

СТРУКТУРА И МЕХАНИЗМ АРТИКУЛЯЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Работа представлена кафедрой политического управления СПбГУ.

Статья посвящена осмыслению современной социальной политики в системе образования. С политологических позиций раскрыта структура социальной политики в сфере образования. Рассмотрен механизм артикуляции социальной политики в образовании; выявлены его основные элементы и их особенности. Охарактеризованы противоречия этого процесса.

Ключевые слова: *политика социальная, система образования, структура социальной политики в сфере образования, артикуляция социальной политики в образовании.*

М. Mukhudadayev

STRUCTURE AND MECHANISM OF MODERN SOCIAL POLICY ARTICULATION IN THE EDUCATION SPHERE

The paper is devoted to the conceptualisation of modern social policy in the education system. The structure of social policy in the education sphere is described from the politological positions. The author considers the mechanism of social policy articulation in education, reveals its basic elements and their features. The contradictions of this process are characterised.

Key words: *social policy, education system, structure of social policy in the education sphere, social policy articulation in education.*

Институциональный образовательный комплекс в современном обществе дифференцируется по типам явного действия, ролей и коллективов, хотя и не в однозначном соответствии с ними. Это порождает связь с существующим политическим комплексом. Независимо от того, являются ли функции образовательных организаций преимущест-

венно образовательными или нет, системы командования и подчинения в них должны быть классифицированы как политические. Вместе с тем экономические инструменты и механизмы, характер их использования обществом для развития образования являются также значимым элементом социальной политики. Если собственность является цен-

тральным экономическим институтом, то в политике ей соответствует власть – обобщенное право требовать выполнения обязательств в интересах достижения коллективных целей. Обобщенное средство осуществления власти получило в том специальном смысле, который придает ему Т. Парсонс, наименование могущества. Власть в таком случае уже связана с совокупностями регуляционных институтов, имеющих отношение к столкновениям в области экономических ресурсов и интересов, с институционализацией лидерства как способности направлять коллективные процессы, ориентированные на достижение цели, путем убеждения и оказания влияния [10, с. 360–378].

Поэтому наряду с другими элементами социальной политики в ее структуре непременно присутствуют и властно-политические отношения. Так, например, еще Дьюи полагал, что школьное обучение следует начинать с деятельности учащихся, имеющей социальное содержание и применение, и на основе этого подводить школьников к изучению и осмыслению материала. Отсюда – основное значение демократии видел не в том, что она обеспечивает в образовании механизм равных возможностей для всех, но что она создает такую форму организации жизни общества, охватывающую все сферы и образы жизни, в которой все способности и возможности личности могут получить подпитку, поддержку и руководство [4].

Если в доиндустриальном обществе образование служило главной цели – дифференциации сил, осуществляющих подготовку людей к жизни и к частному положению в обществе, то уже в условиях индустриального общества образование, по мере расширения публичного пространства способствуя восходящей мобильности членов общества к более высокому положению в экономической системе, рационализируется. Рациональное образование нацелено, по мнению Вебера, на «тип специалиста», в отличие от старого, типа «культивированного индивида».

Это означает, что в орбиту социальной политики в сфере образования непременно входят определенные институциональные

системы обучающих воздействий. Эти системы находят свое конкретное выражение в содержании образования, раскрываемом в учебных планах, учебных программах и учебниках; реализуются соответствующими методами и средствами обучения в определенных социальных и организационных формах.

Поэтому прежде всего в качестве отдельного направления политики в сферу образования входит образовательная политика – собственно процесс овладения дидактическими закономерностями, их использования и совершенствования.

На это обстоятельство требуется обратить внимание, ибо в практике да и теории образования термин «образовательная политика» нередко используется как синоним понятию «социальная политика образования». Однако для выделения образовательной политики в качестве отдельного направления социальной политики в сфере образования имеются объективные основания: процесс обучения испытывает влияние многих факторов, как внепедагогических (например, общественные условия), так и внутринедагогических (например, состав класса, своеобразие учебного материала). Сам же факт существования этих факторов характеризует наличие, с одной стороны, зависимости между преподаванием, учением и содержанием образования, а с другой – зависимости обучения от социального заказа и общественных условий, эффективности обучения от активности учащихся, от их целенаправленного формирования отношения к учению, и т. д. Объективный характер этих и других групп зависимостей, неизбежно возникающих в процессе обучения и образования, и выявляет наиболее очевидный пласт в социальной политике в сфере образования – собственно образовательную политику.

