

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

И. В. Тимошенко

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ
В ЗЕРКАЛЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКИ

Монография

Харьков
Издательство НУА
2005

УДК 37.0:330.1

ББК 65.497.4

T41

*Рекомендовано к изданию Ученым советом
Харьковского гуманитарного университета
«Народная украинская академия»
Протокол № 6 от 24.01.2005*

Рецензенты: д-р экон. наук *И. В. Семеняк* (Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина); д-р экон. наук *С. И. Архиреев* (Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»)

Научный консультант д-р экон. наук *О. Л. Яременко* (Национальный банк Украины)

Тимошенко, Игорь Владиславович.

T41 Система образования в зеркале экономической науки: Монография / И. В. Тимошенко; Нар. укр. акад. – Х.: Изд-во НУА, 2005. – 296 с.
ISBN 966-8558-26-X

В монографии анализируются и обобщаются результаты теоретических разработок проблем образования в различных отраслях научного знания. На основе сравнительного анализа двух методологических подходов экономической теории – неоклассического и институционального – обосновывается положение о приоритетности развития новоинституционального направления в экономической науке, раскрывается содержание исследовательской программы анализа системы образования в традициях новой институциональной экономики.

Для научных работников, аспирантов и преподавателей.

У монографії аналізуються та узагальнюються результати теоретичних розробок проблем освіти в різних галузях наукового знання. На основі порівняльного аналізу двох методологічних підходів економічної теорії – неокласичного й інституціонального – доводиться положення про пріоритетність розвитку новоінституціонального напрямку в економічній науці, розкривається зміст дослідної програми аналізу системи освіти у традиціях нової інституціональної економіки.

Для науковців, аспірантів і викладачів.

УДК 37.0:330.1

ББК 65.497.4

ISBN 966-8558-26-X

© Тимошенко И. В., 2005

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА: СОДЕРЖАНИЕ, ФУНКЦИИ, ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ	7
1.1. Современное образование: оценки и стереотипы	7
1.2. Содержание образования. Образование как система	20
2. НЕОКЛАССИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЭКОНОМИ- ЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	26
2.1. Человеческий капитал как эвристическая метафора	26
2.2. Формирование основ теории человеческого капитала в классической политической экономии	36
2.3. Разработка теории человеческого капитала в произведениях Гэри Беккера	44
2.4. Производственная функция образования	99
2.5. Перспективы и ограничения неоклассического подхода к исследованию образования	121
3. РОЛЬ И МЕСТО ИНСТИТУЦИОНАЛИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКЕ	126
3.1. Институционализм: содержание и направления развития ..	126
3.2. Старый институционализм: общая характеристика направления и теоретического наследия основателей	133
3.3. Новая институциональная экономическая теория: содержание, особенности, основные направления и перспективы	149
4. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОГРАММА АНАЛИЗА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ТРАДИЦИЯХ НОВОЙ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ	173
4.1. Система образования как объект исследования новой институциональной экономики. Общая характеристика состояния исследования проблемы и определение перспектив	173
4.2. Концептуальные основы разработки исследовательской программы	175
4.3. Методологическое и методическое обоснование исследовательского подхода	203

5. МАРКЕТИНГОВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЦЕЛЕЙ, ЗАДАЧ И НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МАРКЕТИНГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	239
5.1. Содержание образовательных услуг	241
5.2. Рынок образовательных услуг	244
5.3. Стратегический и операционный маркетинг образова- тельных услуг	245
5.4. Общемаркетинговые решения и подходы на рынке образовательных услуг	248
5.5. Специфические маркетинговые решения и подходы на рынке образовательных услуг	251
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	255
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	262

ВВЕДЕНИЕ

Определение места и роли образования в социально-экономическом развитии общества, а также направлений повышения его эффективности, являются теми проблемами, поиск решения которых длится уже не одно тысячелетие – как минимум, начиная с разработки модели системы образования, предложенной Платоном. Вместе с тем и в современных условиях эти проблемы не утратили своей актуальности как на уровне исследования наиболее общих философских и методологических аспектов образования, так и в решении проблем более частного порядка – таких, как выбор критериев оценки эффективности образовательного процесса и обоснование методов измерения результатов образования.

Объясняется это вовсе не тем, что результаты многовекового опыта исследования этих проблем оказались несостоятельными или же полностью утратили свою актуальность и требуют принципиального переосмысления в системе новых подходов и решений. А тем, что в истории образования «все формы, концепции и подходы к образованию были ответом на вызовы и практические задачи своего времени» и «конкретная эффективная форма образования для страны, социальной группы или индивида может быть получена только в результате организационного соотнесения – при ее создании и реализации – разных целей, задач, подходов, форм» [Никитин 2004: 92].

Поэтому, определяя сегодня направления совершенствования системы образования в Украине, следует учитывать, что выработка эффективной образовательной политики невозможна без глубокого переосмысления всего мирового исторического опыта в понимании содержания образования, его места и роли в экономическом и социальном развитии общества. С другой стороны, было бы глубоким заблуждением пытаться заимствовать (или, тем более, слепо копировать) конкретные модели систем образования и механизмов их функционирования,

которые зарекомендовали себя как прогрессивные и эффективные для конкретных стран в конкретных исторических условиях их развития.

Цель настоящей работы состоит в том, чтобы проанализировать и сопоставить с точки зрения перспективности для исследования системы образования двух методологических подходов экономической теории – неоклассического и институционального.

Цель монографии определила логику исследования и структуру работы.

В первой главе раскрывается содержание образования как системы, рассматриваются ее элементы и определяются современные приоритеты развития.

Вторая глава посвящена исследованию экономических воззрений на систему образования в работах представителей неоклассической экономической теории. В ней подробно проанализированы две основные неоклассические концепции – человеческий капитал и производственная функция образования.

В третьей главе раскрывается содержание новой институциональной экономической теории, обосновывается приоритетность этого направления экономической науки, в том числе и при решении тех проблем, которые связаны с экономическими исследованиями в области образования.

Четвертая глава раскрывает содержание исследовательской программы анализа системы образования в традициях новой институциональной экономики. Определяются основные ориентиры анализа системы образования в системе понятий и методов нового институционализма.

В пятой главе определяется связь теоретических исследований в области образования с решением практических задач организации, работающей на рынке образовательных услуг, в контексте современной концепции интегрированного маркетинга.

Проблематика исследования образования в традициях новой институциональной экономической теории практически не затрагивалась отечественными учеными. В связи с этим основная часть научных публикаций, составивших теоретическую базу работы, представлена работами зарубежных авторов.

1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА: СОДЕРЖАНИЕ, ФУНКЦИИ, ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ

Образование и воспитание представляются нам историческими фактами воздействия одних людей на других; потому задача науки образования, по нашему мнению, есть только отыскание законов этого воздействия одних людей на других.

Нам необходимо изучать все те условия, которые способствовали совпадению стремлений образовывающего и образовываемого; нам нужно определить, что такое есть та свобода, отсутствие которой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критерием всей науки образования.

Л. Н. Толстой. О народном образовании. 1862 г.

1.1. Современное образование: оценки и стереотипы

Определение места и роли образования в социально-экономическом развитии современного общества, а также направлений повышения его эффективности, на первый взгляд, могут показаться задачами, которые уже достаточно давно и вполне успешно решены. К такому выводу подталкивают не только работы теоретиков и практиков образования, но и многочисленные издания международных организаций, в которых целый ряд принципиальных положений, характеризующих современное образование, рассматривается в настоящее время на уровне аксиом.

Не претендуя на полную «инвентаризацию», охарактеризуем те положения, которые представляются нам не только наиболее значимыми для теории и практики образования, но и наиболее широко распространенными в отечественных и зарубежных публикациях.

Условно все они могут быть сведены к трем основным блокам, а именно:

- роль и значение образования в современном обществе;
- состояние современной системы образования;
- основные направления и перспективы повышения эффективности образования.

Роль и значение образования в современном обществе в большинстве работ определяется следующим образом:

– образование представляет собой ключевой фактор развития той модели общества («постиндустриального», «информационного», «знаний», «основанного на знаниях», «новой экономики»), которая сегодня в наиболее развитых государствах существует реально, а для развивающихся стран и стран с переходной экономикой выступает в настоящее время в качестве эталона или, точнее, образца для подражания, реальное воспроизведение которого должно состояться в более или менее отдаленной перспективе; таким образом, для них развитие образования – это не только средство для решения текущих социально-экономических задач, но к тому же еще и приоритетное стратегическое направление интеграции в мировое сообщество развитых стран;

– для любого государства (вне зависимости от уровня его развития) важнейшие обобщающие характеристики эффективности его социально-экономического развития, выраженные в соответствующих показателях (объем и динамика ВВП, сокращение уровня заболеваемости, укрепление здоровья и рост продолжительности жизни населения, снижение уровня преступности и сокращение общего числа правонарушений и т. п.), в значительной степени обусловлены эффективностью и динамикой его национальной системы образования, причем эта зависимость может быть достаточно корректно описана средствами экономико-статистического анализа (концепции «производственной функции образования» и «человеческого капитала»);

– для отдельного члена общества роль образования состоит в том, что его экономическое положение (источники и уровень доходов, востребованность и конкурентоспособность на рынке труда и т. п.), а также присущие ему социальный статус и степень

социальной мобильности (прежде всего, вертикальной) являются производными от уровня его образованности; и это так же, как и в случае оценок эффективности образования на уровне общества в целом, может быть статистически корректно подтверждено (концепции «производственной функции образования» и «человеческого капитала»);

– кроме этого, возрастание роли образования в современных условиях определяется еще и целым рядом факторов, объективно выводящих его анализ за рамки внутренних (национальных) оценок – усилением процессов глобализации и связанных с ними обострением глобальной нестабильности и глобальной конкуренции; в этих условиях национальная система образования той или иной страны может и должна быть определена в качестве наиболее общей и глубокой основы формирования, по сути, всех основных элементов системы ее национальной безопасности: экономической, политической, экологической и др. (концепции «глобализации» и «неоглобализации»).

В качестве основной характеристики состояния, современной системы образования большинство исследователей указывают на то, что, начиная примерно с 1960-х годов образование во всех странах пребывает в состоянии перманентного кризиса, наиболее выразительными и универсальными проявлениями которого выступают:

– рост функциональной неграмотности населения даже в самых высокоразвитых странах;

– все большее отставание программ образовательной подготовки от динамичных изменений в требованиях, предъявляемых к выпускникам учебных заведений на рынках труда;

– усиление неравенства в доступе к образованию (особенно применительно к сегменту наиболее качественного образования), прежде всего, на основе углубления противоречия между все большей коммерциализацией сферы образовательных услуг и ростом стоимости обучения, с одной стороны, и хроническим недофинансированием системы образования со стороны государства – с другой; как следствие, – рост социальной дифференциации в обществе;

– сохранение образованием своего статуса как одной из наиболее консервативных подсистем современного общества;

блокирование внедрения прогрессивных форм и методов организации и управления образованием, а также инновационных образовательных технологий вследствие активного сопротивления со стороны не только облеченных полномочиями «полевых» участников образовательного процесса (преподавателей и администрации учебных заведений), но и в целом на уровне национальной системы образования – государственными институтами образования;

– указанные характеристики являются по своей сути универсальными для всех стран, но с особой силой проявляются в государствах с переходной экономикой, так как в них они усиливаются и «подпитываются» за счет специфических феноменов трансформационного кризиса (маргинализация и обнищание значительной части населения, его моральная деградация и рост преступности, тотальная коррупция и др.).

Далее, в качестве исходного основания предлагаемых конкретных направлений совершенствования системы образования и повышения его эффективности большинство авторов (вне зависимости от того, идет ли речь о теоретических разработках ученых или о нормативных документах, принимаемых правительствами) рассматривают задачу преодоления кризиса образовательной системы.

Поэтому все они, по сути, сводятся к определению тех практических механизмов, реализация которых и должна позволить:

– вывести систему образования из кризисного состояния во всех его основных проявлениях: преодолеть функциональную неграмотность населения; привести программы образовательной подготовки в соответствие с быстро меняющимися требованиями, предъявляемыми к выпускникам учебных заведений современными рынками труда; преодолеть неравенство в доступе ко всем формам и уровням образовательной подготовки; создать действенные механизмы стимулирования практического внедрения прогрессивных форм и методов организации и управления образованием, а также инновационных образовательных технологий;

– в результате этого привести систему образования в соответствие с теми требованиями, которые предъявляются к ней

современным обществом: превратить образование в ключевой фактор его развития; на основе этого обеспечить динамичный экономический рост и повышение эффективности социально-экономического развития; обеспечить рост благосостояния членов общества, их социального статуса и степени социальной мобильности; укрепить систему национальной безопасности в условиях резкого обострения глобальной нестабильности и глобальной конкуренции.

При этом, несмотря на столь широко очерченный круг задач, область поиска конкретных механизмов их реализации оказывается весьма ограниченной, что позволяет достаточно четко определить содержание господствующих в настоящее время теоретических позиций по этим вопросам, а также сформулировать ключевые задачи национальных образовательных реформ, происходящих сегодня в мире:

- создание многоуровневой национальной системы непрерывного образования, которая обеспечивает образование «для всех в течение всей жизни»;

- постепенный переход ко все более высоким уровням обязательной образовательной подготовки населения (от начального к среднему, от среднего к высшему);

- радикальный пересмотр учебных программ на всех уровнях образовательной системы, ориентирующий образование «не на прошлое, а на будущее»;

- усиление контроля качества образования;

- расширение материальной поддержки в получении платных образовательных услуг для одаренных в целях преодоления неравенства в доступе ко всем формам и уровням образовательной подготовки;

- создание действенных механизмов стимулирования практического внедрения прогрессивных форм и методов организации и управления образованием, а также инновационных образовательных технологий.

Насколько оправданы эти положения, которые без всякой натяжки сегодня можно отнести к числу стереотипов не только обыденного, но и научного сознания?

Ответом на это, причем весьма пессимистическим, служит то, что в настоящее время реально во всем мире не существует

систем образования, которые были бы в состоянии справиться с теми проявлениями кризиса, о которых мы упомянули.

Поэтому единственным выходом представляется достаточно радикальный пересмотр тех устоявшихся стереотипов и догм, часть из которых была названа.

В числе феноменов человеческого общества вряд ли еще может быть обнаружен столь же сложный, многогранный и противоречивый, как образование (здесь мы используем термин «феномен» в его классической кантианской трактовке – как явления, данного в опыте, постигаемого при помощи чувств и принципиально отличного от «вещи в себе»).

Объясняется это тем, что наиболее масштабный взгляд на образование, по сути, будет равнозначен попытке целостного видения всего того длительного, сложного и противоречивого пути, который прошел Homo Sapiens с момента своего зарождения до настоящего времени. И столь пафосное утверждение – отнюдь не риторический прием. Ведь, если пренебречь анализом конкретных временных деталей и не вдаваться в подробное описание специфических форм развития человеческого общества (а в таком масштабе, как вся история человечества, это вполне оправданно), то, действительно, – окажется, что именно образование представляло и представляет собой наиболее универсальную форму бытия человека.

Рефлексия, обучение и самообучение, адаптация к изменяющимся условиям внешней среды и инкультурация, накопление опыта и передача культурных традиций всем этим человек объективно вынужден был заниматься на протяжении всей своей истории, чтобы стать человеком, чтобы выжить, чтобы сохранить и воспроизвести себя в новых поколениях.

Как писал в своем главном труде «Феномен человека» Пьер Тейяр де Шарден (P. Teilhard de Chardin), для окончательного решения вопроса о «превосходстве» человека над животными существует единственное средство – «решительно устранить из совокупности человеческих поступков все второстепенные и двусмысленные проявления внутренней активности и рассмотреть центральный феномен – рефлексию» [Тейяр де Шарден 1987: 136].

«...рефлексия – это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, – способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь. Путем этой индивидуализации самого себя внутри себя живой элемент, до того распыленный и разделенный в смутном кругу восприятий и действий, впервые превратился в точечный центр, в котором все представления и опыт связываются и скрепляются в единое целое, осознающее свою организацию. Каковы же последствия подобного превращения? Они необъятны, и мы их так же ясно видим в природе, как любой из фактов, зарегистрированных физикой или астрономией. Рефлектирующее существо в силу самого сосредоточивания на самом себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере. В действительности это возникновение нового мира. Абстракция, логика, обдуманый выбор и изобретательность, математика, искусство, рассчитанное восприятие пространства и длительности, тревоги и мечтания любви... Вся эта деятельность внутренней жизни не что иное, как возбуждение вновь образованного центра, воспламеняющегося в самом себе» [Тейяр де Шарден 1987: 136].

В связи с этим перед исследователем образования встает первый вопрос/проблема: можно ли в принципе в рамках какой-либо отдельной научной дисциплины корректно определить предметную область исследования такого феномена, как образование? Если, да, то какую роль призвана и в состоянии сыграть в исследовании феномена образования экономическая теория?

Рассматривая проблему содержания и определения методологии экономических исследований, Карл Поланьи (Karl Polanyi) обращается к анализу того содержания, которое вкладывается в понятие «экономический» в социальных науках и анализирует два основных значения, в которых, по его мнению, оно используется: «содержательное» и «формальное»: «Содержательное значение (substantive meaning) «экономического» вытекает из факта зависимости человека от природы и других людей. Оно характеризует его взаимоотношения с природным и социальным окружением, которые обеспечивают ему средства удовлетворения материальных потребностей. Формальное значение

(formal meaning) термина «экономический» основывается на логическом характере связи между целями и средствами, являемой в таких понятиях, как «экономичный» или «экономить» (economical, economizing). Оно подразумевает конкретную ситуацию выбора, а именно: выбора между различными способами использования средств, порождаемого их ограниченностью. Если правила, определяющие выбор средств, мы называем логикой рационального действия, то можем обозначить этот вариант логики новым термином – «формальная экономическая теория» (formal economics)» [Поланьи 2002: 62].

Сравнивая понятия «содержательное» и «формальное», он приходит к выводу о том, что они не имеют между собой ничего общего, так как первое проистекает из факта, а второе из логики. Формальное значение подразумевает некий набор правил, касающихся выбора между альтернативными способами использования ограниченных средств. Содержательное значение не предполагает ни выбора, ни ограниченности средств. Существование (livelihood) человека может включать или не включать необходимость выбора. Если же человек оказывается перед выбором, последний отнюдь не обязательно вызван ограничивающим эффектом «скудости» средств: ведь некоторые из наиболее важных физических и социальных условий существования людей, такие, как наличие воздуха и воды или любовь матери к ребенку, как правило, не носят ограничивающего характера. «Непреложность формального значения отлична от содержательного значения так же, как сила логического умозаключения отлична от силы земного притяжения. Законы первого – это законы разума; законы второго суть законы природы. Едва ли можно придумать значения, более далекие друг от друга; семантически они находятся на противоположных полюсах» [Поланьи 2002: 63].

И далее К. Поланьи формулирует тот вывод, который очень четко определяет возможности и задачи современного экономического исследования: «Мы предполагаем, что только содержательное значение «экономического» способно породить концепции, необходимые социальным наукам для эмпирического исследования всех типов хозяйства прошлого и настоящего. Следовательно, общая схема анализа (frame

of reference), которую мы пытаемся выстроить, требует рассмотрения предмета в терминах содержательного определения» [Поланья 2002: 63].

Такой подход представляется вполне обоснованным и может быть дополнен, пожалуй, единственным уточнением в связи или, точнее, на устойчивом философском фундаменте, естественно предполагающем прочное аксиологическое обоснование, казалось бы, самых прозаических вещей, таких как финансирование образования или выбор направлений его дальнейшей информатизации.

Естественно, что в этом случае, по сути, не остается места для распространенных утверждений типа: «Главная функция университетов подготовка кадров высококвалифицированных специалистов, ориентированных на работу в сфере науки и знаний. Можно утверждать, что это не так и что главное – это удовлетворение потребностей личности» [Садовничий 2003: 7].

В то же время может быть наполнена вполне определенным содержанием иная формула:

«Система образования предназначена к выполнению наиважнейших общественных задач: 1) воспроизводить социальную структуру общества; 2) обеспечить профессиональную подготовку; 3) передать всю созданную за века культуру новому поколению; 4) воспроизвести моральные ценности народа (не какие-то общечеловеческие, а национальные, что не одно и то же). Еще одна из задач, которая связана с остальными и обеспечивает их реализацию, формирование и усвоение восходящим поколением комплекса идей, охватывающих все стороны жизни, то есть собственно идеологии» [Румянцев 2002].

Именно философский взгляд на образование в состоянии дать возможность переосмысления тех перемен, которые происходят в обществе.

Принципиальные изменения роли образования в жизни общества исследователи связывают с временным периодом конца 1950-х – начала 1960-х гг. – началом периода постиндустриального развития наиболее развитых стран Запада [Touraine 1969; Bell 1973; Лиотар 1998: 15].

При этом особое внимание исследователи обращают на ту роль, которую в этом сыграло появление и развитие новых

информационных и телекоммуникационных технологий: из «простого» технического средства передачи информации они постепенно превратились в средство непосредственного формирования самой информации. Они не только стали задавать форматы передаваемой информации, но и все в большей степени определять само ее содержание, радикально изменяя при этом ролевые функции участников информационного обмена.

В 1968 году в работе «Познание и интерес» (*Erkenntnis imd Interesse*) Юрген Хабермас (Jurgen Habermas), основываясь на положениях теории языковых актов, приходит к выводу о том, что, старый принцип, согласно которому получение знаний неотделимо от формирования разума и развития самой личности, устаревает. И отношения между поставщиками и пользователями знаний все больше принимают форму отношений между производителями и потребителями обычных товаров. «Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет потребляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте, и в обоих этих случаях, чтобы быть обмененным. Оно перестает быть самоцелью и теряет свою «потребительскую стоимость», – пишет Ю. Хабермас [Habermas 1968: 84].

