

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Е.Ф. САБУРОВ

Экономика образования и проблема выбора в условиях рыхлых упорядочений

Предпосылки корректного экономического империализма

Экономика образования, как только она появилась, поставила вопросов больше, чем дала ответов. Это связано с тем, что именно экономика образования породила экономический империализм. Сегодняшнее понимание экономического империализма предполагает применение некоторых особенностей методологии экономических теорий для осмысления глубоких общественных явлений. При этом ясно, что несмотря на интенсивные споры вокруг теории человеческого капитала, заложенной в основу экономики образования, наиболее важные проблемы содержатся в трудах Ф. фон Хайека и представителей австрийской или неоавстрийской школы.

Напряжение частично снимается тем, что для самих экономистов фон Хайек остается скорее философом экономики, чем экономистом. Кроме того, в его работах нет прямого обращения к проблеме образования, а столкновения на тему правомерности или неправомерности экономического империализма, в основном, повторяю, лежат в этой плоскости.

В самой экономике образования теория человеческого капитала подвергается вполне оправданным нападкам со стороны новой и институциональной теорий, поскольку она тесно связана с неоклассическим мейнстримом. Однако несмотря на все, иногда вполне обоснованные претензии, расчеты, имеющие своим теоретическим оправданием теорию человеческого капитала, остаются сегодня едва ли не единственным способом оценки эффективности образования. Справедливости ради следует заметить, что сам Г. Беккер считал предложенный способ расчетов не более чем первым грубым приближением и обращал внимание на то, что будущим исследователям придется отказаться и от гипотезы об одноконной упряжке (однородность образования), и от гипотезы о нулевом начальном наделении (отсутствие различия в способностях детей, приступающих к образованию).

При обосновании выбора между той или иной исследовательской программой экономика всегда сталкивается с неснимаемым затруднением. С одной стороны, для сторонников переноса естественно-научных методов на экономические проблемы неразрешимым препятствием служит пассивность эксперимента, а отсюда – невозможность его повторения. Поэтому из явных недостатков верификационизма в экономике не

Сабуров Евгений Федорович – доктор экономических наук, профессор, директор Института проблем инвестирования, научный руководитель Института развития образования Государственного университета – Высшей школы экономики.

следует, что, например, фальсификационизм даст триумфальные результаты. Но из пассивности эксперимента следует то, что в экономике нет иммунизирующих стратегий. В физике они есть и действительно мешают развитию этой науки, но в экономике оговорки типа "при прочих равных условиях" просто фиксируют невозможность воспроизводства ситуации.

Принципиальная пассивность эксперимента, то есть признание индивидуальности ситуации, делает в гуманитарных исследованиях и их теоретических обобщениях спор между верификационизмом и фальсификационизмом совершенно другим, нежели в естествознании. Хотя, конечно, этот спор и здесь не бессмыслен, но его природа иная.

С другой же стороны, экономика – это наука о мнениях людей. И здесь кроется более фундаментальное затруднение. Выбор осуществляется не на основе информации о полезности, а на основе мнений и об информации, и о полезности. Ни в коем случае не вторгаясь в область психологии и не задаваясь вопросом о том, с помощью каких механизмов человек вырабатывает мнения, экономическая наука вправе поинтересоваться, как психологи трактуют проблему рационального выбора в условиях человеческой ограниченности.

Убежденность в ограниченности человека вовсе не равносильна утверждению о его глупости. В каком-то смысле это даже противоположные взгляды. Если утверждение о глупости возводит утверждающего в ранг судьи, то настоящий экономист убежден в собственной ограниченности и стремится не столько к недостижимой истине в естественно-научном понимании, сколько к красоте рассуждений. Представляется, что наиболее интересные результаты экономическая наука получает не тогда, когда стремится снять фундаментальное затруднение, но когда наиболее четко его обнажает.

Именно обнажение затруднения позволяет апеллировать к другим исследовательским программам (психологическим, социологическим) в рамках единой гуманитарной науки. Такой подход можно было бы назвать корректным экономическим империализмом. Корректность в данном случае состоит в том, что экономика не предлагает другим областям гуманитарной науки воспользоваться своей методологией, но считает себя вправе выдвигать на рассмотрение других наук собственные вопросы. Например, интерпретации теоремы Эрроу следует рассматривать не как вызовы, обращенные к политологам и социологам. Если нет возможности предложить механизм коллективного выбора, который приводил бы к общественному благосостоянию, исходя из индивидуальных предпочтений, то, видимо, должна быть подвергнута критическому анализу степень экономического абстрагирования. Обсуждение реалистичности предпосылок теоремы Эрроу – дело не только и не столько экономистов, сколько представителей других исследовательских программ.