Изначально целью и задачами образовательной политики является выявление различных закономерностей и тенденций образовательного процесса: практики и теории обучения; состава, функций и структуры научного обоснования обучения; состава и уровней рассмотрения содержания образова-

ния; взаимосвязей обучения и развития, методов обучения, и т. д.

Безусловно, каждой исторической эпохе присуща своя система обучения, которая специфично отвечает на вопросы – для чего, кого, чему и как учить. Общества передавали и передают молодому поколению содержание накопленного человечеством социального опыта избирательно, т. е. различные социальные группы молодежи получают различный объем и различные стороны социальной культуры.

Современное общество заинтересовано в передаче всему подрастающему поколению всего содержания социального опыта, а каждому индивиду – основ всех его общезначимых элементов. Целью обучения, направленного на разностороннее развитие личности, является обеспечение всех учащихся оптимальным – с учетом их возможностей – интеллектуальным развитием, сознательным и прочным усвоением основ наук, умением пользоваться знаниями на практике, творчески применять их для решения новых проблем, самореализации как личности. Эта цель выступает в единстве с целями воспитания, направленного на формирование личности ученика в целом, на приобщение школьников к самообразованию и самовоспитанию.

Цели образования определяют его содержание. Существуют многочисленные теории отбора содержания образования. В содержание современного образования включены системы знаний о природе, обществе, технике, человеке; системы способов деятельности, воплощающихся в результате их усвоения в умениях и навыках; опыт творческой деятельности, обеспечивающей развитие творческих способностей учащихся; система норм отношения к миру и друг к другу, в совокупности обеспечивающих разносторонние качества личности, ее направленность, нравственную, эстетическую, эмоциональную культуру, ее ценности и идеалы.

Указанные цели образования достигимы при соблюдении основных принципов, разработанных на основе постоянных и переходящих целей обучения, закономерностей процесса обучения.

Главный системообразующий фактор в процессе непосредственного образования – это его содержание. Приобретение знаний требует осознанного восприятия информации и ее запоминания; развитие навыков и умений (опыта осуществления уже известных способов деятельности) предполагает неоднократное прямое и вариативное воспроизведение действий; усвоение опыта творческой деятельности невозможно без решения проблем и проблемных задач; формирование отношения индивида к важным для общества социальным ценностям предполагает учет потребностей и мотивов учащегося, значимости усваиваемого учебного материала и обеспечение эмоциональных переживаний, связанных с обучением. Способы усвоения детерминируют учение как деятельность учащихся по организации и осуществлению усвоения содержания образования. Закономерности учения обуславливают преподавание как деятельность индивидуального или коллективного учителя (учебник, телевидение, сетевой курс и т. д.) по организации усвоения обучаемыми учебного материала.

Взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся реализуется в методах обучения, которые в учебно-воспитательном процессе выступают в различных формах. Обилие форм и средств обучения вызывает неограниченное количество приемов обучения, охватываемых и объясняемых названными методами обучения. Единый учебный процесс имеет и свою принципиальную логику, которая может изменяться по мере накопления у обучаемого опыта по каждому из элементов содержания образования.

Все звенья процесса обучения взаимосвязаны, однако они не следуют непременно друг за другом в определенной, раз и навсегда заданной последовательности. Условием организации успешного усвоения содержания образования является: использование: всех познавательных средств учащихся (памяти, мышления, воображения, практической деятельности), положительных мотивов учения, всего многообразия форм материальных и практических средств и методов обучения,

различных источников информации и средств организации усвоения (словесных, наглядных, практических), путей организации познавательной и практической деятельности учащихся (воспроизводящей и творческой). Организационные формы обучения, не изменяя его закономерностей, методов, привносят дополнения в содержание образования, формируют у учащихся опыт индивидуальной или коллективной деятельности. Все это предполагает разработку критериев оценки качества образования и степени успешности процесса обучения.

В этом смысле перед образовательной политикой стоят еще многочисленные нерешенные задачи. Это потребности дальнейшего развития и углубления теории содержания образования, критериев отбора содержания базового образования и его стандартов, методов и новых организационных форм обучения, выявления путей дифференциации обучения, поиска эффективных способов повышения образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения, обоснования роли средств массовой информации в образовании, разработки объективных доступных учителю критериев и способов оценки процесса и результатов обучения, непрерывного образования и др.