В 1979 году в работе «Состояние постомодерна» («*La condition postmoderne*») Жан-Франсуа Лиотар (Jean-Francois Lyotard) отмечает: «Технологические изменения оказывают огромное влияние на знание...Знание может проходить по другим каналам и становится операциональным только при условии его перевода в некие количества информации. Следовательно, мы можем предвидеть, что все непереводимое в установленном знании, будет отброшено, а направления новых исследований будут подчиняться условию переводимости возможных результатов на язык машин. «Производители» знания, как и его пользователи, должны и будут должны иметь средства перевода на эти языки того, что одни стремятся изобрести, а другие усвоить... Вместе с гегемонией информатики предлагается и определенная логика, а следовательно, совокупность предписаний, предъявляемых к сообщениям, принимаемым как относящиеся к знанию» [Лиотар 1998: 18–19].

Следствием этого, по мнению Ж.-Ф. Лиотара, становятся все более усиливающиеся процессы экстерииоризации (применительно к носителям знания) и отчуждения (по отношению к его потребителям); ситуация внутреннего равновесия и дружелюбия (Convivialite) сменяется деморализацией исследователей, преподавателей и студентов [Лиотар 1998: 27].

И далее, развивая идеи, высказанные Ю. Хабермасом, подчеркивает: «Вместо того, чтобы распространяться в силу своей «образовательной» ценности или политической значимости (управленческой, дипломатической, военной), можно представить себе, что знания будут введены в оборот по тем же сетям, что и денежное обращение, и что соответствующее этому расслоение прекратит быть делением на знание/незнание, а станет, как и в случае денежного обращения, «знаниями к оплате/знаниями к инвестиции», т. е. знаниями, обмениваемыми в рамках поддержания обыденной жизни (восстановление рабочей силы, «выживание») versus кредиты знаний в целях оптимизации результативности программы» [Лиотар 1998: 25].

«Начиная с того момента, когда знание перестает быть самоцелью, осуществлением идеи или эмансипацией человека, его передача уходит из-под исключительной ответственности ученых и студентов... Посмотрим теперь, что же передается в системе высшего образования. В отношении профессионализации – придерживаясь узко функционалистской точки зрения – главное из того, что передается, сформировано организованной массой знаний» [Лиотар 1998: 123].

В то же время он обращает внимание на то, что «...этот аспект не должен заслонять собой другой, комплементарный ему. В форме информационного товара, необходимого для усиления производительной мощи, знание уже является и будет важнейшей, а может быть, самой значительной ставкой в мировом соперничестве за власть. Так же как национальные государства боролись за освоение территорий, а затем за распоряжение и эксплуатацию сырьевых ресурсов и дешевой рабочей силы, надо полагать, они будут бороться в будущем за освоение информации» [Лиотар 1998: 21]. И в заключение резюмирует: «Что же касается информатизации общества, то теперь мы видим, как она влияет на эту проблематику. Она может стать

«желанным» инструментом контроля и регуляции системы на ходу, простирающимся вплоть до контроля самого знания, и управляться исключительно принципом перформативности. Но тогда она неизбежно приведет к террору. Она может также служить группам, обсуждающим метапрескрипции, и дать информацию, которой чаще всего не хватает лицам, принимающим решения, чтобы принять его со знанием дела. Линия, которой нужно следовать, чтобы заставить свернуть в этом последнем направлении, в принципе, очень проста: нужно, чтобы доступ к носителям памяти и банкам данных стал свободным» [Лиотар 1998: 159–160].

Философский взгляд на образование позволит увидеть, что в основе системного кризиса образования лежат не те кризисные явления, которые поразили и проявляются на всех уровнях формальной организации национальной системы образования (дошкольное, школьное, профессионально-техническое, высшее). Это лишь проявления или симптомы кризиса. И если бы он этими явлениями исчерпывался, то тогда, при всей их тяжести и остроте положение было бы не столь тяжелым, каким оно является в действительности. Речь идет о кризисе не только формального образования, но именно образования как системы, включая все ее составляющие – обучение, воспитание, просвещение. При этом формальное образование – только один из элементов ее организационной структуры – вне всякого сомнения, чрезвычайно важный, но, естественно, не исчерпывающий все ее содержание.

Приведем всего один пример: принято считать, что передача культурных ценностей, традиций и т. п. – это характеристика процесса воспитания. Но если воспитание рассматривать в качестве одной из подсистем системы образования, то в этом случае, исходя из общесистемных характеристик, распространяющихся на все элементы системы без исключения, такие же механизмы и процессы (несмотря на внешнюю специфику форм и количественных характеристик) будут характеризовать функционирование и всех других элементов – подсистем. Так, в действительности, дело и обстоит. И, естественно, невозможно представить себе ситуацию, при которой могут успешно уживаться «прорывы» в воспитании с «прорывами» в учебной подготовке.

Поэтому совершенно справедливо замечание В. А. Лекторского: «многие изменения, происходящие в образовании, не помогают нам занять достойное место в этом новом мире, а наоборот выталкивают нас на его периферию... Эпоха изолированного существования кончилась. Возврата к пей быть не может. Сегодня мировая цивилизация в целом переживает радикальные и довольно болезненные трансформации, изменения во многих фундаментальных ценностях. Эти перемены самым прямым образом отражаются на понимании целей, задач и характера образования. Ведь именно последнее является в наше время главным и универсальным каналом исторической трансляции культурных ценностей. Наши социальные перемены весьма причудливо наложились на перемены мировой цивилизации, иногда совпадая с ними, а часто осуществляясь совсем в другом направлении. Поэтому и весьма специфичны черты кризиса нашего образования, которые нам предстоит обсудить. В той новой социальной и культурной ситуации, в которой мы ныне живем, возникает ряд мировоззренческих вопросов, касающихся сферы образования, которых не существовало совсем недавно» [Философия, культура и образование 1999: 3].

И следует согласиться с авторами издания «Социология образования» (Ф. Э. Шереги, В. Г. Харчева и В. В. Сериков), которые замечают, что основанием любой образовательной концепции служат идеология и социальные воззрения, отражающие стратегическую цель, к которой стремится общество с точки зрения его социального устройства. А затем делают вывод о том, что идейно-философские воззрения на образование как на инструмент государства, используемый им для формирования определенного социального типа личности, удобного для данной социальной системы (идеологическая концепция), или же сведения образования к узкопрофессиональной подготовке (технократическая концепция) в настоящее время уже исчерпали себя.

«Критика этих концепций, – пишут авторы, – базируется на выводах, к которым приходят ученые, исследуя последствия развивающегося кризиса культурных ценностей, экологического кризиса, нарастания аномалий, продуцирующих рост преступности и деструктивных процессов в социальных отношениях.

Указанные факторы угрожают распадом личности и социальной системы общества. Значит, существующие традиционные концепции образования становятся неэффективными» [Шереги, Харчева, Сериков 1997: 5].

Поэтому, – считают авторы, – «необходим новый взгляд на образование как подсистемный элемент мирового сообщества, мировой культуры, части природного мира, но взятого уже не в традиционно узком, а в космическом измерении», «современная концепция образования должна базироваться на глобальных ценностях, вытекающих из осознания единства природы, человека и общества, взятых в их культурном многообразии» [Шереги, Харчева, Сериков 1997: 5].

1.2. Содержание образования. Образование как система

Те радикальные изменения, которые в современных условиях произошли в системе образования, поставили на повестку дня вопрос о приемлемости традиционного употребления самого понятия «образование». «Если раньше оно отождествлялось с организованным и длительным процессом обучения в начальной, средней, высшей школе, то есть в специальной системе, созданной для реализации целей образования, то теперь такое образование стало называться формальным и получила развитие идея о том, что понятие «образование» гораздо шире, чем понятие «формальное образование». В этой расширенной трактовке под «образованием» понимается все, что имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков» [Управление современным образованием 1998: 24–25].

Поэтому необходима многоуровневая и многофакторная трактовка содержания образования: как механизма сохранения и воспроизводства социальной сущности человека в новых поколениях посредством рефлексии, обучения и самообучения, адаптации к изменяющимся условиям внешней среды и инкультурации, накопления опыта и передачи культурных традиций, моральных норм и ценностей; как процесса передачи знания; как социальной системы информационного обмена между индивидами, различными типами их организаций (социальных,

этнических, религиозных и др.) и мировым сообществом в целом.

Содержанием образования выступает процесс передачи знания. Образование представляет собой сложный социальный объект – социальную систему информационного обмена между индивидами, различными типами их организаций (социальные, этнические, религиозные и др.) и мировым сообществом в целом.

Основными элементами/подсистемами образования как социальной системы передачи знания являются обучение, воспитание и просвещение.

Содержанием обучения является передача индивиду знаний на основе инструктирования и тренировки, в ходе которой он развивает свои силы и способности (интеллектуальные, нравственные, физические) и приобретает умения и навыки их практического использования.

Содержанием просвещения является формирование у индивида умений и навыков установления эффективных коммуникаций, а также навыков и умений получения, использования, обработки, анализа, хранения, защиты и передачи информации. Иными словами, – формирование у индивида навыков и умений обучаться.

Содержанием воспитания является социализация индивида – формирование у индивида стереотипов и моделей суждений, установок и поведения в обществе; или, иными словами, – формирование у индивида моделей социальных и профессиональных ролей.

Каждый из этих элементов может существовать только внутри системы образования. Каждый несет в себе характеристики как системы в целом, так и всех остальных ее элементов, отражает особенности состояния всей системы.

Элементы/подсистемы системы не могут быть противопоставлены друг другу с точки зрения значимости, приоритетности и т. п. Недооценка или «сбой» одной из подсистем объективно ведет к «сбоям» и проблемам функционирования системы в целом (этим объясняется, в частности, то, что попытки «обучать» «не воспитывая» объективно приводят к плачевным результатам).

В том случае, когда подсистемы развиваются гармонично, реализуются положительные синергитические эффекты. В противном случае реализуются эффекты отрицательной синергии (нерешенные проблемы воспитания усиливают и преумножают не только проблемы в обучении и просвещении, но и во всей системе образования). Иными словами, не может быть «хорошего» обучения при «плохом» воспитании; не может существовать отдельных эффективных элементов внутри в целом неэффективной системы. Именно отсутствие системного подхода к образованию является одной из наиболее глубоких основ кризиса образования во всем мире и неудач в попытках его реформирования: акцент на «обучении» и, прежде всего, на его «технических» аспектах (новые информационные и коммуникационные технологии и т. п.) и, по сути, забвение таких подсистем образования, как воспитание и просвещение, составляют в настоящее время основу воспроизводства кризиса системы образования.

Характер развития системы образования и ее подсистем, а также их взаимодействия всегда диалектически противоречив: «традиции» (основа образования как системы передачи накопленного знания) всегда вступают в противоречие с «инновациями» как «созидательным разрушением» (Й. Шумпетер), и если общество устраняется от управления развитием системы, то возникают феномены «разрушения без созидания».

Основой исследования логики и диалектики развития образования как системы является анализ механизмов формирования коммуникаций в образовании, исследование множественных связей типа «коммуникатор – реципиент» во всех элементах системы или, другими словами, – определение места и роли основных участников образовательного процесса.

В качестве исходной элементарной единицы анализа образования должна быть определена образовательная коммуникация – механизм информационного обмена между передатчиком-коммуникатором (источником) и реципиентом (потребителем) образовательной информации. Реализуемая практически образовательная коммуникация представляет собой образовательный акт.

Взаимодействие основных элементов/подсистем образования реализуется в трех основных организационных формах, в качестве которых выступают формальное, неформальное и информальное образование.

В формальном (школьном) образовании коммуникация инициируется и поддерживается школой, то есть школа в лице педагога выступает в качестве «коммуникатора», а учащийся – в качестве «реципиента». Формальное образование реализуется в специальных учреждениях по утвержденным программам и является последовательным.

В неформальном (внешкольном) образовании коммуникация инициируется и поддерживается обеими сторонами. Это – любая организованная образовательная деятельность вне рамок существующей формальной системы, рассчитанная на идентифицируемую клиентуру и отвечающая определенным учебным целям (П. Кумбс). Она может осуществляться в самых различных формах, по разным программам, быть последовательной или непоследовательной.

Произвольное/неструктурированное образование реализуется в двух возможных формах: информальном и инцидентальном образовании. В информальном образовании коммуникация инициируется и поддерживается только одной из сторон, то есть осознанно стремится к установлению коммуникации либо обучающийся, либо коммуникатор, но не оба одновременно. В инцидентальном (случайном) – коммуникация инициируется и поддерживается неосознанно (случайно), то есть осознанного стремления к установлению коммуникации нет ни у коммуникатора, ни у реципиента.

Если эту модель распространить в целом на систему образования, то ее самонастройка может быть описана следующим образом: во всех подсистемах «сбои» в отдельных коммуникациях объективно предполагают включение системных компенсаторных механизмов. Например, вследствие «сбоев» в обучающей подсистеме коммуникация «школа – учащийся» может быть трансформирована в коммуникацию «репетитор – ученик»; в просвещенской и воспитательной подсистемах – коммуникация «школа – учащийся» может трансформироваться в коммуникацию «улица – подросток».

Все попытки реформирования (модернизации и т. п.) отечественной системы образования до сих пор не носили системного характера; образование приравнивается к одной из отраслей народного хозяйства, по сути, сводится только к его «обучающей» компоненте. В результате такого подхода, в конечном счете, именно через произвольные формы обучения, просвещения и воспитания (семья, родственники, друзья, соседи, СМИ, Интернет и т. п.) индивид продолжает получать наибольшую часть информации и именно таким образом усваивает основные культурные нормы и ценности, общие установки и модели поведения (весьма далекие от высокой морали, гуманизма и патриотизма).

Будучи системой, образование само является элементом/подсистемой системы более высокого порядка – общества в целом, и, таким образом, реализует свои целевые функции, исходя из целей, задач и стандартов, присущих конкретному обществу. Взаимодействие систем «общество» – «образование» носит сложный диалектический характер. С одной стороны, образование всегда отражает социальный заказ общества на знание. С другой – формирование и реализация той или иной модели системы образования (формирование знания) оказывает существенное воздействие на общество в целом и в известном смысле само формирует социальный заказ на тот или иной тип знания. Как свидетельствует история, развитие систем «общество» и «образование» является результатом взаимодействия совокупности экзогенных (задаваемых извне) и эндогенных (внутренних) факторов развития. При этом, если в условиях стабильного развития общества в большинстве случаев приоритетную роль в динамике образования играют экзогенные факторы, то в периоды, отличающиеся особенно высокой нестабильностью, главенствующую роль обычно играют эндогенные факторы. В качестве наиболее выразительных свидетельств трансформирующего воздействия изменений в системе образования на развитие общества можно сослаться, например, на реформы систем образования в Пруссии в начале XIX века и в Японии в 1940-х годах.

Выводы.

Образование представляет собой универсальную форму бытия человека, содержанием которого выступает процесс передачи знания.

Основными элементами образования как социальной системы передачи знания являются обучение, воспитание и просвещение.

Каждый из этих элементов может существовать только внутри системы образования. Каждый несет в себе характеристики как системы в целом, так и всех остальных ее элементов, отражает особенности состояния всей системы. Поэтому обучение, воспитание и просвещение не могут быть противопоставлены друг другу с точки зрения значимости, приоритетности и т. п.

Основой исследования логики и диалектики образования как системы является анализ механизмов формирования коммуникаций в образовании, исследование множественных связей типа «коммуникатор – реципиент» во всех элементах системы или, другими словами, определение места и роли основных участников образовательного процесса.

Все попытки реформирования отечественной системы образования до сих пор не носили системного характера. Образование приравнивалось к одной из отраслей народного хозяйства и, по сути, сводилось только к его «обучающей» компоненте.

Преодолеть догматизм в трактовке образования, обеспечить методологическое и методическое основание реформирования системы образования – одна из важнейших теоретических и практических задач, стоящих сегодня перед экономической теорией.

2. НЕОКЛАССИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Человеческий капитал как эвристическая метафора

Теория человеческого капитала (Human Capital Theory), оформившаяся в западной экономической науке к 1960-м годам, является в настоящее время одним из ведущих направлений исследования системы образования в экономической теории. Как и любое другое направление экономической мысли, оно имеет свои сильные и слабые стороны, рекрутирует в научной среде не только своих сторонников, но и оппонентов.

При этом, однако, перед тем, как перейти собственно к анализу содержания теории человеческого капитала, возникает необходимость дать хотя бы самую общую характеристику термина «человеческий капитал» и его этимологии, то есть, по сути, пойти на вынужденное нарушение формальной логики научного исследования.

Необходимость этого объясняется, как минимум, двумя принципиальными обстоятельствами, а именно:

– широким распространением определения «капитал» для огромного числа качественно разнородных феноменов и процессов социальной жизни общества;

– методологической неопределенностью соотношения формы (языковая конструкция) и внутреннего содержания (социально-экономические отношения) применительно к использованию термина «капитал» в теоретических разработках, деловой литературе, публицистике, обыденной лексике.

Как замечает В. В. Радаев, понятие «капитал» вышло довольно далеко за пределы своего первоначального смысла. Все чаще заводится разговор о человеческом капитале, социальном капитале, символическом капитале. Популярность «капиталистической» терминологии вызвана отчасти специфической коннотацией понятия «капитал», который представляется как нечто заведомо объективированное, весомое и в то же время

динамичное, развивающееся, беспрестанно меняющее формы. Особенно удачной подобная метафорическая формула кажется для экономической социологии, для которой разного рода терминологические альянсы с экономической теорией становятся все более привычным делом. Впрочем, путь от вольной метафоры к строгим операциональным категориям порою оказывается неблизким и витиеватым. Немало путаницы и логических противоречий содержат и расхожие суждения о формах капитала» [Радаев 2002: 20].

Не претендуя на исчерпывающую «инвентаризацию» всех вариантов использования термина «капитал», охарактеризуем наиболее распространенные из них.

Капитал в его классическом понимании. Это – марксистская трактовка капитала, получившая развернутое обоснование в «Капитале» К. Маркса. Капитал рассматривается как самовозрастающая стоимость (стоимость, которая создает прибавочную стоимость), как производственное отношение.

Человеческий капитал. Обоснован в работах таких ученых, как Теодор У. Шульц (Theodore W. Schultz), Гэри С. Беккер (G. S. Becker), М. Дж. Баумен (M. J. Bowman), Э. Ф. Дэнисон (E. F. Denison), А. О. Крюгер (A. O. Krueger) и их последователей. Человеческий капитал определяется как накопленные человеком знания, умения, навыки и мотивации, которые неотделимы от человека и определяют как его собственное благосостояние, так и благосостояние всего общества, в котором он существует [Giannetti, Velucchi 2002; Monteils 2002; Jaoul 2002; Ljungberg 2002; Waldow 2002; Moog 2002]. В качестве важнейших направлений инвестиций в формирование человеческого капитала определяются образование и здравоохранение.

Социальный капитал (Social Capital). Появление термина связывают с именем Лиды Джадсон Хэнифан (Lyda Judson Hanifan), которая в 1920 г. писала: «Социальный капитал проявляется в повседневной жизни человека – в его дружеских отношениях с другими людьми, в сочувствии, в его социальной терпимости, во всем том, что объединяет отдельных индивидов и их семьи в общество» [Feldman, Assaf 1999]. Как современное направление в науке теория социального капитала формируется

в 1980-х годах, прежде всего, благодаря работам Джеймса С. Колемана (James S. Coleman) [Coleman 1988a, 1988b, 1990].

Сторонники этого направления определяют социальный капитал как отношения взаимопонимания, доверия и взаимопомощи между людьми, которые складываются в семье, в различных социальных группах и в обществе в целом [Grootaert 1998; Gugerty, Kremer 2000; Franzmann 2002; Temple 2002].

Кроме рассмотренных понятий и определений, в литературе встречается и немало других, обоснование и использование которых представляется достаточно проблематичным [Каленюк 2001; Кендюхов 2003].

Так, А. Федорова в качестве синонима «человеческого капитала» рассматривает «человеческие ресурсы», однако никак не обосновывает правомерность такого подхода [Федорова 2002].

А. Зуев и Л. Мясникова считают, что наряду с человеческим капиталом необходимо использовать понятие «интеллектуальный капитал». Однако они так и не обосновывают того, для чего же это необходимо. Причем, в итоге приходят к трактовке, в которой «человеческий капитал» и «интеллектуальный капитал» рассматриваются как синонимы [Зуев, Мясникова 2002: 12].

И. А. Иванюк также ратует за необходимость использования понятия «интеллектуальный капитал»: «Данное понятие давно и хорошо известно в западной экономической литературе, нам еще только предстоит осмыслить это явление и разработать целый ряд категорий с ним связанных» [Иванюк 2000]. Представляется, что автору так и не удалось решить в рамках публикации определенные им задачи.

Существуют попытки введения и других понятий, содержащих в себе слово «капитал»: «интеллектуальный капитал» [Кендюхов 2003], «культурный капитал» [Культура города 2004], «геополитический капитал» [Панарин 1997] и др. Однако они также представляются далеко не бесспорными.

Это дает основание некоторым ученым делать достаточно категоричные выводы. Например, В. Я. Ельмеев пишет: «Чтобы реабилитировать капитал, прикрыть его эксплуататорскую сущность, капиталом стали называть все что угодно. Под маской капитала ныне фигурируют «человеческий», «социальный»,

«интеллектуальный», «символический» и другие капиталы. Почти все люди (кроме детей) объявлены обладателями капитала; даже у тех, кто живет за счет пенсии, оказывается, имеется свой «пенсионный» капитал. Нет среди всех этих капиталов только капитала по определению, т. е. прибавочной стоимости, извлекаемой из наемного труда, и нет в составе субъектов человеческого капитала настоящих капиталистов, присваивающих результаты чужого труда. Они капиталом считают не свои способности к труду, не этот «человеческий капитал», а совсем другой, настоящий, капитал» [Ельмеев 2003: 319]. Насколько правомерны подобные заявления?

Оказывается, что корректно и однозначно ответить на этот вопрос отнюдь не просто, поскольку, по сути, это требует ответа не на один, а на два сложных взаимосвязанных вопроса. Во-первых, можно ли капитал рассматривать не только как экономическую категорию, но и как метафору? И, во-вторых, если да, то в каком соотношении находятся «капитал как экономическая категория» и «капитал как метафора»? Попытаемся ответить на них.

