



doi :10.15407/dse2016.03.145

УДК 316.42+37

JEL Classification: Z00, I29

О.М. ХМЕЛЕВСЬКА

канд. екон. наук, старш. науч. співроб., пров. наук. співроб.

Інститут демографії та соціальних досліджень

ім. М.В. Птухи НАН України

01032, м. Київ, бул. Т. Шевченка, 60

E-mail: kh_o@ukr.net

ОСВІТНІ РИЗИКИ У КОНТЕКСТІ ЛЮДСЬКОГО РОЗВИТКУ

Метою статті є обґрунтування підходів до визначення освітніх ризиків у контексті людського розвитку та їх класифікація. Це зумовило розгляд векторів розширення концепції людського розвитку, у тому числі щодо тлумачення поняття «людський розвиток» та діапазонів його якісного вимірювання, виявлення обумовленості основних аспектів людського розвитку та розкриття значущості освітньої компоненти, збагачення іншими концепціями, що також зорієнтовані на людину (соціального відторгнення, залучення, вразливості), і введення у категоріальний ряд поняття «ризик». Дослідження показало, що освіта визнана одним із базових елементів людського розвитку, залишається постійним і надійним інструментом його вимірювання, набуває нових функцій для реалізації свобод і можливостей людей. Беручи до уваги багатоаспектність змісту поняття «людський розвиток», загальні принципи функціонування сучасного освітнього простору та існування певних закономірностей людського розвитку, у статті розглянуто освітні ризики, що мають універсальний характер, можуть виникати на етапі створення можливостей для людського розвитку та на етапі їх використання від індивідуального до суспільного рівня. Розроблена класифікація освітніх ризиків людського розвитку містить їх види та структуру, враховує взаємопов'язаність та орієнтацію на інші аспекти людського розвитку. До освітніх ризиків людського розвитку запропоновано відносити ризики доступу, ризики участі, ризики якості та ризики використання освітнього потенціалу.

Ключові слова: людський розвиток, концепція людського розвитку, освіта, освітні ризики, класифікація освітніх ризиків.

О.М. Хмелевская

канд. экон. наук, старш. науч. сотруд., вед. науч. сотруд.

Институт демографии и социальных исследований

им. М.В. Птухи НАН Украины

01032, г. Киев, бул. Т. Шевченка, 60

E-mail: kh_o@ukr.net

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РИСКИ В КОНТЕКСТЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Цель статьи – обоснование подходов к определению образовательных рисков в контексте человеческого развития и их классификация. Это обусловило рассмотрение векторов расширения концепции человеческого развития, в том числе относительно толкования понятия «человеческое развитие» и диапазонов его качественного измерения, выявления обусловленности основных аспектов человеческого

© ХМЕЛЕВСЬКА О.М., 2016

розвиття і раскрытия значимости образовательной компоненты, обогащения другими концепциями, которые также ориентированы на человека (социального отторжения, включения, уязвимости), и введения в категориальный ряд понятия «риск». Исследование показало, что образование признано одним из базовых элементов человеческого развития, остается постоянным и надежным инструментом его измерения, приобретает новые функции для реализации свобод и возможностей людей. Принимая во внимание многоаспектность содержания понятия «человеческое развитие», общие принципы функционирования современного образовательного пространства и существование определенных закономерностей человеческого развития, в статье рассмотрены образовательные риски, которые имеют универсальный характер, могут возникать на этапе создания возможностей для человеческого развития и на этапе их использования от индивидуального уровня до уровня общества в целом. Разработанная классификация образовательных рисков содержит их виды и структуру, учитывает взаимосвязанность и ориентацию на другие аспекты человеческого развития. К образовательным рискам человеческого развития предложено относить риски доступа, риски участия, риски качества и риски использования образовательного потенциала.

Ключевые слова: человеческое развитие, концепция человеческого развития, образование, образовательные риски, классификация образовательных рисков.

O. M. Khmelevska

PhD (Economics), Leading Researcher
Ptoukha Institute for Demography and Social Studies
of the National Academy of Sciences of Ukraine
01032, Ukraine, Kyiv, blvd. Taras Shevchenko, 60
E-mail: kh_o@ukr.net

EDUCATIONAL RISKS IN THE CONTEXT OF HUMAN DEVELOPMENT

The article aims to ground the approaches to determining of educational risks in the context of human development and the classification of these risks. This led to the consideration of the vectors for the expansion of the concept of human development, including the interpretation of the notion of «human development» and the range of its qualitative measurement, the determination of conditionality for the basic aspects of a human development and finding of importance of the educational component, the enrichment with other human-centered concepts (social exclusion, inclusion, vulnerability) and the introduction the definition of «risk» into the set of categories. The research has showed that an education is recognized as one of the basic elements of human development. It remains the constant and reliable tool for measurement of human development and acquires new functions for the realization of people's freedoms and opportunities. Taking into account the multidimensional meaning of the notion «human development», the general principles of the modern educational space and the existence of certain patterns of a human development, the article deals with educational risks that are universal in nature and may occur during the creation of opportunities for a human development and during their use, from the individual to the social level. The proposed classification for educational risks of human development includes their types and structure, takes into account their interconnectivity and their focus on other aspects of human development. The educational risks of human development are the following: the risks of access, the risks of participation, the risks of quality and the risks of use of an educational potential.