Тем не менее экономический империализм, даже в предложенном корректном виде вызывает возражения против упорного пристрастия экономистов к понятию пользы и выбора, обусловленного оценкой пользы. Особенно в спорах об экономике образования этому противопоставляется идущее еще от И. Канта уважение к "бескорыстному исканию истины".

Легче всего было бы ответить, что спор основан на недоразумении. Дело в том, что экономика не отождествляет понятия корысти и пользы. Пожалуй, такое отождествление осталось лишь на первых страницах учебников микроэкономики и служит для иллюстрации особенностей поведения кривых спроса и предложения. Ни в теориях, трактующих так или иначе проблемы общественного благосостояния, ни в теориях, обращающихся к осмыслению социальных взаимодействий, польза или полезность не сводится к корысти.

Однако этот ответ слишком легок. Представляется, что экономисты согласны на любое расширение понятия пользы, но отказаться от него вообще не в состоянии. Существуют ситуации, в которых экономическая наука допускает невозможность измерения пользы и даже невозможность сравнения полезностей, но всегда делает это с большим сожалением и склонна считать такое положение не признаком фундаментальной невозможности, но, скорее, вызовом для будущих исследовательских про-

грамм. В этом плане экономический империалист готов и хочет воспользоваться любыми результатами других гуманитарных или, по Хайеку, моральных наук для уточнения своего представления о полезности.

Так, я думаю, превалирование в австрийской школе представлений об ограниченности человека объясняется влиянием венской школы психологии с ее открытием неадекватной мотивации человеческого поведения. Лично для меня участие взглядов З. Фрейда в становлении экономических теорий Хайека и Беккера несомненно. Этот факт говорит о плодотворности методологии корректного экономического империализма больше, чем любые абстрактные размышления.

Однако несомненным препятствием для того, чтобы экономика стала аппаратом гуманитарной науки, как математика стала аппаратом естественных наук, является по-прежнему само понятие пользы. Я сознательно не различаю слова "польза" и "полезность" в данном контексте, потому что для наших целей необходимо уйти от обольщения себя их школьной кажущейся разницей. Важно, что понятие пользы влечет за собой необходимость обозначить начало и конец процесса деятельности. Тем самым внимание обращается не на сам процесс, а на его результат.

На мой взгляд, именно эта особенность экономического подхода и вызывает противостояние экономическому империализму со стороны представителей других гуманитарных наук. Дело не в корыстолюбивом или бескорыстном искании истины. Дело в конечности или бесконечности процесса. Требование фиксации прибыли не может быть снято при экономическом подходе. Проблема измеримости результата, сравнения полезностей менее значима в данной дискуссии, чем признание самого факта существования результата. Биолог профессор М. Евгеньев подсказал мне, что Л. Толстой, как известно, не любивший науку вообще, высказал к ней такую претензию: в науке нет ни начала, ни конца. В сельском хозяйстве все ясно: посеешь зерно – соберешь урожай. А где урожай в науке? Здесь Толстой выступает как явный экономический империалист, правда, несколько вульгарного, но зато честного толка.

Академик Российской академии образования В. Собкин в личном разговоре обозначил другую позицию, обнаженность которой также позволяет говорить о ее честности. На вопрос об интересах различных участников процесса образования он ответил, что ему интересно заниматься тем, чем он занимается, – и этого достаточно. Полное неприятие понятия результата не только обескураживает, но и заставляет задуматься о правомерности экономического империализма. Повторю, что ответ Собкину с точки зрения изощренного и расширенного понимания пользы слишком легок, чтобы быть плодотворным.

Здесь имеет смысл вернуться к теореме Эрроу о невозможности удовлетворительного коллективного выбора. Это следует признать, какие бы чувства такой факт ни вызывал у демократически настроенных ученых. Попытки предложить некий изощренный механизм голосования, который бы позволил достичь общественного решения, основанного на индивидуальных устремлениях, к счастью, бесперспективны. Такими же тупиковыми представляются мне апелляции к моральному императиву, то есть в данном случае общественно (единогласно, но не формально) принятым ценностям, которые лежат вне прагматического императива, но диктуют ему некие рамки. Даже с учетом этой весьма правдоподобной гипотезы, мы не можем получить удовлетворительного результата. Кроме того, если усилить ее и предположить, что моральный императив создает порядок, навязывающий решение, то поневоле мы придадим ему силу, способную навязывать счастье. Стирание различия между моральным и прагматическим императивами возвращает нас в знакомый тупик.

