

ИНВЕСТИЦИОННЫЙ КЛИМАТ В ОБРАЗОВАНИИ

Автор: Е. Ф. САБУРОВ

В любой сфере человеческой деятельности особое, если не сказать первостепенное, значение придается созданию благоприятного инвестиционного климата. Привлечение долгосрочных ресурсов - кадровых, материальных, финансовых - обеспечивает развитие отрасли или, более широко, сферы деятельности. Успех на этом пути зависит от того, насколько заинтересован инвестор в своих инвестициях. При этом нередко польза от инвестиций представляется весьма смутно и уж никак не может трактоваться лишь в виде денежной отдачи. Кроме того, практика показывает, что такие категории, как доверие, уверенность, вера в эффективность вложений, не всегда являются решающими при оценке целесообразности. Значительно большую роль может играть надежда. Именно эта особенность принятия решения об инвестировании бывает причиной самых ярких достижений в общем ходе развития.

При таком сложном, долгосрочном и мотивационно непроясненном действии говорить о решении на основе анализа затрат и результатов можно только с большой долей абстракции. Инвестиционные риски включают в себя весь спектр неприятностей (и приятностей) от разного рода катаклизмов - от природных до политических. Сюда попадает и переоценка (или недооценка) своих способностей и способностей своих друзей и недругов. Немаловажную роль играют сокрытие, непроясненность, искажение или полное отсутствие некоторой информации. Понятие инвестиционного риска столь общо, что в последние годы стало принято говорить о более расплывчатом, но и более реалистичном понятии - о благоприятном и неблагоприятном инвестиционном климате. Подразумевается комплексный взгляд и на привлекательность сферы деятельности, и на наличие понятных институтов в ней и вокруг нее.

Не приходится удивляться, что вопрос об инвестициях в образование в России не только не имеет ответа, но и не имеет сколько-нибудь внятной постановки. В социалистической экономике инвестиционный подход не был принят и сводился разве что к оценке эффективности капитальных вложений в производство. Да и здесь скромные попытки его применения хотя бы в примитивной форме сравнения затрат и результатов при строительстве, например, обувной фабрики кончались плачевно для энтузиастов-экономистов. Что уж тут говорить о такой сложной сфере, как образование, - предмете постоянной полемики в мировой экономической литературе. В нашей же стране отсутствие научной традиции изучения экономики образования приводит к подмене проблемы инвестиций в образование желанием "привлечь дополнительные средства в систему образования" с явно выраженной апелляцией не к инвестору, а к спонсору. Конечно, та

С а б у р о в Евгений Федорович - доктор экономических наук, профессор, директор Института проблем инвестирования, научный руководитель Института развития образования Государственного университета - Высшей школы экономики.

кое недоразумение характерно именно для России, но, повторю, и в мировой научной литературе, несмотря на блестящие достижения и общее пристальное внимание, в экономике образования остается еще много тумана.

Я не ставлю себе цель включиться в полемику по поводу экономики образования, хотя, конечно, имею собственные суждения по ряду проблем. Моя цель скромнее - попытаться прояснить терминологию и способствовать разумной постановке вопроса об инвестициях в образование. Для этого требуется осмысление таких тем, как: что это за благо - образование? какова природа заинтересованности существующих и потенциальных инвесторов? какова смысловая наполненность понятий универсального и специального в образовании? что конкретно может быть объектом инвестиций?

Образование как благо

При рассмотрении образования как блага в ряду других благ прежде всего имеет смысл остановиться на вопросе - где, когда и кем это благо создается? Вслед за сторонниками "субъект-субъектной" педагогики [Коломинский, 1991; Давыдов, 1996] следует признать, что это благо вырабатывается самим субъектом образования в ходе взаимодействия с учителем, книгами, окружающей средой и различными источниками информации. Не касаясь в данном случае характера и технологии этого взаимодействия, что относится к области педагогики и социологии, экономисты признают, что представление об учащемся как объекте образования, понимаемого как процесс, не соответствует действительности. Перефразируя Евангелие, можно сказать, что образование, как Царство Божие, "силою берется, и употребляющие усилие восхищают его" (Мат. 11, 12). Здесь церковнославянское слово "восхищают" может переводиться на русский, как "похищают, забирают себе" или в более привычных педагогам формах "овладевают, присваивают".

Представление об образовании как о благе, вырабатываемом самим человеком (или семьей), получило признание в экономической теории [Беккер, 2003⁶]. С этой точки зрения труд учителя, информацию, опыт общения и работы следует рассматривать как промежуточные блага ресурсного типа, используемые в процессе получения (присвоения) образования. В этом качестве образование не одиноко. Можно считать, что ряд важнейших благ вырабатывается семьей (или человеком) с помощью так или иначе приобретаемых ресурсов. С такой точки зрения вещи, которые приобретаются нами как блага, можно считать лишь ресурсами для получения благ. Так, стиральная машина может рассматриваться как ресурс для обретения блага свободного времени домохозяйкой и избавления ее от тяжелого труда ручной стирки.