Keywords: human development, the concept of human development, education, educational risks, classification of educational risks.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Розробка підходів до ідентифікації освітніх ризиків людського розвитку та їх класифікація вимагає, насамперед, усвідомлення значущості соціального інституту освіти, що нерозривно пов'язаний із ключовими сферами життєдіяльності суспільства та, одночасно, є провідним фактором соціального прогресу¹.

¹ На глобальному рівні здобуття освіти визнано фундаментальним правом людини [1], одним із основних засобів утвердження глибшої та більш гармонійної форми людського розвитку, що сприяє зменшенню бідності, соціального виключення, необізнаності, утисків та ворожнечі [2, р. 11].

Освіта є предметом дослідження низки наукових дисциплін, змістовне розширення понятійного апарату яких відбувається за рахунок нових та певною мірою абстрактних категорій². Окремі терміни з освітньої проблематики набули міждисциплінарного характеру та стали універсальними. Так, освітній рівень (відносно індивіда, членів домогосподарства, популяції чи населення) розглядають як невід’ємну складову поняття «соціально-демографічна характеристика». Освітній рівень може використовуватися як атрибутивна статусна характеристика або стратифікаційна ознака (наприклад, для вивчення соціально-економічного статусу певної сукупності, статусу соціального відторгнення). При цьому освітній рівень як кількісний показник відбиває певні якісні характеристики досліджуваного об’єкта. Саме тому найрізноманітніші освітні індикатори широко застосовують для вимірювання людського потенціалу, суспільного прогресу, якості та рівня життя, нерівності, соціального виключення, вразливості тощо [3, р. 19–20; 4], а діапазон таких досліджень коливається від локального до глобального рівня.

У контексті людського розвитку освіта – його базовий елемент. Окремі освітні характеристики населення країн світу є постійними складовими Індексу людського розвитку, незважаючи на його неодноразову модифікацію упродовж 1990–2015 років. Разом із цим, концепція людського розвитку зміст поняття «освіта» трактує набагато ширше, ніж «грамотність», «освітній рівень» чи «тривалість навчання»³. З 2010 року для вимірювання людського розвитку ПРООН застосовано новаторські підходи, продиктовані необхідністю дослідження перспектив та ризиків людського розвитку за різними компонентами, а також розробки емпіричної міри їх оцінки – депривації, вразливості, нерівності [5: 2010, р. 85–86]. Таке розширення діапазонів оцінювання дозволяє розглянути можливість експлікування поняття «освітні ризики» до концепції людського розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Людський розвиток як наукова категорія є багатаспектним об’єктом дослідження. Системні оцінки його тенденцій, причинно-наслідкові зв’язки із глобальними процесами⁴ містяться у Доповідях про людський розвиток⁵ [5]. Також дослідникам проблематики людського розвитку наразі доступні без перебільшення гігантські статистичні ресурси з освітньої тематики, переважна частина яких є у вільному доступі та навіть «реальному часі». Сучасну систему знань про функціонування глобального освітнього простору сформовано завдяки зусиллям структур міжнародного та національних рівнів із різними інституційними мандатами, незалежного експертного середовища. Розробниками «порядків денних» глобального рівня та провідними «постачальниками» статистичних ресурсів моніторингу освіти⁶ є насамперед *UNDP, OECD, World Bank, UNESCO, European Commission* [5–10]. Незалежні аналітичні дослідження, дотичні до освітньої тематики, готують *UNICEF, ILO, OPHI, USAID, UNFPA, UN Women* та ін. Цінність цієї ресурсної бази для вивчення

² Наприклад, «освітнє середовище», «освітній простір», «освітні ресурси», «навчання впродовж життя», «освіта третього віку», «інформальна освіта», «суспільство знань», «потенціал знань», «розповсюдження знань», «дефіцит знань», «знання економіка» та ін.

³ У Доповідях про людський розвиток (1990–2015) зазначено, що освіта збільшує багатство, цінність та гідність людського життя, найбільшою мірою формує суспільство знань, зміцнює соціальну, культурну та духовну згуртованість людей, зменшує прояви дискримінації та небезпеки, посилює конкурентоспроможність тощо, отже – розглядається як основний засіб розширення можливостей і вибору людини [5].

⁴ Економічного, екологічного, енергетичного, кліматичного, гуманітарного характеру тощо.

⁵ Упродовж 1990–2015 років опубліковано понад 720 доповідей (глобальних, регіональних, національних).

⁶ Серед найавторитетніших баз даних про освіту: Data for Education (OECD), Data Catalog for Education (The World Bank), Database for Educational (UNESCO Institute for Statistics), Eurostat (European Commission).

освітньої компоненти людського розвитку полягає у тому, що певна частина індикаторів ґрунтується на міждисциплінарних дослідженнях ⁷.

Дослідженню різних видів ризиків, що пов'язані зі сферою освіти і охоплюють вектори від суспільного до індивідуального, від об'єктивного до суб'єктивного, протягом останніх років присвячено велику кількість публікацій, більшість яких зосереджена у галузях соціології, психології, філософії та педагогіки: А.Г. Асмолов (A.G. Asmolov), М.А. Беляєва (M.A. Belyaeva), Є.Д. Вознесенська (E.D. Voznesenskaya), Ю.В. Голіусова (Yu.V. Goliusova), В.І. Зубков (V.I. Zubkov), Є. Лактіонова (E. Laktionova), А.В. Мозговая (A.V. Mozgovaia), А.М. Осіпов (A.M. Osipov), Г.Г. Сілласте (G.G. Sillaste), Є.В. Шликова (E.V. Shlykova) та багато інших.