Особое значение для этого направления политики имеет и обоснование методик преподавания, т. е. его нормативной части, которая содержит конкретные предписания к преподаванию определенного учебного предмета. Ее задача состоит в обеспечении единства в подходе к учащимся и в выборе содержания, путей и средств учебной работы. В то же время методика преподавания, изучая специфические закономерности обучения отдельным учебным предметам, служит одним из источников педагогических фактов для образовательной политики.

Это ядро образовательной политики, безусловно, в каждой стране приобретает особенный вид. Но везде, в свою очередь, приобретенные и адаптированные знания по проблемам отбора содержания образования, принципам обучения, нормативам применения методов и средств обучения и т. д. позво-

ляют направлять социальную практику обучения, совершенствовать образовательную политику в соответствии с изменяющимися целями, которые ставит общество перед системой образования.

Несомненно, в образовательной политике в опосредованном виде присутствуют и цели образования: образовательное (духовное и практическое) упорядочение мира, внутреннего по отношению к знанию, образованию и внешнего – по отношению к человеку, и выявление социальной формы существования образования.

Эти цели могут трактоваться по-разному в зависимости от уровня развития общества и самого образования. Известны, например, философско-антропологические трактовки образования. Еще М. Хайдеггер, разбирая учение Платона об истине, пытался раскрыть через притчу о пещере изначальное предназначение образования [17, с. 345–361]. По М. Хайдеггеру, образование есть образование в смысле развертывающего формирования; оно «образует», формирует исходя из предвосхищающего соразмерения с неким определяющим видом – про-образом. «Образование» есть вместе и формирование, и руководство определенным образом. Хайдеггеровский акцент создает некоторую возможность и для социально-политического анализа образования, ибо в нем, в известной мере, содержится указание на общественную сущность образования – быть средством и эталоном руководства, и способом существования общественного человека, формирования его многообразных способностей и их развития.

По М. Фуко, образование связано с заботой о самом себе, приводящей с помощью наставника к самореализации, которая становится необходимой на фоне ошибки, дурных привычек, всякого рода деформаций. «Самореализация: от невежества (как области референции) к критике (самого себя, других, мира и т. д.). Образование представляет собой остов индивида перед лицом событий» [16, с. 293].

Известны и другие определения образования, например, как средства всестороннего

и гармоничного развития личности. В других интерпретациях – это инструмент разностороннего развития личности. Если в первом случае акцент делается на некой идеальной модели развития общества и личности, то во втором – на диапазоне его возможностей.

Изложенное позволяет представить структуру социальной политики в сфере образования следующим образом: цели образования, его социальные функции и задачи в социальном и институциональном контекстах, собственно образовательная политика, экономические механизмы и инструменты ее реализации, политические отношения. К ним необходимо причислить и специфические методы реализации социальной политики.

Таким образом, социальная политика в сфере образования предстает как многоуровневая и многоаспектная динамическая система политического администрирования, в которой находят отражение многочисленные общественные институты и параметры образования, определяющие процесс его функционирования и развития.

Образование прямо способствует фиксации, закреплению, развитию универсальных познавательных, а также практических свойств человека, способствует удовлетворению его непрерывно возвышающихся социальных потребностей. Поэтому образование помогает действию сложнейших механизмов в индивидуальной и общественной жизнедеятельности человека. Оно проникает во все эти сферы, способствует их структурированию и алгоритмизации, воспроизводя разносторонние социальные связи в их интегративных и дифференцированных формах.

Образование в форме знания обладает проникающей способностью (инклюзивностью). В этом состоит его родство, например, с самой властью, с политикой. Знание присутствует во всех без исключения сферах общественной жизни, оно пронизывает структуру индивидуальной и коллективной деятельности как в аспекте субъект-субъектных, так и субъект-объектных отношений. Поэтому правы те исследователи, которые отмечают всеохватывающий характер знания: «Знания существуют вне зависимости от

пространства. Подобно квантовым частицам, они могут находиться в нескольких местах одновременно» [15, с. 389]. Это означает, что результаты человеческой деятельности в сфере образования не имеют географических и национально-административных границ.