Неизбежно возникает следующий вопрос: является ли само образование конечным благом или же овладением ресурсом для получения других благ? Здесь, видимо, верно и то и другое. Однако стоит хотя бы схематично различать образование как источник непосредственного наслаждения и образование как средство обеспечения благосостояния и социального статуса. И в том и в другом своем качестве образование приносит пользу, обладает полезностью, выгодно и дает результат. Все эти квазисинонимы, употребляемые в экономической науке, вполне применимы к образованию, но даже для второй -ресурсной - роли образования чрезвычайно трудно найти денежное выражение эффекта. Все попытки посчитать денежный эквивалент социального статуса не привели к созданию разумной общепринятой методики, несмотря на их несомненное научное изящество и глубокую философскую и методологическую верность. Что же касается оценки образования как удовольствия (наслаждения), то здесь, естественно, дело обстоит еще хуже.

Деньги - одно из величайших изобретений человечества. Проверять ими эффект от действий акторов - благородная задача. Демагогические призывы отказаться от денег как беспристрастного инструмента сравнений - к сожалению, лишь камуфляж самых шкурных меркантильных интересов. Тем не менее следует признать, что мы далеко не всегда в состоянии производить сравнение с помощью правильно определенных денеж-

ных эквивалентов социальных взаимодействий. Это объясняется младенческим состоянием экономической науки и нежеланием представителей других наук честно проанализировать свои мотивации.

Хочу напомнить, что экономика первоначально имела своей философской основой гедонистический утилитаризм. Философская основа той или иной науки - это особая песнь. По своим моральным и религиозным убеждениям физики могут быть кем угодно. Одно время у них был моден буддизм. Но как физики они всегда опирались на позитивизм. Точно так же экономист никогда не признает научно корректными рассуждения, в глубине которых не спрятаны такие понятия, как "удовольствие", "польза", "лишения". Для полноценного экономического подхода к образованию вполне достаточно признания того, что образование - конечное благо, приносящее непосредственное удовольствие его обладателю, промежуточное позиционное благо, дающее обладателю преимущества на рынке труда и дефицитное благо, поскольку для обладания им требуются лишения в виде затрат сил, времени и денег. Особым вопросом является следующий: кто получает пользу от образования?

Внутренняя эффективность образования

Рассматривая образование как благо, мы тем самым утверждаем, что существуют адресаты, присваивающие себе эффект от образования. Прежде всего несомненно, что таким адресатом является сам человек, получивший образование. В соответствии с вышеизложенным, человек как бенефициар получает удовольствие от образования и имеет возможность повысить свои доходы. Позже мы вернемся к проблеме получения удовольствия от образования. Здесь следует только еще раз напомнить, что для обретения образования требуется инвестирование сил и времени, а не только финансовых ресурсов.

Если ограничиваться утверждением, что образование дает лишь внутренний эффект [Coase, 1960], то есть эффект для самого обучающегося, то напряжение сил, времени и средств со стороны обучающегося оправдано. Однако мы вправе утверждать, что помимо внутреннего эффекта образование дает и внешний эффект, эффект не для самого обучающегося, но для других бенефициаров. Анализируя проблему инвестирования в образование, было бы неверно ограничиваться лишь эффектом для самого обучающегося как субъекта инвестирования. Адресатом эффекта от образования, естественно, выступает семья обучающегося. Этим объясняется, что семья в целом и отдельные ее члены затрачивают достаточно большие средства и личные усилия на образование детей. Впрочем, эту проблему можно трактовать и иначе. Ребенок неотделим от семьи достаточно длительное время. Современная наука еще только пытается рационализировать внутрисемейные связи. Это относится и к венской экономической, и к венской психологической школам. Поэтому целесообразно говорить о внутреннем эффекте от образования для семьи, а не только для самого обучающегося.

Можно утверждать, что в последние полвека роль семьи в образовании ребенка резко усилилась. Это связано с двумя факторами. Прежде всего, повысился образовательный уровень родителей, и они готовы и способны к информационному обучению детей, то есть "занимаются с ними", а не только к подражательному, то есть "подают пример". Весьма характерным показателем происшедших перемен и усиливающейся конкуренции со школой со стороны семьи служит то, что педагоги настойчиво советуют родителям именно "подавать пример", а не "заниматься" с детьми. Эти призывы выглядят тем более странными, что в быстро меняющемся мире подражание становится все более неэффективным способом обучения.

Вторым фактором, заставляющим семью все большее внимание уделять образованию детей, становится изменение ситуации с наследством. Дело хотя бы в том, что материальное наследство стремительно обесценивается. Я даже не говорю о денежных сбережениях. Вспомним, что важнейшим видом наследства в нашей стране было жилье, которого добивались десятилетиями. И что сегодня представляют собой наши советские

квартиры по сравнению с вновь строящимся жильем? Не хотим ли мы для своих детей нечто большее? Если же мы сумели создать "свое дело", то передать его детям без обучения тому, как им эффективно управлять, бессмысленно и опасно.