Корректный экономический империализм должен признать, на мой взгляд, необходимость отказа от представления о демократии как рациональном выборе общественного решения, имеющего целью удовлетворение индивидуальных предпочтений. Демократия в этом понимании достигается, видимо, в результате не акта выбора, а постоянной без начала и конца корректировки общественного решения с помощью давления лоббирующих групп.

В данном случае не столь важно, достигается ли реальный оптимум в условиях действующих институтов. Важно, что при наличии такого механизма возможность оптимума есть, в противном случае ее не существует.

Системы и сигналы

Рассмотрение образования как системы наталкивается на ряд трудностей. Сам термин "система образования" подразумевает череду ступеней образования и связи между ними. Это весьма удобно для использования методологии человеческого капитала для оценки эффективности различных ступеней. Помимо этого в качестве "системы образования" рассматривают учреждения и организации, оказывающие услуги населению на той или иной ступени. Здесь для оценки эффективности более применим кредитализм, обращающий внимание на котировки сигналов (возможно, неформальных) о прохождении обучения в данном учреждении или организации. Не говоря уже о том, что это разные подходы, связь между которыми далеко не очевидна, с уверенностью можно утверждать, что они не охватывают образование в достаточной для исследования мере.

Утверждение специалистов, что система образования дает не более 30% приобретаемых человеком знаний даже в тот период, когда он находится в ней, заставляет усомниться в целесообразности применения термина "система" к описываемому феномену. Кроме того, привлекает внимание парадоксальный факт, что связи между ступенями и организациями внутри системы зачастую носят внесистемный характер. В дальнейшем я буду употреблять термин "система образования" в обоих общепринятых смыслах, не забывая, впрочем, что это не более чем метафора, и смело пользуясь термином "внесистемное образование".

Обоим смыслам понятия "система образования" приданы соответствующие механизмы достижения результата. Так, *"знаниевый" аспект образования* оснащен предметно-урочной методикой. Ее цель – передача информации и проверка запоминания. Деление на ступени – это следствие создания крупных информационных блоков. "Прохождение" такого информационного блока завершается фильтром (инициация, экзамены), после чего продуцируется сигнал о достижении определенного "уровня образования".

"Организационный" аспект системы образования обеспечивается существованием детсадов, школ, лицеев и университетов, подавляющее большинство которых являются учреждениями, за деятельность которых несут субсидиарную ответственность бюджеты различных уровней. Реальное разнообразие источников финансирования учреждений образования иногда формально закрепляется, иногда остается в неформальной зоне. Некоторое разнообразие форм, возникшее в последние два десятилетия в школьной нише (гимназии) или доставшееся в наследство от прошлых потребностей в лицейской нише (начальное профессиональное образование, средние специальные учебные заведения – ссузы), не требует принципиальной коррекции картины.

В связи с этим "знаниевый" аспект выражается в системе ступеней образования, а "организационный" в системе учреждений образования. Теперь мы можем отказаться от расплывчатого термина "система образования", а воспользоваться вышеприведенными двумя терминами.

Система ступеней (и учреждений) образования начинается с детсадов. Правда, по международным оценкам, отечественное допервичное образование не выдерживает образовательных критериев, и охват детей в детсадах не входит в международную статистику. Это одна из основных причин того, что России отводится низкое место в международной образовательной классификации. С точки зрения экономики образования, хотелось бы выявить как факт мнение населения о благе, которое дает допервичное образование. Если речь идет лишь об обеспечении возможности работать родителям ребенка, то это не образование. Если есть программа образовательного характера, то почему она не признается международным сообществом? Каково мнение учителей начальных классов о полезности детсада (проблема сигнала)?

Следующая ступень – начальное образование. С точки зрения теории человеческого капитала, здесь приобретает самый эффективный уровень образования. И исследования в развивающихся странах, и простой здравый смысл подтверждают, что разница в доходах между людьми, имеющими начальное образование и не имеющими никакого, очень существенна. Значимость этой ступени, с точки зрения индивидуальных предпочтений, подтверждается также готовностью домохозяйств участвовать в ее финансировании в среднем до 30% от бюджетного финансирования. В системе учреждений образования эта ступень в основном делегирована общеобразовательной школе. Однако существуют отдельные начальные школы в городе (при гимназиях) и на селе (в малочисленных поселениях). Сигнал об окончании начальной школы гарантирует продолжение образования в рамках той же общеобразовательной или сходной по уровню школы. Тем не менее здесь есть и нарушения принципа общедоступности образования. Например, окончание сельской, да и ряда городских начальных школ не обеспечивает автоматического зачисления в гимназию, несмотря на самые высокие оценки. Таким образом, речь не идет об отборе по способностям, но об институциональном нарушении. Более высокая ступень не доверяет оценкам более низкой. Недоверие к сигналу, естественно, вытекает из недоверия к применяемым фильтрам, что свидетельствует о наличии разрыва в уровнях.