Современное образование является двигателем и социально-экономического развития общества, что находит свое выражение в его самых многообразных аспектах: в росте производительности труда и в расширении его границ; в развитии функций непосредственной производительной силы и в замещении труда физического и труда умственного, деятельности вспомогательного персонала; в расширении интеллектуальной сферы в деятельности непосредственных производителей; в разных видах специализированного труда; в реализации знания в средствах производства и технологиях, в технике как производства, так и обмена, распределения и потребления; в динамике структур занятости – профессиональной, и в целом, социальной структуры; в постоянном изменении соотношения отраслей материального и духовного производства; в высвобождении капитала, а также наемных работников; в расширении границ материального производства и создании его новых отраслей [11, с. 147–159]. В конечном итоге роль образования выражается и в неэквивалентности самого социально-экономического, а стало быть, военного и политического развития общества. Образование, таким образом, становится важнейшим условием и фактором жизнедеятельности общества.

Такая трактовка общественной роли образования еще не нашла достаточного отражения в литературе. Например, в советский период в литературе сама возможность рассмотрения образовательного труда в качестве производительного труда решительно отвергалась.

В современной же литературе в качестве квинтэссенции условий социальной жизнедеятельности вводят уже не экономику, а веберовское «ожидание» (т. е. ориентацию на ответную реакцию), а еще точнее – «ожидание ожидания» [9, с. 99–108].

Сопряженность взаимных ожиданий как своеобразных обязательств порождает «магнитное поле», особый «эфир», который обеспечивает конкретной личности предсказуемость поведения окружающих, партнеров по социуму. Тем самым, якобы, и создаются необходимые стабильные, надежные условия для его существования и развития в социуме. С этой точки зрения мораль, закон, традиции и т. д. – это своеобразные узлы систем взаимных ожиданий, взаимных обязательств, благодаря которым жизнь среди себе подобных становится предсказуемой и надежной. Больше того, человеческая цивилизация, наука, искусство, техника, способы и навыки теоретической деятельности – все это было выработано, приобретено, передано одним поколением другому благодаря этому незатейливому «золотнику». Получается, что лишь на системе взаимных обязательств основаны социальные связи, государство, образование, культура и экономика. Поменяй систему ожиданий – вот и реформа в сфере образования.

В своем генетическом плане, как свидетельствует практика самого образования, его «социальный золотник» зависит от экономики. В то же самое время образование само может воздействовать на экономику, результаты труда. Это можно видеть на примере профессионального образования, результаты которого материализуются.

Образовательное развитие человека способствует неэквивалентному развитию общества: «между затратами знаний на входе и объемом знаний на выходе нет значимого экономического соответствия»: «мерилом успеха» здесь «не может быть количество усилий, приложенных к его достижению» [15, с. 392].

На политику в сфере образования реально влияет и диверсификация самих образовательных структур, которая выражается в дифференциации образовательных учреждений, программ и услуг. Эта тенденция в своих глубинных основаниях базируется прежде всего на потребностях в благах образования, интересах и запросах различных групп и слоев населения, имеющих неравные социальные позиции и возможности.

В этих условиях важно полностью осмыслить и определить социальные ориентиры артикуляции такой социальной политики, которая содействовала бы становлению отечественного образования, способного осуществить переход от формальной безличности к личности каждого человека.

В современной российской литературе в широком смысле социальная политика определяется как интеграция механизмов и способов, посредством которых исполнительная власть, центральное и региональные правительства, а также органы местной власти влияют на жизнь населения, стремятся способствовать социальному равновесию и стабильности. В узком же смысле социальная политика сводится к контексту социального администрирования и относится к институционализованному комплексу мер, предоставляемых социальным государством населению в аспектах занятости и социальной защиты, здравоохранения, образования [12, с. 16].

Но каковы же инструменты этого администрирования? При анализе этой проблемы специфические условия воспроизводства образования часто выпадают из рассмотрения. Между тем социальные издержки на образование входят в условия воспроизводства рабочей силы и общественной жизнедеятельности.

Выделение экономики и политики в качестве основы механизма артикуляции социальной политики в сфере образования диктуется целым рядом обстоятельств. Во-первых, образование представляет собой такую область жизнедеятельности общества, в которой преобладает нерыночный способ координации деятельности (нерыночный тип обмена деятельностью). Во-вторых, равновесие между спросом и предложением на блага образования осуществляется в основном государством, органами местного самоуправления и добровольными общественными организациями с помощью соответствующих социальных институтов и, в первую очередь, на основе бюджетно-финансовой политики. Это означает, что образование является важнейшей отраслью общественного сектора, кото-

рая регулируется с помощью государственно-политического управления. В-третьих, необходимо иметь в виду, что сама политика артикулируется и артикулирует.