Если первый фактор свидетельствует о возрастании образовательных возможностей семьи, то второй - о необходимости образования в связи с возрастанием его ценности как наследства, оставляемого ребенку. Впрочем, нерасчленимость семьи и ребенка не следует преувеличивать. Существует еще и соображение о том, что семья рассчитывает на помощь от детей в будущем. Есть данные, что при развитой и надежной системе пенсионного обеспечения заботы об образовании детей понижаются [Беккер, 2003^б]. Нам это в ближайшем будущем, согласитесь, не грозит. Во всяком случае, трактуем ли мы семью как стареющих родителей или как некое вневременное единство, связанное нерациональными взаимными обязательствами, но эффект от образования не для человека только, но и для его семьи существует.

Есть очень интересная деталь, выявленная экономикой образования в отношении человека обучающегося и его семьи. В странах с плохо развитой пенсионной системой старшее поколение настаивает на внушении детям чувства вины. Из вины перед родителями следует требование обязательств перед ними. Я бы отнес сюда и требования пристального изучения истории, и внимания к старине и национальным традициям.

Рассмотрению образования как промежуточного блага, позволяющего использовать его как ресурс для получения других благ, посвящена обширная научная литература. основополагающими здесь являются труды Г. Беккера по теории человеческого капитала [Беккер, 2003^а]. Благодаря работам Дж. Минсера [Mincer, 1974] и его последователей они получили блестящие эмпирические подтверждения. Мне доводилось писать о том, что теория человеческого капитала имеет определенные недостатки или, вернее, недоработанные места [Сабуров, 2005], о чем, впрочем, говорит и сам ее автор. Тем не менее эти остающиеся открытыми вопросы никак не могут подвергнуть сомнению основные выводы данной теории. Из них важнейшим является следующий: человек, получивший образование, лучше позиционируется на рынке труда и получает возможность претендовать на большие доходы, чем человек без образования. Достаточно запутанные проблемы возникают при анализе смысла и объема образовательной оснащенности так же, как и при анализе смысла и роли сигнала о получении определенного уровня образования. Именно эта проблема заставляет сегодня говорить об образовании скорее не как об обретенном человеческом капитале, но как о позиционном благе.

Внешний эффект образования

Повышение благосостояния общества в целом, вызванное повышением уровня образования его членов, признается в экономике реально существующим эффектом (внешний эффект образования). Нетрудно обнаружить корреляцию между средним количеством лет обучения в стране и уровнем жизни. Тем не менее такой "лобовой" подход мало о чем свидетельствует. Может быть, не образование способствует росту благосостояния, а наоборот, у людей благополучных стран появляются деньги и досуг для образования? Разве США победили Европу в гонке благосостояния благодаря лучшему образованию? Вспомните, как бедные, но гордые англичане и французы на рубеже XIX и XX вв. смеялись над невежественными "американскими дядюшками". Сейчас США очень образованная страна, но скачок в образовании произошел после победы на экономическом фронте.

Еще более сомнительным выглядит утверждение о том, что высокий уровень образования обеспечивает безопасность и обороноспособность страны. История буквально кишит примерами, доказывающими обратное. Уже хрестоматийным стал пример Римской империи, павшей под ударами не столь уж многочисленных и не столь уж технически оснащенных и уж совершенно необразованных варваров. Но зачем так далеко ходить за примерами? Средний уровень образования воинов стран гитлеровской коалиции

был выше, чем воинов стран антигитлеровской коалиции. Однако мы победили это довольно образованное мировое зло.

Сторонники теории внешнего эффекта образования любят ссылаться на известное решение Дж. Кеннеди о приоритетном развитии образования как ответ США на запуск СССР первого спутника Земли. Я бы добавил сюда неожиданный для многих призыв А. Гринспена повышать уровень образования как единственно эффективный способ борьбы с аутсорсингом и, стало быть, угрозой безработицы. При всем уважении к этим выдающимся и успешным людям следует отметить, что никакой солидной научной базы за их суждениями, в общем, не было, хотя логика подобных построений ясна. В ее основе лежит известный парадокс В. Леонтьева. Казалось бы, страны, где много денег и дорогая рабочая сила, должны экспортировать капиталоемкую продукцию, а страны, где мало денег и дешевая рабочая сила, - трудоемкую продукцию. На деле получается все наоборот. Объяснение этого парадокса самим зачинателем Госплана, а впоследствии американским экономистом и Нобелевским лауреатом Леонтьевым, дается следующее. Единственный дефицитный ресурс в экономике - квалификация людей. Дорогая рабочая сила - высокий уровень образования - может делать то, что никакой другой ресурс делать не может. Потому все это и покупают. Логика безупречна. Но почему-то об этом парадоксе все меньше вспоминают. Подозреваю, что картину начали портить вслед за Японией и Китаем, и Южная Корея. Впрочем, по мере роста благосостояния и там уже всюду пошел образовательный бум.