Домохозяйства также выражают недоверие уровню, который обеспечивают учреждения образования. Уже на дошкольной ступени они обращаются к услугам внесистемных форм образования, рынок которых расширяется при переходе к начальному образованию.

Наиболее катастрофичной с институциональной точки зрения становится следующая ступень – основная школа. Если относительно начальной школы индивидуальные предпочтения домохозяйств достаточно однородны и со всевозможными оговорками существует нечто похожее на общественную функцию благосостояния, то этого никак нельзя сказать про основную школу. Разброс мнений о полезности основной школы свидетельствует о невозможности коллективного выбора, соединенного с несогласием по поводу *status quo*. В этой ситуации возникает явление, знакомое по опыту Латинской Америки, – создается опасность построения альтернативной системы образовательных форм. Пока что из системы учреждений образования деньги уходят во внесистемные формы, которые во многом копируют предметно-урочную методику, хотя и отходят от нее в некоторых существенных моментах. Многие внутрисистемные учреждения образования, формально соблюдая "правила", фактически вырабатывают альтернативные методики. Даже если в этом случае домохозяйства принимают финансовое участие в образовании, то большая доля финансирования направляется на альтернативные формы. Псевдонимы вроде "дополнительного" или "внешкольного" образования лишь маскируют ситуацию институционального неблагополучия.

Специфика строения отечественной системы учреждений образования для многих школьников снимает проблему фильтра и сигнала после окончания основной школы, еще более ослабляя стимулы к образованию. К тому же ряд учащихся, особенно в сельской местности, ориентируются на ограничение своего образования этой ступенью, хотя бы на данном этапе своей жизни. И поскольку оценки в свидетельстве об окончании основной школы не определяют успешность на рынке труда, это также ослабляет стимулы к обучению.

Следует отметить еще одну особенность основной школы. Хотя конституционное право акцентирует внимание населения на том, что именно этот уровень образования гарантируется с помощью бюджетного финансирования, мнение населения абсолютно игнорирует этот сигнал. Частично воспоминания о советском прошлом, частично непоследовательность реальной практики внушают домохозяйствам представления о несущественности данного барьера.

В значительной степени такое мнение подкрепляется предметно-урочной методикой, которая базируется на непрерывных программах обучения. В них не предусмотрена грань между основной и старшей школами. Попросту говоря, пожалуй, любой

предмет представляет собой упорядочение информации историческим или другим логичным способом до некой полноты, которая достигается после завершения курса. Грань между основной и старшей школой воспринимается как искусственное и нелогичное прерывание изложения предмета.

Особую проблему представляет старшая школа или соответствующие ей виды лицеев. В большинстве своем обучающиеся в старшей школе ориентированы на получение высшего образования или продолжение образования в лицеях повышенного уровня (ссузах). Впрочем, число ориентирующихся на вторую возможность падает. Зато растет число учащихся лицеев, которые ориентированы не на рынок труда, а на высшее образование.

Жизнь старшей школы или лицея соответствующего уровня образования определяется двумя мотивациями. С одной стороны, учащиеся биологически находятся в возрасте, тяготящемся "отложенной жизнью". Любое давление, напоминающее, что они еще не самостоятельны, вызывает пассивный протест, выражающийся в пьянстве, асоциальном поведении, неврозах и даже в наркомании. Различные предпринимательские структуры поддерживают и стимулируют такую ситуацию. Особенно это касается врачей-наркологов, раздувающих проблему наркоманов-подростков, и ФСБ, пестующую проблему "скинхедов". Немалую роль играют различные церкви, предлагающие "духовность" в качестве продукта, а иногда и школьного предмета.

Другой мотивацией является продолжение образования. Здесь экономика образования фиксирует настоящий институциональный разрыв. Успешное окончание старшей школы не гарантирует продолжение образования в вузе. Система учреждений образования распадается. Высшие учебные заведения не признают заслуживающими внимания сигналы об окончании старшей школы. Таким образом, распадается и система ступеней образования.

Если сигнал об окончании предыдущей ступени не вызывает доверия последующей, то, значит, и фильтры, и уровни подвергаются сомнению. Высшая школа требует другого уровня образования, нежели обеспечивает старшая школа. Из этого с неизбежностью следует необходимость возникновения промежуточной ступени. В данном случае институциональный подход подтверждает свою правоту – такая ступень возникла вне существующих "систем".