Так, Доминик Кола, рассматривая проблему артикуляции политики, вводит категорию «способы артикуляции», подразумевая под ними способы разрушения, способы производства и способы коммуникации [6, с. 187–277].

Главный из этих способов артикуляции применительно к образованию, на наш взгляд, способ производства образования, который связан прежде всего с функционированием общественного сектора. Обоснование этого сектора в литературе ведется с позиции прав собственности, разработанной еще Р. Коузом [7, с. 27–28]. Согласно Р. Коузу, права собственности – это санкционированные обществом поведенческие отношения между людьми в связи с существованием редких благ и их использованием. В теории общественного сектора права собственности трактуются в виде системы отношений по поводу редких ресурсов и рассматриваются как пучок прав по поводу использования этих ресурсов. Считают, что права собственности охватывают как физические, так и бестелесные объекты; что они санкционируются государством или обществом в виде обычаев или неких национальных устоев и через систему поощрений и наказаний имеют поведенческое значение. Полное же право собственности, по А. Оноре, включает в себя одиннадцать самостоятельных и не поглощающих друг друга правомочий [18, с. 31–32].

Права владения, использования, управления, а также права на доход и капитальную стоимость не просто определяют возможности собственника, но и исключают несобственников из числа получателей выгод и преимуществ от обладания объектами. Поэтому важнейшей чертой прав собственности объявляется их исключительный характер: право собственности выделяет его субъекта и содержит в себе запреты и ограничения для тех, кто субъектом собственности не является [18, с. 32].

В данном контексте пытаются провести различия между благами частными и блага-

ми общественными. Эти различия как раз и связаны с выделением тех двух основных свойств общественного блага, неконкурентности и неисключаемости [13, с. 79]. Неконкурентность общественного блага предполагает, что оно неделимо, не может быть реализовано частным образом, неизбирательно и потребляется совместно. Неконкурентность, как полагают, означает, что потребление общественного блага одним человеком не сокращает потребления другим или другими. Неисключаемость общественного блага, в свою очередь, означает, что потребление благ одним человеком не исключает из потребления другого (других). Конкурентность и неконкурентность, исключаемость и неисключаемость позволяют провести границу между чисто частным и чисто общественным благами – крайними вариантами общей шкалы экономических благ, между которыми располагается широчайший спектр различных смешанных благ – исключаемых общественных благ (благ совместного потребления с избирательностью, альтернативностью его использования, с убыванием его потребления). Смешанное благо может быть объектом купли-продажи, т. е. это платное благо [5, с. 19–23]. Но признается, что «рыночная система не станет» смешанные блага «производить в достаточном количестве» [8, с. 100].

Выделяются также квазиобщественные блага (создаваемые в отраслях с естественно сложившейся монополией) и социально значимые (заслуженные блага), к числу которых в теории общественного сектора принято относить образование, здравоохранение, культуру и услуги других отраслей социокультурной сферы.

Социально значимое благо, как утверждается, обладает свойствами общественного блага и одновременно свойствами частного исключаемого блага. Противоречие свойств является той основой, которая питает противоречия и коллизии между текущими индивидуальными и долгосрочными общественными предпочтениями в отношении потребления и использования такого рода благ. В силу этого и возникает собственно необходимость вмешательства для разрешения этой

коллизии в пользу общественных предпочтений и соответствующего установления обязательного порядка потребления, социально значимых благ [5, с. 21]. С помощью государственного патернализма становится возможным смягчить нерациональность индивидуального потребительского поведения» [5, с. 21].

В современной России был осуществлен переход от понимания образования как общественного блага к его трактовке в качестве смешанного блага. Но как ни трактовать образование приходится признать, что его развитие вынуждено находиться в известном соответствии с развитием материального производства. Благодаря результатам функционирования материального производства создаются и материально-техническая база, обслуживающая сферу образования, и технические аспекты реализации образования, и соответствующий фонд жизненных средств работников образования. Тем самым предопределяется и сама возможность занятия образовательной деятельностью, и структура занятых в ней.