Тем не менее все сомнения, возникающие при рассмотрении пользы образования для общества в целом, на мой взгляд, происходят из-за теоретической неразберихи, а не из-за отсутствия эффекта вообще. Общая убежденность в том, что такая польза есть, мешает строгому научному анализу. Отдельные тонкие наблюдения тонут под горами демагогической макулатуры. Как и многие другие крайне серьезные вопросы в человеческой жизни, данный вопрос можно оставить без ответа и перенести в разряд конвенциональных. Однако этому мешает один бросающийся в глаза факт. Образование неоднородно, рассматриваем ли мы его как процесс или как результат.

Расчеты эффекта от образования с использованием инструментария теории человеческого капитала показали существенную разницу между эффективностью начального и, например, поствузовского образования. Стоит напомнить, что при этом внешний эффект для общества в целом, в сущности, представлял как сумма внутренних эффектов для людей. Кроме того, не принималось во внимание качество образования, а значит, и роль сигнала об обретении того или иного уровня образования для работодателя. Чуть ли не единственный научно-обоснованный вывод из расчетов по этому методу следующий: для стран с неграмотным или малограмотным населением эффект от инвестиций в начальное образование больше, чем эффект от инвестиций в сельское хозяйство или промышленность.

Дальнейшие исследования характера и величины внешнего эффекта от образования упираются в проблему оценки его качества. Не лишены основания утверждения о синергетическом эффекте социализации через образование. Несомненно, эффект от повышения уровня образования населения различен для стран с разным уровнем развития. Следует заметить, что при оценке этого эффекта нельзя ограничиваться лишь денежным его выражением. Не могут выпасть из рассмотрения такие характеристики, как, например, продолжительность жизни или комфортность проживания, что бы под этим ни подразумевалось.

Компетентностный подход

Крайним прагматическим выражением рассмотрения образования как ресурса является компетентностный подход [Теоретические... 1983], в рамках которого образование рассматривается как подготовка к "жизни". Под "жизнью" здесь может подразумеваться и работа, и дальнейшая учеба, и "нормальное" функционирование в том или ином сообществе.

Компетентностный подход выдвигает на первый план проблему сигнала: что, собственно, означает тот или иной документ об образовании? При этом базовой становится точка зрения "приемщика", кто бы он ни был. Это могут быть отдельный работодатель, корпорация, учебное заведение следующего уровня образования, общество (как правило, в лице государства или муниципалитета), профессиональное сообщество и, в некоторых случаях, семья. Точка зрения "приемщика" весьма похожа на точку зрения инвестора. Его первейшее требование - обеспечение понятности сигнала.

"Приемщика-инвестора" не интересует, чему и как учился носитель сигнала об образовании. Его интересует, способен ли этот человек работать, придерживаться принятых социально-этических норм и т.п. В связи с этим "приемщик-инвестор" обращает особое внимание на те фильтры, прохождение которых дает обучающемуся право стать носителем сигнала об образовании. Однако внимание к фильтру не означает неперемногого требования контролировать организационную и содержательную стороны фильтра. Такой контроль приведет к дополнительным расходам со стороны "приемщика". В большинстве случаев "приемщик" хотел бы скорее "ясности", чем контроля. Популярностью пользуется идея независимого (внешнего по отношению к системе образования) фильтра. Здесь следует вспомнить о так называемых квалификационных стандартах. Это сходно с созданием рейтинговых агентств, пользующихся доверием инвесторов при оценке, например, ценных бумаг.

Вообще надо сказать, что компетентностный подход позволяет применять для анализа и выработки рационального поведения многое из того, что наработано на обычных инвестиционных рынках. Во всяком случае, ясность сигнала и прозрачная финансовая отчетность делают для "приемщика" актуальным вопрос о его интересе к тем или иным видам и учреждениям образования, а значит, и о собственном превращении в полноценного инвестора. В то же время "туман на рынке" диктует совершенно другое поведение. Понимая социальную значимость образования (неважно, действительную или лишь декларируемую), "приемщик" будет демонстрировать "живейшее участие", на деле ограничиваясь благими пожеланиями, заинтересованной критикой и добровольно-принудительным спонсорством.

Означает ли это, что в настоящих условиях с точки зрения компетентностного подхода инвестирование в образование невозможно? Это не совсем верно. Конечно, бесконтрольная, финансово непрозрачная, сама себя оценивающая, выдающая документы на лишь ей понятных основаниях система не может быть объектом инвестирования. Но система образования - еще не образование. Если система не способна "переварить" инвестиции, а продукт (образование) востребован на рынке, то развиваются внесистемные формы образования.

Компетентностный подход можно рассматривать как одно из проявлений так называемого экономического империализма, то есть проникновения экономических методов в доселе закрытую для них область. В сфере профессионального образования его плодотворность очевидна. Что же касается общего образования, то здесь рассмотрение образования как ресурсного позиционного блага наталкивается на большие трудности.

Наслажденческий подход

Ранее неоднократно упоминалось, что образование, понимаемое и как процесс, и как результат этого процесса, не может считаться лишь ресурсом для дальнейшей жизни и для добывания других благ. Конечно, даже общее образование, не дающее прямых профессиональных навыков и умений, тем не менее способствует выработке навыков ориентации в природе и культуре, обретению социально-этических норм и других ресурсов, необходимых для достижения успеха в жизни. Но это далеко не исчерпывает проблему. Образование - само по себе конечное благо, вызывающее прямое удовольствие, ради достижения которого человек согласен идти на лишения в виде затрат времени, сил и средств.