С одной стороны, не вызывает сомнения, что содержание капитала как экономической категории, последовательно и глубоко обоснованное в К. Марксом, несмотря на существенную трансформацию своих внешних форм, и в современных условиях сохранило свое содержание. Как экономическая категория капитал – это общественное отношение, глубинным содержанием которого выступает производство и присвоение прибавочной стоимости. Он составляет противоположность труду и является результатом его эксплуатации. Так как капитал – это отношение, а не просто стоимость или сумма меновых стоимостей (хотя без этой предпосылки он не возникает), то та или иная вещь, в которой реализована стоимость и которая может служить средством производства, сама по себе капиталом не является. Точно также не является капиталом и человеческий труд, овеществленный и накопленный в том или ином продукте труда и используемый в новом труде.

С этой точки зрения попытки преувеличить роль капитала в сравнении с его источником – трудом, представить в качестве капитала саму человеческую деятельность или свойства

человеческого труда – методологически несостоятельны. Капитал в этом случае сводится к накопленному труду (средство для нового труда). Причем не только накопленный опыт, навыки, умения и знания работника, но и любой орган его человеческого тела трактуются в качестве капитала.

Как подчеркивал К. Маркс, «в этом смысле рука, в особенности кисть руки, представляет собой капитал. Капитал был бы в этом случае лишь новым названием для вещи, столь же древней, как человеческий род, так как всякий вид труда, даже самый неразвитый, как охота, рыбная ловля и т. д., предполагают, что продукт прошлого труда употребляется в качестве средства для непосредственного, живого труда» [Маркс 1857: 206].

Такой подход к трактовке капитала полностью оправдан, и в этом смысле позиция В. Я. Ельмеева [Ельмеев 2003] не вызывает каких-либо возражений.

В то же самое время существует и другой подход.

Х. С. Гафаров отмечает: «Интерпретация философского текста зависит как от некоторого ряда условий, которые могут носить общеметодологический или мировоззренческий характер, так и от конкретной методики и техники интерпретации. Существует, по меньшей мере, три основных философских понятия, которые задают методологию и методику конкретной интерпретации текста. Это, прежде всего, само понятие философии, понятие бытия, понятие понимания. Конкретная техника анализа философского текста зависит от того, какой предварительный смысл мы вкладываем в них, так как, например, определение того, что есть философия, уже само необходимым образом является философией» [Гафаров 2000: 62].

Данное замечание, хотя и адресовано непосредственно анализу философского текста, имеет, на наш взгляд, общеметодологическое значение. Применительно к проблеме определения корректности использования того или иного понятия, связанного с категорией капитала, оно может быть интерпретировано следующим образом: использование понятия «капитал» в отличной от К. Маркса трактовке вовсе не обязательно и далеко не всегда окажется попыткой «реабилитировать капитал и прикрыть его эксплуататорскую сущность», если анализ текста будет осуществлен достаточно глубоко и непредвзято.

Исследователи образования утверждают, что термин «человеческий капитал» (Human Capital) впервые был введен в научный оборот Теодором Шульцем (Theodore W. Schultz) в работе «Инвестиции в человеческий капитал (Investment in Human Capital), опубликованной в журнале «The American Economic Review» [Schultz 1961, Kagan 2000, Davenport 2004].

При этом многие из них склонны считать, что понятие «человеческий капитал» следует рассматривать не как экономическую категорию, а как метафору. Такой подход был предложен Арье Клеймером и Томасом Леонардом [Klamer, Leonard 1994], а затем поддержан и развит в других работах [Ананьин 1999; Kagan 2000; Klamer 2003; Арефьев 2004; Davenport 2004].

В наиболее общем виде метафора (перенесение, греч.) – самая обширная форма тропа – может быть определена как «риторическая фигура, представляющая собой уподобление одного понятия или представления другому, перенос на него значимых признаков или характеристик последнего, использование его в качестве неполного сравнения или принципа (схемы) функциональной интерпретации» [Гудков 1998: 35].

Она присуща всем естественным языкам и неизменно присутствует в семиотическом пространстве любой культуры. Метафорическое описание мира выступает специфическим средством реализации человеком его познавательного отношения к миру, понимания им границ своего бытия и преобразования мира действительности в мир культуры – упорядоченный, организованный и интерпретированный для нужд практической деятельности [Гогоненкова 2004].

Исследование метафоры как феномена языка имеет давнюю традицию, которая восходит к эпохе античности и в значительной степени сохраняет свою актуальность и сегодня. При всем разнообразии толкований метафоры все они, в конечном счете, восходят к определению Аристотеля: «Метафора есть перенесение необычного имени или с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии» [Гудков 1998: 35].

Естественным результатом развития метафоры стало расширение сферы привлечения процедур и методов семиотического подхода. Они стали включаться не только в анализ метафоры как атрибута художественной речи, но и все более активно

применяться для изучения феномена метафоры в языке научного знания.

А. Клеймер пишет: «Метафоры помогают придать новым идеям форму и распространить их через сравнения и ассоциации с известными предметами или ситуациями. Они проливают свет на новые идеи и во многих случаях обеспечивают их лучшее объяснение и понимание. Другими словами, мы используем нечто уже известное для того, чтобы обеспечить лучшее понимание чего-то нового. При этом метафора становится средством для применения устоявшихся представлений и слов к этой новой ситуации. И, тем не менее, к оценке роли метафор в развитии человеческой мысли существует два подхода: первый – метафоры абсолютно необходимы; второй – метафоры являются несущественными [Klamer 2003].

Существует и другая классификация. Некоторые исследователи считают, что все существующие в настоящее время концепции, исходя из прагматики метафоры, можно разделить на два основных направления: теории замещения и теории предикации [Kugler 1984]. Причем эти направления не отрицают, а дополняют друг друга, поскольку разработаны на разном историко-культурном материале: в первом случае базой служит, главным образом, топика жестко регламентированной, традиционной поэтики (фольклора, жанрово или формально определенной литературы и риторики), во втором – осмысливается современная речевая и текстовая практика в литературе, науке, культуре, идеологии, повседневности [Гудков 1998: 35].

По мнению Г. А. Ермоленко, «современное отнесение метафоры к структурам языка философии является следствием осознания невозможности окончательной формализации философского знания. Сейчас уже ясно то, что философия не может использовать только точные понятия, семантическая емкость строгих дефиниций оказывается недостаточной для выражения философских смыслов, т. к. содержание последних может даваться субъекту в интуитивной форме, располагая одновременно несколькими смысловыми центрами» [Ермоленко 2000: 12].

В таком же ключе определяет роль метафоры в языке науки О. И. Ананьин [Ананьин 1999: 140–141]. Он считает, что язык –

это неприменимый посредник практически в любой научной деятельности. Но вопреки распространенному убеждению, это далеко не нейтральный посредник, полно и без искажений выражающий и передающий ту или иную мысль. Следует различать научную терминологию как инструмент в процессе получения нового знания и язык как средство представления полученных научных результатов.

В первом случае язык выступает в качестве посредника между ученым и объектом познания; на этой основе формируется онтологический фильтр, определяющий, как исследователь «видит» свою предметную область. Во втором случае речь идет об отношениях, которые складываются между ученым и пользователем научного знания; тут действует риторический фильтр.

По мнению О. И. Ананьина, метафоры – это «стандартный прием языковой практики, и сам по себе факт его использования в научном тексте ничего не говорит о его научных достоинствах. В то же время некоторые виды метафор (несмотря на свою расплывчатость, а возможно, и благодаря ей) имеют важную познавательную функцию и в научный лексикон попали не случайно» [Ананьин 1999: 141].

В работе «Что же такое экономическая метафора?» [Klamer, Leonard 1994] Арье Клеймер и Томас Леонард обосновали существование трех основных типов метафор в науке (в дальнейшем работа в этом направлении А. Клеймером была продолжена):

- педагогические (Pedagogic);
- эвристические (Heuristic / Eksperimentell Framgangsmate);
- конститутивные (Constitutive /Konstruktiv).

По их мнению, педагогические метафоры изображают то, что уже хорошо известно, но делают это необычным образом, и это сближает их с художественными, поэтическими метафорами. Используются они для того, чтобы сложные научные идеи сделать доступными и понятными для непосвященных. Как правило, достигается это за счет конструирования соответствующих визуальных образов. При обосновании самих научных идей такие метафоры могут быть опущены без ущерба для аргументации [Klamer, Leonard 1994: 32]. Таким образом, их главная задача – сделать научные идеи более выразительными

и доходчивыми. Для самого научного мышления они являются несущественными и необязательными [Klamer 2003].

Эвристические метафоры – это образы (как правило, аналогии), главная задача которых – помочь ученому более глубоко осмыслить интересующую его проблему. При этом в более широком смысле любая теоретическая модель, в том числе формализованная, являясь по своей природе аналогией, также представляет собой эвристическую метафору [Klamer, Leonard 1994: 34]. Таким образом, основной смысл эвристических метафор – задать определенный угол зрения на какую-либо проблему, и, соответственно, определить направления ее решения. В научном мышлении они являются обязательными [Klamer 2003].

Наконец, конститутивные метафоры представляют собой целостные концептуальные схемы, при помощи которых человек постигает окружающую действительность. Определяя общую направленность научной мысли, они могут выступать в качестве основы формирования не только отдельных исследовательских программ, но и целых научных школ. Они могут быть определены в качестве базовых метафор – фона или контекстом для рождения эвристических метафор [Klamer, Leonard 1994: 36]. Таким образом, они задают для исследователя общую структуру внешнего мира и указывают, какие эвристические метафоры имеют смысл, а какие нет. Для научной мысли они являются необходимыми [Klamer 2003].

Исходя из данной типологизации, А. Клеймер и Т. Леонард в качестве примера эвристической метафоры предложили понятие «человеческий капитал», которое, по их мнению, в полной мере включает в себя все атрибуты эвристической метафоры. Думается, что такой подход представляется вполне оправданным.

Более того, по нашему мнению, методологическая схема, предложенная А. Клеймером и Т. Леонардом, позволяет определить содержание и место не только для понятия «человеческий капитал», но и для других, о которых речь шла выше.

Важнейшими выводами, которые в связи с этим могут быть сделаны, являются следующие.

Капитал как экономическая категория, определяемая в традициях классической политэкономии, представляет собой

общественное отношение. И в то же время он может быть определен как конститутивная метафора, то есть как такая целостная концептуальная схема, которая позволяет не только системно описать процессы производства и присвоения прибавочной стоимости, но и сформировать общую основу для многих исследовательских программ и научных школ.

Человеческий и социальный капитал следует рассматривать в качестве эвристических метафор. Как эвристические метафоры они представляют собой формализованные образы-анalogии капитала – экономической категории/капитала – конститутивной метафоры. Это означает, что оригинал выступает для них в качестве своеобразного эталона, задающего определенную логику теоретических построений и некоторые форматы представления результатов. При этом в качестве главных «эталонных» характеристик капитала при конструировании метафор человеческого и социального капиталов их разработчиками были восприняты, прежде всего, такие, как его самовозрастание (идея стоимости, которая способна созидать стоимость в больших по сравнению с ее собственной масштабах) и накопление (идея капитализации стоимости как одного из условий ее самовозрастания).

Что же касается других терминов, включающих в себя в качестве элемента слово «капитал», которые в изобилии присутствуют в современной литературе («интеллектуальный», «культурный», «геополитический», «символический» и пр.), то они могут быть отнесены к разряду педагогических метафор, не представляющих серьезного научного интереса.

Думается, что именно к такого рода метафорам относится весьма жесткая характеристика К. Маркса: «...говорят, что вещество глаза есть капитал зрения и т. д. Подобного рода беллетристические фразы, в которых по какой-либо аналогии подводится что угодно под что угодно, могут показаться даже остроумными, когда их высказывают в первый раз... Но если их повторяют, да еще с самодовольством, с претензией на научность, то они попросту глупы. Они хороши лишь для беллетристического типа болтунов, которые стремятся все окрасить в розовые тона» [Маркс 1857: 243].

2.2. Формирование основ теории человеческого капитала в классической политической экономии

Хотя формирование теории человеческого капитала принято относить к 1960-м годам, своими корнями она уходит в XVIII–XIX столетия, имея в качестве первоосновы (пусть и не получившей в тот период формального отражения в какой-то конкретной законченной методологической доктрине) положения представителей классической политической экономии: Вильяма Петти, Адама Смита, Давида Риккардо, Карла Маркса, Жана-Батиста Сэя, Нассау Сениора, Джона Стюарта Милля, Фридриха Листа и многих других выдающихся экономистов прошлого.

На это справедливо обращают внимание многие исследователи, среди которых особое место занимают обзорные работы таких ученых, как Б. Ф. Кикер [Kiker 1971], Э. Дж. Коулсон [Coulson 1999], А. В. Корицкий [Корицкий 2000].

Джон Стюарт Милль писал: «Самого человека... я не рассматриваю как богатство. Но его приобретенные способности, которые существуют лишь как средство и порождены трудом, с полным основанием, я считаю, попадают в эту категорию... Мастерство, энергия и настойчивость рабочих страны в такой же мере считаются ее богатством, как и их инструменты и машины» [Милль 1980: 139].

На значение инвестиций в человека в течение всей его жизни в «Основах политической экономии» («The Principles of Political Economy») обращал внимание Дж. Р. Маккуллох (J. R. McCullosh), подчеркивая при этом, что «инвестиции в человеческие существа должны иметь темп оборота, согласующийся с темпом оборота других инвестиций» [Kiker 1971: 16].

Нассау Сениор (Nassau Senior) среди затрат на содержание человека особо выделял затраты на «приобретаемые способности и мастерство человека» как направления, связанные с «ожиданием получения от них выгоды в будущем» [Kiker 1971: 18].

Однако наиболее глубоко и развернуто идеи, которые сегодня можно рассматривать в качестве основных методологических принципов построения теории человеческого капитала (а, кроме того, и теории производственной функции образования, о которой речь пойдет ниже), были определены Адамом Смитом

в «Исследовании о природе и причинах богатства народов» («An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations», 1776).

Выделим важнейшие из них:

– обучение было определено в качестве одной из важнейших основ и дифференциации в заработках различных членов общества, и различий в их социальном положении;

– процесс обучения был рассмотрен как инвестиционный процесс;

– эффективность инвестиций в обучение была определена как проблема с точки зрения различных участников этого процесса (учащихся и их родителей);

– накопленные отдельными членами общества знания, умения и навыки были определены в качестве капитала и богатства всего общества.

Указанные идеи последовательно разворачиваются и аргументируются А. Смитом, по сути, с первой до последней страницы его труда.

В связи с этим очень уместной представляется характеристика фундаментального труда А. Смита Рональдом Коузом (Ronald H. Coase): «Мне кажется, на протяжении двух столетий после выхода в свет «Богатства народов» экономисты в основном занимались заполнением пробелов в системе Адама Смита, исправлением его ошибок и приданием его анализу гораздо большей точности» [Коуз 2001: 341].

В начале своей работы А. Смит в наиболее общем плане определяет обучение в качестве одного из факторов, определяющих различное социально-экономическое положение людей в обществе. Во 2-й главе Книги I «О причине, вызывающей разделение труда», он пишет: «Различные люди отличаются друг от друга своими естественными способностями гораздо меньше, чем мы предполагаем, и самое различие способностей, которыми отличаются люди в своем зрелом возрасте, во многих случаях является не столько причиной, сколько следствием разделения труда. Различие между самыми несхожими характерами, между ученым и простым уличным носильщиком, например, создается, по-видимому, не столько природой, сколько привычкой, практикой и воспитанием» [Смит 1776].

Затем, переходя к исследованию причин, в силу которых различные виды труда за одно и то же время создают различные объемы стоимости, А. Смит обращается к понятиям простого и сложного, квалифицированного и неквалифицированного труда. И при этом анализирует те затраты, которые связаны с обучением работников.

В 5-й главе Книги I «О действительной и номинальной цене товаров, или о цене их в труде и цене их в деньгах» он замечает: «Время, затраченное на две различные работы, не всегда само по себе определяет это взаимоотношение. В расчет должна быть принята также различная степень затраченных усилий и необходимого искусства. Один час какой-нибудь тяжелой работы может заключать в себе больше труда, чем два часа легкой работы; точно так же один час занятия таким ремеслом, обучение которому потребовало десять лет труда, может содержать в себе больше труда, чем работа в течение месяца в каком-нибудь обычном занятии, не требующем обучения» [Смит 1776].

Делает на этом акцент он и в следующей главе – 6-й главе Книги I «О составных частях цены товаров»: «...если какой-либо вид труда требует особенного искусства и ловкости, то уважение, с которым люди относятся к таким способностям, придает их продукту большую стоимость, чем это соответствовало бы времени, затраченному на него. Такие способности и таланты редко могут быть приобретены при отсутствии продолжительного предварительного упражнения, и высшая стоимость их продукта часто является лишь вполне разумным возмещением того времени и труда, которое надо было затратить на приобретение их» [Смит 1776].

Эти положения затем получают развернутую аргументацию и служат основой для тех важных выводов, к которым А. Смит приходит в 10-й главе Книги I – «О заработной плате и прибыли при различных применениях труда и капитала»:

– причины дифференциации в заработках различных работников могут быть сведены к нескольким основным, в числе которых – различие затрат на обучение;

– величина затрат на ту или иную форму обучения определяется величиной тех доходов, которые в результате обучения будут получены в перспективе.

– расходы, связанные с обучением, несут как сами обучающиеся, так и их родственники;

К числу основных причин, которые обуславливают дифференциацию заработков, А. Смит относит следующие: «приятность или неприятность самих занятий»; «легкость и дешевизна или трудность и дороговизна обучения им»; «постоянство или непостоянство занятий»; «большее или меньшее доверие, оказываемое тем лицам, которые занимаются ими»; «вероятность или невероятность успеха в них» [Смит 1776].

А. Смит обращает внимание на то, что расходы на обучение не ограничиваются только теми затратами, которые связаны непосредственно с ученичеством, а включают в себя и другие расходы по содержанию ученика, которые вынуждены нести его родители или родственники (обеспечение одеждой и др.). И совершенно справедливо, по мнению А. Смита, что в будущем эти расходы будут компенсироваться за счет более высоких заработков [Смит 1776].

Он сравнивает длительность и дороговизну различных видов профессиональной подготовки, обращает внимание на то, что обучение намного дороже и продолжительнее в сравнении с остальными «в искусствах и либеральных профессиях». И замечает, что в связи с этим «денежное вознаграждение художников и скульпторов, юристов и врачей должно быть гораздо более щедрое, что в действительности имеет место» [Смит 1776]; «...адвокат, начинающий, может быть, в сорок лет кое-что зарабатывать своей профессией, должен получить вознаграждение...за свое столь продолжительное и дорогое образование...» [Смит 1776].

А затем А. Смит приходит к выводу, который, по нашему мнению, и сегодня можно рассматривать в качестве квинтэссенции современной теории человеческого капитала:

«Когда сооружается какая-нибудь дорогая машина, обыкновенно рассчитывают, что большое количество работы, которое она выполнит, пока не износится, возместит капитал, затраченный на нее по меньшей мере с обычной прибылью. Человек, изучивший с затратой большого труда и продолжительного времени какую-либо из тех профессий, которые требуют чрезвычайной ловкости и искусства, может быть сравнен с такою

же дорогою машиною. Следует ожидать, что труд, которому он обучается, возместит ему, сверх обычной заработной платы за простой труд, все расходы, затраченные на обучение, с обычной, по меньшей мере, прибылью на капитал, равный этой сумме расходов. И это должно быть осуществлено в не слишком продолжительный промежуток времени, поскольку человеческая жизнь имеет весьма неопределенную продолжительность, как это рассчитывается применительно к более определенному сроку работы машины. На этом основано различие между заработной платой квалифицированного труда и труда обычного» [Смит 1776].

Далее остановимся на двух главах Книги 2 («О природе капитала, его накоплении и применении»), имеющих непосредственное отношение к исследованию.

В 1-й главе Книги 2 – «О подразделении накопленных запасов» при анализе структуры основного капитала (капитал, который, по мнению А. Смита, приносит доход или прибыль, не поступая в обращение или не меняя владельца) он формулирует еще одно положение, важность которого с точки зрения теории человеческого капитала переоценить сложно.

А. Смит пишет, что в числе других элементов («статей») основной капитал состоит «...из приобретенных и полезных способностей всех жителей или членов общества. Приобретение таких способностей, считая также содержание их обладателя в течение его воспитания, обучения или ученичества, всегда требует действительных издержек, которые представляют собой основной капитал, который как бы реализуется в его личности. Эти способности, являясь частью состояния такого лица, вместе с тем становятся частью богатства всего общества, к которому оно принадлежит. Большую ловкость и умение рабочего можно рассматривать с той же точки зрения, как и машины и орудия производства, которые сокращают или облегчают труд и которые, хотя и требуют известных расходов, но возмещают эти расходы вместе с прибылью» [Смит 1776].

Кроме тех положений труда А. Смита, которые имеют непосредственное отношение к теории человеческого капитала, считаем необходимым обратиться еще к одному разделу его работы – это 3-я глава Книги 2 – «О накоплении капитала, или

о труде производительном и непроизводительном». Хотя проблематика этого раздела непосредственно и не относится к теории человеческого капитала, его положения во многом помогают сделать более целостным не только общее представление о роли творческого наследия А. Смита в становлении теории человеческого капитала, но и о его практической интерпретации в хозяйственной практике.

В этой главе А. Смит очень жестко разграничивает различные виды труда на две основных категории – производительного и непроизводительного труда, предлагая для этого два основных критерия: участие/неучастие труда в создании и увеличении стоимости; овеществление/неовеществление результатов труда в конкретных материальных благах.

А. Смит пишет: «Так, труд рабочего мануфактуры обычно увеличивает стоимость материалов, которые он перерабатывает, а именно увеличивает ее на стоимость своего содержания и прибыли его хозяина. Труд домашнего слуги, напротив, ничего не добавляет к стоимости. ...труд мануфактурного рабочего закрепляется и реализуется в каком-либо отдельном предмете или товаре, который можно продать и который существует, по крайней мере, некоторое время после того, как закончен труд. ...Труд домашнего слуги, напротив, не закрепляется и не реализуется в каком-либо отдельном предмете или товаре, пригодном для продажи. Его услуги обычно исчезают в самый момент оказания их и редко оставляют после себя какой-либо след или какую-нибудь стоимость, за которую можно было бы впоследствии получить равное количество услуг» [Смит 1776].