Поэтому в качестве важнейшего звена артикуляции социальной политики в сфере образования должна идти речь и о распределении образовательных благ, которое одновременно является и способом их предоставления, и моментом их производства. Не случайно еще Вагнер под социальной политикой вообще понимал ту политику государства, которая стремится бороться средствами законодательства с неустройствами в области процесса распределения [см.: 14, с. 36].

Теоретически и практически эту проблему пытаются решить с помощью теоремы Р. Коуза, в которой независимость влияний в распределении прав собственности на аллокацию ресурсов, т. е. на их рациональное размещение, и структуру производства выставляется в качестве исходного постулата. Условием теоремы выдвигаются четкая спецификация прав собственности и нулевые трансакционные издержки (издержки, которые связаны с обменом и защитой правомочий) [13, с. 205–227]. Поскольку согласно теории общественного сектора трансакционные из-

держки распыляют полезность экономически произведенного продукта, требуются специальные социальные институты, чтобы уменьшить эти экономические потери.

Предполагается, что воздействия распределения прав собственности на производство с точки зрения аллокации ресурсов менее всего значимы там и тогда, где и когда права собственности строго определены, доход не учитывается, а трансакционные издержки (по Р. Коузу, это – «издержки рыночных трансакций») равны нулю.

Этот принцип является основной предпосылкой теоремы Р. Коуза: в условиях совершенной конкуренции частные и социальные издержки будут равны. С помощью данного допущения обозначается исходная точка отсчета для анализа возрастания роли распределения прав собственности и повышения трансакционных издержек, их воздействия на производство общественного блага. Согласно интерпретации обмен правами собственности влечет за собой трансакционные издержки, которые можно снизить либо с помощью собственно государства (централизованным путем), либо с помощью созданных ассоциаций, групп содействия, добровольных обществ и т. д. В обоих случаях трансакционные издержки минимизируются с помощью общественного сектора.

Обращают на себя внимание следующие важные обстоятельства, которые необходимо учитывать. Экономисты пытаются объяснить наличие несовпадений между частными и социальными издержками, исходя из предположения, что частные и социальные издержки всегда равны. Потому, как отмечает сам Р. Коуз, едва ли удивительно, что они зачастую приходят к неверным выводам [7, с. 158]: если при нулевых издержках фирмы будут вынуждены действовать как конкурентные фирмы, то «возможно и достаточно сказать, что при нулевых трансакционных издержках частные и социальные издержки окажутся равны» [7, с. 143]. С точки зрения Р. Коуза, социальные издержки «представляют собой наивысшую ценность, которую могут принести факторы производства при альтернативном их использовании» [7, с. 143].

В теории транзакционные издержки приравниваются к нулю не просто при установлении исходной точки их отчета, но вследствие их минимизации. Но не до конца определенным является смысл транзакционных издержек применительно к образованию. Кроме того, занятые в сфере образования не образуют собственного фонда жизненных средств, который обеспечивал бы их существование и функционирование в качестве работников этого сектора. Этот фонд создается в материальном производстве и, являясь частью продукта этого производства, расходуется в виде издержек по транзакциям.

Если же издержки по транзакциям обменивать на часть стоимости продукта материального производства, их влияние на аллокацию ресурсов объясняется с позиций закона стоимости. В этом случае затраты образовательной деятельности, как и образовательное развитие человека, формирование его способностей, замыкаются на производство прибавочной стоимости.

Теоретически это объясняется следующим образом: «В политической сфере стремление к частной выгоде индивидуальных участников практически всегда проклинались философами-этиками многих оттенков как “зло”. Кажется, что никто из них внимательно не рассмотрел неявное допущение, что индивид должен каким-то образом “переключать” свои психологические и этические “установки”, когда он “переходит” из частного сектора в общественный, и наоборот» [2, с. 55].

Но в подобной трактовке для многих образование предстает уже товаром, а распределение образовательных благ трактуется как обмен труда прошлого (или нынешнего) на труд будущий. Это, во-первых, противоречит некоторым исходным постулатам теории общественного сектора. Во-вторых, подразумеваются отчуждение человека от образования как общественного блага и трактовка образования как блага частного.