В экономической литературе анализируется музыкальное образование как механизм приобретения потребительского капитала, способного обеспечивать его обладателю наслаждение от все более сложной и изысканной музыки. С этой точки зрения образование есть аддитивное благо. Рискнув вызвать гнев педагогов-психологов, привыкших употреблять термин "аддитивный" исключительно в негативном плане, хочу обратить внимание, что с точки зрения наслажденческого подхода образование относится именно к разряду пристрастий. Однако вовсе не все пристрастия следует признать пагубными.

Если мы ставим себе задачу воспитать в ребенке стремление к чтению хорошей литературы, музыкальный вкус, "зрячую радость узнавания" все нового и нового, если мы, короче говоря, приветствуем "образование в течение всей жизни", то мы, собственно говоря, хотим, чтобы у этого ребенка возникла зависимость, пристрастие к образованию. Мы совершенно справедливо полагаем, что это - благое пристрастие, хорошая зависимость от процесса и наслаждение, получаемое в результате.

Есть принципиальная экономическая разница между пагубными и благими аддитивными пристрастиями. Пагубное пристрастие требует все больших затрат сил, здоровья и денег для получения того же уровня удовольствия. Благое пристрастие, наоборот, по мере возрастания уровня освоения "материала" обеспечивает, как минимум, тот же уровень удовольствия при все меньшем напряжении сил. Можно сказать, что пагубное пристрастие создает отрицательный потребительский капитал, а благое - положительный. Здесь, конечно, был бы уместен анализ возрастной разницы в поведении людей и реакции на расширение спектра благих пристрастий. К сожалению, экономическая наука, впрочем, как и психолого-педагогическая, больше внимания уделяет пагубным, а не благим пристрастиям.

Однако наиболее интересным следствием наслажденческого подхода к рассмотрению образования является утверждение, что образование расширяет возможности наслаждения, а значит, объем тех благ, к которым стремится человек. Создание потребительского капитала, способного превратить в изысканные удовольствия чтение книги, созерцание картины, прослушивание музыки, ведение беседы и исследования, - важнейшая задача образования. Расширение возможностей, расширение выбора - это и есть свобода, понимаемая как процесс, а не как средство для обеспечения условий эффективного хозяйствования.

Современная теория благосостояния не отказывается от поисков денежного эквивалента социального дохода или личного наслаждения. Тем не менее она предлагает проявлять в этих поисках осторожность и относиться к деньгам не как к цели деятельности, но, скорее, как к средству или, скромнее, измерителю, позволяющему производить сравнения. Во всяком случае, даже исследование объема и интенсивности предложения благих пристрастий, обеспечиваемых образованием в качестве альтернативы пагубным пристрастиям, способно обосновать эффективность инвестиций в образование не хуже, чем методы теории человеческого капитала. Это указывает на то, что наслажденческий подход к образованию вполне заслуживает внимания экономической науки. Его использование поможет также сгладить противостояние экономическому империализму со стороны противников компетентностного подхода.

В последнее время участились случаи использования в публицистике и социологии термина "социальный капитал". Судя по всему, этот по происхождению экономический термин является некоторым логическим продолжением понятия социальный доход из теории социальных взаимодействий. Если не отметить его с порога, как не имеющий экономического смысла, а попытаться осмыслить как понятие, то стоит обратить внимание на тот факт, что потребительский капитал, необходимый для выработки личных благ, не формируется в безвоздушном пространстве, а получается в ходе социальных взаимодействий. Важнейшим из таковых в этом плане, видимо, следует считать образование, которое способствует наработыванию социально обусловленной части потребительского капитала.

Поскольку механизмом капитализации в данном случае выступает наслаждение, то стоит обратить внимание на востребованность таких форм образования, как классная

жизнь, летние школы, кружки и т.п. Их смысл становится ясен только при рассмотрении с точки зрения наслажденческого подхода к образованию. Это показывает, что наслажденческий подход не должен ограничиваться лишь проблемой возникновения личных пристрастий, но и исследовать механизм капитализации социального дохода в процессе социальных взаимодействий образовательного характера.

Остается лишь удивляться пренебрежением наслажденческим подходом со стороны экономистов на фоне усиливающегося потока инвестиций в различные формы познавательного бизнеса, не имеющие характера обучения компетентностям. Кроме того, расширение спектра предлагаемых человеку благ опять-таки возвращает нас к вопросу об избирательном воспитании пристрастий.