Совершенно естественно возникновение промежуточной ступени в трех видах, соответственно с институциональными представлениями. "Белый" вид – подготовительные курсы, "серый" – репетиторство, "черный" – взятки и социальные связи.

Несмотря на весьма понятное привилегированное положение, а отсюда и снисходительное отношение высшей школы к более низким уровням образования, у этой ступени существуют весьма серьезные проблемы. Первой по насущности, но не по важности, стоит проблема демографической "ямы". Она не касается престижных университетов, на конкурс в которых, пожалуй, не влияет ничто, но заставляет представителей многих непрестижных вузов искать абитуриентов где угодно. Такое положение углубляет дифференциацию учреждений высшего образования.

Вторая проблема состоит в том, что у населения все более набирает силу мнение о необходимости высшего образования как гарантии успешности в жизни. Этому способствуют и сигналы с рынка труда. Однако система учреждений образования профессионализована и специализирована. Она дает высшее образование в силу своего устройства, но не в силу преподаваемых предметов.

Третья проблема – невостребованность рынком труда информации, усвоенной в процессе высшего образования. Для успешной работы нужна не она, а более специальные навыки, обретаемые на рабочем месте в довольно непродолжительные сроки.

Таким образом, высшее образование становится уровнем, сигнал о достижении которого дифференцируется по качеству, но не по профессионализации. Иными словами, диплом об окончании вуза говорит работодателю об интеллектуальных способностях соискателя и его амбициозности, но не о его умении производить тот или иной продукт.

Это свидетельствует, что *высшее образование стало общим, а не профессиональным*. Такой факт не должен удивлять, поскольку продолжительность общего образования увеличивалась на протяжении всей истории человечества, и наше время не исключение. Вместе с тем быстрая смена технологий и все более дробное разделение труда диктуют необходимость сокращения времени освоения трудовых навыков.

Система высших образовательных учреждений в целом не смогла принять и даже осмыслить данный вызов рынка труда. Это повлекло возникновение разнообразных форм внесистемного профессионального образования. Их востребованность на рынке такова, что, по утверждению одного из успешных образовательных бизнесменов, рентабельность этих учреждений приближается к рентабельности нефтяных компаний.

Выбор как процесс

Пристальный взгляд на образование требует внести некоторые корректировки в экономический подход. Опасливое отношение к экономическому подходу со стороны представителей других гуманитарных наук объясняется, видимо, их психологической неуверенностью в том, что под напором экономики они в состоянии сохранить свою идентичность. Однако Святые Отцы уверили нас, что невежливость человека не может отменить вежливость Божью. Вовсе не собираясь объявить экономику, а тем более экономистов, чем-то вроде Бога, я хотел бы заметить, что данный принцип неплох. Поэтому имеет смысл приглядеться к себе. Большое сомнение вызывает основное положение теории человеческого капитала – положение об отложенной пользе. До каких пор можно инвестировать в себя, откладывая отдачу "на потом"? Биологические требования таковы, что основные события человеческой жизни – обретение друзей, сообществ, политическая зрелость, даже женитьба и роды – происходят в период, когда идет процесс образования.

Отношение к образованию как к процессу заставляет нас менее уверенно употреблять термины "система", "порядок" и даже "методика". Слишком много в этих словах намеков на акты и состояния, но не на процесс. Более того, напрашивающееся представление о "реформе" образования заслуживает интерпретации и не может приниматься на веру. Вообще доверие к словам во многих случаях сыграло с экономикой дурную шутку.

Если образование с очевидностью представляет собой оснащение в борьбе за признание, то конечный результат выходит далеко за пределы "образовательного возраста", тем более за пределы ступеней образования. Для некоторых людей он лежит даже за пределами жизни. В таком случае все сигналы об окончании ступеней образования носят относительный характер. Они могут трактоваться как выпады шпагой в борьбе за признание, но не могут рассматриваться как фиксация прибыли. Тут следует признать, что полезность той или иной ступени – лишь этап целеполагания. Следовательно, представления о системе и порядке так же, как и вытекающее отсюда представление о реформе системы, несостоятельны. Жизнь – свободная, рыночная жизнь – это всегда расширенный порядок, стало быть нет акта, меняющего плохое на хорошее, но есть постоянная борьба и постоянное согласование.

Порядок, который мы наблюдаем в каждый момент времени, не есть достижение кем-то спланированного и замысленного результата. Он – одна из фотографий картинки, возникающей в процессе взаимодействия многих индивидуальных волей. В силу ограниченности понимания человеком самого себя мы даже можем утверждать, что эти воли адекватны полезностям или, как говорил В. Парето, желаниям.