И на основе этого далее делает следующий вывод: «...К одному и тому же классу должны быть отнесены как некоторые из самых серьезных и важных, так и некоторые из самых легкомысленных профессий – священники, юристы, врачи, писатели всякого рода, актеры, паяцы, музыканты, оперные певцы, танцовщики и пр. Труд самого последнего из этих людей обладает известной стоимостью, определяемой теми же правилами, которые определяют стоимость всякого иного вида труда, но труд даже самой благородной и самой полезной из этих профессий не производит ничего такого, на что можно было бы потом купить или достать одинаковое количество труда.

Подобно декламации актера, речи оратора или мелодии музыканта, труд их всех исчезает в самый момент его выполнения» [Смит 1776].

Подведем некоторые итоги.

Исследование работ классиков политической экономии позволяет утверждать, что именно их работы заложили общую основу современной теории человеческого капитала, среди которых особое место занимает труд Адама Смита «Исследование о природе и причинах богатства народов».

В этой работе обучение было определено в качестве одной из важнейших причин и дифференциации в заработках различных членов общества, и различий в их социальном положении.

Впервые в экономической теории процесс обучения был рассмотрен как инвестиционный процесс и на уровне постановки была определена проблема оценки эффективности инвестиций в обучение с точки зрения различных участников этого процесса (учащихся, их родителей, общества в целом).

Такой подход позволил А. Смиту сформулировать четыре важнейших вывода:

1. Наряду с вещественными элементами (земля и машины), знания, умения и навыки членов общества также представляют собой элементы капитала.

2. С точки зрения экономического содержания затраты на обучение ничем не отличаются от инвестиций в элементы основного капитала – они точно также предполагают не только полное возмещение издержек, но и получение прибыли на весь объем инвестированных средств.

3. Приобретенные в ходе обучения способности, профессиональные умения и навыки не только составляют основной капитал их собственника – конкретной личности, но и являются составной частью богатства того общества, к которому эта личность принадлежит.

4. В росте знаний, умений и навыков объективно заинтересованы как отдельные работники (для них это составляет основу получения больших доходов), так и общество в целом, поскольку этим обеспечивается производство и возрастание стоимости производимых продуктов.

С другой стороны, в своей работе А. Смит предложил жесткое деление труда на производительный (создающий материальные блага и, таким образом, формирующий богатство общества) и непроизводительный – труд, производящий услуги, результаты которого не материализуются в каких-либо вещественных результатах, и, соответственно, по мнению А. Смита, не создающий, а, наоборот, только потребляющий материальные блага, создаваемые в производстве.

И хотя А. Смит прямо не указывал на то, что труд в сфере образования он рассматривает в качестве непроизводительного, не вызывает сомнения, что именно такая характеристика вытекает из общей логики его рассуждений: коль скоро речь идет о труде, результаты которого не воплощаются в каких-либо конкретных материально-вещественных благах, то такой труд является непроизводительным.

Указанные положения А. Смита были очень по-разному восприняты и в дальнейшем весьма отличным образом интерпретированы.

В марксистской политэкономии нашли свое дальнейшее обоснование и развитие идеи редукции труда и трудовой теории стоимости в целом. В то же время, по сути, были преданы забвению проблемы анализа образования с точки зрения его инвестиционной привлекательности и экономической эффективности. Причем в основе этого также можно обнаружить влияние идей А. Смита: как и многие другие «отрасли сферы услуг», образование было отнесено к непроизводственной сфере и именно поэтому вольно или невольно в значительной степени исключено из экономического анализа. На практике это нашло отражение и в общих принципах формирования хозяйственной политики, и в текущей практической хозяйственной деятельности в СССР и других социалистических странах.

В противоположность этому представители неоклассического направления, в русле которого сформировались теории человеческого капитала и производственной функции образования, практически отвергли идеи трудовой теории стоимости, но взяли на вооружение другие идеи А. Смита – о прямом вкладе образования в формирование экономического благосостояния общества, о необходимости оценки эффективности инвестиций

в образование с точки зрения различных участников этого процесса и др. Кроме того, эти идеи в значительной степени нашли воплощение в конкретной хозяйственной практике многих стран.

В связи с этим любопытно отметить, что Гэри Беккер (Gary Becker) – ученый, несомненно, внесший наиболее весомый вклад в формирование теории человеческого капитала, замечает, что одной из главных причин, которые побудили его взяться за разработку этой теории, было то, что «практически отсутствовали попытки осмысления (если они вообще предпринимались) процесса инвестирования в людей с общей точки зрения и сколько-нибудь полного анализа вытекающих отсюда эмпирических следствий» и лишь вскользь упоминает о «давних работах Смита, Милля и Маршалла» [Беккер 2003: 50].

2.3. Разработка теории человеческого капитала в произведениях Гэри Беккера

В современной экономической науке «человеческий капитал» прочно ассоциируется с именами представителей «чикагской школы» – лауреатов Нобелевской премии Теодора Шульца и Гэри Беккера. И это – не случайно, поскольку именно их произведения 1950–1960-х годов, ставшие классикой современной экономической мысли, не только составили основу целого научного направления, но во многом и сегодня, спустя полвека, продолжают определять развитие исследований в этой области.

Поэтому вполне оправданным представляется исследование теории человеческого капитала на основе анализа фундаментальных произведений Г. Беккера – «Человеческий капитал: теоретическое и эмпирическое исследование», 1964 г. («Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis») [Becker 1993] и «Человеческий капитал и личное распределение доходов: аналитический подход», 1967 г. («Human Capital and the Personal Distribution of Income: An Analytical Approach») [Becker 1980].

Следуя логике Г. Беккера в обосновании общей теории инвестиций в человеческий капитал, вначале охарактеризуем сделанный им анализ различных форм профессиональной

подготовки (подготовку на рабочем месте [Беккер 2003: 52–79], формальное образование [Беккер 2003: 79–82], «другие виды знаний» [Беккер 2003: 82–84]), а затем, на основе этого, обратимся к модельным построениям Г. Беккера, связанным с особенностями личного распределения доходов [Беккер 2003: 90–154].

На примере анализа подготовки на рабочем месте (on-the-job training) Г. Беккер дает общую характеристику воздействия человеческого капитала на заработки, занятость и другие экономические переменные, определяет связь между прямыми и косвенными издержками инвестиций в человеческий капитал и их влиянием на заработки в разном возрасте. Затем на основе этого переходит к исследованию других форм «вложений в человека» и проблем, связанных с образованием, информацией и здоровьем.

2.3.1. Подготовка на рабочем месте.

Г. Беккер обращает внимание на то, что в теориях фирмы независимо от того, как сильно различаются они между собой в других отношениях, практически никогда не учитывается воздействие на уровень производительности работника самого производственного процесса. Это не значит, что влияние на производительность собственно процесса производства никем не признавалось, но это признание не получало формального выражения, оно не становилось частью экономического анализа и выводы из него не прослеживались. Поэтому он обращается именно к этой проблеме, делая особый упор на более общих экономических соображениях.

Многие повышают свою производительность, овладевая новыми навыками и совершенствуя уже имеющиеся непосредственно на рабочем месте. Очевидно, будущую производительность можно повесить лишь ценой определенных издержек, так как в противном случае спрос на подготовку был бы безграничен. Ее издержки состоят из потраченного времени и усилий самого обучающегося работника, преподавательской деятельности, осуществляемой другими, а также используемого оборудования и материалов. Эти затраты являются издержками в том смысле, что они могли бы служить для выпуска текущей продукции, вместо того чтобы направляться на увеличение

будущего выпуска. Объем расходов и продолжительность подготовки частично зависят от ее типа, поскольку на подготовку, например, инженера затрачивается больше средств в течение более продолжительного периода, чем на подготовку оператора станков.

Если представить себе фирму, нанимающую работников на определенный срок (в частном случае он может быть принят близким к нулю), и допустить, что и на рынке товаров, и на рынке труда действует совершенная конкуренция, то в этой ситуации, если бы никакой подготовки на рабочем месте не проводилось, ставки заработной платы для фирмы были бы величиной данной и не зависели бы от ее действий.

Фирма, стремящаяся максимизировать прибыль, окажется в состоянии равновесия, когда предельный продукт будет равен заработной плате, то есть при условии равенства предельной выручки и предельных расходов:

$$MP = W, \quad (2.1)$$

где W – заработная плата, или расходы, а MP – предельный продукт, или выручка. Фирмы не будут особенно беспокоиться о взаимосвязи между условиями труда в настоящем и будущем – отчасти потому, что работники нанимаются лишь на один срок, отчасти потому, что заработная плата и предельный продукт в будущие периоды не зависят от текущего поведения фирмы. Правомерно поэтому исходить из допущения о единственности заработной платы и предельного продукта труда каждого работника в любой период времени (при данных затратах прочих ресурсов), которые будут устанавливаться соответственно на уровне рыночной ставки заработной платы и максимального – из всех возможных – уровня производительности труда. Более полный набор равновесных состояний может быть выражен уравнением:

$$MP_t = W_t, \quad (2.2)$$

где t означало бы t -й период. Состояние равновесия в каждый данный период определялось бы только соотношением потоков в течение этого периода.

Однако положение меняется, если принять во внимание подготовку на рабочем месте и возникающую вследствие этого взаимозависимость между настоящими и будущими потоками расходов и поступлений. Подготовка может сократить текущую выручку и увеличить текущие расходы, однако обеспечение подготовки было бы для фирмы рентабельным, если бы это гарантировало достаточное увеличение будущей выручки или сокращение будущих расходов.

В этом случае расходы в течение каждого периода уже не обязательно были бы равны заработной плате, а выручка – максимальному из возможных предельных продуктов, так что выручка и расходы разных периодов оказались бы взаимосвязаны. Условие равновесия, представленное уравнением 2.2, пришлось бы заменить равенством между приведенными величинами расходов и выручки. Если бы для каждого периода предельный продукт был равен заработной плате, то приведенная величина потока предельных продуктов также оказалась бы равна приведенной величине потока заработной платы. Очевидно, однако, что обратное неверно.

Если бы подготовка ограничивалась только начальным периодом, то расходы в течение этого периода были бы равны сумме заработной платы и затрат на подготовку, расходы последующих периодов состояли бы из одной заработной платы, а выручка в течение всех периодов была бы равна соответствующим предельным продуктам.

Разность между тем, что могло бы быть произведено (MP_{ϕ}), и тем, что произведено фактически (MP_{θ}), представляет собой альтернативную стоимость (opportunity cost) времени, которое ушло на подготовку. Если обозначить через C сумму альтернативных издержек и прямых затрат на подготовку, то их взаимосвязь может быть представлена следующим уравнением:

$$MP_{\phi} + G = W_0 + C. \quad (2.3)$$

Переменная G – превышение будущих поступлений над будущими расходами – является мерой отдачи от подготовки для осуществляющей ее фирмы и, следовательно, разность между G и C представляет собой разность между издержками подготовки и отдачей (доходом) от нее. Уравнение 2.3

показывает, что в начальный период предельный продукт будет равен заработной плате только в том случае, если отдача равна издержкам ($G = C$), и что он окажется больше или меньше заработной платы при отдаче меньшей или большей, чем издержки.

Далее Г. Беккер обращается к исследованию двух видов подготовки на рабочем месте – общей и специальной.

2.3.2. Общая подготовка.

Общая подготовка, считает Г. Беккер, способна приносить пользу во многих фирмах, а не только там, где она была получена: например, механик, прошедший курс обучения в армии, обнаруживает, что его навыки обладают ценностью для сталелитейной или авиационной отраслей, а навыки врача, стажировавшегося в какой-либо больнице, представляют интерес и для других больниц. Поэтому, вероятно, что хотя в большинстве случаев подготовка на рабочем месте направлена на повышение будущей производительности работников именно на той фирме, где она предоставлялась, общая подготовка будет увеличивать предельный продукт их труда и для многих других фирм. Поскольку на конкурентном рынке труда ставки заработной платы, уплачиваемые любой фирмой, определяются предельной производительностью в других фирмах, то будущая заработная плата, как и будущий предельный продукт, будут возрастать в результате общей подготовки и в тех фирмах, которые ее предоставляли. Они могли бы получать часть отдачи от этой подготовки, но только в том случае, если бы предельная производительность увеличивалась в них больше, чем заработная плата. «Полностью» общая подготовка, однако, была бы одинаково полезной для многих фирм, и предельный продукт возрастал бы для всех них в равной степени. Следовательно, ставки заработной платы повышались бы ровно на столько же, на сколько и предельная производительность, так что проводившие подготовку фирмы не получали бы от этого никакой отдачи.

В связи с этим возникает вопрос: отчего же тогда рациональные фирмы на конкурентном рынке труда предоставляют общую подготовку, если вся отдача от нее достается не им? Ответ, по мнению Г. Беккера, состоит в том, что они станут

предоставлять такую подготовку при единственном условии – если они вообще не будут участвовать в оплате ее издержек, а платить за нее будут сами лица, получающие общую подготовку, в расчете на связанное с этим повышение их заработной платы в будущем. Кроме этого, следует учитывать, что у фирм, которые ничего не получают от предоставления общей подготовки, появляется стимул идти на это, когда цена спроса подготовки оказывается по меньшей мере такой же, как и цена предложения (т. е. равной издержкам подготовки). Работники, в свою очередь, предпочитают получать ее на работе, а не в специализированных фирмах (учебных заведениях), когда подготовка и работа комплементарны по отношению друг к другу. Эти и другие особенности общей подготовки можно выразить формально с помощью уравнения (2.3).

Работники платят за общую подготовку, получая заработную плату ниже, чем они могли бы иметь где-либо в другом месте. Их заработки в период подготовки выступают как разность между доходами, или потоками (потенциальным предельным продуктом), и капиталом, или запасами (издержками подготовки), так что счета по капиталу и по прибылям и убыткам оказываются тесно взаимосвязаны, и изменения по каждому будут отражаться на заработной плате. Другими словами, заработки лиц, получающих подготовку на рабочем месте, должны быть очищены от инвестиционных издержек, если придерживаться такого определения чистых заработков, согласно которому все инвестиционные издержки подлежат вычету из валовых заработков.

Далее Г. Беккер анализирует взаимосвязь между заработками и возрастом. Предположим, что не прошедшие подготовку лица получают постоянный заработок независимо от возраста, как это показывает горизонтальная прямая UU на рис. 2.1. Лица, которые проходят подготовку, будут иметь более низкие заработки в течение всего ее периода, потому что в это время они осуществляют ее оплату, и, в то же время, у них будут более высокие заработки в будущем – в старшем возрасте за счет полученного от подготовки дохода. Совместное действие этих факторов – платы за подготовку и получения от нее отдачи – будет вести к тому, что кривая изменения заработков с возрастом

у прошедших подготовку (кривая TT на графике) окажется круче по сравнению с кривой тех, кто ее не проходил. Различие будет тем сильнее, чем больше издержки инвестирования и их отдача.

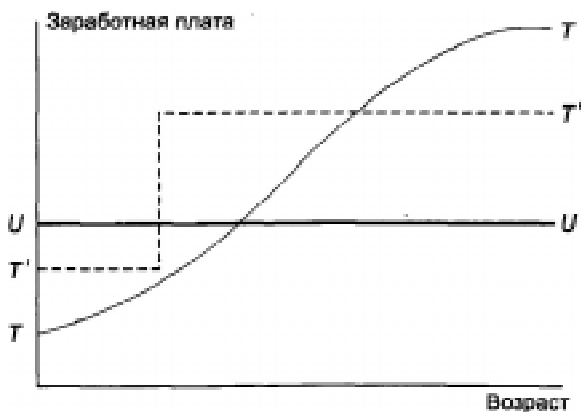


Рис. 2.1. Взаимосвязь зарплаток и возраста

Благодаря подготовке эта кривая становится не только более крутой (как видно на рис. 2.1), но и более вогнутой; говоря иначе, темп прироста зарплаток в молодые годы оказывается сильнее, чем в пожилом возрасте. Можно взять крайний случай и предположить, что подготовка повышает уровень предельной производительности, но никак не отражается на наклоне кривой, так что предельная производительность тех, кто получил подготовку, также не меняется с возрастом. Тогда, если зарплатки равны предельному продукту, то TT окажется параллельна UU и просто будет лежать выше нее без какого-либо наклона или вогнутости. Но поскольку в период подготовки зарплатки проходящих ее лиц будут меньше их предельной производительности, а впоследствии равны ей, они резко подскочат в момент завершения подготовки, а затем будут оставаться неизменными (как показано пунктирной линией $T' \notin T'$ на графике), что придаст вогнутость всей кривой в целом. В этом крайнем случае возникает исключительно высокая степень вогнутости (как у кривой TT); в менее экстремальных случаях и вогнутость будет более сглаженной, хотя принцип остается тем же.

Потерянные заработки составляют важный, хотя и неучтенный, элемент издержек подавляющей части инвестиций в человеческий капитал и они должны учитываться наравне с прямыми затратами. Для работников, получающих подготовку на рабочем месте, все издержки выглядят как потерянные заработки (другими словами, издержки принимают форму более низких заработков, чем те, которые можно было бы получать где-то в другом месте), хотя на самом деле значительную часть издержек могут составлять прямые затраты *С*. Произвольность деления издержек на прямые и косвенные и преимущества их трактовки в качестве единого целого, считает Г. Беккер, можно показать на примере различий между формальным образованием и подготовкой на рабочем месте. Когда речь идет о формальном образовании, обычно принимают во внимание только прямые издержки, несмотря на то что нередко (как в случае обучения в колледже) весомую долю могут составлять альтернативные издержки. А когда дело касается подготовки на рабочем месте, то акцент смещается, и все издержки начинают сводиться к потерянным заработкам, даже когда прямые расходы весьма велики.

Максимизирующие прибыль фирмы, действующие на конкурентном рынке труда, не станут оплачивать стоимость общей подготовки, а прошедшим ее лицам они будут платить рыночную заработную плату. Ведь если бы фирмы участвовали в оплате подготовки, то от желающих получить ее не было бы отбоя, добровольные увольнения в период прохождения подготовки были бы редки, а издержки на рабочую силу относительно высоки. Напротив, фирмы, отказывающиеся выплачивать получившим подготовку лицам рыночную заработную плату, испытывали бы трудности с удовлетворением своих потребностей в квалифицированной рабочей силе, и уровень прибыльности был бы у них ниже, чем у других. Наконец, фирмы, которые и оплачивали бы подготовку, и предлагали бы подготовленному персоналу заработную плату ниже рыночной, находились бы в наихудшем положении, поскольку они привлекали бы слишком много желающих пройти подготовку и слишком мало прошедших ее.

В качестве примера действия этих принципов на практике Г. Беккер приводит проблему найма военного персонала. Армия предлагает подготовку по широкому кругу специальностей, которые высоко ценятся и в гражданском секторе. Подготовка ведется в течение части или даже всего срока действия первого контракта и может использоваться на протяжении оставшейся части этого срока, а также и всех последующих периодов. Этот оптимизм омрачается, однако, тем фактом, что вероятность перезаключения контракта на новый срок отрицательно связана с объемом подготовки гражданского назначения, полученной в армии. Лица с такой квалификацией покидают армию быстрее, потому что их заработная плата может быть намного более высокой в гражданском секторе. Для получающих подготовку чистая заработная плата в армии выше, чем в гражданских отраслях, потому что издержки подготовки покрываются в основном самим военным ведомством. Неудивительно поэтому, что желающих поступить на требующие определенной квалификации должности в армию на один срок найти гораздо легче, чем желающих остаться на сверхсрочной службе. Армия – яркий пример организации, которая в одно и то же время оплачивает часть издержек подготовки и не платит квалифицированному персоналу рыночную заработную плату. Поэтому она имеет широкий доступ к «учащимся» и большие потери «выпускников». Действительно, ее выпускники составляют преобладающую часть предложения рабочей силы по некоторым гражданским специальностям. Например, свыше 90% пилотов коммерческих авиалиний в Соединенных Штатах получили основную подготовку в вооруженных силах. Армия, конечно, не является коммерческой организацией, ориентированной на подсчеты прибылей и убытков, и потому не испытывает особых трудностей с выживанием и даже процветает.

Следующий вопрос: как быть с традиционным аргументом о том, что на конкурентном рынке труда у фирм нет стимулов к предоставлению производственной подготовки, так как получившие ее работники будут переманиваться другими фирмами? Предполагается, что фирмы, ведущие подготовку, оказываются источником внешней экономии для других фирм,

потому что те могут использовать подготовленную рабочую силу, не неся никаких издержек по ее обучению. Часто проводится аналогия с НИОКР, поскольку фирма, осуществляющая какие-то разработки, которые нельзя запатентовать или сохранить в тайне, оказывается источником внешней экономии для своих конкурентов. Этот аргумент и сопутствующая ему аналогия оказались бы справедливы лишь в том случае, если бы фирмы были вынуждены оплачивать издержки подготовки, потому что тогда они страдали бы от «потери капитала» всякий раз, когда подготовленного работника переманивали бы другие. Но фирмы могут перекладывать издержки подготовки на самих работников, и у них есть стимул поступать так, когда они сталкиваются с конкуренцией за предоставляемые ими услуги.

Различие между инвестициями в подготовку и в НИОКР можно выразить следующим образом. Без патентов или сохранения секретности фирмы в конкурентных отраслях будут испытывать трудности с установлением прав собственности на нововведения, а в использовании этих нововведений всеми желающими не будет ничего бесчестного. Патентная система имеет целью определить права таким образом, чтобы создать стимулы для инвестирования в НИОКР. В противоположность этому права собственности на квалификацию устанавливаются автоматически, ибо ее нельзя использовать без разрешения того, кто ею владеет. Права собственности работника на свою квалификацию служат для него стимулом для инвестиций в подготовку, побуждая соглашаться с сокращением заработной платы в период подготовки. Поэтому аналогия с нововведениями, не являющимися ничьей собственностью, только затрудняет уяснение проблемы.