У контексті дослідження детермінант освітніх ризиків варто згадати нещодавні публікації, присвячені питанням освітньої нерівності, вразливості, депривації, доступності та якості освіти для різних груп населення: S. Alkire, О.М. Балакірева (O.M. Balakireva), Ю.А. Зубок (Yu.A. Zybok), A. Carlsen, Г.А. Ключарьов (G.A. Kliucharev), Д.Л. Константиновский (D.L. Konstantinovskii), В. Levin, Р.Я. Левін (R.Y. Levin), Е.М. Лібанова (E.M. Libanova), С. Neghina, S. Noorani, М.С. Nussbaum, С.М. Оксамитна (S.M. Oksamytna), А. Owusu-Boampong, М. Pacheco, J.P. Portelli, Н.М. Рімашевська (N.M. Rimashevskaya), С.Ю. Рошин (S.U. Roshchin), J.M. Rüheläinen, A. Smith, K. Tietjen, Н.В. Толстих (N.V. Tolstykh), С. Holmberg та ін.

Розглядають також економічну природу освітніх ризиків, економічні наслідки їх прояву: В. Weigert, Є.М. Горбунова (E.M. Gorbunova), І.Б. Жиляєв (I.B. Zhilyaev), М.В. Ларіонова (M.V. Larionova), Т.А. Мешкова (T.A. Meshkova), Є. Сабуров (E. Saburov), Ж.В. Семчук (Zh.V. Semchuk), О.І. Чубарова (O.I. Chubarova), D. Schindler, Т.С. Яровенко (T.S. Yarovenko).

Інший напрям досліджень сфокусовано на вивченні ризиків функціонування і трансформації системи освіти, її окремих ланок, сфер діяльності та впливу, де дефініція «освітні ризики» здійснюється здебільшого через поняття «виклики», «загрози», «втрати» ⁸: Л.М. Віткін (L.M. Vitkin), Я.Д. Вішняков (Ya.D. Vishnyakov), О.А. Грішнова (O.A. Grishnova), І.С. Каленюк, (I.S. Kalenyuk), А.М. Колот (A.M. Kolot), В.Г. Кремень (V.G. Kremen), О.В. Куклін (O.V. Kuklin), Є.А. Лаврухіна (E.A. Lavruhina), Л.С. Лісогор (L.S. Lisogor), О.В. Макарова (O.V. Makarova), В.М. Новіков (V.M. Novikov), А.А. Сбруєва (A.A. Sbruyeva), І.Д. Фрумін (I.D. Frumin), Г.І. Хімічева (G.I. Khimicheva) та ін.

Метою статті є обґрунтування підходів до визначення освітніх ризиків у контексті людського розвитку та їх класифікація.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упродовж чверті століття концепція людського розвитку, викладена у Доповідях про людський розвиток, інших документах ПРООН та академічних публікаціях, збагачена новими ідеями та підходами, зокрема щодо визначення поняття «людський розвиток», розширення діапазону досліджуваних аспектів та встановлення їх зумовленості.

Треба зазначити, що осмислення дефініції «людський розвиток» та взаємозв'язку його компонентів відбувалося поступово, у тому числі у рамках оформлення Світовим банком концепції бідності, робота над якою тривала з 1946 року [3, 12]. У Доповіді про світовий розвиток (*World Development Report*, публікація Світового банку) за 1980 рік вперше акцентовано увагу на тому, що:

⁷ У тому числі з питань соціально-економічної нерівності, відторгнення, соціального залучення, вразливості за віковою, гендерною, майновою та міжпоселенською ознаками тощо.

⁸ Див., наприклад [11].

- людський розвиток – мета та засіб економічного прогресу [13, р. 32];
- основними елементами людського розвитку варто вважати освіту, здоров'я, харчування та народжуваність⁹ [13, р. 46];
- різні елементи людського розвитку є ключовими факторами, що визначають один одного та впливають на бідність [13, р. 68];
- освіта відіграє важливу роль у розвитку людського потенціалу, а для подолання злиденності найбільшу цінність має початкова середня освіта [13, р. 46–53].

На наш погляд, у цій доповіді також представлено один із найкращих прикладів візуалізації обумовленості основних аспектів людського розвитку (рис. 1), що, однак, дослідники (серед яких А. Сен та М. уль Хак) розглядають насамперед у контексті впливу на доходи населення.

У першій Доповіді про людський розвиток за 1990 рік (*Human Development Report*, публікація ПРООН) зазначено, що людський розвиток – не лише формування можливостей, які покращують здоров'я та розширюють знання людини, це також використання можливостей для роботи, відпочинку, політичної й культурної діяльності. Найкритичнішими визнано можливості щодо довгого та здорового життя, здобуття освіти та гідного рівня життя людини [5: 1990, р. 1]. У Доповіді про людський розвиток за 2015 рік [5, р. xii] саме ці аспекти – довге та здорове життя, знання, гідний рівень життя – охарактеризовано як такі, що безпосередньо посилюють людський потенціал.