Универсальное и специальное

Проблема универсального и специального в образовании - пожалуй, одна из самых серьезных в исследовании инвестиционного климата в этой отрасли. Работодатель согласен затрачивать средства на специальное обучение своих сотрудников, если в результате этого обучения они будут лучше трудиться на его фирме, но не получают преимуществ на свободном рынке труда. Ведь иначе работник уйдет на другое производство. Такое специальное образование работодатель может частично финансировать из прибыли, хотя, конечно, другая часть компенсируется недоплатой за труд. Однако, если работодатель организует некоторое общее, универсальное образование, значит, деньги на это образование напрямую берутся из оплаты труда. Такова классическая схема. Но всегда ли подтверждают ее расчеты? И всегда ли можно четко разделить универсальное и специальное в образовании?

В специфических российских условиях мы вправе задать исследователям некоторые вопросы. Например, вопрос об образовании в городах, где есть градообразующее предприятие. При пониженной мобильности населения универсальное образование может быть весьма эффективным для работодателя. Инвестиции в общее или даже дополнительное образование достаточно рациональны и на практике не являются редкостью в таких случаях. Другим примером нарушения классической схемы может служить следующее. Работодатель инвестирует в существующее учебное заведение, обуславливая свои инвестиции требованием расширения фундаментальной составляющей образования. При этом студентам сообщается, что им гарантировано высокооплачиваемое рабочее место после успешного окончания учебы. Тем самым работодатель, озабоченный необходимостью обновления и смены технологий, стимулирует подготовку элитных кадров, в то же время пытаясь застраховаться от их перехвата.

Приведенные примеры призваны показать, насколько осторожным следует быть при оценке возможностей инвестирования в универсальное и специальное образование. Чрезвычайно ненадежны для этой оценки социологические опросы. Дело в том, что люди в своих ответах на прямые вопросы скорее ориентируются на общераспространенные мифы, чем на реальную пользу, а в практике инвестирования поступают наоборот. Иногда рассмотрение вопроса об инвестициях целесообразнее основывать на психоанализе, чем на декларативных заявлениях. Собственные деньги - слишком интимная сфера человеческой души, чтобы обнажать ее, да еще публично. Не стоит забывать, что венская экономическая школа, столь много сделавшая для осознания роли человеческого поведения в экономическом развитии, родилась одновременно с венской психологической школой. И, видимо, в тех же кофейнях.

Особенно интересным является инвестирование со стороны выпускников учебных заведений. Здесь можно говорить о чем-то, похожем на страсть. Бывшие ученики вкладывают свои силы, влияние, время и деньги в учебные заведения, которые окончили когда-то. Явление это не повсеместное, но частое. Существует гипотеза, что это вызвано стремлением распространять свое влияние через формирование сообщества [Фуллер, 2005]. Недоброжелатели назовут такую тактику мафиозной. Более добрые исследователи станут говорить о чем-то вроде интеллектуального землячества. Избегая таких

оценок, важно отметить другое. И школа в маленьком городке, и университет в большом городе могут становиться инструментами влияния и центрами формирования "взглядов на жизнь".

Как правило, инициаторами инвестирования такого типа являются связи успешных государственных деятелей или руководителей крупных корпораций с одной стороны, и их бывших однокашников, ставших во главе учебных заведений, - с другой. Сначала инвестиции направляются в специальное образование, но сравнительно быстро они распространяются и на универсальное, впрочем, на первых порах часто под маской благотворительности. Смысл процесса состоит в создании "мозговых центров", обеспечивающих движение общества в "нужном" направлении. Такая практика характерна для США и Соединенного Королевства. Она с трудом приживается в Германии и России, хотя нужда в "мозговых центрах" как инструментах влияния и выращивания определенным образом ориентированных кадров ощущается и здесь.

Говоря о соотношении универсального и специального с точки зрения инвестирования, следует отдельно отметить проблему социализации. К сожалению, сегодня исследования социализации считаются прерогативой психологов, педагогов или даже клерков, занятых рассуждениями о воспитании социально-этических норм, национального менталитета или еще чего-нибудь подобного. Между тем социализация стала включать в себя знание английского языка, умение водить автомобиль, ориентацию в правовой системе и довольно обширный спектр других компетентностей. Таким образом, компетентности, первоначально относившиеся лишь к специальному в образовании, становятся критериям успешности освоения универсального. Здесь важно отметить, что какую бы дробность компетентностей мы ни создавали для удобства фильтров и доверия к сигналам, речь идет именно об универсальном образовании.

Таким образом, неверно было бы использовать компетентностный подход лишь в специальном образовании. Он применим и к универсальному. Полагаю, что наслажденческий подход также не должен ориентироваться лишь на универсальное образование. Воспитание пристрастий к специальным видам деятельности всегда было инструментом формирования научной, творческой и рабочей элиты. Смею высказать мысль, что воспитание благих пристрастий вообще способствует созданию общества, не стремящегося разрушить себя.

Рынок в образовании?