2.3.3. Специальная подготовка.

Основную часть подготовки на рабочем месте, подчеркивает Г. Беккер, нельзя считать ни полностью общей, ни полностью специальной, но если она больше повышает производительность в предоставляющих ее фирмах, то такая подготовка подпадает под определение специальной. Остальная часть связана с повышением производительности и в других фирмах и потому подпадает под определение общей подготовки. Прежде чем

приступить к ее анализу, Г. Беккер рассматривает несколько примеров, характеризующих масштабы специальной подготовки.

Некоторые виды подготовки, представляемой в армии, чрезвычайно полезны, как было отмечено, и в гражданском секторе, но другие обладают ничтожной ценностью с точки зрения гражданских отраслей, например, такие, как подготовка астронавтов, летчиков-истребителей, специалистов по наведению ракет. Такая подготовка относится к специальной, потому что повышает производительность на армейской службе, но не за ее пределами (по крайней мере, не в равной степени). Ресурсы, затрачиваемые фирмами на ознакомление новых работников со своей внутренней организацией, и приобретаемые таким образом знания представляют собой один из видов специальной подготовки, потому что производительность в большей мере повышается в самих этих фирмах, чем где-либо еще. Другие категории издержек найма, такие, как оплата услуг агентств занятости, расходы на поиски нового места работы, время, затрачиваемое на интервьюирование, тестирование, наведение справок и канцелярскую деятельность, недостаточны, чтобы составить представление о новых работниках, но все это также инвестиции в человеческий капитал, хотя и не в форме подготовки.

Они являются инвестициями, потому что расходы в течение короткого периода оказывают длительное по времени воздействие на производительность; они являются специфическими, потому что производительность повышается прежде всего в фирмах, несущих эти расходы; они относятся к человеческому капиталу, потому что утрачивают ценность, когда работники покидают фирму. Даже после того как расходы по найму произведены, фирмы обычно плохо представляют способности и потенциал новых работников. Они стремятся увеличить свою осведомленность разными путями – с помощью тестирования, ротации между подразделениями, методом проб и ошибок и т. д., поскольку лучшая информированность позволяет эффективнее использовать рабочую силу. Расходы на информацию о талантах работников относятся к специфическим инвестициям, если она остается недоступной для других фирм, поскольку тогда производительность увеличивается в несущих эти затраты фирмах больше, чем где-либо еще.

Воздействие вложений в рабочую силу на ее производительность в других фирмах зависит как от особенностей рынка, так и от характера самих инвестиций. Очень мощные монополисты могут быть полностью ограждены от конкуренции других фирм, и практически все их инвестиции в рабочую силу будут специфическими. Напротив, фирмы, действующие на высококонкурентном рынке труда, будут сталкиваться с постоянной угрозой переманивания работников, и возможности для специфических инвестиций будут у них меньше.

Если подготовка полностью специальная, то заработная плата, на которую может рассчитывать работник в других местах, никак не будет связана с полученной им подготовкой. Тогда вполне можно полагать, что и заработная плата в фирмах, предоставляющих подготовку, также не будет от нее зависеть. В таком случае фирмы будут вынуждены брать на себя издержки подготовки, так как ни один рациональный работник не станет платить за нее, если он не получает от этого никаких выгод. Отдачу от такого рода подготовки в виде более высокой прибыли, обусловленной возросшей производительностью, станут получать фирмы, и подготовка будет предоставляться ими тогда, когда отдача, дисконтированная по соответствующей ставке процента, будет, по крайней мере, не меньше издержек. Долговременное конкурентное равновесие требует, чтобы приведенная величина отдачи была равна приведенной величине издержек.

Что касается утверждения о том, что в случае полностью специальной подготовки сохраняет силу обычное равенство между предельным продуктом и заработной платой, то здесь следует иметь в виду два обстоятельства. Первое: в начальный период это равенство относится к альтернативному, а не к фактическому предельному продукту. Зарплата будет превышать фактическую предельную производительность, если частью потенциального продукта пришлось пожертвовать ради осуществления программы подготовки. Второе: даже если бы изначально заработная плата равнялась предельному продукту, она оказалась бы меньше него в будущем из-за разницы между будущим предельным продуктом и заработной платой, разницы, составляющей отдачу от подготовки и достающейся фирме.

Итак, все издержки будут нести фирмы и им же будет доставаться вся отдача. Но нельзя ли с таким же основанием утверждать, что это работники оплачивают все издержки специальной подготовки, когда соглашаются в начальный период на более низкую заработную плату, а позднее пожинают все ее плоды, когда начинают получать заработную плату, равную предельному продукту? Ответ состоит в следующем. Если фирма оплачивает специальную подготовку работника, переходящего затем на другое место работы, часть ее капитальных затрат будет потеряна, поскольку они уже не смогут приносить фирме никакой отдачи в будущем. Точно так же работник, уволенный после того, как он оплатил специальную подготовку, окажется не в состоянии получать от этой подготовки отдачу в будущем и тоже будет страдать от потери средств. Поэтому готовность работников или фирм платить за специальную подготовку оказывается тесно связанной с ожидаемой текучестью рабочей силы.

Следует подчеркнуть это обстоятельство, так как, замечает Г. Беккер, в традиционной теории этот фактор почти никогда не учитывается. В стандартном анализе конкурентной фирмы заработная плата принимается равной предельному продукту, и так как они считаются одинаковыми для множества фирм, никто не несет потерь из-за текучести рабочей силы. Не имеет значения, состоит ли персонал фирмы из одних и тех же постоянных работников или он непрерывно меняется. Любому человеку, покинувшему какую-нибудь фирму, было бы ничуть не хуже в других, а его работодатель мог бы заменять его без малейших последствий для получаемой прибыли. Другими словами, в традиционной теории текучесть рабочей силы не учитывается, потому что там она не играет никакой существенной роли.

Текучесть рабочей силы приобретает значение, когда она налагает на рабочих или на фирмы издержки, как это и происходит в случае специальной подготовки. Предположим, что фирма несет все издержки по специальной подготовке работника, увольняющегося сразу, как только та завершилась. В соответствии со сделанными ранее предположениями он стал бы получать рыночную заработную плату и по такой же ставке на

его место мог бы быть нанят новый работник. Если оставить новичка без специальной подготовки, его предельный продукт окажется меньше предельного продукта уволившегося работника, поскольку подготовка, как предполагается, способствовала повышению производительности этого работника. Подготовка могла бы повысить производительность и новичка, но это потребует от фирмы дополнительных расходов. Другими словами, фирма понесет ущерб от ухода подготовленного работника, потому что она не в состоянии найти столь же производительного нового работника. Точно так же работник, оплативший специальную подготовку, понесет ущерб при увольнении его фирмой, потому что не сможет найти столь же привлекательную работу в других местах. Поэтому ссылка на текучесть рабочей силы при изучении специальной подготовки необходима.

Фирмы, оплачивающие специальную подготовку, могут принимать в расчет фактор текучести, просто обеспечивая себе настолько значительную отдачу от остающихся работников, что это перевешивает убыток от увольняющихся. Оценка отдачи исходя из «положительных случаев», то есть остающихся в фирме работников, будет превышать среднюю отдачу от всех вложенных в подготовку. Фирмы могли бы поступать еще предусмотрительнее, если бы учитывали, что вероятность увольнения не есть величина данная, а зависит от заработной платы. Вместо того чтобы возмещать выгодой от остающихся убытки от уволившихся, они могут снижать саму вероятность «отрицательных случаев», предоставляя заработную плату выше, чем та, которую работники могли бы получать после окончания подготовки в других местах. По существу, они делились бы с работниками частью отдачи от подготовки. Это улучшало бы ситуацию в одних отношениях, но ухудшало бы в других, так как из-за более значительной заработной платы предложение жаждущих получить подготовку превысило бы спрос и возникла бы необходимость в рacionamento.

Следующим шагом должно было бы стать перекладывание на работников и части издержек, а не только дележ с ними части отдачи, что позволило бы предложению в большей степени соответствовать спросу. После того как этот последний шаг

сделан, фирмы перестают оплачивать все издержки подготовки, но и не получают всю отдачу от нее – и то, и другое они делят с работниками. Доля каждой из сторон определяется взаимозависимостью между добровольными увольнениями и заработной платой, вынужденными увольнениями и прибылью, а также другими факторами – такими, как дороговизна финансовых ресурсов, склонность к риску и предпочтение ликвидности.

Если подготовка не полностью специальная, работник окажется производительнее и для других фирм, так что и предлагаемая ему в других местах заработная плата также должна быть выше. Подобную подготовку можно рассматривать как состоящую из двух компонентов: одного – полностью общего и другого – полностью специального. Значение первого тем больше, чем меньше разрыв в оплате работника в фирме, предоставившей подготовку, и во всех остальных фирмах. Поскольку фирма вообще не участвует в оплате полностью общих издержек и лишь частично оплачивает полностью специфические, доля издержек, покрываемых за счет фирмы, будет отрицательно связана с удельным весом в них общего компонента и положительно – специфического.

Г. Беккер формализует эти выводы с помощью ранее сформулированных уравнений. Если G есть приведенная величина достоящейся фирме отдачи от подготовки, то исходное уравнение принимает вид:

$$MP\phi + G = W + C. \quad (2.4)$$

Если обозначить через $G\phi$ достоящуюся работникам отдачу от подготовки, то совокупная отдача $G\phi$ будет суммой G и $G\phi$. При достижении общего равновесия совокупная отдача должна быть равна совокупным издержкам, или $G\phi = C$. Пусть a – это доля совокупной отдачи, достоящая фирмам. Так как $G = aG\phi$ и $G\phi = C$, уравнение (2.4) можно записать иначе:

$$MP\phi + aC = W + C \quad (2.5)$$

или

$$W = MP\phi - (1 - a)C. \quad (2.6)$$

Работники оплачивают ту долю издержек $1 - a$, которая соответствует идущей им доле совокупной отдачи, как это видно из полученного уравнения.

На основании этого Г. Беккер приходит к нескольким выводам.

Рациональные фирмы будут, как правило, выплачивать работникам с общей подготовкой ту же заработную плату, которую они могли бы получать в других местах, тогда как работникам со специальной подготовкой – более высокую, чем где-либо еще. Легко впасть в заблуждение, доказывая обратное, – а именно, что общая подготовка будет обеспечивать более высокую по сравнению с альтернативной заработную плату, потому что конкуренция за работников с общей подготовкой сильнее, чем конкуренция за работников со специальной подготовкой. Здесь, однако, упускается из виду тот факт, что общая подготовка в отличие от полностью специальной подготовки повышает заработную плату, которую работник сможет получать везде, так что сравнение с альтернативными ставками заработной платы не дает правильного представления о степени абсолютного воздействия на нее различных типов подготовки. Более того, фирмы не слишком волнует текучесть рабочей силы с общей подготовкой, и им нет никакого смысла предлагать заработную плату выше, чем в других местах, поскольку издержки такой подготовки целиком ложатся на работников. Фирмы будут озабочены текучестью рабочей силы со специальной подготовкой, поэтому таким работникам – для снижения текучести – будут предлагать более высокую заработную плату, поскольку оплата издержек специальной подготовки частично ложится на сами фирмы.

Экономические последствия от специальной подготовки в той ее части, в которой она оплачивается работниками, и от общей подготовки (о чем речь шла выше) оказываются одинаковыми: оплата в обоих случаях осуществляется путем сокращения заработной платы в период подготовки, и это придает профилям изменения заработков с возрастом большую крутизну и вогнутость. Специальная подготовка в той ее части, в которой она оплачивается фирмами, не вызывает подобных последствий, потому что она не сказывается ни на текущей, ни на будущей заработной плате.

Специальная подготовка в отличие от общей порождает определенные экстернальные эффекты, так как добровольные увольнения не дают фирмам собрать весь доход от произведенных вложений, а вынужденные увольнения приводят к тому же самому для работников. Однако от подобной дизэкономии (diseconomies) страдают либо сами работники, либо предоставляющие подготовку фирмы, но никакой внешней экономии, которой могли бы воспользоваться другие фирмы, в данной ситуации не возникает.

У работников со специальной подготовкой меньше стимулов увольняться, а у фирм меньше стимулов их увольнять по сравнению с работниками с общей или вообще без всякой подготовки. Отсюда следует, что показатели добровольных и вынужденных увольнений должны быть отрицательно связаны с объемом специальной подготовки. Показатели текучести будут наименьшими для работников с узкоспециализированной подготовкой, а наибольшими для работников с подготовкой настолько общей, что она повышает их производительность в предоставляющих подготовку фирмах даже в меньшей степени, чем за их стенами.

В качестве примера, считает Г. Беккер, можно рассматривать школы и вузы. Это относится и к самым различным случайным колебаниям в уровнях добровольных и вынужденных увольнений, и к более регулярным, циклическим или долговременным, а также их изменениям.

Пусть, например, существует фирма, которая сталкивается с неожиданным сокращением спроса на свою продукцию, не распространяющимся на экономику в целом. Изначально у работников без специальной подготовки, будь то необученная или получившая только общую подготовку рабочая сила, предельный продукт был равен заработной плате, так что в данный момент их численность нужно уменьшить, чтобы предельная производительность не оказалась ниже заработной платы. У работников со специальной подготовкой предельный продукт изначально превышал заработную плату. Падение спроса сократит и их предельную производительность, но до тех пор пока это сокращение остается меньшим, чем начальная разность между предельным продуктом и заработной платой, фирмам нет никакого смысла прибегать к увольнениям.

Ведь невозвратные издержки не возвращаются (sunk costs are sunk), так что нет резона увольнять работников, чей предельный продукт превышает заработную плату, независимо от того, насколько неразумными, как это видно теперь задним числом, были прошлые инвестиции в их подготовку. Таким образом, при падении спроса вероятность увольнения работников со специальной подготовкой будет, по-видимому, ниже, чем необученной рабочей силы или даже работников с общей подготовкой.

Но если падение спроса было настолько глубоким, что даже предельный продукт работников со специальной подготовкой оказался меньше их заработной платы, то начнут ли фирмы сокращать их, пока предельная производительность не сравняется опять с заработной платой? Чтобы показать возникающие в этой ситуации трудности, Г. Беккер делает предположение, что все издержки специальной подготовки оплачивает фирма и ей же достается вся отдача. Тогда любой уволенный работник сразу включится в поиск нового места работы, так как ничто не связывает его с прежним. Фирме может быть нанесен ущерб, если работнику удастся найти новое место, ибо вложения в его подготовку будут безвозвратно потеряны. Если фирма не станет увольнять работников со специальной подготовкой, то она понесет убытки из-за того, что предельный продукт не достигнет уровня заработной платы, но в будущем может оказаться в выигрыше, если падение спроса будет кратковременным. Таким образом, существуют стимулы воздерживаться от увольнений работников со специальной подготовкой, когда их предельный продукт лишь временно оказывается ниже заработной платы, и чем больше инвестиции фирмы, тем сильнее эти стимулы.

У работника, которому достается часть отдачи от специальной подготовки, меньше стимулов к поиску нового места в период временного увольнения, поскольку ему не хотелось бы терять свои вложения. В то же время его поведение в период увольнения влияет на вероятность его увольнений в будущем, поскольку, если известно, что он не проявляет готовности соглашаться на новую работу, фирма может прибегнуть к его временному увольнению, не слишком рискуя потерять свои вложения.

Таким образом, если фирма единственной испытывает неожиданное сокращение спроса, увольнениям будет подвергаться сравнительно немного работников со специальной подготовкой по той простой причине, что изначально их предельная производительность превышала заработную плату. При затяжном падении спроса все работники будут подвергаться увольнениям тогда, когда их предельный продукт окажется меньше заработной платы и все уволенные станут искать работу в других фирмах. При кратковременном падении спроса работники со специальной подготовкой могут оставаться неуволенными, даже тогда, когда их предельный продукт оказывается меньше заработной платы, потому что, если бы им удалось найти новое место работы, фирма понесла бы убытки. Вероятность того, что они согласятся на новое место работы, будет связана с объемом их собственных инвестиций в специальную подготовку отрицательно, а вероятность того, что они могут быть временно уволены, – положительно.

Данный анализ, считает Г. Беккер, можно легко распространить на ситуацию сокращения спроса во всей экономике. Предположим, что произошло общее циклическое падение, и допустим, что заработная плата отличается негибкостью и остается на первоначальном уровне. Тогда, если ослабление деловой активности недостаточно для того, чтобы сократить предельную производительность до уровня ниже заработной платы, то работники со специальной подготовкой, как и в предыдущих случаях, не будут подвергаться увольнениям, даже в случае начала сокращения других работников. Если же в результате падения спроса предельная производительность опустится ниже заработной платы, то в таком случае у фирмы будет больше стимулов к увольнению работников со специальной подготовкой, чем когда она одна сталкивалась с падением спроса, потому что при широком распространении безработицы уволенные работники имеют меньше шансов найти другое место. В остальном же последствия от общего сокращения спроса при наличии жесткой заработной платы и от сокращения спроса на продукцию только данной фирмы будут одинаковыми.

Хотя расхождение между предельным продуктом и заработной платой часто расценивается как свидетельство того, что

в конкурентной системе имеются несовершенства, оно будет наблюдаться при наличии инвестиций в специальную подготовку даже на совершенном рынке. Инвестиционный подход подводит к абсолютно иной интерпретации некоторых хорошо знакомых явлений, считает Г. Беккер.

Положительная разность между предельным продуктом и заработной платой рассматривается обычно как признак монополии; подобно тому как отношение цены продукта к предельным издержкам считается показателем монопольной власти, так и отношение предельного продукта к заработной плате – показателем монополической власти. Но специальная подготовка также приводит к тому, что это отношение оказывается больше единицы. Зарботки могут сильно различаться между фирмами, отраслями или странами, а мобильность рабочей силы, тем не менее, может оставаться низкой. Обычное объяснение сводится к тому, что работники либо иррациональны, либо сталкиваются с непреодолимыми препятствиями при перемещении. Однако если специальная подготовка важна, то по различиям в зарплатах невозможно судить о том, сколько «мигранты» могли бы получать, и не исключено, что их решение не трогаться с места абсолютно рационально.

В случае абсолютной монополии, примером которой может служить единственная в городе компания, возможности альтернативного трудоустройства как для подготовленных, так и для неподготовленных работников ничтожны, и любая подготовка независимо от ее характера будет специальной по отношению к этой компании. Монополия, сочетающаяся с контролем на рынке данного продукта или на рынке специалистов данной профессии (скажем, благодаря соглашениям о предотвращении пиратства), превращает подготовку из специальной по отношению к производству этого продукта или этой профессиональной деятельности в специальную по отношению к фирме. В случае монополии такого рода значение специальной подготовки повышается, и это стимулирует инвестиции в рабочую силу. Влияние более ограниченной монополии на вложения в специальную подготовку оценить труднее.

2.3.4. Формальное образование.

«Всякое учебное заведение, считает Г. Беккер, можно определить как институт, специализирующийся на подготовке, в отличие от фирм, которые занимаются ею наряду с производством товаров. Одни учебные заведения (вроде тех, что готовят парикмахеров) ведут обучение по какой-то одной узкой специальности, в то время как другие (скажем, университеты) дают широкий разнообразный набор знаний и умений. Учебные заведения и фирмы часто выступают как взаимозаменяемые источники конкретных знаний и навыков. Эту субституцию можно обнаружить, например, в том, как менялась со временем подготовка юристов – от практики ученичества в адвокатских конторах до обучения в школах права, или инженеров – от приобретения опыта непосредственно на производстве до инженерных колледжей» [Беккер 2003: 79–80].

Комплементарность в деятельности фирм и учебных заведений определяется во многом степенью доступности формального образования: теорию цен можно формально изложить в течение одного курса, но формального изложения принципов, направляющих сбор и обработку эмпирических данных, не существует. Обучение новой производственной специальности обычно происходит сначала на рабочем месте, поскольку фирмы первыми осознают ее ценность, но затем по мере расширения спроса какая-то часть подготовки переносится в учебные заведения.

Посещая занятия, учащийся не получает плату за эту свою «работу», но он может работать либо до их начала, либо после их окончания, или же во время летних каникул. Его заработки обычно ниже, чем он мог бы иметь, если бы не учился, поскольку он лишен возможности трудиться достаточно много и регулярно. Разница между тем, что он мог бы заработать, и тем, что он фактически зарабатывает (включая ценность потерянного досуга), составляет важный элемент косвенных издержек образования. Плата за обучение, затраты на книги, учебные материалы, дополнительные расходы на транспорт и жилье представляют собой еще один, более явный элемент издержек.

Чистые заработки можно определить как разность между фактическими заработками и прямыми издержками

образования. В математической записи это выглядит следующим образом:

$$W = MP - k, \quad (2.7)$$

где MP – фактический предельный продукт (равный, исходя из принятых предпосылок, заработкам), а k – прямые издержки. Если MP_0 – предельный продукт, который мог бы быть получен, то выражение (2.7) можно преобразовать:

$$W = MP_0 - (MP_0 - MP + k) = MP_0 - C, \quad (2.8)$$

где C – сумма прямых и косвенных издержек и где чистые заработки равны разности между потенциальными заработками и совокупными издержками. Это выражение совпадает с тем, что было выведено для общей подготовки на рабочем месте. Отсюда, – заключает Г. Беккер, – следует, что противопоставление фирм и учебных заведений не всегда правомерно: в определенных отношениях учебные заведения можно трактовать как особый род фирм, а учащихся – как лиц, получающих подготовку особого рода. И яснее всего это видно, когда учащийся работает на предприятии, контролируемом его учебным заведением, как это нередко бывает во многих колледжах. Кроме этого, следует обратить внимание на особенности определения чистых заработков учащихся, поскольку плата за обучение и другие прямые издержки обычно не вычитаются из валовых заработков. При этом, однако, косвенные издержки вычитаются неявно, так как в противном случае заработки следовало бы определить как сумму наблюдаемых (*observed*) и потерянных (*foregone*) заработков, а ведь именно потерянные заработки – это главный элемент издержек среднего и высшего образования, а также обучения взрослых. Кроме того, заработки проходящих подготовку на рабочем месте нужно было бы очищать тогда от всех издержек, включая и «плату» за нее. Общая методика подсчета особенно важна, когда сравниваются заработки тех, кто получает подготовку в учебных заведениях, и тех, кто получает ее на рабочем месте: при оценке их заработков необходим одинаковый способ расчета.

