффективным механизмом вложения денег и эффективным механизмом отбора способных людей только в очень небольшой степени – для 15-20% молодежи, которая в состоянии оплачивать частные школы и элитные университеты. Но именно эта группа выпускников захватывает львиную долю дохода, которая выделяется рынком на их профессии, делая для остальных образование экономически почти или совсем невыгодным по пословице: много званных, да мало избранных.

Такая же система образования действует и в Японии, но в силу национальных особенностей она еще более жесткая: так как большинство японских детей заканчивают среднюю школу, это стало социальной нормой, отклонение от которой ухудшает социальное положение не только детей, но и их родителей [4, с. 365].

В развитых странах Европы полное среднее образование получает значительно меньшая доля подростков, что, однако, не обеспечивает выпускникам хорошие шансы на поступление в университет, наоборот, они уменьшаются.

Процент молодежи, охваченный системой образования в различных странах

Страна	Процент школьников, закончивших среднюю школу	Процент выпускников средних школ, поступивших в университет
Япония	88	30
США	78	60
Великобритания	37	22
Италия	36	24
Франция	34	30
Германия	28	29

Источник: Cockerham W. C. The Global Society. – N.-Y., 1996, p. 419-420.

Хотя в Японии поступает только 30% выпускников, а в США – 60%, заканчивают университет в Японии – 26% выпускников, а в США – 22%, то есть Япония и здесь имеет преимущество [9, с. 418, 431].

Страны Западной Европы даже по отношению к США выглядят как менее развитые. Правда, они имеют преимущество перед США в качестве обучения. Чтобы перейти от американской системы обучения к западноевропейской, надо просто от первой отсечь ее неэффективную часть, которая работает вхолостую. С учетом качества обучения эти системы образования примерно одинаковы по своим конечным результатам.

Лучшим в Европе считается образование в Германии. И хотя общее среднее образование и высшее получает незначительная доля молодежи, это не означает, что получение профессионального образования основной массой молодежи – это худший вариант развития для человека или страны. Полная бесплатность образования, соблюдение единых стандартов качества и честный отбор по критерию способностей создает наиболее рационально обоснованную социальную иерархию [7, с.148].

Раз система образования бесплатная, то концепция человеческого капитала вряд ли может объяснить стратегию инвестиций в эту сферу. Но и сигнальная теория также не применима, так как функция отбора здесь тесно связана с функцией развития способностей: отбирают тех и туда, кто в состоянии продолжить свое развитие в заданном направлении.

Как мне представляется, производительный характер образования связан не столько с познавательными способностями людей, сколько с умением взаимодействовать с другими людьми в рамках информационного процесса. Это умение включает в себя различные уровни, начиная с простых и определенных ситуаций и завершая ситуациями, где необходимо создавать связи в условиях неопределенности.

Пока и процесс производства, и общественные связи были простыми и определенными, обучение сводилось к освоению готовых схем действий. Еще и в начале XX в. для большинства работников, и труд и отношения в производстве были крайне просты, а конвейерная система довела труд до полного отупения. Связи управления держались на одном человеке – собственнике или его доверенном лице.

В современных условиях чрезмерной дифференциации взглядов, подходов, мнений, уровней знаний и т.п. объединить людей или даже просто включаться в общее решение проблем в рамках даже производственной бригады – дело не совсем простое. А капиталистическое производство основано на объединении миллионов людей в единое производственное целое и извлечение таким путем избыточного продукта. Существуют национальные корни объединенности людей, их способности к совместной деятельности. Ф. Фукуяма такую способность к объединению назвал термином «социальный капитал» и считал, что его основой составляет доверие между людьми.

Уровень развития социального капитала решающим образом определяет экономическое развитие страны. Наивысший уровень – это доверие на уровне всей нации, оно, по его мнению, характерно только для трех стран: США, Японии и Германии. Средний уровень – это доверие на уровне семьи, характерен,

например, для Китая, Франции, Италии. И низкий уровень – это когда доверие отсутствует даже между членами семьи и встречается только в преступных сообществах. На таком низком уровне доверия, по мнению Фукуямы, находятся страны СНГ [4, с.138].