Справедливо отмечается, что в современных условиях «новый институционализм отказывается от модели равновесия Вальраса –

Эрроу – Дебре (равновесие по Парето) как единственно верной модели и принимает допущения, предложенные теорией игр: допускается существование множества точек равновесия, не обязательно совпадающих с точками оптимума по Парето; равновесия может не существовать вообще» [3, с. 13]. С этой точки зрения частным случаем решения проблемы является концепция распределяемого излишка М. Алле, который полагает, что потенциально высвобождаемый труд является потенциальным излишком и служит критерием эффективности экономики. Это тот самый ресурс, который по мере и технического перевооружения, и лучшего использования имеющихся ресурсов, становится излишним. Наличие данного высвобождаемого труда в экономике является потерей, определяемой через максимальное количество того блага, которое можно было бы высвободить, сохраняя все индексы предпочтения на прежнем уровне. Точно так же и высвобождаемые блага, будучи нереализованными, являются потерей для экономики и общества. Эта потеря и есть наибольший распределяемый (потенциальный) излишек. Его наличие имеет причиной неполное использование задействованных средств и ресурсов, а также неэффективное функционирование самой экономической системы. В отличие от оптимума по Парето, оптимум при распределении имеющегося излишка достигается, согласно М. Алле, лишь тогда, когда улучшение благосостояния одних приводит к улучшению положения всех [1, с. 40–41].

Тем не менее принятие той или иной модели, на основе которой осуществляется распределение, влияет и на производство, и на потребление образовательных благ, т. е. на весь способ производства образования. Следовательно, это не только в высшей степени политический акт со стороны государства, зависящий от расстановки политических сил в обществе и, например, в парламенте, но и концентрированное выражение взаимодействия экономики и политики в способе артикуляции социальной политики в сфере образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алле М.* Условия эффективности в экономике / пер. с фр.; под ред. И. А. Егорова. М.: Научно-издательский центр Наука для общества, 1998. 301 с.
2. *Бьюкенен Дж., Таллок Г.* Расчет согласия. Логические основания конституционной экономики // Бьюкенен Дж. М. Сочинения. Серия: Нобелевские лауреаты по экономике. М.: Таурис-Альфа, 1997. 560 с.
3. Гуманитарные технологии и политический процесс в России: сборник статей / под ред. Л. В. Сморгунова. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. 188 с.
4. *Дьюи Д., Дьюи Э.* Школы будущего. Берлин: Госиздат РСФСР, 1922. 179 с.
5. *Жильцов Е. Н.* Экономика общественного сектора и некоммерческих организаций. М.: Изд-во МГУ, 1995. 184 с.
6. *Кола Д.* Политическая социология / пер. с фр.; предисл. А. Б. Гофмана. М.: Весь мир: ИНФРА-М, 2001. 406 с.
7. *Коуз Р.* Фирма, рынок и право: сборник статей / пер. с англ.; науч. ред. Р. Капелюшников. М.: Дело, 1993. 192 с.
8. *Макконелл К. Р., Брю С. Л.* Экономикс: Принципы, проблемы и политика: в 2 т. / пер. с англ. М.: Республика, 1993. Т. 2. 400 с.
9. *Общая социология: учебное пособие / под общ. ред. проф. А. Г. Эфендиева.* М.: ИНФРА-М, 2000. 654 с.
10. *Парсонс Т.* Общий обзор // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы / сокр. пер. с англ. В. В. Воронина и Е. В. Зиньковского; ред. и вступ. ст. д-ра филос. наук Г. В. Осипова. М.: Прогресс, 1972. С. 360–378.
11. *Пруель Н.А.* Образование как общественное благо: воспроизводство, распределение и потребление. СПб.: НИИХ СПбГУ, 2001. 188 с.
12. *Социальная политика и социальная работа в изменяющейся России / под ред. Е. Ярской-Смирновой и П. Романова.* М.: ИНИОН РАН, 2002. 454 с.
13. *Стиглиц Дж.Ю.* Экономика государственного сектора / пер. с англ. М.: Изд-во МГУ: ИНФРА, 1997. 720 с.
14. *Стребков А.И.* Социальная политика: теория и практика. СПб.: Изд-во С.-Петербур. филос. общ-ва, 2000. 205 с.
15. *Стюарт Т.* Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. С. 372–400.
16. *Фуко М.* Герменевтика субъекта // Социологос: Социология. Антропология. Метафизика. Вып. 1. Общества и сферы смысла / пер. с англ., нем., фр. / сост., общ. ред. и предисл. В. В. Винокурова, А. Ф. Филиппова. М.: Прогресс, 1991. С. 284–311.
17. *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / пер. с нем.; сост., пер., вступ. статья, коммент. и указатели В. В. Бибихина. М.: Республика, 1993. С. 345–361.
18. *Якобсон Л. И.* Экономика общественного сектора: Основы теории государственных финансов: учебное пособие. М.: Аспект-Пресс, 1996. 319 с.

