

УДК 330.341:37(091)
ББК 65.010.11г

Д.В. Диденко
кандидат исторических наук,
Институт социологии РАН

Ю.В. Латов
доктор социологических наук,
кандидат экономических наук, доцент,
Академии управления МВД России

ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ КАК ИНСТИТУТА ИНДУСТРИАЛЬНОГО И ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ*

Формирование индустриального и постиндустриального обществ связано не только и не столько с появлением новых машин и материалов (приращением «физического капитала»), сколько с формированием работника нового типа (приращением «человеческого капитала»). Поэтому одним из основных элементов индустриальной и постиндустриальной модернизации являются новые «правила игры» в системе образования — прежде всего, демократизация образования, постепенный переход от всеобщего начального к всеобщему высшему образованию, формирование систем дополнительного профессионального образования (как компонента непрерывного образования). В статье рассматриваются подходы к анализу качественных изменений в системе образования с точки зрения теории общественно-экономических формаций и теории модернизации.

Ключевые слова: институциональная экономическая история, модернизация, постиндустриальное общество, непрерывное образование, догоняющее развитие, образовательные революции.

* Данная статья подготовлена на основе одной из глав коллективной монографии: Ключарев Г. А. Непрерывное образование — стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / Г. А. Ключарев, Д. В. Диденко, Ю. В. Латов, Н. В. Латова; под общ. ред. Ю. В. Латова. — М. : ЦСПиМ, 2014. Также использованы материалы статьи: Диденко Д. В. Образовательные модернизации в периоды системных трансформаций: историко-экономическая ретроспектива / Д. В. Диденко // Журнал экономической теории. — 2013. — № 1. — С. 85–97.

D. V. Didenko

*PhD of History,
Institute of Sociology RAS*

Yu. V. Latov

*D.Sc. in Sociology, Ph.D. in Economics,
Associate Professor, Academy of Management
of the Ministry of the Interior of Russia*

EVOLUTION OF EDUCATIONAL SYSTEMS AS INSTITUTE OF INDUSTRIAL AND POSTINDUSTRIAL DEVELOPMENT

The formation of industrial and postindustrial societies is not merely and not so much related to the advent of new machines and materials (increase in «physical capital») but with the formation of a new type of worker (increase in «human capital»). Therefore, the new «rules of the game» in education system constitute one of the basic elements of industrial and post-industrial modernizations. They primarily embrace the processes of democratization of education, gradual transition from universal primary to universal higher education, formation of additional vocational training systems (as part of continuing education). The article discusses approaches to the analysis of qualitative changes in education system based on the theory of the socio-economic formations and the modernization theory.

Key words: institutional economic history, modernization, post-industrial society, continuing education, catch-up development, educational revolution.

Чтобы увидеть и правильно оценить проблемы современной образовательной системы, необходимо рассматривать их как один из элементов целостной институциональной системы (системы «производственных отношений»), которая исторически развивается. Попытаемся же взглянуть на современные проблемы российского образования с точки зрения, как теории постиндустриального общества, так и теории модернизации.

Эволюция образовательных систем в контексте теории постиндустриального общества

Реформы 1990-х гг. в постсоветских странах первоначально осмысливались как сдвиг только от командной экономики

к рыночному хозяйству. Лишь в 2000-е гг. стали замечать, что куда более важным и актуальным является сдвиг от индустриального к постиндустриальному обществу. Этот сдвиг должен привести к принципиальным изменениям всех «правил игры». Наиболее важными (но, как ни парадоксально, наименее активно обсуждаемыми экономистами постсоветских стран) станут изменения в системах образования.

Изучение социально-экономической истории образования с точки зрения институционального подхода развито в настоящее время еще довольно слабо; преобладают работы, написанные в эмпирическом ключе¹. Между тем качественные сдвиги в системе образования органически связаны с изменениями в ресурсной базе общества — с повышением значения «человеческого фактора».

В постиндустриальной экономике основным ресурсом становятся знания, определяющие квалификацию и производительность работника. Отражением качественного роста значения «человеческого фактора» стало активное развитие с 1960-х гг. теории человеческого капитала. Понятие «человеческий капитал» (как совокупность знаний, умений и навыков) было предложено в трудах американских экономистов Т. Шульца [45] и, особенно, Г. Беккера [1, с. 56–79] по аналогии с традиционными понятиями физического и финансового капитала. Ставя эти понятия в один ряд, экономисты подчеркнули, что знания, которыми человек обладает, становятся в современном мире главным источником его благосостояния, причем владение знаниями оказывается во многих аспектах важнее, чем владение имуществом (недвижимостью, акциями, деньгами).

В результате развития теорий «человеческого фактора» традиционный «квартет» экономических ресурсов (труд, земля, капитал, предпринимательские способности) постепенно уходит в прошлое. В течение последнего полувека происходит переход к использованию понятия «капитал» (*capital* — в буквальном переводе «главный») как универсального обозначения *всех* экономических ресурсов, которые могут, так или иначе, измеряться в стоимостном выражении. Этот сдвиг является

¹ См., например: [6]. Более положительным примером осмысления этой проблематики являются работы С. Г. Вершловского [4] и др.

одним из проявлений перехода от индустриального/капиталистического общества, где ресурсы контролировались разными классами (труд — наемными работниками, капитал и предпринимательские способности — бизнесменами, земля — землевладельцами), к постиндустриальному/посткапиталистическому обществу, где в среднем классе постепенно растворяются традиционные классы буржуазного общества.

Хорошо известно, что качественное изменение приоритетности экономических ресурсов (в системе «производительных сил») вызывает качественные изменения в социальной структуре общества (в системе «производственных отношений»). Однако специфика вопроса заключается в том, что знания как нематериальный ресурс обладают рядом принципиальных отличий от традиционных материальных ресурсов.

Прежде всего, знания неотделимы от личности человека. У владельца земли, заводов, прочих материальных активов капитал можно отобрать, купить или уничтожить; владельца знаний в принципе невозможно лишить его капитала.

Приобрести материальный капитал в принципе может — тем или иным способом (заработать, украсть, выиграть в карты, получить по наследству) — любой человек. Приобрести знания можно только самостоятельно, в результате упорного труда, причем сделать это может далеко не каждый («Если тебе дали знания, это еще не значит, что ты их взял»).