Водночас, діапазон досліджуваних аспектів людського розвитку не є фіксованим¹⁰, що значно розширює можливості його використання відповідно до національ-

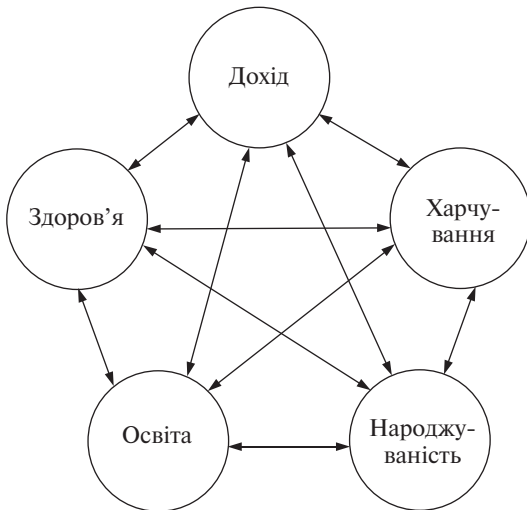


Рис. 1. Взаємозв'язок основних аспектів людського розвитку*

Примітка: * центральний фрагмент рисунку «Політика та бідність» із Доповіді про світовий розвиток за 1980 рік.

Джерело: [13, р. 69].

⁹ У цій Доповіді (1980) народжуваність розглянута у світлі пропагування політики контролю над чисельністю населення, що активно впроваджувалася у 1960–1970 роках. З середини 1980-х років відбувся «загальний відкат» від руху за міжнародний контроль над чисельністю населення, тому після 1984 року у Доповідях про світовий розвиток це питання «зійшло нанівець» [12, с. 93, 131].

¹⁰ Так, у різні роки у Доповідях про людський розвиток розглядалися питання політичних, громадянських, економічних та соціальних свобод, гарантування прав людини, розвитку демократії, участі у житті громади, соціальних відносин, поваги, сталого розвитку, безпеки, життєстійкості, дотримання культурних прав, творчості, продуктивності тощо.

них контекстів [3, р. 9; 14, р. 10]. Певне узагальнення блоків-умов, що необхідні для людського розвитку, наведено у Доповіді про людський розвиток за 2015 рік [5, р. 1]: участь у політичному житті та житті громади; екологічна сталість; безпека та права людини; сприяння рівності та соціальній справедливості. За висновками експертів, результати вимірювання різних аспектів людського розвитку свідчать про наявність складного та необов'язково лінійного причино-наслідкового зв'язку між економічним зростанням, демократією та людським розвитком [14, с. 10].

Сучасне тлумачення людського розвитку спирається на такі три його компоненти [5: 2010, р. 22–24; 2014, р. 5]:

- 1) добробут (розширення реальних свобод людини);
- 2) розширення прав та можливостей, агентність (можливість дій та отримання цінних результатів задля «створення» власної долі, зміцнення можливостей вибору, розширення психологічної суб'єктності людей, сприяння соціальним компетенціям);
- 3) справедливість (підвищення соціальної справедливості, забезпечення сталості результатів, повага до прав людини, досягнення інших цілей суспільства, зокрема збереження обмежених ресурсів планети для прийдешніх поколінь).

Отже концепція людського розвитку розглядає поняття «людський розвиток» як багатовимірне [3, р. 27], хоча його «мова та категорії еволюціонують з часом» [3, р. 8], а усі компоненти людського розвитку вважають взаємопов'язаними [3, р. 27].

У рамках нашого дослідження варто зазначити, що концепція людського розвитку:

- 1) постійно акцентує увагу на значущості освіти та цінності знань для сучасної людини, оскільки освіта визнається одним із базових елементів людського розвитку і залишається однією з констант його вимірювання;
- 2) пропонує розширити функції освіти з метою більш повної реалізації свобод та можливостей людей, забезпечення сталості та життєстійкості розвитку¹¹.

Одним із новітніх векторів розгортання концепції людського розвитку є виявлення факторів ризику (явищ, процесів, тенденцій тощо), які формують критичні дисбаланси та становлять загрози для людського розвитку [5: 2010, 2014, 2015]. Дійсно, зміни у глобальному світі, різноманітних сферах життєдіяльності людини створюють не лише нові можливості, а й нові «хвилі» викликів. Вразливість, нерівність, поляризація доходів, конфлікти, екологічна та продовольча нестабільність, фінансові кризи все більшою мірою загрожують здобуткам суспільного прогресу.

Збільшення цих ризиків призводить до відповідних втрат у людському розвитку, насамперед через недовикористання людського потенціалу на різних етапах життєвого циклу, ігнорування критично важливих потреб вразливих груп населення [5: 2014, 2015].

За останні два десятиліття широкої популярності серед науковців, практиків та політиків здобули концепції соціального відторгнення і соціального залучення, що також зорієнтовані на людину. Разом із концепцією людського розвитку сьогодні їх розглядають як «єдине ціле у боротьбі з хронічною бідністю, недоліками систем

¹¹ Так, у Доповідях про людський розвиток за 1990–2015 роки якісну освіту визнано необхідною умовою продуктивного життя у сучасному суспільстві [5: 1990, р. 12], грамотність і базову освіту для всіх – власними специфічними цілями людського розвитку [5: 1991, р. 78], знання – істинною цінністю (англ.: *intrinsic value*) та інструментом розширення інших свобод людини [5: 2010, р. 36]. Також освіта (у широкому її розумінні) характеризується як рушійна сила соціального і гуманітарного прогресу людства, невід'ємне джерело соціально-економічної стабільності та безпеки, чинник подолання нерівності за різними аспектами людського розвитку, основна стратегія щодо розширення можливостей розвитку і, врешті-решт, – постійний надійний інструмент вимірювання еволюції людського розвитку [5].