REFERENCES

1. *Alle M.* Usloviya effektivnosti v ekonomike / per. s fr.; pod red. I. A. Egorova. M.: Nauchno-izdatel'skiy tsentr Nauka dlya obshchestva, 1998. 301 s.
2. *B'yukenen Dzh., Tallok G.* Raschet soglasiya. Logicheskiye osnovaniya konstitutsionnoy ekonomiki // B'yukenen Dzh. M. Sochineniya. Seriya: Nobelevskiy laureaty po ekonomike. M.: Taurus-Al'fa, 1997. 560 s.
3. *Gumanitarnye tekhnologii i politicheskiy protsess v Rossii: sbornik statey / pod red. L. V. Smor-gunova.* SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2001. 188 s.

ПОЛИТОЛОГИЯ

4. *D'yui D., D'yui E.* Shkoly budushchego. Berlin: Gosizdat RSFSR, 1922. 179 s.
5. *Zhil'tsov E. N.* Ekonomika obshchestvennogo sektora i nekommercheskikh organizatsiy. M.: Izd-vo MGU, 1995. 184 s.
6. *Kola D.* Politicheskaya sotsiologiya / per. s fr.; predisl. A. B. Gofmana. M.: Ves' mir: INFRA-M, 2001. 406 s.
7. *Kouz R.* Firma, rynek i pravo: sbornik statey / per. s angl.; nauch. red. R. Kapelyushnikov. M.: Delo, 1993. 192 s.
8. *Makkonell K. R., Bryu S. L.* Ekonomiks: Printsipy, problemy i politika: v 2 t. / per. s angl. M.: Respublika, 1993. T. 2. 400 s.
9. Obshchaya sotsiologiya: uchebnoye posobiye / pod obshch. red. prof. A. G. Efendiyeva. M.: INFRA-M, 2000. 654 s.
10. *Parsons T.* Obshchiy obzor // Amerikanskaya sotsiologiya. Perspektivy, problemy, metody / sokr. per. s angl. V. V. Voronina i E. V. Zin'kovskogo; red. i vstup. st. d-ra filos. nauk G. V. Osipova. M.: Progress, 1972. S. 360–378.
11. *Pruel' N.A.* Obrazovaniye kak obshchestvennoye blago: vosproizvodstvo, raspredeleniye i potrebleniye. SPb.: NIIKh SPbGU, 2001. 188 s.
12. Sotsial'naya politika i sotsial'naya rabota v izmenyayushcheysya Rossii / pod red. E. Yarskoy-Smirnovoy i P. Romanova. M.: INION RAN, 2002. 454 s.
13. *Stiglits Dzh. Yu.* Ekonomika gosudarstvennogo sektora / per. s angl. M.: Izd-vo MGU: INFRA, 1997. 720 s.
14. *Strebkov A. I.* Sotsial'naya politika: teoriya i praktika. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. filos. obshchva, 2000. 205 s.
15. *Styuart T.* Intellektual'ny kapital. Novyy istochnik bogatstva organizatsiy // Novaya post-industrial'naya volna na Zapade: Antologiya / pod red. V. L. Inozemtseva. M.: Academia, 1999. S. 372–400.
16. *Fuko M.* Germenevtika sub'yekta // Sotsiologos: Sotsiologiya. Antropologiya. Metafizika. Vyp. 1. Obshchestva i sfery smysla / per. s angl., nem., fr. / sost., obshch. red. i predisl. V. V. Vinokurova, A. F. Filippova. M.: Progress, 1991. S. 284–311.
17. *Khaydegger M.* Ucheniye Platona ob istine // Khaydegger M. Vremya i bytiye: Stat'i i vystupleniya / per. s nem.; sost., per., vstup. stat'ya, komment. i ukazateli V. V. Bibikhina. M.: Respublika, 1993. S. 345–361.
18. *Yakobson L. I.* Ekonomika obshchestvennogo sektora: Osnovy teorii gosudarstvennykh finansov: uchebnoye posobiye. M.: Aspekt-Press, 1996. 319 s.