Концепция социального капитала Фукуямы раскрыла важную роль культурно-социальных связей в экономическом развитии, но оставила без объяснения механизм поддержания и развития социального капитала. В работе приводятся примеры наций, которые обладали высоким уровнем социального капитала (Франция), но впоследствии его частично утратили. Но отсутствуют примеры обратного перехода с низкого уровня на высокий. Процесс исторического развития предстает как односторонний процесс расходования социального капитала и, когда он закончится, вместе с ним и завершится процесс исторического развития. Возможно, что так и будет, но капитал, который не способен накапливаться, капиталом не является; это – только ресурс, в данном случае исторически невоспроизводимый.

Более конструктивной представляется концепция интеллектуального капитала как синтеза человеческого и социального капитала, разработанная Л. Эдвинссоном и М. Мэлоуном. Согласно авторам этой концепции интеллектуальный капитал включает в себя человеческий и структурный капитал.

Однако человеческий капитал трактуется авторами более широко, чем это принято в микроэкономике неоклассического подхода, как «совокупность знаний, практических навыков и творческих способностей работников компании, приложенных к выполнению текущих задач. Другими его составляющими являются моральные ценности компании, культура труда и общий подход к делу» [5, с. 434].

Другая составляющая человеческого капитала – это компоненты, объединяющие отдельных людей в социально-производственное целое, то есть элементы социального капитала, существующие на уровне человека.

В структурный капитал «входят техническое и программное обеспечение, организационная структура, патенты, торговые марки и все то, что позволяет работникам компании реализовывать свой производительный потенциал. Структурный капитал также включает в себя отношения, сложившиеся между компанией и ее крупными клиентами» [5, с. 434].

Фактически структурный капитал – это опредмеченный во вне человеческий капитал (патенты, марки и пр.). Иная системная составляющая социального капитала (организационная структура компании, отношения с ее клиентами).

Интеллектуальный капитал и является основой современного производства, и свою задачу авторы видят в том, чтобы создать методологию бухгалтерского учета этого капитала. Включенность социального капитала в производство стоимости предполагает, что все члены компании в своих же личных интересах должны способствовать сохранению социального капитала компании.

Однако социальный капитал не как явление исторического прошлого, а как процесс его расширенного воспроизводства существует в чистом виде, это так называемый гражданский сектор: совокупность неоплачиваемой деятельности и неправительственных, некоммерческих организаций и объединений, целью которых выступает самосохранение человека и общества. В 90-е годы происходит бурный процесс роста этого сектора и одновременно осознания критической значимости этого сектора для сохранения существующего общества [8, 35].

Два процесса содействовали этому осознанию: 1) быстрый рост общественных организаций и их выход за национальные границы, который, по мнению Саламона, означает глобальную организационную (as-sociational) революцию; 2) подрыв национальных ценностей вследствие процесса глобализации.

Экономический гражданский сектор в США характеризуется такими данными: 80 млн. американцев или примерно 45% тех, кому больше 18 лет, затрачивают 5 или более часов в неделю, помогая другим или работая ради общественных целей. Денежная стоимость этих усилий оценивалась в 150 млрд. долл. в год [11, с. 35].

Бурное развитие гражданского сектора оказало сильное воздействие и на сферу образования, в частности, значительно возросла роль общественных наук, и в конечном счете, возникло новое видение образования. В 1993 году ЮНЕСКО создало специальную «Международную комиссию по образованию для XXI века», которая изложила новый подход к образованию будущего, исходя из того, что главная цель образования в XXI столетии – это обеспечить выживание всего человечества, которая может быть достигнута, если будет решен весь комплекс глобальных проблем, в том числе и проблема создания нового типа образования. Решение всего комплекса этих проблем связано с созданием новой модели цивилизации, важнейшим механизмом которой может оказаться образование [1, с. 94].

Новая модель образования, как можно предположить, возьмет все лучшее из прежней системы и будет обеспечивать ускоренное накопление интеллектуального капитала для частного сектора и социального капитала для гражданского сектора.