Знания — очень специфический вид ресурса. Вместо разрушенного завода можно построить новый, на место уволенного работника физического труда легко нанять такого же. Обладатели знаний взаимозаменяемы в гораздо меньшей степени: люди, даже получившие одинаковое образование, сильно отличаются друг от друга реально располагаемыми знаниями и умением эти знания применять.

Как и другие виды капитала, человеческий капитал подвержен инфляции, моральной амортизации: с течением времени его ценность постепенно снижается. Чем быстрее происходит обновление общества, тем скорее знания устареют и станут тормозом для дальнейшего продвижения вперед. В зарубежной литературе можно встретить предложенное французским социологом П. Бер-

то понятие «период полураспада компетентности»: речь идет о том, что по прошествии определенного срока происходит устаревание примерно половины тех знаний, которые человек приобрел за время своего обучения. Если до начавшейся в 1950-е гг. научно-технической революции этот период оценивался в рамках 10 лет, то сейчас ведут речь о 3–5 годах (в некоторых профессиях — еще быстрее)¹. Необходимость постоянного пополнения и обновления человеческого капитала привела к возникновению понятий «непрерывное образование» (*continuing education*) и «образование в течение всей жизни» (*lifelong learning*)².

В широком смысле данное понятие охватывает всю систему образования — от самого рождения человека и до его смерти. Сюда входит как базовое образование (т.е. образование, связанное с учреждениями среднего общего, среднего профессионального и высшего образования), так и различные формы дополнительной подготовки (повышение квалификации, переподготовка, общеразвивающие виды обучения). В более узком смысле данное понятие используют для обозначения того принципиально нового компонента, который сформировался именно в последние полвека, после развертывания НТР, — системы догоняющего и дополнительного образования для взрослых, одновременно с работой или в процессе поиска занятости.

Главное различие между традиционным образованием для молодежи и новыми системами образования для взрослых заключается в следующем. В рамках традиционной образовательной системы молодые люди не столько сами выбирают образование, сколько подчиняются выбору своих родителей. Когда выбор в пользу продолжения образования делает взрослый человек, имеющий профессию и (чаще всего) рабочее место, это — исключительно результат его личного выбора.

Концепция регулярного «до-пере-учивания» взрослых людей-работников вовсе не является абсолютно новой. С античных времен известна моральная сентенция Сенеки «Век живи —

¹ Во время всероссийского опроса ИС РАН «Двадцать лет реформ глазами россиян» (рук. М. К. Горшков, В. В. Петухов, Н. Е. Тихонова, 2011 г.) примерно четверть респондентов указала, что повышать квалификацию надо с интервалом в 3–5 лет, еще четверть — что повышать ее надо ежегодно.

² См., напр.: [16].

век учись». Новым является переход этой сентенции из разряда благих пожеланий в разряд норм, обязательных для исполнения (что нашло отражение, в частности, в документах ЮНЕСКО, в докладах ОЭСР, в официальных задачах Болонского процесса и т.д.¹). Один из энтузиастов в области непрерывного образования справедливо указал, что «будущее образования, если его рассматривать в целом, и его способность к обновлению зависят от образования взрослых» [36].

Таблица 1

**Характеристики образовательных систем,
соответствующие основным историческим эпохам
(формациям)**

Характеристики образовательных систем	Доиндустриальное общество		Индустриальное общество	Постиндустриальное общество
	Доклассовое (первобытное) общество	Раннеклассовые общества («азиатский способ производства», античность, феодализм)	Капитализм	Посткапитализм
Длительность образования	Отсутствие специализированных организаций	Однократное получение образования		Непрерывное образование
Распространенность образования	Распространенность по передаче знаний	Элитное образование	Всеобщее начальное (XIX в.) и среднее (XX в.) образование	Всеобщее высшее (XXI в.) образование

Современное становление системы непрерывного образования отражает именно становление постиндустриального общества, порождающего свою специфическую систему институтов образования, точно так же как становление индустриального общества индуцировало становление системы всеобщего об-

¹ «Обучение в течение всей жизни» начало активно фигурировать в международных документах, начиная с доклада Э. Форы для ЮНЕСКО «Учиться быть» (1972 г.); в Пражском коммюнике (2001 г.) оно было добавлено в список задач Болонского процесса (обзор институционализации непрерывного образования см., например: [18, с. 85–92]).

разования (см. табл. 1). В этой связи следует вспомнить работы А. Фишлоу и Э. Уэста [29; 51; 52], которые были первыми эмпирическими исследованиями, обратившими внимание на экономическую роль образования в период индустриальной революции в странах-пионерах (Великобритании и США). Эдвин Уэст поставил вопрос о механизме воздействия образования на экономический рост Великобритании XIX в. и ввел термин «образовательная революция», которая сопровождала индустриальную [51, р. 256]. Но на самом деле в истории общества можно увидеть не одну, а целых три образовательные революции.

Первая образовательная революция связана со становлением раннеклассовых обществ и профессиональным разделением труда на управляющих и управляемых. В доклассовых обществах специальных организаций по передаче знаний вообще отсутствовали, дети учились от родителей (система образования была слита с семьей). При формировании класса профессиональных руководителей («государства-класса») возникает необходимость рекрутировать в его состав способных молодых людей из разных слоев общества. Поэтому возникают первые «школы писцов» (как в древнем Египте времен фараонов), где обучают письменности и иным «менеджеральным» знаниям. От египетских «школ писцов» пунктирная преемственность ведет к античному Лицею и к средневековым университетам. Все эти учебные организации готовили представителей элиты (но не обязательно выходцев из элиты) по принципу однократного образования: получив образование в молодые годы, человек считался образованным всю оставшуюся жизнь.

Вторая образовательная революция началась в европейских странах XIX в., где впервые обнаружилось, что даже когда работник становится придатком машины, от него требуются определенные знания. К. Маркс в «Капитале» справедливо отмечал, что промышленная революция вела к замене работника-универсала «частичным работником», функции которого мог выполнять в некоторых случаях даже ребенок. Однако он не заметил, что если ранее ремеслу или крестьянскому труду можно было научиться в семье, то фабричному труду научиться от родителей принципиально нельзя. Если же трудовые функции фабрично-

го работника не элементарно просты, то необразованность работника бьет по карману предпринимателя. Опыты Р. Оуэна в Нью-Ланарке показали, что обучение фабричных работников является не только социальной филантропией, но и очень выгодным делом. Поскольку обучать детей заведомо легче, чем взрослых, внедрение институтов всеобщего детского образования стало обязательным условием формирования эффективной национальной модели экономики. По мере роста среднего уровня производственных технологий росли и стандарты образования: в начале XIX в. от работника требовались только грамотность и элементарное знание математики; к середине XX в. в норму элементарных знаний вошли элементы географии, физики, химии, биологии, обществоведения и ряда иных наук. В результате «ползучим образом» всеобщее начальное образование для детей дополнилось всеобщим средним для юношества.