освіти та охорони здоров'я» [14, с. 13]. Вважається, що ці три концепції збагачують одна одну, оскільки концепція людського розвитку є основою оцінки та основою політики, зорієнтованої на активну участь. Як основа для оцінки – концепція людського розвитку виявляє недоліки та нерівності у можливостях розвитку потенціалу, що сприяють соціальному відторгненню або формують осередки відторгнення, а також оцінює кінцеві результати соціального залучення за низкою показників. Як основа для політики концепція людського розвитку зорієнтована на процеси соціального залучення, тобто розширення прав та можливостей людини для покращення соціального, культурного і економічного середовища. Крім того, концепція людського розвитку дозволяє виявити структурні недоліки, що заважають розвитку потенціалу людини. У свою чергу, інші дві концепції експлікують категорію «агента» соціального відторгнення¹², висвітлюють формальні та неформальні аспекти відторгнення і залучення стосовно процесів людського розвитку, акцентують увагу на внутрішніх зв'язках (які характеризують відношення між людьми, їх становища у ієрархії влади тощо), що найчастіше і зумовлюють форми соціального відторгнення [14, с. 2–14]. У контексті нашого дослідження відправною точкою стало не лише поєднання різних методологічних підходів дослідження людського розвитку, а й нове трактування процесу соціального відторгнення, що об'єднує «індивідуальні вразливості й ризики, рушійні сили відторгнення та специфіку місцевого контексту у єдиний ланцюг соціального відторгнення» [14, с. 2].

Інший напрям розвитку концепції людського розвитку, що залучає у свою орбіту поняття «ризик»¹³, та, відповідно, значно розширює вимірювання людського розвитку, – використання концепції вразливості. У класичному вигляді концепцію вразливості застосовують для опису схильності до ризиків та управління ризиками. У контексті людського розвитку ця концепція дозволяє привернути увагу до безпосередніх зв'язків між зниженням вразливості та прогресом людського розвитку, здатності людей до мінімізації негативних наслідків потрясінь чи постійних загроз. Такий розширений підхід допомагає виявити й інші важливі фактори вразливості (виключення та дискримінація), що не є очевидними при застосуванні традиційного ризик-підходу. Структурні причини вразливості дозволяють зрозуміти першопричину того, чому окремі соціальні групи або індивіди систематично потрапляють у гірше становище, ніж інші, не лише у випадку стихійного лиха, а й у повсякденному житті, коли вони безпечені від серйозних загроз [5: 2014, р. 1, 17].

З цією метою науковці запропонували концепцію вразливості людини, яка зосереджує увагу на ризику погіршення індивідуальних, общинних та національних умов і досягнень, пропонує заходи соціально-економічної політики щодо управління ризиками, а отже дозволяє підготуватися до загроз та зробити прогрес у сфері людського розвитку більш надійним [5: 2014, р. 1, 17]. Концепція вразливості людини надає можливість розглянути проблему вразливості життєвого циклу [5: 2014, р. 3], адже потенційні можливості акумулюються протягом індивідуального життєвого циклу і залежать від інвестицій на попередніх етапах життя, тому навіть короткострокові потрясіння можуть мати тривалі наслідки. При цьому, як зазначають дослідники, «володіння матеріальними і духовними активами дозволяє людині захищати свій основний потенціал, використовуючи ці активи у моменти погіршення життєвої ситуації» [5: 2014, р. 17]. У свою чергу, вивчення проблематики вразливості життє-

¹² Агенти, групи чи інститути, що несуть відповідальність за соціальне відторгнення.

¹³ Ризик зазвичай розглядають як вірогідність небажаних відхилень від уявних станів у майбутньому та пов'язують його прояв зі шкодою, втратою, упущеною вигодою або можливістю.

вого циклу дозволяє виокремити так звані «чутливі періоди» життєвого циклу для вироблення політики впливу (насамперед інвестиції в освіту у ранньому дитинстві, сприяння у працевлаштуванні молоді, підтримка життєвих можливостей літніх людей) [5: 2014, р. 3].

Таким чином, узагальнення напрямів розширення концепції людського розвитку дає підстави для розробки підходів до класифікації освітніх ризиків людського розвитку. На наш погляд, основними принципами класифікації мають бути такі:

- 1) об'єктивність – виокремлення освітніх ризиків, що мають універсальний характер для людського розвитку;
- 2) системність – врахування взаємозумовленості освітньої складової з усіма іншими аспектами людського розвитку, що розглядається як цілісний процес;
- 3) цілепокладання – розгляд освіти як ключового засобу розширення можливостей і вибору людини.

1. Забезпечення базових освітніх потреб населення є основним зобов'язанням країн-членів ООН, які ратифікували відповідні конвенції та хартії щодо прав громадян, дітей, людей з інвалідністю, працюючих, чоловіків і жінок. У декларації Світового освітнього форуму (*World Education Forum*), що окреслила цілі та завдання освітньої політики на період до 2030 року, освіта визнана суспільним благом, фундаментальним правом та основою для забезпечення реалізації інших прав людини [8]. Отже задоволення базових освітніх потреб населення будь-якої країни наразі має універсальний характер, що ґрунтується на загальних принципах (безкоштовність і обов'язковість початкової та базової середньої освіти за провідної ролі державного сектору, доступність та вільний вибір інших видів освітньої підготовки, забезпечення якості освітніх послуг, уніфікація вимог щодо змісту освітньої підготовки, спрощення процедур переміщення з однієї національної освітньої системи в іншу).