Независимо от того, все или только косвенные издержки вычитаются из потенциальных заработков, из анализа образования

следуют те же заключения, что и из анализа общей подготовки по месту работы. Другими словами, образование будет придавать профилям изменения заработков с возрастом крутизну, создавать отрицательную связь между текущими и перманентными заработками молодежи, обеспечивать (в неявной форме) амортизацию капитала. Это подтверждает, считает Г. Беккер, положение о том, что анализ подготовки на рабочем месте дает общезначимые результаты, имеющие силу и для других форм человеческого капитала.

2.3.5. Другие виды знаний.

Подготовка в учебных аудиториях и на рабочем месте, по мнению Г. Беккера, не единственный способ повысить реальный доход человека, обогащая его знаниями. Информация о ценах, устанавливаемых различными продавцами, позволяет покупать по самой низкой цене; информация о заработной плате, назначаемой различными фирмами, позволяет наниматься за самую высокую зарплату. В обоих случаях возрастает знание об экономической системе, о производственных и потребительских возможностях в целом, в чем и состоит отличие от овладения какими-либо конкретными умениями. Информация о политической или социальной системе, о влиянии различных партий или общественных установлений также может существенно поднимать реальные доходы.

Касается это и поиска информации о возможностях трудоустройства. Лучшую работу можно отыскать, затрачивая деньги на услуги агентств занятости и давая рекламные объявления, тратя время на изучение предложений о требуемой рабочей силе, беседуя с друзьями и посещая сами фирмы. Когда устройство на новом месте работы требует географического перемещения, дополнительное время и ресурсы затрачиваются на переезды. Эти расходы представляют собой инвестирование в информацию о возможностях трудоустройства, которое в будущем должно принести доход в форме более высоких заработков. Если все издержки оплачиваются работниками и им же достается вся отдача, то вложения в поиск будут оказывать точно такое же влияние на профили изменения заработков с возрастом, амортизацию и т. д., как и инвестиции в общую подготовку, хотя,

как считает Г. Беккер, следует отметить, что прямые издержки поиска (как и образования) обычно относятся к потребительским расходам, вместо того, чтобы вычитаться из заработков. Если издержки оплачиваются фирмами и им же достается отдача, поиск будет приводить к тем же результатам, что и специальная подготовка на рабочем месте.

Кто платит за поиск – работник или фирма, зависит от того, как перемена работы влияет на имеющиеся альтернативные возможности: чем больше альтернатив открывается в результате перехода, тем больше (а не меньше) доля издержек, которая падает на работника.

Еще одним из способов инвестирования в человеческий капитал является улучшение физического и эмоционального состояния человека. В развитых странах заработки гораздо больше зависят от объема знаний, чем от физической силы, в других – заметное влияние на заработки до сих пор оказывает состояние физического здоровья. Кроме того, повсюду эмоциональное состояние все больше начинает рассматриваться как важная детерминанта заработков. Здоровье, как и знание, можно улучшать разными способами. Сокращение смертности людей трудоспособного возраста может улучшать перспективы получения заработков, удлиняя срок, в течение которого человек способен заниматься оплачиваемой работой; доброкачественное питание увеличивает силу и выносливость, а значит, повышает уровень потенциальных заработков; улучшение условий труда – возросшая заработная плата, введение перерывов на отдых и т. п. – может влиять на производительность и моральное состояние работников.

Фирмы могут инвестировать в здоровье своего персонала, организуя медицинские осмотры, предоставляя бесплатное питание и отказываясь от деятельности, связанной с высоким риском травматизма и несчастных случаев. Инвестиции в здоровье, повышающие производительность работника, для многих фирм будут общими, и их действие будет таким же, как действие вложений в общую подготовку. Соответственно инвестиции в здоровье, обеспечивающие повышение производительности только в осуществляющих их фирмах, будут

специфическими, и характер их воздействия будет таким же, как у вложений в специальную подготовку.

Когда подготовка на рабочем месте оплачивается за счет сокращения заработков в течение инвестиционного периода, у работника остается меньше средств для «внешних» вложений в здоровье, лучшее питание, образование и т. д. Если эти «внешние» вложения более эффективны, работник будет отказываться от части инвестиций в подготовку на рабочем месте, даже если те обеспечивают чрезвычайно высокий «абсолютный» прирост производительности. При этом необходимо подчеркнуть, что объем инвестиций, производимых вне работы, будет зависеть от уровня текущих заработков только в том случае, если рынок капитала крайне несовершенен, так как в противном случае объем «внешних» инвестиций можно будет профинансировать за счет займов. Это, следовательно, означает, что при наличии серьезных несовершенств на рынке капитала основным источником финансирования будут заработки и прочие доходы.

Фирма будет готова оплачивать инвестиции в человеческий капитал, производимые ее работниками за ее пределами, если это может благоприятствовать росту производительности. Однако единственный путь для этого, считает Г. Беккер, предоставление в инвестиционный период более высокой заработной платы, чем та, которую могли бы предложить в других местах, поскольку прямые займы собственному персоналу, как предполагается, запрещены. Когда фирма идет на производительное повышение заработной платы, т. е. повышение, обеспечивающее прирост производительности, «внешние» инвестиции превращаются, можно сказать, в инвестиции по месту работы. Действительно, такое превращение – естественный способ для преодоления несовершенств рынка капитала, а его результатом оказывается зависимость объема инвестиций в человеческий капитал от уровня заработной платы.

Математически это может быть выражено следующим образом. Пусть W – это заработная плата при отсутствии каких бы то ни было инвестиций, и пусть производительное повышение заработной платы в размере C – единственное вложение, производимое на рабочем месте. Общие издержки фирмы p

будут равны сумме W и C , а поскольку средства на покрытие инвестиционных издержек работники получают в виде более высокой заработной платы, то p представляет собой также совокупную заработную плату. Издержки подготовки на рабочем месте не принимают вид более высокой заработной платы, и в этом формальное отличие производительных повышений заработной платы от других инвестиций по месту работы. Если MP – предельный продукт работников при заработной плате W , а G – доход фирм от вложений в повышенную заработную плату, то в условиях полного равновесия

$$MP + G = W + C = p \quad (2.9)$$

Инвестиции не станут вкладываться, если доход фирм будет нулевым ($G = 0$), так как тогда совокупная заработная плата p оказалась бы равной предельному продукту MP только при отсутствии инвестиций.

Воздействие заработной платы на рост производительности зависит от того, в какой форме она выплачивается, что в свою очередь определяется вкусами, знаниями и возможностями. Фирмы могут влиять на процесс ее использования, побуждая работников приобретать качественные продукты питания, жилье и медицинские услуги и даже требуя покупки товаров в собственных магазинах.

Инвестиции в человеческий капитал обычно придают профилям изменения заработков с возрастом большую крутизну, уменьшая регистрируемые заработки в течение инвестиционного периода и увеличивая их впоследствии. Но инвестиции в повышение заработков могут приводить к обратному эффекту, увеличивая заработки в инвестиционный период сильнее, чем впоследствии, и таким образом придавая профилям изменения заработков с возрастом большую пологость. Причина этого различия состоит в том, что регистрируемые заработки в течение инвестиционного периода очищаются от издержек общих инвестиций, но включают в себя издержки, связанные с производительными повышениями заработной платы.

Производительность работников зависит не только от объема вложенного в них капитала (как на работе, так и вне ее), но также и от их мотивации и интенсивности труда. Экономисты давно

уже признали, что мотивация в свою очередь частично зависит от уровня оплаты, поскольку ее рост влияет на моральный дух и энергию работников. Уравнение (2.9), показывающее, как на внешние по отношению к фирмам инвестиции влияют их затраты на повышение заработной платы, может отражать также и то, как такое повышение, финансируемое фирмой, влияет на интенсивность труда. В этом случае W и MP будут означать начальную заработную плату и предельный продукт, а G – доход фирм от прироста производительности, полученного за счет морального эффекта от повышения зарплат C . Таким образом, решения о повышении зарплат – и когда это создает благоприятный моральный климат, и когда это содействует внешним инвестициям – диктуются теми же соображениями.

2.3.6. Человеческий капитал и личное распределение доходов.

По мнению Г. Беккера, «чистые» заработки человека (E_t) в возрасте t , приблизительно равняются заработкам (X_t), которые он имел бы в этом возрасте при полном отсутствии вложений в человеческий капитал, плюс его совокупный доход в момент времени t от ранее сделанных инвестиций (k_t) и минус стоимость его инвестиций (C_t) также в момент времени t :

$$E_t = X_t + k_t - C_t \quad (2.10)$$

Общий доход от инвестиций в человеческий капитал зависит от объема произведенных вложений и их норм отдачи, которые отличаются у различных людей.

На рис. 2.2 по горизонтальной оси отложен объем инвестиций в человеческий капитал, для удобства измеряемый в стоимостных, а не в физических единицах. Поэтому равные отрезки на этой оси не обязательно соответствуют равному количеству физических единиц человеческого капитала.

Кривая D отражает предельные выгоды для отдельного человека (для простоты измеряемые нормой отдачи), получаемые им от каждого дополнительного доллара инвестиций. Она, как предполагается, соответствует его кривой спроса на человеческий капитал. Кривая S отражает эффективные предельные издержки, связанные с финансированием каждого дополнительно



Рис. 2.2. Кривые спроса и предложения инвестиций
в человеческий капитал

вложенного доллара (для простоты измеряемые ставкой процента). По сути, она представляет собой кривую предложения капитала для этого человека. Если D располагается выше S , то предельная норма отдачи превосходит предельную ставку процента и доход можно увеличить, дополнительно инвестируя в человеческий капитал; когда же S располагается выше D , верно обратное. Следовательно, максимизация дохода достигается при инвестировании вплоть до точки, где $D = S$, обозначенной на рисунке буквой p , которой соответствуют суммарные вложения капитала в размере OC_0 .

Предельная норма отдачи зависит от распределения во времени предельных доходов и предельных издержек, связанных с осуществлением инвестиций: если доход от этих инвестиций остается постоянным на протяжении всего периода трудовой активности человека, то предельная норма отдачи фактически оказывается равна отношению между общей суммой доходов и общей суммой издержек. Поскольку весь человеческий капитал предполагается однородным, то даже при очень значительном относительном приросте капиталовложений у того или

иною индивида влияние этого обстоятельства на общий объем человеческого капитала будет пренебрежимо мало. Следовательно, чтобы объяснить, почему кривые спроса на человеческий капитал на рис. 2.2 имеют отрицательный наклон, а не являются горизонтальными, необходимо проанализировать особенности процесса его накопления.

Важнейшей характеристикой, отличающей человеческий капитал от физического, является то, что он, по определению, воплощается, или материализуется в личности самого инвестора. Эта воплощенность выступает главной причиной, из-за которой предельные выгоды от человеческого капитала убывают по мере его накопления. Одно из очевидных следствий подобной воплощенности состоит в том, что, поскольку память, физическая сила и т. д. у каждого инвестора ограничены, производство дополнительного человеческого капитала рано или поздно начинает характеризоваться убывающей доходностью. Отсюда – рост предельных издержек, необходимых для получения дополнительного доллара дохода.

С воплощенностью человеческого капитала тесно связано и то, что ключевую роль в процессе его производства играет собственное время самого инвестора. Значение собственного времени настолько велико, что прирост инвестиций в человеческий капитал чаще всего прямо соответствует приросту затрачиваемого на эти цели времени. «Действительно, – пишет Г. Беккер, – единственной общепринятой мерой объема полученного образования и подготовки служит число лет обучения, т. е. измеритель, полностью основывающийся на продолжительности затраченного времени» [Беккер 2003: 97]. Оценки этих временных затрат производились для различных видов человеческого капитала, причем они оказались столь значительны, что для их обозначения Теодором Шульцем был введен специальный термин «потерянные заработки».

Если бы эластичность замещения между собственным временем и учителями, книгами, всеми остальными ресурсами была бесконечной, то затрат собственного времени и отсрочки инвестиций (за редкими исключениями) можно было бы избежать без всяких потерь, аккумулируя сразу весь желаемый объем капитала путем полного замещения собственного времени

прочими ресурсами. Если бы, напротив, замещение между ними было крайне несовершенным (что намного правдоподобнее, считает Г. Беккер), то тогда отказ от использования собственного времени приводил бы к повышению предельных издержек производства человеческого капитала и к ускоренному их росту по мере его накопления по сравнению с ситуацией, когда оно использовалось бы в оптимальном сочетании с затратами других ресурсов. А это означает, что накопление человеческого капитала неизбежно должно растягиваться на длительный отрезок календарного времени, именуемый инвестиционным периодом. Естественно предположить, что должны существовать оптимальные комбинации затрат различных факторов на протяжении оптимального инвестиционного периода, которые будут максимизировать приведенную величину доходов от данного объема капиталовложений. Однако удлинение инвестиционного периода, обусловленное важностью собственного времени, может лишь ослабить убывание предельных выгод по мере увеличения объема накапливаемого капитала, но не устранил его полностью.

Объясняется это, как считает Г. Беккер, тремя основными причинами.

Во-первых, в условиях конечного срока жизни более поздние инвестиции не способны приносить доход в течение того же времени, что и более ранние, и поэтому обычно общий выигрыш от них оказывается меньше. Этот эффект особенно важен для обществ с высоким уровнем смертности среди взрослого населения, тогда как для современных западных обществ с низким уровнем смертности он скорее всего не столь уж существенен. Ведь только если у человека впереди не менее двадцати лет активной трудовой жизни, сокращение ее продолжительности, скажем, на один год не будет оказывать заметного влияния на приведенную величину доходов.

Во-вторых, у более поздних инвестиций отдача ниже, чем у более ранних, просто потому, что из-за отсрочки в получении приведенная величина чистых выгод от них (или прибыли) оказывается меньше (причем такое сокращение может быть весьма внушительным даже при отсрочке всего на несколько лет).

В-третьих, поскольку невозможно использовать собственное время в какой-либо деятельности, не «захватив» заодно и весь свой человеческий капитал, то получается, что наряду со временем он выступает фактором, участвующим в производстве дополнительного капитала. «Первоначально, в юные годы, ценность времени невелика, а возможно, даже отрицательна, потому что пока дети не в школе либо не инвестируют в свой человеческий капитал каким-либо иным способом, с ними должны сидеть родители или другие взрослые. Однако по мере продолжения инвестиций накопленный человеком капитал, как и затраты его времени, приобретают все большую ценность» [Беккер 2003: 99].

При прочих равных условиях возрастание ценности времени повышает предельные издержки более поздних инвестиций по сравнению с более ранними, поскольку на них начинает расходоваться более дорогое время. При любом данном приросте ценности времени по мере взросления человека относительные издержки более поздних инвестиций становятся тем больше, чем выше в этих издержках доля потерянных заработков и чем ниже эластичность замещения между собственным временем и затратами других факторов.

Однако одно из условий, которое может оказываться «неравным», – это производительность времени. Использование большего запаса человеческого капитала способно обеспечивать больший объем выпуска не только тогда, когда речь идет о производстве обычных товаров, но и когда речь идет о дополнительном производстве самого человеческого капитала. Предельные издержки более поздних инвестиций не увеличивались бы, если бы рост производительности и рост ценности собственного времени человека происходили примерно равными темпами. Но поскольку человеческий капитал должен всегда находиться там же, где используется время его обладателя, то независимо от того, становится оно более производительным или нет, пишет Г. Беккер, «я склонен полагать, что удорожание времени будет происходить быстрее, чем рост его производительности (по крайней мере, начиная с определенного момента). Если это так, то в конечном счете накопление человеческого капитала будет делать более поздние инвестиции более дорогостоящими

и, как следствие, снижать приведенную величину более поздних выгод» [Беккер 2003: 100].

Кривые предложения на рис. 2.2 отражают предельные издержки финансирования дополнительной единицы человеческого капитала (в противоположность ее производству). Для простоты предельные издержки финансирования измеряются ставкой процента, который должен быть уплачен, чтобы профинансировать увеличение капитала на один доллар. Если бы годовые выплаты по «кредиту» были постоянными в течение всего остающегося периода трудовой активности, то предельная ставка процента просто равнялась бы годовым выплатам за один дополнительный доллар привлеченных средств с поправкой на конечность срока активной трудовой жизни. Если бы рынок капитала был однородным, без какой-либо сегментации из-за существования специальных субсидий или налогов, транзакционных издержек, законодательных ограничений на предоставление или получение займов и т. д., и если бы степень риска оставалась постоянной, то и тогда даже значительные изменения в объеме капитала, используемого отдельным индивидом, оказывали бы ничтожно малое влияние на его предельные издержки по привлечению средств, поскольку это практически не сказывалось бы на финансовых ресурсах, доступных другим. В реальном мире, однако, рынок человеческого капитала сильно сегментирован: существуют местные субсидии государственным начальным и средним школам, а также штатные и федеральные субсидии определенным категориям студентов и аспирантов; транзакционные издержки зачастую делают использование собственных средств значительно более дешевым по сравнению с привлечением заемных средств; наконец, действуют серьезные законодательные ограничения, запрещающие определенные виды заимствований. В результате, хотя определенные источники средств оказываются дешевле, чем другие, объем ресурсов, доступных любому индивиду из более дешевых источников, обычно ограничен, поскольку совокупный спрос на финансовые ресурсы имеет тенденцию превышать их предложение. Это означает, что индивид, занимающийся накоплением человеческого капитала, должен переходить от самых дешевых к менее дешевым, а затем и к дорогим

источникам средств. Переход от менее дорогих к более дорогим финансовым ресурсам является главной причиной положительного наклона кривой предложения даже для отдельно взятого человека. Подъем любой такой кривой будет тем круче, чем сильнее сегментация, поскольку это предполагает больший разброс в стоимости финансирования из различных источников при меньшем объеме средств, которые можно получить из каждого отдельного источника. Самыми дешевыми источниками обычно являются дарения и дотации от родителей, родственников, благотворительных фондов и правительств, использовать которые разрешается только для инвестиций в человеческий капитал. Их цена для инвесторов равна нулю, и на рис. 2.2 этому соответствует сегмент Og кривой предложения S , который лежит на горизонтальной оси. Частично субсидируемые, но не полностью бесплатные кредиты, например, от правительств и университетов, которые также можно использовать только для инвестирования в человеческий капитал, несколько дороже: они представлены сегментом $g\psi$ кривой S . Затем идут средства самих инвесторов, включая наследства и другие прямые дарения, которые могли бы использоваться и для других целей. Их стоимость измеряется упущенными возможностями (foregone opportunities), чему соответствует сегмент $u\phi$ кривой S . После исчерпания этих средств инвесторы вынуждены обращаться либо к коммерческим кредитам на рынке, либо прибегать к сокращению своего собственного потребления в течение инвестиционного периода. Финансовые ресурсы из этих источников обычно доступны только по значительно более высокой и быстро возрастающей цене: они представлены поднимающимся вверх сегментом $h\mathcal{S}$. Как подчеркивалось ранее, накопление человеческого капитала не является одномоментным и обычно растягивается на длительный инвестиционный период. Скорость повышения издержек финансирования, также как и производственных издержек, обычно оказывается тем ниже, чем медленнее происходит накопление капитала, потому что, например, накопление собственных средств может уменьшать потребность в обращении к более дорогим источникам. Поэтому крутизна подъема каждой кривой предложения также зависит от избранной стратегии накопления капитала.

Поскольку оба потока – как выгод, так и издержек финансирования — зависят от траектории накопления капитала, она не может выбираться с учетом только одного из них. Рациональное решение будет заключаться в выборе траектории, которая максимизирует приведенную величину «прибыли», т. е. приведенную величину разности между выгодами и издержками. В общей модели, о которой речь шла до сих пор, кривые спроса и предложения, показанные на рис. 2.2, не будут ни единственными, ни независимыми друг от друга. Но для того чтобы обеспечить их единственность и независимость, представив при этом относительно простой анализ распределения доходов, достаточно предположить, что собственное время и наемные ресурсы используются при производстве человеческого капитала в фиксированных пропорциях, что любая единица наемных ресурсов доступна по данной цене и что любая единица собственного времени также доступна по данной цене (равной потерянному заработку) вплоть до определенной величины, по достижении которой время становится недоступным ни по какой цене. Чтобы наш анализ распределения доходов оказался плодотворным, необходимо выяснить, какие следствия вытекают из наиболее общих предпосылок, касающихся производства человеческого капитала.

При этих предпосылках величина выгод будет определяться площадью, ограниченной сверху единственной кривой спроса, показанной на рис. 2.2, а величина издержек финансирования – площадью, ограниченной сверху единственной кривой предложения, так что максимум разности между ними будет достигаться при объеме инвестиций, соответствующем точке их пересечения. В этой точке предельные выгоды сравниваются с предельными издержками финансирования, что означало бы равенство между предельной нормой отдачи и предельной ставкой процента.

Оптимальной траектории накопления соответствует оптимальный инвестиционный период. Если бы как отдача от каждого вложенного доллара, так и плата за каждый взятый займы доллар оставались постоянными на протяжении всего остающегося периода трудовой активности, то приведенная величина общей прибыли, представляющая собой разность

между общими доходами и общими платежами, увеличивалась бы в течение всего оптимального инвестиционного периода. Пик пришелся бы на его завершение, затем на протяжении всего периода трудовой активности она устойчиво удерживалась бы на этом уровне, а после его окончания падала бы до нуля.