Третья образовательная революция совпала с научно-технической революцией. Переход к постиндустриальному обществу предполагает не только развитие наукоемкого производства, по определению требующего высокообразованных работников, но и ускоренное обновление ассортимента и технологий, требующее регулярного до-пере-учивания работников. Поэтому в развитых странах нормой постепенно становится не только высшее, но и непрерывное образование, образование не только для молодых, но и для взрослых людей.

Образование для взрослых (андрагогическое образование) — это институт, который для России является одновременно и давно пройденным, и недавно освоенным. Первая большая «волна» наблюдалась в 1920–1930-е гг., в эпоху рабфаков, когда советская «страна-подросток» осуществляла первичную индустриализацию. Вторая волна пришла в 1990-е гг., когда «новая» Россия осуществляла крупный социальный сдвиг в направлении открытой рыночной экономики и плюралистической политической системы, начиная осваивать «правила игры» постиндустриального общества¹.

¹ По данным российской официальной статистики, с середины 1990-х гг. до середины 2000-х гг. число участников системы дополнительного профессионального образования выросло вдвое, достигнув 15% взрослого населения [14, с. 332–333].

На этих двух примерах хорошо видны различия между двумя разными типами образовательных революций. В 1920–1930-е гг. Советская Россия осуществляла вторую образовательную революцию, нацеленную на массовизацию элементарной грамотности. В этот процесс (в СССР его называли «культурной революцией») были вовлечены и взрослые люди, которым давали азы образования «на рабочем месте», однако главными объектами массового образования были все-таки дети и подростки. А в 1990-е гг. постсоветская Россия включилась в третью образовательную революцию, в рамках которой образование для взрослых является не просто одним из элементов, а одним из основных элементов.

Для максимального использования всех интеллектуальных ресурсов общества очень важно обеспечить равный (эгалитарный) доступ к знаниям. Известно, что способности к интеллектуальной работе с примерно одинаковой частотой распределены среди всех социальных групп, однако в силу социального (прежде всего, имущественного) неравенства не все люди имеют одинаковый доступ к получению образования. В результате впервые в истории требования социального равенства (равного доступа к образованию) совпадают с требованиями экономической эффективности (наилучшего использования всех важных ресурсов)¹. Несмотря на то, что давно провозглашен принцип равного доступа к образованию, основанный на концепции меритократии, реальные «правила игры» в современных образовательных системах еще довольно далеки от эгалитаризма.

Главная функция, выполняемая системой образования, — это производство и накопление человеческого капитала (знаний и навыков, применение которых повышает производительность работника и повышает его доход). Выполнение этой функции может работать как на понижение, так и на повышение социальной дифференциации. Если доступ к системе непрерывного образования одинаков для всех (дискриминация отсутствует), то она будет работать как социальный лифт, поскольку бед-

¹ Этот сдвиг, к сожалению, не вполне осознан, в результате чего по сей день проблемы доступа к образованию чаще всего рассматриваются в контексте социальной политики, как и век назад (см., напр.: [3]).

ные и богатые (женщины и мужчины, доминирующий этнос и этнические меньшинства и т.д.) имеют в среднем одинаковые способности к учебе. Однако представители малоресурсных социальных слоев сильнее заинтересованы в активизации своих способностей, поэтому они будут предъявлять более сильный спрос на услуги системы непрерывного образования и станут стремиться получить от образования максимальную отдачу. Если же доступ к системе непрерывного образования ограничен принадлежностью индивида к какой-либо привилегированной (по имущественным, гендерным, этническим, возрастным или иным признакам) социальной группе, то система будет работать на усиление дифференциации — только привилегированные повышают свои знания и, как следствие, доходы.

Необходимо четко осознавать, что есть два качественно очень разных дискурса проблем образования для взрослых: один — для развивающихся стран, совсем другой — для стран развитых. В первом случае приоритетной задачей является догоняющее образование (восполнение недостатков школьного уровня образования), во втором случае — дополнительное образование (дополнение вузовского образования). Какой из них ближе для современной России?

Ответ на этот вопрос вытекает из того, к какой группе стран современного мира ближе современная Россия — к развивающимся или развитым.

В нашей стране сложилась несколько парадоксальная ситуация — Россия является одновременно и развитой, и развивающейся страной (или, наоборот, не является в полной мере ни той, ни другой). Весьма актуальные для похожих на Россию латиноамериканских стран задачи догоняющего образования уже в основном решены в советский период¹. Однако решение в России задач более высокого порядка — задач дополнительного образования — тормозится сохранением «латиноамериканского» уровня жизни и институционального развития.

¹ В России остаются, безусловно, отдельные слаборазвитые регионы (как, например, Северный Кавказ), где приоритет остается за проблемами догоняющего развития. Сильный приток трудовых мигрантов из менее развитых стран (прежде всего, Средней Азии) является существенным фактором «рецидивирующей» модернизации — в том числе и в сфере образования (мигранты усиливают спрос на «старое» догоняющее образование).

Из этого парадокса вытекают и актуальные проблемы современного социального неравенства в российском андрагогическом образовании.

В сфере образования существует очень непростая взаимосвязь задач реализации социальной справедливости и экономической эффективности: они могут быть как со-направлены, так и контр-направлены. Точнее говоря, в долгосрочном аспекте они всегда совпадают, а вот в кратко- и среднесрочном — далеко не всегда. Ориентироваться на долгосрочные цели могут богатые страны с высоким уровнем развития гражданского общества. В современной же России нет ни высокого уровня жизни, ни активного гражданского контроля за правительственными программами. Поэтому приоритет получают такие формы дополнительного образования, которые не требуют специальной государственной поддержки и могут обеспечивать рост эффективности уже через короткий промежуток времени. Параллельно с ними развиваются институты дополнительного квази-образования («покупки дипломов»), которые также не требуют специальной государственной поддержки и ведут к быстрому росту социального статуса учащихся, не подкрепленного ростом их производственной эффективности. Конкуренция этих двух образовательных институтов является в современной России проекцией конкуренции двух мета-институциональных систем, основанных на частной собственности и на власти-собственности.