Тому освітні ризики у контексті людського розвитку доцільно розглядати як універсальні, тобто такі, що властиві даному етапу розвитку суспільства. Доцільно акцентувати увагу і на існуванні певних закономірностей людського розвитку: поширення масштабів освітньої підготовки, збільшення тривалості навчання, розширення участі у освітніх програмах різного спрямування та складності, ідентичність ключових стимулів учасників освітнього процесу (у тому числі використання освіти як основного каналу соціальної мобільності та «соціального ліфта»), широке використання соціальних та економічних компенсаторів при здійсненні освітніх траєкторій.

2. Як зазначено вище, концепція людського розвитку визначає освіту одним із базових елементів людського розвитку, що є взаємопов'язаними (навіть якщо наразі вони не виокремлені для вимірювання та оцінювання, насамперед через неповноту емпіричних знань про відповідні процеси). Це означає, що освіта може впливати (прямо чи опосередковано) на всі інші аспекти людського розвитку і сама зазнавати зворотного впливу.

Як приклад складної зумовленості освіти іншими аспектами людського розвитку можна навести існування феномену освітньої нерівності. У XXI ст. його наукове бачення вийшло за межі традиційних концептів (зокрема соціальної рівності та соціальної справедливості) і спирається на новітні виміри та виклики глобалізованого світу. Джерела виникнення освітньої нерівності¹⁴ та механізми її формуван-

¹⁴ Серед джерел виникнення: базова / вихідна освітня нерівність, зумовлена неоднаковими можливостями індивідів (розумові здібності, уроджені спроможності, схильність до навчання, креативність тощо); майнова нерівність; культурна нерівність; приналежність до непривілейованої групи; інституційні механізми освітньої системи; контекст педагогічного процесу та ін.

ня¹⁵ залишаються у центрі уваги широкого кола науковців (філософів, соціологів, економістів, педагогів, істориків, фізіологів, психологів, культурологів), що дозволяє застосовувати міждисциплінарні підходи до її вивчення та досліджувати у декількох площинах – нерівність освітніх можливостей та шансів, нерівність доступу до освіти, нерівність освітніх результатів та ін. За сучасними підходами освітню нерівність розглядають не лише як джерело відтворення, а й як чинник виникнення нових форм нерівностей (наприклад, нерівність у відтворенні самозбережувальної поведінки, нерівність у забезпеченні екологічної безпеки). З 2010 року прояви освітньої нерівності імплементовано до нових параметрів виміру людського розвитку (зокрема у Індекс людського розвитку, скоригований з урахуванням нерівності, Індекс багатомірної бідності та Індекс гендерної нерівності) [5: 2010] і, за висновками експертів, освітня нерівність у ряді регіонів світу значною мірою залишається стабільною [5: 2014, р. 2].

Отже, сфера освіти може «формувати» певні ризики для інших сфер людського розвитку (щодо забезпечення здоров'я, добробуту, гідної праці, ефективної зайнятості, соціальних та політичних свобод, охорони навколишнього середовища тощо).

3. Розглядаючи освіту як ключовий засіб розширення можливостей і вибору людини, поряд із загально визнаним ризиком щодо доступності освіти, необхідно виокремити ризики, які можуть загрожувати ефективному використанню потенціалу людини (наприклад, його знецінення через недостатню якість освітньої підготовки, недовикористання внаслідок прогалин інституційного характеру).

У ході ідентифікації освітніх ризиків людського розвитку важливо врахувати й інші аспекти. Хоча основними детермінантами виникнення освітніх ризиків дослідники вважають нерівність і бідність, джерела їх походження та характер прояву набагато ширші. Так, наприклад, можна виокремити ризик-фактори: соціальні (цінності та традиції, нерівність освітніх результатів, освітні траєкторії, поведінкові траєкторії, соціальна мобільність); інституціональні (можливість переходу до наступних рівнів освіти, зміна правил у системі, зміна системи, зміна відповідальності); економічні (фінансова доступність, віддача від освітніх інвестицій); системні (якість освітніх послуг та їх відповідність реальним потребам, інерційність системи освіти, рівність освітніх стандартів). У контексті людського розвитку треба взяти до уваги, що освітні ризики можуть виникати на етапі створення можливостей для розвитку та на етапі їх використання.

Також освітні ризики можуть мати різний рівень локалізації (вікові когорти, соціально вразливі групи населення, сільські мешканці, мігранти, студенти за певним напрямом освітньої підготовки, учні малокомплектних шкіл тощо), а залежно від мети дослідження може знадобитися їх деталізація на індивідуальному рівні або узагальнення відносно усього населення (регіону, країни).

Пропонуємо таку класифікацію освітніх ризиків людського розвитку: ризики доступу; ризики участі; ризики якості; ризики використання освітнього потенціалу. На наш погляд, така класифікація є багаторівневою, оскільки дозволяє врахувати складний характер виникнення цих освітніх ризиків (соціальний, економічний, інституційний, системний) та є доволі логічною відносно взаємозумовленості їх впливу на людський розвиток, зокрема щодо ризиків використання освітнього потенціалу (рис. 2).

¹⁵ Як найбільш значущі виокремлюють *соціокультурний* (соціальний та культурний капітал сім'ї, трансмісія статусів, наявність соціальних зв'язків для кар'єрного зростання та ін.), *територіальний* (переміщення і ресурси мобільності, урбанізація) та *економічний* (наявність економічних ресурсів для отримання бажаного рівня освіти чи здобуття якісної освіти) бар'єри.