Фактические заработки, оцениваемые по системе национальных счетов, неадекватно отражают прибыль от человеческого капитала. Прежде всего потому, что издержки финансирования не вычитаются из текущего дохода независимо от того, из каких элементов эти издержки складываются — прямых процентных выплат, потерянных заработков или вынужденного сокращения потребления. К тому же в течение инвестиционного периода часть, а иногда и все издержки производства человеческого капитала неявным образом вычитаются еще до предоставления декларации о доходах. В результате регистрируемые (measured) после окончания инвестиционного периода заработки представляют собой только доходы, тогда как в течение этого периода они являются «гибридом» из доходов и издержек производства. В первую очередь и более подробно рассмотрим факторы, определяющие распределение регистрируемых заработков после окончания инвестиционного периода, а распределения прибыли и регистрируемых заработков в течение этого периода коснемся позднее и очень кратко.

Главное предположение, которое делает далее Г. Беккер для продолжения анализа, состоит в том, что фактические траектории накопления человеческого капитала всегда совпадают с оптимальными. Достаточные условия для этого — рациональность всех индивидов, а также отсутствие неопределенности и неполной информации, которые могли бы препятствовать им в достижении поставленных целей. «Конечно, — признает Г. Беккер, — это сильные допущения, и более общая модель должна оставлять место для иррациональности, неопределенности, расхождений между фактическими и «желаемыми» запасами капитала и т. д. Однако учитывая рудиментарное состояние наших знаний о факторах, от которых зависит распределение доходов, полезно было бы выяснить, как далеко можно продвинуться пусть даже с такой упрощенной моделью. Что меня привлекает в ней, так это то, что она позволяет многое

понять в действии тех сил, которые порождают неравенство и асимметрию (skewness) в распределении заработков и прочих доходов. В любом случае ее легко расширить, включив дополнительные факторы, от которых я абстрагируюсь, – такие, как неопределенность или расхождения между реальными и «желаемыми» запасами капитала» [Беккер 2003: 106].

Данная модель предполагает, что у разных людей общий объем инвестиций в человеческий капитал неодинаков из-за различий в условиях либо спроса, либо предложения: люди с выше расположенными кривыми спроса или ниже расположенными кривыми предложения инвестируют больше других. Обычно наиболее важной причиной неравенства возможностей оказываются различия в доступе к финансовым ресурсам. Они, в свою очередь, порождаются той самой сегментацией на рынке капитала, которая подразумевает, что объем более дешевых средств ограничен и что кривые предложения финансовых ресурсов имеют положительный наклон даже для индивидуальных инвесторов. В силу разных причин для одних людей более дешевые источники средств оказываются более доступными, чем для других, так что они имеют более благоприятные условия предложения. По этим причинам кривые предложения финансовых ресурсов могут значительно различаться, в том числе и по степени эластичности, как это видно на рис. 2.3. Для простоты предполагается, что они повышаются более плавно, чем кривая предложения, изображенная на рис. 2.2.

Если варьируются только условия предложения, то для разных людей равновесные состояния будут определяться пересечениями общей для всех кривой спроса с индивидуальными кривыми предложения. Некоторые из этих равновесных состояний представлены на рис. 2.3 точками p_1 , p_2 , p_3 и p_4 . Располагая полной информацией о них, то есть о том, с какими объемами вложений связаны те или иные предельные нормы отдачи, можно было бы «идентифицировать» общую кривую спроса. Более того, и сами предельные нормы отдачи можно было бы «идентифицировать» исходя из величины заработков, получаемых людьми с разными объемами вложений в человеческий капитал.



Рис. 2.3. Равновесные уровни инвестиций в человеческий капитал, обусловленные различиями в «возможностях»

Люди, находящиеся в более благоприятных условиях предложения, будут инвестировать в себя относительно больше: чем ниже на рис. 2.3 располагаются кривые предложения, тем сильнее будут смещаться вправо точки равновесия. Распределение общего объема капиталовложений, очевидно, будет тем более неравномерным и асимметричным, чем более неравномерным и асимметричным является расположение кривых предложения.

Если период трудовой активности достаточно продолжителен, то заработки будут связаны с объемом инвестированного капитала по формуле:

$$E = \bar{r} C, \quad (2.11)$$

где E – заработки, C – общий объем капиталовложений, а \bar{r} – средняя норма отдачи от C . Распределение E прямо зависит от распределения C . Если бы кривая спроса на капитал была абсолютно эластичной, то величина \bar{r} была бы одинаковой для всех, а распределение заработков и распределение инвестиций были бы идентичными, если оставить в стороне смещение E

вниз относительно C из-за множителя \bar{r} , величина которого определяется соотношением между совокупным спросом и совокупным предложением человеческого капитала. Поскольку, как было показано выше, распределение S является тем более неравномерным и асимметричным, чем неравномернее и асимметричнее распределены кривые предложения, то в равной мере это относится и к распределению E .

Таким образом, кривая спроса на вложения в человеческий капитал обычно имеет отрицательный наклон, а не является бесконечно эластичной прежде всего потому, что этот капитал воплощается в самих инвесторах. Поэтому E будет, как правило, иметь более равномерное распределение по сравнению с C : любое данное процентное изменение C будет сопровождаться меньшим процентным изменением E , так как \bar{r} будет уменьшаться при увеличении C и увеличиваться при его уменьшении. Кроме того, распределение как E , так и C будет тем неравномернее и асимметричнее, чем выше эластичность кривой спроса. Ведь чем она выше, тем больше людей с благоприятными условиями предложения будут подталкиваться более высокой \bar{r} к тому, чтобы еще активнее инвестировать в свой человеческий капитал, и тем больше людей с неблагоприятными условиями предложения будут подталкиваться более низкой \bar{r} к тому, чтобы инвестировать в него еще меньше.

Аналогично повышение эластичности кривых предложения, не меняющее их положения в точке, соответствующей среднему значению C , также будет усиливать неравенство и асимметрию в распределении E и C . Люди с неблагоприятными условиями предложения будут вынуждены сокращать свои инвестиции, в то время как те, кто находятся в благоприятных условиях, будут получать стимулы к их расширению.

Поскольку выше расположенная кривая спроса означает большие заработки при данном объеме инвестиций, то фактически, считает Г. Беккер, речь идет о косвенной оценке уровня способностей, а именно – через получаемые заработки при одинаковых объемах вложений в человеческий капитал. Такой подход является приемлемым компромиссом между измерением

способностей с помощью коэффициентов интеллектуальности, личностных или мотивационных тестов без учета их влияния на заработки и измерением способностей по уровню заработков без учета различий в возможностях. В первом случае слишком большое внимание уделяется форме и недостаточное внимание – результатам, в то время как во втором – «безнадежно смешиваются «природа» и «воспитание», способности и среда. Наш подход прямо связывает способности с результатами и в то же время признает влияние на эти результаты внешней среды» [Беккер 2003: 113].

Если варьируются только кривые спроса, то объемы инвестируемого капитала и предельные нормы отдачи для разных людей будут определяться в точках пересечения индивидуальных кривых спроса с общей кривой предложения. На рис. 2.4 видна положительная зависимость между высотой кривой спроса, объемом инвестируемого капитала и предельной нормой отдачи.



Рис. 2.4. Равновесные уровни инвестиций в человеческий капитал, обусловленные различиями в способностях

На рис. 2.4 предельная норма отдачи при уровне инвестиций OC_3 , превышающем уровень инвестиций OC_2 , будет пропорциональна площади $p_2 C_2 C_3 q_2$ для лиц с кривой спроса D_2 и большей по величине площади $q_3 C_2 C_3 p_3$ для лиц с кривой спроса D_3 . Если

оценивать предельную норму отдачи просто по разности в заработках лиц, инвестирующих OC_2 и OC_3 , то она была бы пропорциональна площади $D_2 p_2 C_2 C_3 p_3 D_3$, что явно завышает обе фактические нормы. Чтобы получить правильные оценки, следует или скорректировать в сторону повышения заработка лиц, инвестирующих OC_2 , на площадь фигуры $D_3 D_2 p_3 q_3$, или скорректировать в сторону понижения заработка лиц, инвестирующих OC_3 , на площадь фигуры $D_3 D_2 q_2 p_3$.

Если бы либо все кривые спроса, либо все кривые предложения были идентичны, то для людей, инвестирующих одинаковые суммы, кривые и спроса, и предложения также оказались бы идентичными (за исключением случаев, когда индивидуальные кривые спроса или индивидуальные кривые предложения только касались бы друг друга в соответствующей области). Это, в свою очередь, означает, что все люди, инвестирующие одинаковые суммы, имели бы равные заработки. «Приняв в качестве показателя объема инвестиций число лет обучения, – пишет Г. Беккер, – мы обнаружим множество свидетельств, подтверждающих существование значительной вариации в заработках у людей с одинаковыми вложениями капитала. Возможно, использование более точных измерителей вложений в человеческий капитал и учет временных (transitory) случайных заработков способны устранить основную часть этой вариации. И все же я подозреваю, что немалая ее часть все равно останется. Раз так, то ни один из двух частных случаев – ни вариации только в условиях спроса, ни вариации только в условиях предложения – недостаточен, хотя один набор кривых может варьироваться намного сильнее, чем другой» [Беккер 2003: 118].

При вариации как кривых спроса, так и кривых предложения отдельные люди могут инвестировать равные суммы, и несмотря на это некоторые из них будут зарабатывать больше других, если их кривые спроса (и предложения) располагаются выше. На рис. 2.5 одинаковые инвестиции осуществляются индивидами с кривыми D_3 и S_1 , D_2 и S_2 , D_1 и S_3 . Этот пример, по мнению Г. Беккера, свидетельствует о том, что уже недостаточно располагать информацией о различных равновесных предельных нормах отдачи и равновесных уровнях инвестиций, чтобы

идентифицировать кривые спроса или предложения, поскольку точки равновесия будут размещаться на разных кривых. Кроме того, невозможно будет идентифицировать и сами предельные нормы отдачи, располагая одной только информацией о заработках и инвестициях, поскольку люди с разными объемами вложений будут в большинстве случаев иметь разные кривые спроса.



Рис. 2.5. Равновесные уровни инвестиций в человеческий капитал, обусловленные различиями в способностях и возможностях

Распределение заработков и распределение инвестиций частично будут зависеть от тех же параметров, которые обсуждались выше: и первое, и второе будет тем более неравномерным и асимметричным, чем выше эластичности кривых спроса и предложения и чем более неравномерно и асимметрично они распределяются. Однако распределение заработков и распределение инвестиций будут также зависеть еще от одного нового параметра, а именно – от корреляции между индивидуальными кривыми.

«Положительная корреляция» в данном контексте будет означать, что индивиды с выше расположенными кривыми

спроса имеют ниже расположенные кривые предложения, а индивиды с ниже расположенными кривыми спроса – выше расположенные кривые предложения. Соответственно «отрицательная корреляция» будет означать, что индивиды с выше расположенными кривыми спроса имеют выше расположенные кривые предложения, а индивиды с ниже расположенными кривыми спроса – ниже расположенные кривые предложения.

Существует множество причин, по которым условия предложения могут меняться вместе с условиями спроса. Более одаренные люди с большей вероятностью получают государственные и частные стипендии, и таким образом их кривые предложения сдвигаются вниз. «Дети из семей с высокими доходами в среднем чаще оказываются интеллектуально более развитыми и извлекают из человеческого капитала большие психологические выгоды. В то же время объявленная государством и частными организациями война с бедностью может вести к значительному снижению кривых предложения для многих выходцев из бедных семей. Поскольку действие первых двух факторов, несомненно, сильнее, есть все основания предполагать существование положительной и скорее всего весьма тесной корреляции между условиями спроса и предложения» [Беккер 2003: 120].

Если бы кривые спроса и предложения не коррелировали друг с другом, то состояния равновесия на рис. 2.5 достигались бы в точках p_{31} , p_{32} и p_{33} , если бы корреляция между ними была отрицательной, то – в точках p_{31} , p_{22} и p_{13} ; если бы она была положительной – то в точках p_{11} , p_{22} и p_{33} . На графике видно, что наличие положительной корреляции усиливает неравенство как в инвестициях, так и в зарплатах; она усиливает также асимметрию, увеличивая зарплаты и инвестиции у лиц, которые в любом случае будут иметь относительно высокие зарплаты и инвестиции.

Впечатление отрицательной корреляции между условиями предложения и спроса, т. е. между возможностями и способностями, иногда возникает в результате сравнения индивидов с одинаковыми объемами инвестиций. Однако, как показывают пары кривых D_3 и S_1 , D_2 и S_2 и D_1 и S_3 , представленные на рис. 2.5, между кривыми предложения и спроса людей с одинаковыми

инвестициями должна существовать отрицательная корреляция независимо от характера действительной корреляции между этими кривыми для всей совокупности инвесторов. Надежным источником информации о такого рода корреляции могла бы служить доля вариации в заработках, объясняемая (в статистическом смысле) вариацией в инвестициях. Например, если корреляция между кривыми предложения и спроса является абсолютной и положительной, то вся вариация в заработках будет объясняться различиями в инвестициях. Кроме того, чем меньше по модулю величина коэффициента корреляции, тем меньшая доля вариации в заработках будет объясняться вариацией в инвестициях и тем сильнее будут различаться заработки среди лиц с одинаковыми инвестициями.

Одно важное следствие из представленного анализа взаимодействия между способностями и возможностями (т. е. между условиями спроса и предложения) было лишь упомянуто, но не рассматривалось подробно. Речь идет о том, что среди индивидов с одинаковым объемом инвестиций в человеческий капитал отрицательная корреляция между возможностями и способностями будет существовать независимо от характера корреляции между этими факторами для всей совокупности инвесторов. Например, если возможности для инвестирования менее благоприятны для детей из больших семей (такое предположение выдвигается во многих исследованиях), то среди индивидов с одинаковым объемом инвестиций будет наблюдаться положительная корреляция между способностями и числом братьев и сестер, даже если для всего населения в целом корреляция между этими характеристиками является отрицательной.

Необходимо подчеркнуть важность учета данного обстоятельства при оценке чистого влияния на заработки семейного окружения (background) и уровня образования. Многие исследователи пытались отделить их, используя множественные регрессии заработков по числу лет обучения и характеристикам семьи (а часто и по другим переменным). Коэффициенты регрессии при переменной продолжительности обучения принимались в качестве меры чистого эффекта образования, а коэффициенты при характеристиках семьи – в качестве меры

чистого эффекта семейного окружения. Но если число лет обучения есть результат не случайного, а оптимизирующего поведения, то тогда такие оценки могут существенно преуменьшать вклад в заработки характеристик семейного окружения и преувеличивать вклад образования.

Чтобы показать это как можно нагляднее, предположим, что влияние семьи отражается только на возможностях, тогда как способности от нее никак не зависят, и что семейное окружение – это единственный фактор, влияющий на возможности. На рис. 2.6 представлен ряд возможных равновесных состояний: b_1, b_2, b_3 и b_4 – это кривые предложения человеческого капитала для отдельных индивидов, происходящих из разных семей (у b_4 семейное окружение благоприятнее, чем у b_3 и т. д.), а d_1, d_2, d_3 и d_4 – это их кривые спроса (или способностей). Оптимальное накопление капитала для каждого человека задается пересечением его кривых спроса и предложения, т. е. точками e_1, e_2, e_3 и e_4 .

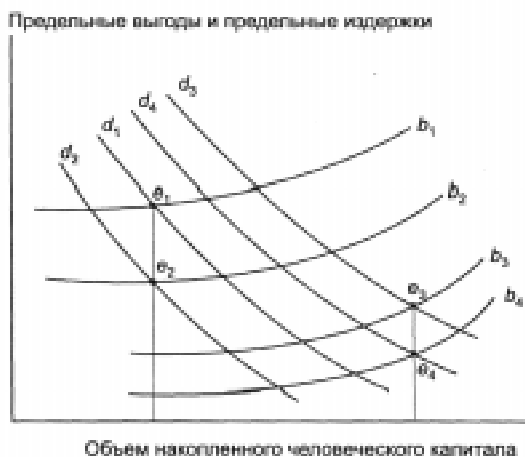


Рис. 2.6. Влияние семейного окружения и способностей на заработки и накопление человеческого капитала

Если оценивать чистый эффект семейного окружения по различиям в заработках между индивидами, накопившими

одинаковый объем человеческого капитала, но происходящими из разных семей, то сравнивать нужно точки e_2 и e_1 , или же e_4 и e_3 . Хотя в обоих случаях индивиды из более благополучных семей будут иметь более низкие заработки, приведенный пример наглядно показывает, что само по себе более благоприятное семейное окружение вовсе не сказывается отрицательно на способности зарабатывать. Конечно, источник возникающего ошибочного впечатления заключается в том, что индивиды из более благополучных семей (т. е. с лучшими возможностями) станут накапливать тот же объем человеческого капитала, что и индивиды из менее благополучных семей (т. е. с худшими возможностями), лишь в том случае, если уровень способностей у них ниже.

Рассуждая по аналогии, можно показать, что влияние человеческого капитала на заработки будет переоцениваться, если исходить из различий в заработках между лицами с одинаковыми семейными характеристиками, но разным объемом накопленного человеческого капитала. Ведь их инвестиции будут отличаться только потому, что они обладают неодинаковыми способностями. Другими словами, в том случае, когда семейное происхождение не выделяется в качестве самостоятельной переменной, влияние человеческого капитала на заработки удастся оценить точнее, чем в том случае, когда эта переменная включается в анализ и принимается постоянной.

Эти аргументы справедливы, считает Г. Беккер, и для более общего случая, когда семейное окружение и другие переменные оказывают влияние как на способности, так и на возможности, при условии, что основным детерминантом возможностей выступает семья, тогда как основным детерминантом способностей – прочие переменные. Тогда множественная регрессия заработков по характеристикам семьи и человеческого капитала будет всегда недооценивать влияние семейного окружения и переоценивать влияние человеческого капитала.

В принципе подходящей статистической процедурой было бы построение системы одновременных уравнений, которая позволяла бы идентифицировать функции возможностей и способностей, в том числе оценить влияние на них как семейного окружения, так и накопленного человеческого капитала. Однако

получить на практике хорошую спецификацию такой модели нелегко из-за ограниченности информации о переменных, способных сдвигать эти функции. И все же даже использование более простых моделей позволяет продвинуться вперед. Например, модель, представленная на рис. 2.6, может быть описана следующим образом:

$$r_d = a + bH + u \quad (2.12)$$

$$r_s = a + dH + gB + n \quad (2.13)$$

$$r_d = r_s, \quad (2.14)$$

где r_d – это предельная норма отдачи, а r_s – предельные издержки финансирования накопления человеческого капитала H ; u и n – ошибки регрессии, не коррелирующие ни друг с другом, ни с экзогенной переменной семейного окружения B , причем $b < 0$, $d > 0$ и $g < 0$. Тогда функцию спроса можно идентифицировать (т. е. оценить коэффициент b), используя уравнения приведенной формы: регрессию r по B и регрессию H по B . Хотя в данной системе функция предложения не поддается идентификации, это оказалось бы возможным, если бы имелась информация об экзогенных переменных «способностях», входящих только в функцию спроса.

Обычно увеличение неравенства заработков с возрастом описывается включением в модель случайных влияний, которые частично сохраняются и накапливаются с течением времени. В модели Г. Беккера предлагается альтернативный подход, связанный с учетом заработков, относящихся к инвестиционному периоду. Как уже подчеркивалось, инвестиции в человеческий капитал требуют времени прежде всего потому, что собственное время инвестора представляет собой важнейший ресурс, затрачиваемый в процессе инвестирования. Люди, вкладывающие в человеческий капитал сравнительно мало, склонны также прекращать инвестиции в сравнительно раннем возрасте. Скажем, те, кто не заканчивает даже начальной школы, обычно прекращают инвестирование раньше выпускников колледжей. Поэтому, если лица с выше расположенными кривыми спроса или ниже расположенными кривыми предложения склонны как

к более продолжительному инвестиционному периоду, так и к более массивным инвестициям, то у высокооплачиваемых лиц «начисленные» (accrued) заработки (т. е. площадь, ограниченная сверху кривыми спроса) должны возрастать в течение более длительного периода, чем у остальных. В результате в старших возрастах неравенство в распределении начисленных заработков должно увеличиваться, если достаточно большое число индивидов продолжают свои инвестиции. Другими словами, с возрастом неравенство может нарастать, поскольку людям с лучшими способностями или лучшими возможностями требуется больше времени, чтобы достичь потолка своих потенциальных заработков.

Однако в течение инвестиционного периода регистрируемые заработки отклоняются от начисленных, и одна из причин этого заключается в переплетении счетов дохода и капитала. Дело в том, что регистрируемые заработки получаются из начисленных только после вычета части инвестиционных издержек. Поскольку суммы, подлежащие вычету, значительны и непостоянны, заработки, регистрируемые в течение инвестиционного периода, могут лишь слабо положительно или даже отрицательно коррелировать с заработками, регистрируемыми после его окончания. Менее очевидно, как такое смещение заработков и издержек инвестирования будет сказываться на неравенстве. С одной стороны, неравенство будет сглаживаться, так как высокооплачиваемые индивиды инвестируют более крупные суммы на протяжении более длительных периодов, с другой стороны – усиливаться за счет разброса в вычитаемых суммах для разных индивидов.

Г. Беккер считает, что о прибыли от инвестиций в человеческий капитал следует судить не просто по их отдаче или заработкам, а по разности между доходами и выплатами по долгу. Геометрически это означает, что прибыль равна не площади, лежащей под кривой спроса, а разности площадей, ограниченных сверху кривыми спроса и предложения.

Равенство возможностей подразумевает, что все кривые предложения одинаковы, а неравенство возможностей тем больше, чем сильнее разброс этих кривых. Более общий подход может включать также требование устранения nepотизма

и дискриминации в частном и государственном секторе, что также должно было бы ограничить разброс кривых предложения. Опираясь на проделанный анализ, считает Г. Беккер, не трудно установить последствия, вытекающие из принципа равенства возможностей.

Так, если бы кривые предложения были одинаковы, а дискриминация и nepoтизм устранены, тогда заработки и инвестиции могли бы существенно отличаться друг от друга только из-за различий в способностях, что и представляет главную цель сторонников принципа равных возможностей. Соответственно, эгалитарный подход к распределению доходов исходит из того, что уравнивание возможностей практически ликвидирует неравенство в заработках и инвестициях, тогда как элитарный подход отрицает, что это принесет сколько-нибудь заметные результаты.