Формационная парадигма, с помощью которой мы анализировали социально-экономическую эволюцию институтов образования, лучше фиксирует наиболее общие тенденции, требующие в основном качественного анализа. Однако этот подход необходимо дополнять подходом менее глобальным, позволяющим активно использовать клиометрические методы, — подходом с позиции теории модернизации.

Эволюция образовательных систем в контексте теории модернизации

Интересы сторонников теории модернизации, оформившейся на рубеже 1950–1960-х гг., сконцентрировались первоначально на изучении и анализе особенностей трансформации

традиционных аграрных обществ в современные индустриальные. Каркас экономической составляющей данной теории сформировали концепции стадий [15], источников, движущих сил, социальных факторов и количественных показателей [35] современного экономического роста, его типологических особенностей в «относительно отставших» странах [31; 32]. Развитие и критика первоначальных линейных теоретических построений привели в 1970–1980-х гг. к усложнению и многообразию исследовательских подходов на основе общей парадигмы.

В настоящее время расширенная модернизационная исследовательская парадигма может быть сформулирована как изучение проблем и закономерностей развития в направлении к более конкурентоспособному и эффективному режиму функционирования социальных и экономических подсистем общества путем изменений его основополагающих институтов и используемых технологий. Эти изменения осуществляются посредством формирования, поиска, отбора и распространения наиболее исторически передовых («современных») практик [7]. При этом одним из ключевых процессов модернизации стало накопление человеческого капитала посредством бурного развития системы массовых и институализированных форм образования.

Раннеиндустриальные образовательные модернизации.

С. Кузнец рассматривал период от начала индустриальной революции в Великобритании (конец XVIII в.) как новую (современную) эпоху в мировой истории. Он указывал на прогресс в накоплении знаний (а также на развитие науки и образования как средств их производства и распространения) как на основной источник современного экономического роста, оставляя открытым вопрос, к улучшению какого из традиционных факторов производства (капитала или рабочей силы) следует относить данный процесс [35, с. 81–82, 183–185, 190, 218, 228–229, 286–293].

В этом отношении модернизацию национальной образовательной системы следует рассматривать как процесс сравнительно быстрого изменения ее количественных показателей, в результате которых она приобретает принципиально новую структуру и качественные характеристики.

В то же время, в современной историко-экономической литературе преобладает точка зрения, что лишь на второй стадии индустриальной революции в Англии (во второй половине XIX в.) технологический прогресс стал предъявлять требования к квалификации рабочей силы и, соответственно, стал возрастать спрос на человеческий капитал, формируемый в сфере институционализированных форм образования [19; 30; 41].

Для страны, экономика которой ориентирована на широко-масштабное технологическое и институциональное заимствование (в соответствии с догоняющей стратегией развития), крайне необходимо обеспечить достаточный в количественном и в качественном отношении образовательный уровень населения, чтобы заимствованные достижения были быстро освоены и внедрены. В этом плане классическая модель Р. Нельсона и Э. Фелпса [42] теоретически обосновывала положение об определяющем значении накопленного в странах-реципиентах критического объема человеческого капитала для успешного заимствования и диффузии новых технологий (к которым можно отнести и социально-экономические институты).

Данная модель получила развитие в современной экономической литературе, где обосновано, что успех заимствования и освоения новых технологий в процессе догоняющего развития определяется *объемом* произведенного и накопленного человеческого капитала, а не *темпами* его роста [20; 23; 28].

Таким образом, приоритетными задачами образовательных модернизаций на раннем этапе индустриального развития в любой стране являются:

- достижение критического уровня человеческого капитала, необходимого для ускорения экономического роста;
- ликвидация массовой элементарной неграмотности и достижение всеобщей базовой грамотности путем создания институтов начального образования.

Универсальное значение советского опыта 1920–1950-х гг. для развивающихся стран на стадии перехода от аграрного к индустриальному обществу было отмечено в исследовании под эгидой Всемирного банка [25], опубликованном в 1978 г., когда во многих из них происходили аналогичные процессы. Его ав-

торы особо указывали на следующие аспекты положительного советского опыта:

- централизация образовательной политики и финансовых ресурсов в увязке со стратегическими планами развития национальной экономики;
- техническая ориентированность образовательных программ;
- первоначальная концентрация усилий на развитии начального образования;
- наличие общестрановых (единых, государственных) стандартов и принятие реальных мер по выравниванию образовательного уровня между регионами;
- приоритет экстенсивного расширения образовательного пространства в расчете на последующее повышение качества обучения;
- широкое использование неформальных и информальных образовательных практик;
- стимулирование к приобретению образования путем поощрения государством квалифицированного труда.

Сопоставляя данные по СССР и другим странам, которые решали задачу создания национальной системы массового образования населения при переходе к индустриальному развитию, мы можем заключить, что прорыв в образовательном уровне населения при создании индустриальной экономики выражается в увеличении среднего количества лет обучения на одного человека с 1–2 до 4,5–5,5 лет (табл. 2).

На ранних стадиях образовательной модернизации увеличение среднего количества лет обучения во всех странах происходило главным образом за счет начального и частично среднего образования. Доля профессионального образования, где качество имеет существенное значение, была сравнительно невелика. Основные требования, которые предъявлялись политическими элитами к общему образованию в этих странах, заключались в следующем. Во-первых, в необходимости ликвидировать элементарную неграмотность в наиболее социально и экономически активных возрастных когортах и расширить, соответственно, возможность управления обще-