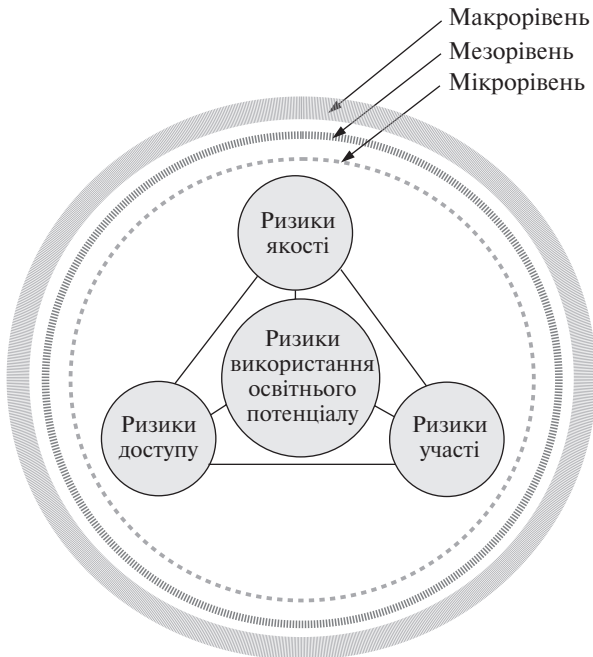


Рис. 2. Класифікація освітніх ризиків людського розвитку

Джерело: авторська розробка.

Крім того, у разі необхідності розгляд запропонованих освітніх ризиків дозволяє використовувати три фокуси: 1) мікрорівень (орієнтований на людину); 2) мезорівень (домогосподарства, соціальні групи або спільноти, вікові когорти, соціально вразливі категорії тощо); 3) макрорівень (суспільство в цілому / населення) (рис. 2).

Для виміру освітніх ризиків у подальшому можуть бути застосовані кількісні та якісні методи, зокрема щодо вразливостей і позбавлень у сфері освіти, ступеня невикористання або недовикористання людського потенціалу, а також визначення їх загального впливу на людський розвиток. Ця класифікація є також придатною для застосування сучасних підходів до соціального управління ризиком – попередження ризикової події, пом'якшення її впливу, подолання наслідків.

Розглянемо більш детально структуру освітніх ризиків людського розвитку. До *ризиків доступу* віднесено: ризик інституціональної недоступності певного рівня освітньої підготовки, ризик територіальної недоступності освітньої інфраструктури, ризик фізичної недоступності навчальних закладів для людей з інвалідністю. До *ризиків участі* – ризик фінансової неспроможності щодо здобуття бажаного рівня освіти, ризик «раннього виходу» із освітньої системи, ризик обмеження або викривлення освітньої траєкторії (наприклад, через нерозвиненість інклюзивної освіти або освіти дорослих), ризик незворотної освітньої міграції, ризик за дискримінаційними ознаками (гендерною, інвалідністю, відсутність громадянства та ін.), ризик неохоплення програмами додаткової / позашкільної освіти. До *ризиків якості* – ризик «відсіву», ризик «другорічника», ризик нерівності освітніх результатів, ризик неучасті у наступному рівні освіти (обмеження у виборі бажаної професії), ризик неактуальності освітньої програми, ризик «знецінювання» дипломів. До *ри-*

зиків використання освітнього потенціалу, що характеризують ризики використання результатів освіти та ризики максимізації корисності освіти, віднесено: ризик невизначеності життєвого старту, ризик безробіття при переході від навчання до роботи, ризик низької конкурентоспроможності та адаптивності, ризик отримання доходу від зайнятості нижче очікуваного, ризик надлишкової кваліфікації, ризик трудової міграції, ризик соціальної мобільності, ризик зниження соціального довголіття, ризик втрати соціальних компетенцій, ризик соціального відторгнення, ризик знецінення людського капіталу.

Запропоновану структуру освітніх ризиків людського розвитку не можна вважати вичерпною, а віднесення окремих ризик-факторів до певних видів освітніх ризиків може стати предметом подальших дискусій. Так, ризик фінансової неспроможності щодо здобуття бажаного рівня освіти нами віднесено до ризиків участі, а не до ризиків доступу, хоча фінансову неспроможність зазвичай розглядають як ризик доступності освіти.

Зазначимо, що запропонована класифікація враховує взаємопов'язаність різних видів освітніх ризиків, а також їх орієнтацію («вихід») на інші аспекти людського розвитку. Наприклад, недостатня якість освітньої підготовки може негативно вплинути на вертикальну і горизонтальну соціальну мобільність, а передчасний вихід із шкільної або професійної систем освіти матиме більш високу вартість для суспільства (зменшення податкових надходжень, збільшення державних витрат на соціальне забезпечення, охорону здоров'я, забезпечення правопорядку та правосуддя, соціальне залучення), порівняно із втратами на індивідуальному рівні (зменшення рівня доходу, безробіття, низхідна соціальна мобільність).

Висновки. Аналіз закономірностей функціонування глобального освітнього простору і векторів збагачення концепції людського розвитку свідчить про імплементацію універсальних принципів щодо забезпечення освітніх потреб населення, новаторських підходів до оцінювання зумовленості різноманітних аспектів людського розвитку, виявлення факторів ризику, що формують критичні дисбаланси та становлять загрози для розвитку людини та суспільства. Це стало підставою для розробки підходів до ідентифікації освітніх ризиків та їх класифікації, оскільки освіта визнана одним із базових елементів людського розвитку та залишається константою його вимірювання.