Классический рынок в образовании невозможен. Этому противостоит несколько важнейших факторов. Первым является общее убеждение в колоссальном внешнем эффекте образования. Эффективное противостояние рынку связано в данном случае не столько с верностью этого убеждения, сколько с его общепризнанностью. Однако, если проанализировать аргументы сторонников таких взглядов, мы увидим достаточно значимый их разброс. Адепты "знаниевой" (*know-ledge*) экономики утверждают, что повышение общего уровня образования способствует росту благосостояния страны. Они твердо придерживаются компетентностного подхода и превалирования специального в образовании. Напротив, традиционалисты делают упор на социализацию, универсальное в образовании, на борьбу с индивидуализмом и воспитание восторга перед действительными и мнимыми прошлыми победами. Здесь тоже царит компетентностный подход, но компетентности уже подразумеваются не те. Консервативное большинство, скорее, относится к образованию как к повинности, которая зачем-то нужна государству, имеющему от этого какой-то эффект. Ясно, что эти три группы единодушны в убеждении, что инвестором в образование должно быть только "государство", то есть общество в целом. Однако, когда речь заходит о конкретном направлении инвестиций, то есть о содержании образования, то их требования становятся перпендикулярными друг другу.

Вторым фактором, противостоящим классическому рынку, является исторически оправданное убеждение, что формирование национальной элиты может происходить

только через образование. Подозрительное отношение к элите, располагающей значительно большей свободой, чем остальное население, заставляет людей пристально следить за ее образованием. Даже при достаточно либеральном подходе к образованию школы для одаренных детей из малообеспеченных слоев, стипендии для талантливых студентов служат противовесом тенденции формирования элиты по принципу происхождения или имущественному цензу. Следует признать этот фактор крайне серьезным, поскольку любой способ формирования элиты не через образование чреват большими неприятностями для страны и общества.

Третий фактор, дающий аргументы сторонникам нерыночного подхода к образованию, - необходимость занять множество детей пребыванием в школе достаточно большое количество лет. Отношение к школе, как к "отстойнику" - довольно распространенное, хотя и не слишком декларируемое, явление. Еще более это относится к начальному и в какой-то степени к среднему профессиональному образованию. Противники такого подхода, если внимательно проанализировать их возражения, в сущности выступают не против образования, а против его нынешнего содержания. Они сомневаются в даваемых компетентностях или же настаивают на большем внимании к "жизни" в школьные годы, то есть фактически протестуют против крайне неуклюжих попыток педагогов воспитать благие пристрастия. Употребление термина "отстойник" связано именно с провалом педагогики на этом направлении. Стремление оградить себя от малолетней преступности породило ряд исследований на тему о пользе образования в данном смысле.

Эти три фактора слишком важны, чтобы пренебречь ими и настаивать на рыночных принципах в образовании. Тем не менее вынужденный отказ от рынка заставляет искать некоторые механизмы, способные компенсировать потери. Каковы же эти потери и чем рынок был бы полезен образованию? Можно ли предложить в данной сфере хозяйственный механизм, сохраняющий привлекательные стороны рынка и в то же время учитывающий факторы, противостоящие рынку?

Организация хозяйственной среды

Если мы по ряду причин, в том числе носящих вполне либеральный характер, не можем перейти в образовании к классическому рынку, то это не значит, что надо опустить руки и согласиться с тем "туманом на рынке", о котором говорилось выше. Инвестор должен понимать ту среду, в которую попадают его деньги. Ему надо показать, что не произойдет разбазаривание средств, но они будут с пользой "переварены", как теперь принято говорить. Это относится не только к таким инвесторам, как население, корпорации или некоммерческие организации, но прежде всего к государству. Недаром и у нас, и за рубежом звучит лозунг "бюджетирование по результату" (БОР). Важнейшие факторы, делающие рынок самым эффективным из способов хозяйствования, - во-первых, диктат потребителя, во-вторых, соревнование производителей.

Проблема создания квазирыночного пространства в образовании, как и в любой другой бюджетной или частично бюджетной отрасли, - одна из самых острых в экономике. Ее решение должно повысить качество предоставляемых услуг и эффективность расходования бюджетных средств. Классический подход к этой проблеме состоит в комплексном использовании следующих инструментов. Профессиональное сообщество и экономисты определяют "стандарт" и его стоимость. Стандарт принимается на основе общественного консенсуса с учетом требований достойной оплаты труда производителя (в данном случае педагога), реальной эффективности образовательной услуги для достижения целей образования, необходимости создания условий для обучения и здорового содержания обучающихся, а также возможностей контроля за соответствием оказываемой услуги стандарту. Вторым инструментом - система такого контроля и обеспечение гласности его результатов. Третьим рыночным инструментом служит свобода потребительского выбора учебного заведения. Поскольку стандарт с самого начала оснащается нормативом финансирования для его достижения, то он выступает как финансовый обя-

зательства общества перед учебным заведением и обязательство по оказанию услуги со стороны учебного заведения. Таким образом, четвертым инструментом рыночного характера является контракт между органом управления бюджетом и бюджетополучателем.