Таблица 2

Основные характеристики раннихдустриальных образовательных модернизаций

Страна	Период образовательной модернизации	Количество лет	Государственные расходы на образование, средние за период, % ВВП/ВНП	Среднегодовой прирост государственных расходов на образование, п.п. ВВП/ВНП	Среднегодовой прирост количества лет обучения	Источник данных о количестве лет обучения
США	1840–1900	60	1,02*	0,02*	0,07	Turner et al.
Япония	1890–1935	45	2,47	0,04	0,11	H&G
					0,07	
СССР**	1920–1941, 1945–1950	25	5,24	0,22	0,17	Мионов
			4,00	0,22	0,12	Didenko et al.
			6,30*	0,33*		
Тайвань	1930–1970	40	2,86	0,06	0,10	H&G
Южная Корея	1945–1970	около 25	3,68	-0,02	0,09	B&L
					0,13	H&G
					0,09	B&L
Китай	1950–1990	более 40	1,95	0,02	0,18	C&S
					0,10	B&L
Турция	1950–1995	45	3,11	-0,01	0,09	C&S
					0,10	B&L
Индонезия	1950–2000	50	3,36	-0,03	0,10	C&S
					0,08	B&L
					0,14	C&S
			2,90	0,06	0,12	C&S
			6,85*	0,16*		BvL

Окончание табл. 2

Страна	Период образовательной модернизации	Количество лет	Государственные расходы на образование, средние за период, % ВВП/ВНП	Среднегодовой прирост расходов на образование, п.п. ВВП/ВНП	Среднегодовой прирост количества лет обучения	Источник данных о количестве лет обучения
Индия	1950–2010	60	3,03	0,05	0,07 0,08 0,11	B&L C&S BvL
Бразилия	до 1950–1995	около 50	3,23	0,08	0,09 0,11	B&L C&S
Сирия	1955–2005	50	4,34	0,02	0,07 0,12	C&S B&L
Египет	1965–1995	30	5,06	0,00	0,13 0,15	C&S B&L
Алжир	1965–1995	30	6,25	0,12	0,17 0,14	C&S B&L
Иран	1965–1995	30	3,90	0,06	0,16 0,12	C&S B&L
Тунис	1965–2000	35	5,70	0,07	0,13 0,09	C&S B&L

* Данные учитывают также расходы из негосударственных источников.

** Расчеты по СССР исключают период Великой Отечественной войны, когда в связи с приоритетностью военных задач наблюдалось значительное снижение уровня расходов и охвата населения образованием.

Источники: *Среднее количество лет обучения:* Миронов: [12, с. 124–125]; B&L: [21]; BvL: [47, p. 273–275]; C&S: [26]; H&C: [34]; Tipton et al.: [46, p. 109]. *Государственные расходы на образование:* США: [29, p. 430] (включают также расходы из негосударственных источников); СССР: [24, p. 46; 27 (если источником данных о количестве лет обучения указан Didenko et al)]; Япония: [37, p. 82]; Индонезия (если источником данных о количестве лет обучения указан BvL): [47, p. 258–260, 279–281]; Прочие страны: [22; 47; 48; 49].

ством посредством печатных коммуникационных технологий (функция социализации населения) и, во-вторых, обеспечить эффективный отбор учащихся по способностям для более высоких ступеней образования (функция скрининга и «социального лифта»).

Для реализации последнего требования важной социальной задачей являлась ликвидация гендерного диспаритета в сегменте массового начального и неполного среднего образования и его сокращение на более высоких уровнях.

В данном контексте введение всеобщего неполного среднего (конец 1940 — начало 1950-х гг.), а затем и полного среднего образования (середина 1970-х гг.) в СССР явилось примером выравнивания шансов учащихся из различных статусных групп, когда обеспечение доступности образования выразилось преимущественно в показателях охвата формальным обучением.

Во многих других странах на ранних стадиях образовательной модернизации при создании индустриальной экономики задачи экстенсивного расширения образовательной отрасли и увеличения количественных показателей образовательного уровня населения получали значительную политическую поддержку.

В свою очередь, сравнение затрат и результатов, достигнутых экономиками разных стран при решении однотипных исторических задач, может способствовать лучшему освещению вопроса о степени эффективности политики догоняющего индустриального развития. При этом методология измерения той части человеческого капитала, которая формируется в организованных формах массового образования, является наиболее разработанной в предшествующей исследовательской практике.

Прирост показателя среднего количества лет обучения (в годах) на единицу прироста относительных затрат (в процентных пунктах ВВП/ВВП) в данном случае рассматривается как основной показатель отраслевой эффективности системы образования, позволяющий сравнивать как рыночные, так и нерыночные экономики. Соотношение приростов среднего количества

лет обучения и уровня государственных расходов показывает в абсолютном выражении чувствительность выпуска образовательной отрасли к государственным затратам на ее функционирование и позволяет *в первом приближении* оценить экономическую эффективность образовательной модернизации в межстрановом сопоставлении.

В отношении большинства национальных образовательных систем наши расчеты показателей эффективности их модернизаций по разным индикаторам дали сравнительно близкие результаты¹. В целом проведенные международные сопоставления показали, что *с точки зрения удельной отдачи от затрат, советская экономика в образовательной отрасли показала сравнительно низкий уровень эффективности.*

Однако следует учесть, что конкретно-исторические критерии эффективности образовательной системы задаются приоритетами политического руководства различных обществ на разных этапах их развития. Для стран, осуществляющих догоняющую модернизацию, фактор времени, необходимого для осуществления революционного прорыва в создании национальной системы массового образования, имеет принципиальное значение, поскольку отражает степень выполнения задачи сокращения отставания от стран-лидеров мирового развития. В рассматриваемый период публично выраженная позиция советского руководства заключалась в том, что скорость ее осуществления является ключевым критерием эффективности. С этой точки зрения применение в СССР мобилизационных методов организации накопления человеческого капитала обеспечило сравнительно высокие результаты в скорости реализации социально значимых целей. В других странах, по всей видимости, норме отдачи на осуществленные инвестиции придавалось более весомое значение.

В странах как инновационных, так и догоняющих модернизаций отмечались позитивные результаты инициативной роли государства в стимулировании совокупного спроса на образовательные услуги. Не последнюю роль в этом сыграло значительное увеличение ресурсов, направляемых в образовательную

¹ Методику расчета показателей эффективности см.: [8, с. 629–633].

систему страны. В то же время, в ряде стран (преимущественно азиатских) значение частных источников финансирования образовательной системы было достаточно высоким, и их доля могла возрастать за счет государственных по мере развертывания образовательных модернизаций.