Непреднамеренность порядка вовсе не противоречит признанию необходимости и существования актора для развития. Однако актер не планировщик, хотя, конечно, может замыслить новый мир, новый порядок, реформу или что-то подобное. Тем не менее результат никогда не совпадает с замыслом. В чем-то он очень часто ему даже противоположен. Актер может считать себя сознательным реформатором общественного пространства, но, по сути, выполняет другую функцию. Он нарушает приня-

тые правила игры, расширяя тем самым пространство и способы социальных взаимодействий.

Наличие акторов не исключает непреднамеренности в действующих институтах социальных взаимодействий. Поскольку основной темой наших рассуждений является образование, следует именно в образовании уловить соотношение акторов и непреднамеренности.

Образование и инициации, подтверждающие удовлетворительный уровень, были распространены во всех обществах, добывающих пищу собирательством и охотой. Семейное воспитание пришло им на смену, а ради того, чтобы избежать инцеста, общество выдумало систему отдачи ребенка в чужие руки для образования. Ни то, ни другое не было кем-то сознательно спланировано. После многих веков образования по системе "мастер–подмастерье–ученик" появляется конкретный актер – Я.А. Коменский. Он одержим идеей борьбы с ортодоксальной церковью и видит рациональный путь в просвещении молодежи светом Христовым. Чтобы придать массовый характер своим надеждам, актер пишет методики (гениальное изобретение), которые раздает деревенским парням. Так появляются учителя – не самого большого разума люди, – которые по методикам рассказывают деревенским детям в глуши, как пользоваться ножом и вилкой, как велика Земля, как равны люди от рождения и как милость Божья простирается на всех. Все это сопровождается картинками. Каждый рассказ продолжается столько времени, сколько способны вынести дети. Темы чередуются. К ним возвращаются. Коменский надеется, что каждый парень (не девушка, конечно) станет свободным от мертвящего всезнания церкви.

В течение двухсот лет мир покорялся предметно-урочной методике усвоения избыточной информации. И в соответствии не с надеждами Коменского, а с влиянием мириад индивидуальных волей создавалась система ступеней и система учреждений образования.

Если возвратиться к теореме Эрроу и исторически предшествующему ей парадоксу Кондорсе, то мы будем удивлены несоответствием предпосылок реальности. Реальность – это процесс, а не акт. Акт выбора может обставляться как угодно торжественно и записываться в самые роскошные конституции, но не он служит действительным фактом создания институтов.

Актор одержим верой в оптимальность. Институциональная теория в поисках большей реалистичности предпосылок выдвинула на первый план понятие приемлемости, а не оптимальности решения. Представляется, что приемлемость в данном случае – синоним оптимальности в условиях признания человеческой ограниченности. При таком подходе особенности социальных взаимодействий выступают как ограничения в поисках оптимума. Однако слишком часто мы сталкиваемся не со смещением оптимума под воздействием, например, лоббирующих групп, но с невозможностью достижения равновесия в принципе.

Рассмотрим вопрос о введении национального тестирования на переходе от средней к высшей ступени образования. Аргументация акторов понятна. Практика унифицированного национального тестирования обеспечит снижение уровня коррупции со стороны представителей высшей ступени, более значимые сопоставимые оценки результатов работы учреждений средней ступени, а также снижение косвенных затрат на прохождение испытаний (проезд до вуза, проживание в чужом городе и т.п.). Отсюда следуют вербализованные цели: расширение доступности высшего образования, снижение влияния семейного дохода на продолжение образования, преодоление территориальных барьеров. Естественно, существуют и слабо вербализованные или вовсе не вербализуемые цели: сепарирование абитуриентов по способностям и концентрация потенциальной национальной элиты в метрополии, ускорение сепарирования вузов, противостояние формированию территориальных элит и распадению образовательного, а возможно, и культурного пространства страны. Кроме того, сама технология национального тестирования дает надежду на деидеологизацию общего образования, что также делает ее привлекательной, но уже не для имперски, а для либерально настроенных акторов.