У контексті людського розвитку запропоновано зосередитися на освітніх ризиках, які мають універсальний характер, тобто властиві даному етапу розвитку суспільства через існування певних закономірностей людського розвитку. З урахуванням тлумачення поняття «людський розвиток» розглянуто освітні ризики, що можуть виникати як на етапі створення можливостей для розвитку, так і на етапі їх використання, а також логіку їх взаємозв'язку. З позицій системного підходу враховано рівні можливої локалізації освітніх ризиків (мікро-, мезо- та макрорівень), що у подальшому дозволить застосовувати відповідні методи їх вимірювання та сучасні підходи до соціального управління ризиком. Освітні ризики людського розвитку запропоновано класифікувати як ризики доступу, ризики участі, ризики якості та ризики використання освітнього потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. The Universal Declaration of Human Rights / United Nations General Assembly, 1948. – Article 26 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>

2. *Delors J.* Learning: The Treasure Within / Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights), 1996 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
3. *Alkire S.* Human Development: Definitions, Critiques & Related Developments / Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI), 2010. – Working Paper No. 36. – 54 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ophi.org.uk
4. *Yang L.* An Inventory of Composite Measures of Human Progress / Occasional paper on methodology; UNDP Human Development Report Office, 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://hdr.undp.org/sites/default/files/inventory_report_working_paper.pdf
5. United Nations Development Programme: Human Development Reports [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hdr.undp.org/en/reports>
6. OECDiLibrary: Education at a Glance [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487
7. The World Bank Publications: Annual Reports [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.worldbank.org/en/publication/reference>
8. Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all / UNESCO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women, UNHCR, 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf>
9. Teaching and Learning: Achieving Quality for All. EFA Global Monitoring Report 2013/4 / UNESCO, 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/22-5660e.pdf>
10. Rethinking Education: Towards a global common good? / UNESCO, 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
11. *Каленюк І.С., Куклін О.В., Ямковий В.А.* Сучасні ризики розвитку вищої освіти в Україні // Економіка України. – 2015. – № 2 (639). – С. 70–83.
12. Экономика развития сквозь десятилетия. Критический взгляд на 30 лет подготовки докладов о мировом развитии / Юсуф Ш., Дитон А., Дервиш К., Истерли У., Ито Т., Стиглиц Дж.Ю.; Пер.: Демидов О.В.; Ред.: Бондаренко А.В., Зимарин О.А., Рыклина Л.В.; Всемирный банк. – М.: Весь Мир, 2012. – 242 с.
13. World Development Report 1980 / The World Bank. – Washington, D.C., 1980. – 178 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/5963/WDR%201980%20-%20English.pdf?sequence=1>
14. От трансформации – к обществу для всех. Региональный доклад о человеческом развитии / Региональное бюро ПРООН по странам Европы и СНГ. – Братислава, 2011. – 132 с.

REFERENCES

1. *The Universal Declaration of Human Rights* (1948). Article 26. United Nations General Assembly. Retrieved from <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html> [in English].
2. Delors, J. (1996). Learning: The Treasure Within. *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> [in English].
3. Alkire, S. (2010). *Human Development: Definitions, Critiques & Related Developments*. Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI). Working Paper No. 36. Retrieved from www.ophi.org.uk [in English].
4. Yang, L. (2014). *An Inventory of Composite Measures of Human Progress*. Occasional paper on methodology. UNDP Human Development Report Office. Retrieved from http://hdr.undp.org/sites/default/files/inventory_report_working_paper.pdf [in English].
5. United Nations Development Programme: Human Development Reports. (n.d.). *hdr.undp.org*. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/reports> [in English].
6. OECDiLibrary: *Education at a Glance*. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 [in English].
7. *The World Bank Publications: Annual Reports*. Retrieved from <http://www.worldbank.org/en/publication/reference> [in English].

8. *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (2015)*. UNESCO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women, UNHCR. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf> [in English].
9. *Teaching and Learning: Achieving Quality for All (2014)*. EFA Global Monitoring Report 2013/4. UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf> [in English].
10. *Rethinking Education: Towards a global common good? (2015)*. UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf> [in English].
11. Kalenyuk, I.S., Kuklin, O.V. & Yamkovyi, V.A. (2015). Suchasni ryzyky rozvytku vyschoi osvity v Ukraini [Modern risks of the development of higher educational in Ukraine]. *Ekonomika Ukrainy – Economy of Ukraine*, 2 (639), 70-83 [in Ukrainian].
12. Yusuf, Sh., Deaton, A. & Stiglitz, J.E. (2012). *Jekonomika razvitiya skvoz' desjatiletija. Kriticheskij vzgljad na 30 let podgotovki dokladov o mirovom razvitiu [Development Economics through the decades. A critical look at 30 years of the World Development Report]*. Bondarenko, A.V., Zimarin, O.A., & Ryklina, L.V. (Eds.). Moskva: Ves' Mir [in Russian].
13. *World Development Report 1980*. The World Bank. Washington, D.C. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/5963/WDR%201980%20-%20English.pdf?sequence=1> [in English].
14. *O transformacii - k obshhestvu dlja vseh. Regional'nyj doklad o chelovecheskom razvitiu [Beyond Transition - Towards Inclusive Societies. Regional human development report]*. (2011). Regionalnoe biuro PROON po stranam Evropy i SNG. Bratislava [in Russian].

Стаття надійшла до редакції журналу 09.06.2016.