В США государственные расходы в начале периода образовательной модернизации были меньше частных (47% всех прямых затрат [29, с. 430]) и заметно ниже, чем в других странах нашей выборки, но на этапе завершения модернизации пришли к нормальному для большинства анализируемых стран уровню (79% по данным того же источника). По нашим оценкам [27] на основе официальной статистики¹ и данных Х. Ноу², доля государственных расходов в СССР колебалась около уровня 75–82% в 1920–1941 гг., а после снижения в 1950-е гг. (до 15%) увеличение доли негосударственных расходов началось с конца 1950-х гг. (до 30–35% к началу 1990-х гг.), то есть после осуществления решающей («революционной») фазы индустриальной образовательной модернизации. По данным Б. ван Леувена, в рассматриваемый период образовательных революций доля государственных расходов незначительно выросла в Индии и несколько снизилась в Японии и Индонезии [47, р. 276–284]. При этом в указанных странах она могла существенно различаться по странам и во времени, а тенденции внутристрановой динамики были выражены слабо.

Поэтому если допустить, что на протяжении образовательной революции в той или иной стране соотношение государственных и негосударственных расходов на образование менялось несущественно, то выводы об эффективности образовательной модернизации будут состоятельны и в случае, когда используются полные прямые затраты на образование (к сожалению, данный показатель, как правило, не имеет удовлетворительных исторических сведений), и в случае,

¹ Данные о поступлениях в бюджеты республик СССР в качестве официальных платежей населения за обучение в старших классах средней школы, средних специальных и высших учебных заведениях в 1940–1955 гг. см.: [5].

² Данные о негосударственных расходах на образование не включали официальные платежи населения (см.: [43, р. 73–87]).

когда расчеты осуществляются только по государственным источникам.

В случае с Южной Кореей, где роль частных источников была значительной [40, с. 66–68, 70–71], по указанной причине полученные результаты вряд ли могут рассматриваться как адекватные, как и отчасти в случае с Индонезией и Турцией. В указанных страновых случаях доля негосударственных расходов в течение изучаемого периода возрастала, в то время как эффективность рассчитывалась лишь по государственным, соответственно наблюдалось завышение оценок экономической эффективности образовательных модернизаций.

К настоящему времени, по данным Д. Барро и Д.-Х. Ли [21], остались лишь единичные случаи стран (главным образом в Африке к югу от Сахары), где среднее число лет обучения одного человека составляло бы менее 5 лет. Тем не менее, исторический опыт раннеиндустриальных образовательных революций может помочь лучше понять современные проблемы функционирования образовательных систем и человеческого капитала в полупериферийных странах с незавершенным индустриальным развитием в условиях глобализации, тенденции развития которой определяются экономически развитыми странами.

Постиндустриальные образовательные модернизации.

На нынешнем историческом этапе модернизация в экономически развитых странах связана с инновационным переходом от индустриального к новому типу общества, который многие социологи и экономисты определяют как основанное на знаниях постиндустриальное (информационное) общество с глобализирующейся экономикой¹. В постиндустриальной экономике производство интеллектуальных продуктов и услуг (и инвестиционных, и потребительских) приобретает системообразующее значение и после достижения определенного критического уровня имеет тенденцию к ускоренному росту. В российской литературе на это обращает внимание В. Л. Иноземцев, характеризуя совокупность указанных явлений как

¹ См. напр.: [2; 11; 13; 17].

«революцию интеллектуалов» в «постэкономическом» обществе [10, с. 470–494, 568–571].

В последние два десятилетия широкое признание приобрели разработанные в зарубежной литературе новые теории экономического роста, которые рассматривали человеческий капитал в качестве его эндогенного [38; 44] и экзогенного [39] фактора. Оба направления отводили человеческому капиталу ведущую роль в современном экономическом развитии.

На основе обобщения множества эмпирических исследований можно выделить следующие *признаки постиндустриальной образовательной модернизации*:

1. Движение к практически всеобщему высшему (третичному) образованию, в результате чего фактическое среднее число лет обучения превышает 10 лет, а ожидаемое находится в интервале от 15 до 20 лет.

2. Измерение образования числом лет (или часов) обучения все меньше отражает его роль как социально-экономического ресурса, в то время как качественные показатели, в отличие от раннеиндустриального периода, выходят на первый план и приобретают приоритетное значение.

3. Усиление тенденции к интернационализации профессионального образования.

4. Растущий потенциал и значение информационных технологий в распространении знаний, что находит выражение в развитии дистанционных форм образования.

5. По мере сокращения жизненного цикла экономически ценных знаний накопление человеческого капитала все больше реализуется не только в стандартных стадийных формах образования, но также в различных практиках дополнительного профессионального образования (ДПО), заключающегося в повышении квалификации или профессиональной переподготовке в процессе трудовой деятельности. При повышении гибкости организационных форм и широком распространении неформального образования взрослого населения, важнейшей тенденцией становится его расширяющееся участие в различных практиках ДПО¹.

¹ См., напр.: [53, р. 1].

К сожалению, прямые качественные показатели образования даже по экономически развитым странам не имеют удовлетворительных исторических данных. В то же время, для многих стран (в том числе для России/СССР) они частично имеются по косвенным индикаторам — например, по числу учащихся на одного преподавателя или доле учащихся нестационарных форм образования. По странам (безотносительно характеристики развития их образовательных систем как «модернизаций»), где имеются прямые данные по качеству начального и среднего образования (доля учащихся, освоивших базовый уровень в средней школе за период 1964–2003 гг. по принципу «одна страна — одно среднее значение») [33], они положительно коррелируют (с коэффициентом 0,71) с данными (условно взят 2003 г.) по образовательному индексу ПРООН [9]. В данном случае учитывается и фактическая, и ожидаемая средняя продолжительность обучения. Таким образом, количественные достижения в образовании имеют тенденцию переходить в качественные, хотя данная закономерность допускает значительные отклонения.

* * *

Таким образом, важнейшим институциональным фактором социально-экономического развития является *образовательная модернизация*. Это многоэтапный процесс, о котором можно сказать следующее.

Во-первых, на ранних стадиях образовательной модернизации практически повсеместно происходит увеличение среднего количества лет обучения за счет начального и частично среднего образования. Доля профессионального образования, где качество имеет существенное значение, на данном этапе остается сравнительно невысокой. Основные требования, которые в этих условиях предъявляются политическими элитами к общему образованию, заключаются в ликвидации элементарной неграмотности в наиболее социально и экономически активных возрастных когортах и в расширении возможностей опосредованного и гибкого управления населением (функция социализации населения посредством грамотности).