Также ясны и аргументы сторонников *status quo*. Они апеллируют к отсутствию традиции и невозможности для элитных вузов провести адекватное тестирование абитуриентов. В принципе непривычность и указание на издержки, связанные с переменами, – серьезные аргументы. Тем не менее в слабо и невербализированном виде существуют и другие аргументы. Естественно, есть группы, которые "положа руку на сердце – за, но положи руку на карман – против". При переходе к национальному тестированию средства домохозяйств, затрачиваемые на репетиторов, переходят от работников высшего образования к работникам среднего. Кроме того, общий объем их неминуемо уменьшится, так как отпадет подготовка к "специфике вуза". В процессе упорядочения предпочтений корпус преподавателей-репетиторов попадает в протестное множество. Аргумент непривычности и отхода от традиций довольно действенен для людей, напрямую не затрагиваемых нововведениями, которые испытывают к системе образования ностальгические чувства и опасаются непредвиденных последствий: "Не дай Бог жить в эпоху перемен". Корпус учителей и администраторов образования весьма неоднороден. Многие из них не испытывают восторга от перспектив контроля качества. Понятна и озабоченность провинциальных университетов. Если сейчас они могут рассчитывать на способных абитуриентов из малоимущих семей, то при отборе с помощью национального тестирования этот поток сократится, что скажется на репутации университета, а значит, и на притоке внебюджетных средств.

В таких условиях коллективный выбор с учетом индивидуальных предпочтений может осуществиться только при наличии определенного множества, навязывающего решение большинству. Практически мы сталкиваемся с моделью "диктатора" или – при согласовании с помощью компенсаций – с моделью "олигархии". Однако допустим, что в момент выбора тем или иным путем актерам удалось навязать свое решение.

Тогда протестное множество становится обиженным. Чтобы понять его поведение, стоит обратиться к характеру упорядочений. Излишне говорить о слабом упорядочении, при котором существует множество, определившее свои предпочтения, и множество тех, кому все равно. На самом деле само принятие решения меняет упорядочение. Обиженное множество обращает обиду на акторов. Сама технология выбора с помощью навязывания вызывает сочувствие к обиженному множеству. Если упорядочение по Эрроу (сильное или слабое) можно назвать жестким, то есть не меняющимся во времени, то ближе к реальности рыхлое упорядочение, которое постоянно меняется из-за изменения предпочтений.

Причины изменения предпочтений вовсе не связаны с национальным менталитетом, глупостью народа или другими "благопожеланиями благопотребными", недопустимыми для экономиста. Утверждение о рыхлости упорядоченности не является аргументом *ad hoc* и иммунизирующей стратегией.

Исходя из представлений о рациональном выборе и, одновременно, об ограниченности человека, мы можем утверждать, что, во-первых, само появление обиженного множества изменяет поле социальных взаимодействий. Если относиться к нему как к игровому полю, то его изменение влечет за собой изменение стратегии. Так влиятельный политический беспринципный игрок из тех, кому было все равно, может сыграть за обиженное множество. Дело в том, что последнее (после принятия решения) более активно, чем протестное (до принятия). Изменение предпочтений со стороны беспринципных игроков усиливает позиции обиженного множества и создает реальные шансы на успех. Такая стратегия вполне рациональна и может быть эффективной.

Во-вторых, во времени меняются позиции людей относительно данного решения. Одно дело позиция родителя, чей ребенок поступает в вуз, и другое – позиция того, чей ребенок уже студент. Могут иметь значение и перемена места жительства, и изменения в доходах. Не секрет, что административные перемещения меняют и состав, и предпочтения акторов.

В-третьих, нельзя обходить вниманием проблему асимметричной информации. Ограниченность человека не константа. В отношении образования она то возрастает, то

уменьшается в зависимости от мотивации и активности на информационном поле тех или иных лоббирующих групп.

Все три перечисленные причины не уникальны. Помимо вполне рационального изменения предпочтений следует заметить также эмоциональную обусловленность и повторяемость этого явления. На мой взгляд, это позволяет говорить о рыхлости упорядочения альтернатив, как о более реалистичной предпосылке экономического анализа, чем представления о жестком упорядочении.

Если теперь вернуться к мнению о полезности, то прежде всего следует сделать вывод, что для подавляющего множества в смысле К. Эрроу оценка полезности образования мало влияет на выбор. Лишь для немногих их личная полезность в каждый момент времени связана с реальными образования.

Рыхлость предпочтений в области образования меняет состав и направленность действий подавляющего множества, что в свою очередь колеблет кривую развития, не позволяя четко разграничить периоды стабилизаций *status quo* или реформ. Сам порядок в смысле результирующего равновесия спроса и предложения – представление, базирующееся на недопустимом уровне абстрагирования. Процесс, конечно, обладает некоторой дискретностью. Моменты принятия решения в виде перемен в системе финансирования, декларирования правительственных программ и другие точки "поворота" могут создать иллюзию обрыва истории и создания новой системы, но вряд ли это сколько-нибудь похоже на реальность. "Повороты" способны лишь изменить индивидуальные предпочтения, а значит, настроения общества, с одной стороны, и внести коррективы в правила игры, создав новые возможности для акторов, – с другой.