Предположительно преобразование обучения будет включать в себя:

- 1) гуманизацию всех учебных дисциплин, когда в качестве цели изучения выступает вклад определенной науки в решение глобальных проблем, направленных на выживание человечества;
- 2) более полный учет познавательных подходов студентов и усиление диалогического характера процесса обучения;
- 3) организация коллективного процесса решения учебно-исследовательских и научных проблем;
- 4) возрастание роли междисциплинарных курсов, позволяющих интегрировать совокупность предметов в общую картину знаний;

5) овладение основной массой студентов университетов аналитико-символическим функциям познания (АСФ).

Овладение АСФ перестраивает отношения как между студентами и преподавателями, так и между студентами, поэтому является центральным или, по крайней мере, исходным в перестройке образования.

Содержание АСФ составляет проблемно-формирующая, проблемно-разрешающая и стратегически опосредствующая деятельность с информацией. Как объясняет Р. Рейч, АСФ-аналитик упрощает реальность до абстрактных образов, которые затем подвергаются переструктурированию в ходе мыслительных экспериментов и обсуждений с другими. После чего происходит обратный процесс приспособления новых структур к существующей реальности. В качестве аналитических инструментов выступают математические методы, юридические доводы, финансовые стратегии, научные принципы и другие интеллектуальные техники для разрешения проблем [13, 178].

АСФ-анализ учит конструировать значения для собственного употребления из поступающего массива информации; создавать собственную интерпретацию изучаемого материала; находить новые решения по сформулированным проблемам. АСФ-анализ формирует у обучаемых четыре базовых учения: 1) создавать абстракции, 2) использовать системное мышление, 3) проводить мыслительные эксперименты, 4) организовывать интеллектуальное сотрудничество.

АСФ-анализ является и методической, и социальной концепцией нового учебного процесса. В традиционном учебном процессе отношения между преподавателями и студентами строятся на репродуктивной основе: преподаватель пересказывает авторитетный источник и требует, чтобы студенты пересказали ему его лекцию. Это отношения типа начальник-подчиненный. Студент совершает некоторую работу для преподавателя, например, дает ответ на поставленный вопрос, а преподаватель вознаграждает его определенной оценкой. Оценка – это цель деятельности, а информация и познавательная деятельность – средство, необходимые затраты. Чем меньше затраты при нужном результате, тем эффективнее процесс обучения для студента. Возникает своего рода оценочный фетишизм, переворачивающий учебный процесс с ног на голову.

В рамках же АСФ анализа знания нужны для собственного пользования, и они «работают» для производства новых знаний в процессе коллективного обсуждения. Поэтому здесь возникает совершенно иной тип отношений: «отношения между членами единой команды, а группа превращается в «коллективный мозг» (пользуясь выражением Г. Саймона). Переход от отношений подчинения к отношениям сотрудничества и сотворчества в учебном процессе означает, что образование начинает производить социальный капитал вместо того, чтобы его расхищать.

Источники и литература

1. Ващекин Н.П., Урсул А.Д. Ориентиры опережающего образования. - СОЦИС, 2000. - № 5.
2. Пиндайк Р., Рубинфельд Д. Микроэкономика. - М., 1992.
3. Самуэльсон П. Экономика. - Т. 2. - М., 1992.
4. Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и созидание благосостояния. - В кн.: Новая постиндустриальная волна на Западе. - М., 1999.
5. Эдвинсон Л., Мэлоун М. Интеллектуальный капитал. Определение истинной стоимости компании. - В кн.: Новая постиндустриальная волна на Западе. - М., 1999.
6. Эренберг Р., Смитт Р. Современная экономика труда. - М., 1996.
7. Ardagh J. Germany and Germans. - N.-Y., 1987.
8. Beck U. Capitalism Without Work. - In a handbook: Democracy is a discussion II. - N.-Y., 1996.
9. Cockerham W. The Global Society. - N.-Y., 1996.
10. Hyman D. Economics. - Boston, 1989.
11. Marschall M. Rapid Growth of the Civil Sector. - In a handbook: Democracy is a discussion II. - N.-Y., 1996.
12. Neustuphy J.V. Communicating with Japanese. - Tokyo, 1987.
13. Reich R. The World of Nations. - N.-Y., 1991.