Во-вторых, на ранних стадиях модернизации проводится политика скрининга и социального лифта, а по сути — отбора наиболее способных учащихся для последующей профессиональной подготовки. Для этого постепенно устраняется гендерный диспаритет в сегменте массового начального и неполного среднего образования (совместное обучение мальчиков и девочек), происходит его сокращение на более высоких уровнях.

Уже на данном этапе образовательной модернизации встает вопрос о степени эффективности такой политики, которая проводится в рамках *догоняющего индустриального развития*. Прирост показателя среднего количества лет обучения (в годах) на единицу прироста относительных затрат (в процентных пунктах ВВП/ВВП) в данном случае рассматривается как основной показатель отраслевой эффективности системы образования, позволяющий сравнивать как рыночные, так и нерыночные экономики. Соотношение приростов среднего количества лет обучения и уровня государственных расходов показывает в абсолютном выражении чувствительность выпуска образовательной отрасли к государственным затратам на ее функционирование и позволяет в первом приближении оценить экономическую эффективность образовательной модернизации (в том числе, в межстрановом сопоставлении). С точки зрения удельной отдачи от затрат, советская экономика в образовательной отрасли показала сравнительно низкий уровень эффективности. Но применение в СССР мобилизационных методов организации накопления человеческого капитала обеспечило сравнительно высокие результаты в скорости реализации социально значимых целей. В других странах, по всей видимости, норме отдачи на осуществленные инвестиции придавалось более весомое значение.

На более поздних этапах социально-экономического развития проводится политика обеспечения *постиндустриальной образовательной модернизации*. Ее признаками являются следующие явления:

– происходит постепенный переход к практически всеобщему высшему (третичному) образованию и регулярному дополнительному профессиональному образованию;

- количественные характеристики (количеством лет или часов обучения) теряют значение, в то время как качественные показатели выходят на первый план;
- усиливаются тенденции к интернационализации профессионального образования на фоне глобализации рынка интеллектуального труда и повышения мобильности высококвалифицированной рабочей силы;
- рост значения информационных технологий в распространении знаний находит выражение в развитии дистанционных форм образования.

Список использованной литературы

1. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории / Г. Беккер. — М. : ГУ-ВШЭ, 2003. — 672 с.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. — М. : Academia, 1999. — 783 с.
3. Бреннан Дж. Обучение в течение жизни для обеспечения занятости и равенства / Дж. Бреннан // Социология образования. — 2001. — № 7. — С. 5–13.
4. Вершловский С. Г. Вызовы научно-технической революции и образование / С. Г. Вершловский // Новые знания. — 2008. — № 3. — С. 23–28.
5. Государственные бюджеты союзных республик в пятой пятилетке: стат. сб. / вступит. ст. Г. Ф. Дундуков, Г. В. Дарков. — М. : Госфиниздат, 1957. — 176 с.
6. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики / А. Н. Джуринский. — М. : ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. — 268 с.
7. Диденко Д. В. Теория модернизации и стратегии трансформации национальной интеллектуальноемкой экономики / Д. В. Диденко // Международная экономика. — 2010. — № 11. — С. 43–47.
8. Диденко Д. В. Экономическая эффективность догоняющей модернизации советской образовательной системы в межстрановом сопоставлении / Д. В. Диденко // Экономическая история : ежегодник, 2011 / 2012 / [ред. кол. : Л. И. Бородкин, Ю. А. Петров, С. А. Саломатина (отв. ред.) и др.]. — М. : РОССПЭН, 2012. — С. 618–652.
9. Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека : пер. с англ. — М. : Изд-во «Весь Мир», 2010. — 244 с.
10. Иноземцев В. Л. Расколота цивилизация: Наличествующие предпосылки и возможные последствия постэкономической революции / В. Л. Иноземцев. — М. : Academia : Наука, 1999. — 703 с.

11. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. — М. : ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.
12. Миронов Б. Н. Экономический рост и образование в России и СССР в XIX–XX веках / Б. Н. Миронов // Отечественная история. — 1994. — № 4–5. — С. 111–125.
13. Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. — М. : Academia, 1999. — 640 с.
14. Образование в России. 2003 : стат. сб. / [редкол.: М. Н. Сидоров (пред.) и др.]. — М. : Статистика России, 2003. — 414 с.
15. Ростои В. В. Стадии экономического роста : пер. с англ. / В. В. Ростои. — Нью-Йорк : Изд-во Фр. Прегер, 1961. — 240 с.
16. Сорокоумова Г. Д. Развитие теории непрерывного образования в США / Г. Д. Сорокоумова // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / под ред. М. В. Кларина, И. Н. Семенова. — М. : Ин-т теорет. пед. и межд. исслед. в образ. РАО, 1994. — С. 145–162.
17. Уэбстер Ф. Теории информационного общества : пер. с англ. / Ф. Уэбстер. — М. : Аспект Пресс, 2004. — 400 с.
18. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы / М. В. Ларионова [и др.]. — М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. — 524 с.
19. Allen R. C. Progress and Poverty in Early Modern Europe / R. C. Allen // *Economic History Review*. — 2003. — Vol. 56, № 3. — P. 403–443.
20. Azariadis C. Threshold Externalities in Economic Development / C. Azariadis, A. Drazen // *Quarterly Journal of Economics*. — 1990. — Vol. 105, № 2. — P. 501–526.
21. Barro R. J. A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010 [Electronic resource] / R. J. Barro, J.-W. Lee // NBER Working Paper 15902. — 2010. — Access mode : <http://www.barrolee.com/data/yrsch.htm>. — (04.03.2014).
22. Barro R. J. Economic Growth. — NY: McGraw-Hill, 1995 [Electronic resource] / R. J. Barro, X. Sala-i-Martin. — Access mode : <http://www.nber.org/pub/barro.lee>. — (04.03.2014).
23. Benhabib J. Human Capital and Technology Diffusion J. Benhabib, M. M. Spiegel // *Handbook of Economic Growth*. — Vol. 1A / ed. by P. Aghion, S. N. Durlauf. — Amsterdam : Elsevier B. V., 2005. — P. 935–966.
24. Bergson A. Real National Income of Soviet Russia since 1928 / A. Bergson. — Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1961.
25. Blumenthal I. Educational Reform in the Soviet Union: Implications for Developing Countries [Electronic resource] / I. Blumenthal, C. Benson // World Bank Staff Working Paper, N 288. 1978 May. — Access mode : http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2003/08/23/000178830_98101903400637/Rendered/PDF/multi0page.pdf. — (04.03.2014).