Перспективы

Специфика журнала "Общественные науки и современность" не дает возможности развернуть после приведенных выше рассуждений приложение в духе Беккера или Эрроу. В каком-то смысле это дисциплинирует. Вместо того чтобы прятаться за математическими формулами, я вынужден был постоянно прибегать к смысловым экономическим объяснениям каждого положения. Не знаю, насколько я справился со своей задачей, но лишь себя надеждой, что экономист, владеющий математикой, сможет составить адекватную модель процесса непрерывного выбора в условиях рыхлых предпочтений. Однако сейчас мне предстоит изложить русским языком не алгебраическую модель, а нечто из дифференциальных уравнений.

Анализ показывает, что системы, подверженные жесткому государственному регулированию, не защищены от системного кризиса. Такие системы зависят от двух факторов: регламентирующих установлений, основанных на мнении о государственной пользе, и внешних воздействий, связанных с востребованностью системы потребителями. Если регламентация излишне жесткая и достаточно серьезно не соответствует реальным условиям, то при изменениях внешних требований система не просто терпит урон – она рушится.

Мы имели возможность наблюдать этот эффект при системном банковском кризисе 1998 г. Стабильность курса рубля – государственная политика экономической стабилизации – не позволила банковской системе устоять на фоне сбоя в мировой экономике. Здесь нет ничего специфически банковского.

Вышеприведенный анализ состояния системы ступеней образования и системы учреждений образования показывает, что системный кризис в этой сфере уже наступил. Фактически в России строится альтернативная система образования.

Как бы мы ни классифицировали допервичное образование, родители и дети к нему как к образованию не относятся. Все расширяющееся поле образовательных услуг для детей этого возраста руководствуется другим методическим арсеналом, нежели образовательный мейнстрим. Приблизительно так же обстоит дело с первичным образованием. Начиная с основной школы растет число частных учебных заведений. Старшая школа все больше заменяется экстернатом и репетиторами.

Для будущей национальной элиты общеобразовательная школа перестает существовать. Для большинства учеников она становится лишь ядром общения со сверстниками, но не образовательным институтом.

Инженерное высшее образование фактически сведено к нулю. Устаревшее оборудование и преподавание технологий двадцатилетней давности обесмыслили его. Инженерные вузы срочно открывают факультеты и отделения по гуманитарным специальностям, на которых дают лишь весьма приблизительные сведения о заявленной профессии. Образование в гуманитарных вузах сведено к решениям задач специализации и приобретения так называемого "общекультурного уровня". При этом учреждения начального и среднего профессионального образования частично исполняют роль "отстойника", частично служат ступенькой для подготовки в вуз.

Не подлежит сомнению, что в условиях самого жесткого кризиса есть ряд учебных заведений, остающихся не просто островками благополучия, но даже "выигрывающими" на общем фоне. Это очень опасное явление. Правительственные органы привлекают для консультаций именно "выигравших", контингенты учащихся в которых не соответствуют общей потребительской массе. Однако интересы и поведение этих учебных заведений не только далеки от кризисной стратегии, но в каком-то смысле способствуют усугублению кризиса. Необходимо заметить, что личное поведение привлеченных экспертов отличается высокой порядочностью, и они не стремятся "воспользоваться случаем".

Поскольку от экономиста всегда требуют не понимания процесса, а рекомендаций по улучшению жизни, закончить статью надо чем-то нормативным. Однако для этого стоит вернуться к фундаментальному затруднению экономики. Непридуманный, непреднамеренный порядок, возникающий в результате столкновения мнений людей в непрерывающемся и неповторяющемся жизненном процессе, – это расширенный порядок. Его существование и устойчивость обеспечиваются возникновением и влиянием структур, которые напрямую не относятся к узкой проблеме.

Сегодня экономическая наука весьма осторожно относится к оптимизму отцов-основателей экономики. Если теоретически рынок приводит к равновесию и оптимальности, то введение в расчет проблем времени и выживаемости институтов делают картину более загадочной. Тупики возможны. Действительность демонстрирует их достаточно часто.

Понятно, что в случае образования обеспечить прогрессивную эффективность "невидимой руки" А. Смита или "расширенного порядка" Хайека может только активно действующее гражданское общество. Рынок и демократия не функционируют лишь в базарный день или в день выборов. Никакой общественный договор невозможен даже на малое время. Лишь постоянное давление рыхлых упорядочений индивидуальных волей, в которых воплощены предпочтения и желаемости, способно обеспечить сносную жизнь и, в частности, преодоление кризиса образования.