Наличие такого контракта, в основу которого кладутся взаимные обязательства вокруг стандарта, делает ненужным сметное финансирование, обеспечивает возможность финансовой и содержательной (в рамках стандарта) автономии учебного заведения. В свою очередь, это способствует нормализации трудовых отношений. Ректор или директор учебного заведения получает возможность найма преподавателей и других работников по контракту, ориентируясь не на ту или иную систему оплаты труда по формальным признакам, но на ценность данного работника. Одновременное использование всех этих инструментов ставит финансовое благополучие учебного заведения в прямую зависимость от его общественного признания. В случае отказа потребителя от образовательных услуг какого-либо учебного заведения создаются условия для расторжения контракта и объявления конкурса на управление данным учебным заведением. Ясно, что успешные учебные заведения будут заинтересованы в расширении своей сферы деятельности и примут участие в таких конкурсах либо непосредственно, либо через "отпочковавшуюся" часть своего педагогического коллектива. Сетевое взаимодействие "дочек" с материнским коллективом в таком случае носит методический и организационный характер. Дело не в том, что лучшие и живут лучше. Дело в том, что путем слияний и поглощений лучшие берут на себя процесс обновления и модернизации образования.

Реализация такого квазирыночного механизма при всей его привлекательности сталкивается с рядом труднопреодолимых препятствий. В ситуации высшей и средней профессиональной школы - это дифференцированность стандартов. Оснащенность технического и гуманитарного вузов не просто разная, она принципиально разная. Индивидуализация стандартов - это отказ от стандартов. Переход к стандартам "по программам", а не по учебным заведениям, всеми поддерживается, но пробивает себе дорогу с большим трудом. Что же касается общеобразовательных школ, то несмотря на возможность и необходимость более-менее единых стандартов, за понятными исключениями, задача легче не становится. Один из главных инструментов свободы потребительского выбора - "голосование ногами" - не срабатывает, так как очень часто школа оказывается локальным монополистом, то есть мы попадаем в ситуацию "провала" рынка.

Фактически там, где для этого есть хоть малейшие предпосылки, квазирыночные и даже рыночные преобразования происходят. Иногда они носят уродливый характер и вызывают справедливые нарекания. Нормализация ситуации, конечно же, будет способствовать притоку инвестиций, но ставить напрямую рост инвестиций от "степени рыночности" образовательных учреждений не всегда корректно. Разный характер инвестирования, разные источники и цели инвестиций выдвигают разные требования к микроэкономической среде в образовании. "Слишком рыночная" ситуация в ряде случаев может даже останавливать инвестора, который хочет прежде всего повысить прозрачность и понятность судьбы своих инвестиций, а не обеспечить рост ВВП через повышение качества образования, если в качестве инвестора выступает население, корпорации или некоммерческие организации. Да и государственные чиновники больше сосредоточены на решении локальных задач, хотя и не забывают о проблемах глобального характера. Во всяком случае, проводя преобразования, важно учитывать общественное согласие на них. То есть согласие инвесторов.

Кое-что в заключение

Мы привыкли, что любые высказывания по проблемам образования вызывают возмущение у части аудитории, которой они адресованы. Я надеюсь, что и данная статья не избежит подобной участи. Такая надежда небезосновательна, так как любая площадка, где сталкиваются понятия "образование" и "деньги", становится полем битвы. Этому

способствует хроническое недофинансирование образования, ставшее уже общим местом в любой полемике на данную тему. Смее заверить, что я также озабочен этой проблемой и лишь пытаюсь предложить подходы и язык, который был бы понятен инвесторам и позволил бы им увереннее вкладывать свои ресурсы в образование.

Выявление конкретного набора актуальных и потенциальных инвесторов - население, корпорации, некоммерческие организации, бюджеты разных уровней, - анализ их мотиваций и объектов приложения инвестиций стали предметом другой работы [Сабуров, 2006]. Здесь же хотелось обратить внимание на иную, более общую проблему. Применительно к образованию зачастую одни и те же действия можно рассматривать и с точки зрения текущего финансирования, и с точки зрения инвестирования.

Очень многое зависит от того, кто и с какой целью вкладывает деньги в образование. Превалирование "государственного" подхода приводит к тому, что инвестированием считается лишь направление средств на модернизацию и расширение системы образования. Ясно, что для самого обучающегося, его семьи, корпораций это не так. Да и с макроэкономической точки зрения дело обстоит сложнее. Взгляд на экономику образования как на инвестирование в развитие общества, а не как на затраты по содержанию системы образования, по моему мнению, имеет право на жизнь. И в сегодняшних условиях реальной диверсификации источников финансирования образования он может принести практическую пользу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Беккер Г. С. Воздействие инвестиций в человеческий капитал на заработки // Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. М., 2003^a.

Беккер Г. С. Семья и государство // Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории М., 2003⁶.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Коломинский Я. И. Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. 1991. N 10.

Сабуров Е. Ф. Образование и инвестиции // Образовательная политика. 2006. Апрель.

Сабуров Е. Ф. Система образования: уровни, фильтры, сигналы // Вопросы образования. 2005. N1.

Теоретические основы содержания общего среднего образования. М., 1983.

Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства // Вопросы образования. 2005. N 2.

Coase R. The Problem of Social Cost // Journal of Law and Economics. 1960. Vol. 3.

Mincer J. Schooling, Experience and Earnings. Columbia, 1974.