26. Cohen D. Growth and Human Capital: Good Data, Good Results [Electronic resource] / D. Cohen, M. Soto // *Journal of Economic Growth*. — 2007. — Vol. 12, № 1. — Access mode :<http://www.oecd.org/dataoecd/33/13/2669521.xls>. — (04.03.2014).

27. Didenko D. A dataset on human capital in the former Soviet Union area: Sources, methods, and first results / D. Didenko, P. Földvári, B. Van Leeuwen // CGEH working paper. № 35.

28. Easterlin R. Why isn't the whole world developed? / R. Easterlin // *Journal of Economic History*. — 1981. — Vol. 41, № 1. — P. 1–19.

29. Fishlow A. Levels of Nineteenth-Century American Investment in Education / A. Fishlow // *Journal of Economic History*. — 1966. — Vol. 26, № 4. — P. 418–436.

30. Galor O. From Stagnation to Growth: Unified Growth Theory // *Handbook of Economic Growth* / Ed. by P. Aghion, S. N. Durlauf. Vol. 1A. Amsterdam : Elsevier B. V., 2005. P. 171–293.

31. Gerschenkron A. Continuity in History and other Essays / A. Gerschenkron. — Cambridge (Mass.) : The Belknap Press of Harvard University Press, 1968.

32. Gerschenkron A. Economic Backwardness in Historical Perspective: A Book of Essays / A. Gerschenkron. — Cambridge (Mass.) : The Belknap Press of Harvard University Press, 1962.

33. Hanushek E. A. Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes and Causation / E. A. Hanushek, L. Woessmann // NBER Working Paper 14633. — 2009.

34. Hayami Y. The Role of Education in the Economic Catch-Up: Comparative Growth Experiences from Japan, Korea, Taiwan, and the United States / Y. Hayami, Y. Godo // *The Miraculous Growth and Stagnation of Post-War Japan: Lessons from the Post-War Japanese Development Experience* / ed. by K. Hamada, K. Otsuka, G. Ranis, K. Togo. — Oxon : Routledge, 2011. — P. 112–134.

35. Kuznets S. Modern Economic Growth: Rate, Structure, and Spread / S. Kuznets. — New Haven-London : Yale University Press, 1966.

36. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education / P. Lengrand. — Paris : UNESCO, 1970.

37. Levine S. Human Resources and Japanese Industrial Development / S. Levine, H. Kawada. — Princeton (N. J.) : Princeton University Press, 1980.

38. Lucas R. E. On the Mechanics of Economic Development / R. E. Lucas // *Journal of Monetary Economics*. — 1988. — Vol. 22, № 1. — P. 3–42.

39. Mankiw N. G. A Contribution to the Empirics of Economic Growth / N. G. Mankiw, D. Romer, D. N. Weil // *Quarterly Journal of Economics*. — 1992. — Vol. 107, № 2. — P. 407–437.

40. McGinn N. F. Education and Development in Korea / N. F. McGinn, D. R. Snodgrass, Y. B. Kim, S.-B. Kim, Q.-Y. Kim. — Cambridge (Mass.) : Harvard University Press, 1980.

41. Mitch D. The Role of Education and Skill in the British Industrial Revolution / D. Mitch // The British Industrial Revolution: An Economic Perspective / ed. by J. Mokyr; 2nd ed. — Boulder: Westview Press, 1999. — P. 241–279.
42. Nelson R. R., Phelps E. S. Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth / R. R. Nelson, E. S. Phelps // American Economic Review. — 1966. — Vol. 56, № 2. — P. 69–75.
43. Noah H. J. Financing Soviet Schools / H. J. Noah. — N. Y. : Russian Institute of Columbia University, Teachers College Press, 1966. — P. 73–87.
44. Romer P. M. Endogenous Technological Change / P. M. Romer // The Journal of Political Economy. — 1990. — Vol. 98, № 5. — Part 2. — P. S71–S102.
45. Schultz T. Investment in Human Capital: the Role of Education of Research / T. Schultz. — N. Y., 1971.
46. Turner C. Education and Income of the States of the United States: 1840–2000 / C. Turner, R. Tamura, S. Mulholland, S. Baier // Journal of Economic Growth. — 2007. — Vol. 12, № 2.
47. UNDP. Human Development Report. — New York, 1990, 1992, 1994, 1995, 1996, 2005, 2007, 2008.
48. UNESCO. World Education Report. — Paris: UNESCO Publishing, 1998, 2000.
49. UNESCO Institute for Statistics. Data Centre; UNESCO Institute for Statistics. Global Education Digest. — Montréal, 2003.
50. Van Leeuwen B. Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan: A quantitative analysis, 1890–2000 / B. Van Leeuwen; PhD thesis. — Utrecht University: Box Press Publishers, 2007.
51. West E. G. Education and the Industrial Revolution / E. G. West. — L.; Sydney: B. T. Batsford Ltd., 1975.
52. West E. G. Educational Slowdown and Public Intervention in 19th-Century England: A Study in the Economics of Bureaucracy / E. G. West // Explorations in Economic History. — 1975. — Vol. 12, № 1. — P. 61–87.
53. Westat K. K., Creighton K. Participation in Adult Education in the United States: 1998–99 / K. K. Westat, K. Creighton; NCES 2000-027rev. November 1999. — Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.

Информация об авторах

Диденко Дмитрий Валерьевич — кандидат исторических наук, научный сотрудник, Институт социологии РАН, 117218, г. Москва, ул. Кржижановского 24/35, корп. 5, e-mail: ddidenko@bloomberg.net.

Латов Юрий Валерьевич — доктор социологических наук, кандидат экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Научный центр Академии управления МВД России, 125171, г. Москва, ул. Зои и Александра Космодемьянских, д. 8, e-mail: latov@mail.ru.

Authors

Didenko Dmitry Valerievich — Ph.D. in History, Research Associate, Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 24/35, office block 5, Krzyzanowski st., Moscow, 117218, e-mail: ddidenko@bloomberg.net.

Latov Yury Valerievich — D.Sc. in Sociology, Ph.D. in Economics, Associate Professor, Senior Research Associate, Academy of Management of the Interior Ministry of Russia, 8, Z. and A. Kosmodemyanskikh st., Moscow, 125171, e-mail: latov@mail.ru.