Влияние равных возможностей на неравенство в распределении заработков и инвестиций вполне очевидно. Если кривые спроса и предложения не связаны отрицательной корреляцией и если равенство возможностей не усиливает эту корреляцию и не повышает абсолютное значение эластичности спроса и предложения, то тогда неравенство в заработках должно сокращаться. Причина этого в следующем: устраняется один из основополагающих детерминантов неравенства – разброс в кривых предложения (отчасти и в кривых спроса), при том, что никакого противоположно направленного влияния на остальные факторы это не оказывает. Однако сокращение неравенства в заработках будет меньше, чем сокращение неравенства в инвестициях, если только между кривыми спроса и предложения нет значительной положительной корреляции. Дело в том, что устранение неравенства в кривых предложения усилит корреляцию между объемами вложений и нормами отдачи, и это частично компенсирует сокращение неравенства в инвестициях.

Идентичности кривых предложения можно добиться разными способами: субсидируя институты, осуществляющие инвестиции в человеческий капитал (такие, как государственные школы); выделяя стипендии инвесторам, особенно из беднейших слоев населения; предоставляя инвесторам финансируемые или гарантируемые государством кредиты; вводя специальные

программы для детей из малообеспеченных семей и т. д. «Возможно, – пишет Г. Беккер, – наиболее желательная система предполагала бы субсидирование таких инвестиций в человеческий капитал, которые порождают экстерналинные, или общественные (культурные, политические и экономические) выгоды, в сочетании с программами по кредитованию таких инвестиций в него, которые обеспечивают получение прямых, или частных выгод. Однако к полной бесплатности инвестиций в человеческий капитал это могло бы привести только в случае абсолютного доминирования экстерналинных выгод (что невозможно даже по отношению к вложениям в образование [Беккер 2003: 130]).

Практически во всех странах есть законы, предписывающие осуществлять определенный минимум вложений в человеческий капитал. Обычно требуется лишь минимальное число лет школьного обучения, хотя иногда эти требования распространяются на программы ученичества и другие виды подготовки на рабочих местах. Поскольку при эгалитарном подходе к распределению доходов различия в щедрости или благосостоянии родителей выступают главным источником неравенства, постольку в его рамках законодательное установление минимального уровня инвестиций имеет смысл. Ведь при установлении минимальных стандартов менее состоятельные и менее щедрые родители вынуждены тратить на своих детей больше, что впоследствии увеличивает их возможности и заработка. Так как при элитарном подходе главным источником неравенства выступают различия в способностях, то в его рамках такого рода стандарты не имеют особого смысла.

На рис. 2.7 D – это кривая спроса, S – кривая предложения для отдельного человека при отсутствии минимальных стандартов, а OC_s – равновесный уровень инвестиций в человеческий капитал. Если принимается закон, требующий вложений в размере не меньше OC_m , то кривая предложения для этого индивида сдвигается к кривой $C_m S$, поскольку его родители вынуждены стать более «щедрыми». В результате равновесный уровень его инвестиций возрастает до OC_m . Распределение инвестиций оказывается усеченным (truncated) в OC_m , и все, кто без такого закона инвестировал бы меньше, попадают в точку C_m .



Рис. 2.7. Влияние закона об обязательном минимуме вложений в человеческий капитал на фактический объем инвестиций в него

Подобное усечение сокращает неравенство в распределении инвестиций, в результате чего сокращается также и неравенство в заработках. Фактически неравенство возможностей уменьшается вследствие сближения кривых предложения. Действительно, устанавливая минимальный стандарт вложений на максимальном уровне, характерном для самого активного инвестора, можно было бы добиться одинакового объема инвестиций для всех и полного равенства возможностей. Кроме того, уравнивание возможностей сопровождалось бы резким сокращением эластичности предложения, что также вносило бы свой вклад в сглаживание неравенства в заработках и инвестициях. Однако возрастание равенства будет достигаться в этом случае просто за счет менее эффективного размещения (allocation) совокупных инвестиций в человеческий капитал.

Поскольку цель установления подобных минимальных стандартов заключается в том, чтобы компенсировать влияние бедности и скупости, то соответствующие субсидии в принципе могли бы дать такой же результат без всякого принуждения. «Эффективность добровольных инвестиций в человеческий

капитал часто недооценивается, – замечает Г. Беккер, – потому что обычно субсидии в лучшем случае покрывают лишь часть потерянных заработков. Я убежден, что если бы они покрывали все издержки, включая потерянные заработки, то практически все дети продолжали бы учиться столько лет, сколько бы они хотели» [Беккер 2003: 134].

Как подчеркивалось выше, главной причиной как повышения стоимости финансовых ресурсов для отдельного человека по мере увеличения его вложений, так и существования различий в их стоимости для разных людей является ограниченность более дешевых источников средств вследствие сегментации рынка капитала. Обычно самыми дешевыми являются финансовые ресурсы, выделяемые государством, поскольку они предоставляются в форме субсидий; собственные средства, как правило, оказываются дешевле коммерческих займов из-за наличия транзакционных издержек, трудностей с использованием человеческого капитала в качестве залога и т. д. Ослабление сегментации (например, в результате уменьшения субсидий или транзакционных издержек) могло бы сузить разрыв между различными источниками, а следовательно, повысить эластичность кривых предложения и сократить их разброс.

Поэтому улучшения на рынке капитала могут оказывать до некоторой степени противоположно направленные воздействия на распределение заработков и инвестиций. Меньший разброс в условиях предложения сокращает неравенство, тогда как возросшая эластичность предложения усиливает как неравенство, так и асимметрию в распределении заработков и инвестиций. Очевидно, что асимметрия будет иметь тенденцию к увеличению, но неравенство может меняться в любом направлении.

При обсуждении улучшений на рынке капитала, законов о минимальном уровне вложений в человеческий капитал и других изменений кривых возможностей главное внимание уделялось неравенству и асимметрии, но вопросы эффективности при этом не затрагивались. Однако дилеммы (trade off) и конфликты между принципами равенства и эффективности волнуют общество не меньше, чем многие другие экономические проблемы. Поэтому одно из важных преимуществ аналитической схемы, предложенной Г. Беккером, по его

мнению, состоит в том, что в ее рамках вопросы эффективности поддаются такой же простой и систематической трактовке, как и вопросы распределения.

Иллюстрируется это следующим образом. Если субъективное отношение к риску не принимается во внимание, то критерием эффективного размещения совокупных инвестиций в человеческий капитал оказывается известное условие: предельная общественная норма отдачи должна быть одной и той же для всех индивидов. Если предположить, что соотношение между общественными и частными нормами у всех людей одинаково, то тогда этот критерий просто будет требовать равенства всех предельных частных норм отдачи, тогда как неэффективность, по сути дела, можно будет измерять количественно исходя из степени их неравенства.

В случае бесконечной эластичности всех кривых предложения уравнивание возможностей будет не только сокращать неравенство в заработках и инвестициях, но и уменьшать расхождения между предельными нормами отдачи, что означало бы более эффективное размещение совокупных инвестиций в человеческий капитал. Ослабление сегментации рынка капитала, повышающее эластичность кривых предложения и уменьшающее их разброс, может сокращать, а может и не сокращать неравенство в заработках и инвестициях, но оно способствовало бы уменьшению расхождений в предельных нормах отдачи и, следовательно, росту эффективности. В отличие от этого обязательные минимальные стандарты вложений в человеческий капитал хотя и сокращают неравенство в заработках и инвестициях, но, уменьшая эластичность предложения, они увеличивают тем самым расхождения между предельными нормами отдачи и, следовательно, снижают эффективность.

Крутой подъем кривых предложения, обусловленный сегментированностью рынка капитала, ведет к неэффективному размещению совокупных инвестиций в человеческий капитал, «штрафуя» наиболее одаренных индивидов, склонных инвестировать больше остальных. Если уменьшить сегментированность рынка капитала невозможно, то эффективность можно повысить за счет «второго лучшего» (second best) решения – политики, направленной на поддержку одаренных людей. Использование

объективных стандартов при отборе претендентов на поступление в субсидируемые учебные заведения действительно будет благоприятствовать более способным индивидам и таким образом может компенсировать им более высокую предельную стоимость финансовых ресурсов. Следовательно, хотя объективный отбор и может приводить к значительному неравенству в заработках и инвестициях, в то же самое время он способствует более эффективному размещению совокупных инвестиций в человеческий капитал.

Повышая эластичность и сокращая разброс кривых предложения, улучшения на рынке капитала, выделение стипендий нуждающимся, корректирующее обучение и т. п. сглаживают неравенство в заработках и вместе с тем, как правило, способствуют лучшему размещению совокупных инвестиций в человеческий капитал. В отличие от этого эластичность и разброс кривых спроса связаны с действием не столько рукотворных (*man-made*), сколько естественных факторов – таких, как воплощенность человеческого капитала в людях, природные различия в умственных способностях и других базовых параметрах, которые гораздо хуже поддаются корректировке.

Основные выводы, к которым, таким образом, пришел Г. Беккер, составили фундамент его общей теории инвестиций в человеческий капитал и непосредственно связанной с ней теории распределения заработков [Беккер 2003: 51, 141–144]:

Заработки обычно повышаются с возрастом, но затухающим темпом; и темп их роста, и степень его замедления положительно связаны с уровнем образования.

Нормы безработицы отрицательно связаны с уровнем образования.

В развивающихся странах фирмы, похоже, проводят в отношении своих рабочих более «патерналистскую» политику, чем в развитых.

Молодежь чаще меняет место работы и получает более высокое образование и лучшую подготовку на производстве, чем лица пожилого возраста.

Распределение заработков имеет положительную скошенность, особенно у специалистов и других квалифицированных работников.

Более одаренные люди достигают более высоких уровней образования и подготовки, чем менее одаренные.

Разделение труда ограничено размерами рынка.

Типичный инвестор в человеческий капитал импульсивнее и потому больше подвержен ошибкам, чем типичный инвестор в физический (tangible) капитал.

Заработки зависят от объема вложений в человеческий капитал, который в свою очередь определяется рациональным взвешиванием связанных с этим выгод и издержек. Для любого человека кривая спроса имеет отрицательный наклон, тем самым отражая убывание предельных выгод, а кривая предложения – положительный наклон, тем самым отражая возрастание предельных издержек, связанных с финансированием каждого дополнительно вложенного доллара. Оптимальный объем инвестиций достигается в точке пересечения этих двух функций.

Кривая предложения отдельного инвестора имеет положительный наклон, потому что сегментация рынка человеческого капитала заставляет его при расширении своих инвестиций прибегать ко все более дорогим источникам финансовых ресурсов. А его кривая спроса имеет отрицательный наклон, потому что из-за воплощенности человеческого капитала в самом инвесторе его собственное время оказывается важнейшим ресурсом, затрачиваемым в процессе инвестирования. Удорожание собственного времени инвестора с течением календарного времени и по мере накопления капитала наряду с конечностью срока трудовой жизни рано или поздно приводит к падению предельных выгод.

Распределение заработков и инвестиций зависит от разброса и формы кривых спроса и предложения. В рамках эгалитарного подхода к распределению доходов, пренебрегающего различиями в кривых спроса и связывающего различия в кривых предложения с «рукотворными» источниками неравных возможностей, предполагается, что заработки распределяются более равномерно и менее асимметрично, чем возможности. В противоположность этому «элитарный» подход пренебрегает различиями в кривых предложения и относит различия в кривых спроса на счет неравенства в природных способностях. В этом случае заработки должны распределяться более неравномерно

и асимметрично, чем способности. Обобщенный подход, учитывающий различия как в кривых спроса, так и в кривых предложения (т. е. как в способностях, так и в возможностях), предполагает, что заработки и инвестиции распределяются тем более неравномерно и асимметрично, чем выше эластичность кривых спроса и предложения, чем более неравномерно и асимметрично они распределены и чем выше положительная корреляция между ними.

На распределение заработков и на эффективность размещения совокупных инвестиций в человеческий капитал оказывают влияние изменения в имеющихся возможностях. Большое «равенство возможностей» обеспечивает не только сокращение неравенства в заработках, но и повышение эффективности размещения ресурсов. При менее сегментированном рынке капитала размещение ресурсов также улучшается, но при этом усиливается асимметрия, а также неравномерность в распределении заработков. Использование «объективных» критериев при отборе претендентов для поступления в субсидируемые учебные и иные заведения, осуществляющие инвестиции в человеческий капитал, может порождать значительное неравенство в заработках. Однако, благоприятствуя самым одаренным инвесторам, «объективный» отбор способен обеспечивать более эффективное размещение ресурсов, поскольку он компенсирует этим инвесторам издержки, связанные с положительным наклоном кривых предложения в условиях сегментированного рынка капитала.

Разработанную модель можно рассматривать как частный случай более общей модели, учитывающей неопределенность, расхождения между фактическими и желаемыми уровнями инвестиций и запасами капитала, случайные шоки и т. д. Ее существенной привлекательной особенностью является то, что она исходит из предпосылки максимизирующего поведения – «основополагающей предпосылки всей экономической теории».

Сформулированные Г. Беккером в 1960-е годы основные модельные построения и выводы продолжают и в современных условиях играть роль общих теоретических оснований для микроэкономических исследований образования, реализуемых в неоклассических традициях самыми разными исследователями.

Что же касается самого Г. Беккера, то, судя по работам последнего времени [Becker 2002], его взгляды на трактовку человеческого капитала не только не претерпели каких-либо радикальных изменений, но, более того, составляют и сегодня общую методологическую и методическую основу его новых разработок – в области анализа социального капитала и более широко – в разработке такого научного направления, как социальная экономика (Social Economics) [Becker, Murphy 2000].

2.4. Производственная функция образования

Анализ процесса образования с позиций производственной функции является одним из перспективных аспектов исследования проблем эффективности образования. Это научное направление сформировалось в зарубежной экономической науке (прежде всего, американской) к началу 90-х годов XX столетия.

Изучение образования с позиций производственной функции как самостоятельное направление экономических исследований образования достаточно нелегко отделить от тех разработок, которые осуществляются в русле теории человеческого капитала.

И это дает основание некоторым исследователям рассматривать их в рамках одной исследовательской программы [Управление современным образованием 1998].

Действительно, имея под собой в качестве общей методологической основы положения неоклассической экономической теории, эти направления тесно взаимосвязаны и в ряде случаев (прежде всего, при анализе целого ряда проблем, связанных с оценками инвестиционной привлекательности образовательных проектов) их разграничить очень нелегко.

Однако это не означает, что в целях, прежде всего, удобства исследования и систематизации основных исследовательских программ, существующих в настоящее время в области экономики образования, производственная функция образования не может быть определена в качестве достаточно самостоятельного направления исследований.

В работах представителей этого направления исследуются возможности и перспективы анализа образования как специ-

фического процесса производства; моделируется производственная функция образования; анализируются структура и специфика взаимосвязи ресурсов и результатов в производственной функции образования; обосновываются критерии эффективности образования и пути ее повышения.

Часть работ носит общеметодологический характер, в них рассматриваются общие подходы к определению содержания результатов образовательного процесса и факторов производственной функции, анализируются проблемы их операционализации и взаимного влияния [Hanushek 1994, 2003].

Другие работы посвящены оценке действия отдельных групп факторов или какому-либо одному из них – например, оценке уровня способностей преподавателей и качества их профессиональной подготовки на результаты успеваемости учащихся [Hanushek, Puse 1995] или оценке влияния усиления ответственности школ на результаты успеваемости учащихся [Hanushek, Raymond 2004].

Попытаемся определить основные аспекты приложения производственной функции к образованию на основе анализа работ одного из ведущих представителей этого направления экономической науки – профессора Дэвида Манка (David Monk), декана Педагогического колледжа Корнельского университета (College of Education, Cornell University), США [Monk 1990, 1992, 1993, 2000] с привлечением результатов исследований других авторов.

Перед тем как обратиться к исследованию указанных проблем, считаем необходимым вкратце остановиться на основных характеристиках понятия производственной функции.

2.4.1. Понятие производственной функции.

Понятие производственной функции было введено в экономическую теорию для определения технической зависимости между количеством используемых ресурсов и объемом продукции, выпускаемой на основе их переработки, на различных уровнях экономической системы.

На микроэкономическом уровне производственная функция описывает техническое соотношение между количеством

факторов производства, используемых предпринимателями, и объемом полученной продукции:

$$x = F(a_1, a_2, \dots, a_n), \quad (2.15)$$

где x – объем продукции;

a_1, a_2, \dots, a_n – использованные факторы производства.

На макроэкономическом уровне производственная функция определяет технологическую взаимосвязь между объемом производства и его различными факторами (землей, трудом, капиталом, техническим прогрессом и др.):

$$Y = f(N, L, K), \quad (2.16)$$

где Y – продукт;

N – труд;

L – земля;

K – капитал.

Впервые макроэкономическая модель производственной функции была разработана в 1928 г. американскими учеными – экономистом П. Дугласом (P. Douglas) и математиком Ч. Коббом (Ch. Cobb).

Она описывала зависимость объема производства только от двух факторов – капитала и труда – и абстрагировалась от всех остальных:

$$Y = AK^aL^b, \quad (2.17)$$

где Y – объем производства;

K – капитал;

L – труд;

A – коэффициент пропорциональности или масштабности;

a – коэффициент эластичности объема производства по капиталу (коэффициент прироста объема производства, приходящийся на 1% прироста капитала);

b – коэффициент эластичности объема производства по труду (коэффициент прироста объема производства, приходящийся на 1% прироста труда), при условии, что $a + b = 1$.

После введения фактора времени первоначальная статическая функция была трансформирована в динамическую, учитывающую влияние технического прогресса на объем производимой

продукции, и в окончательном виде функция Кобба – Дугласа приобрела следующий вид:

$$Y = AK^aL^be^{rt}, \quad (2.18)$$

где e^{rt} – фактор, отражающий влияние качественных изменений в производстве, в том числе технического прогресса.

Выраженная в показателях среднегодовых темпов прироста функция преобразуется и имеет следующий вид:

$$y = ak + bl + r, \quad (2.19)$$

где y – темп прироста продукции;

k – темп прироста капитала;

l – темп прироста рабочей силы;

r – комплексный показатель роста совокупной экономической эффективности всех факторов производства.

Особенность этой функции состоит в том, что r , помимо изменений в технике, отражает улучшение качества и повышение эффективности использования как овеществленного, так и живого труда, а также ряд других факторов.

В дальнейшем моделирование производственной функции получило методологическое развитие в работах многих ученых, среди которых особую роль сыграли исследования Нобелевских лауреатов В. Леонтьева и Р. Солоу (R. Solow) [Katz, Rosen 1994: 245–252].

Перспективно ли использование производственной функции в исследовании эффективности образования? Некоторые исследователи подвергают это сомнению [Ferris 1992], что является вполне нормальным в научных дискуссиях; критика некоторых других вызывает сомнения.

Так, например, Стивен Ходас (Steven Hodas) из Педагогического колледжа Вашингтонского университета (College of Education, University of Washington) США заявляет: «Образование – это главным образом и прежде всего социальная деятельность, беспорядочный и запутанный процесс человеческих действий, с неожиданными потрясениями, присущими всему живому. Как таковое образование фантастически сложно, многовариантно и по-настоящему неуправляемо. Рыба плавает

в воде, которая также снабжает ее кислородом для дыхания. В воде рыбы спариваются, умирают и кормятся, однако они двигаются в ней неосознанно, как мы во времени в социальном мире, который является нашим океаном. Можно ли выделить для него особое место в модели, ориентированной на производство? Если нет, то оно так и останется выдумкой теоретиков, обреченной постоянно на неправильное толкование в силу его неуместности» [Hodas 1993: 403].

Подобные утверждения вряд ли можно воспринимать всерьез.

По нашему мнению, анализ эффективности образования с позиций производственной функции имеет полное право на существование как одно из оригинальных исследовательских направлений, имеющих, как и любое другое, свои сильные и слабые стороны. И работы Дэйвида Манка, посвященные исследованию эффективности образования в контексте производственной функции, на наш взгляд, позволяют составить достаточно полное представление и о тех, и о других.

2.4.2. Трактовка Дэйвидом Манком эффективности образования в контексте производственной функции.

Предлагая производственную функцию в качестве базового элемента исследования эффективности деятельности учебных заведений, Манк исходит из того, что существующие подходы к пониманию эффективности образования не дали каких-либо существенных позитивных результатов ни в теории, ни на практике, о чем свидетельствуют, в частности, данные Дж. Халлак (J. Hallak): значительный рост инвестиций в образование в 70–90-е годы XX ст. в развитых странах не привел к ожидаемым результатам [Hallak 1990]. Во многом это объясняется тем, что ученые и практики не смогли установить различия между производственными процессами в образовании и в традиционном производстве.

Содержание производственной функции образования Манк определяет следующим образом: «Производственная функция – это модель, которая математически и концептуально связывает ресурсы и результаты деятельности учебного заведения, а также определяет содержание процессов трансформации ресурсов

в результаты» [Monk 1990: 316]. «Производственная функция – это просто обобщение тех закономерностей, которые связаны с производственным процессом – не больше и не меньше» [Monk 1993: 370].

Манк подчеркивает, что производственная функция очень важна как для оценки и повышения эффективности самого учебного процесса («технологическая эффективность»), так и для оценки и повышения эффективности размещения ресурсов учебного заведения. Однако, при этом ее очень непросто построить, и связано это со сложностью понимания и определения ее составляющих: результатов, ресурсов, процессов.

2.4.2.1. Результаты.

Результаты образования являются множественными, взаимосвязанными, трудноразделимыми и трудносопоставимыми. Например, результаты образования в младшей школе выступают как ресурсы производственного процесса в средней школе и т. п.

Различные результаты предполагают их оценку на различных уровнях (отдельный студент, академическая группа, учебное заведение, район, государство, нация, этническая группа, возрастная группа, гендерная группа и др.). При этом трудно отдать предпочтение какому-либо конкретному уровню, микро- или макроанализу: «... не всегда данные на микроуровне лучше данных макроуровня. Выбор уровня анализа определяется природой исследуемого явления. Например, определенное явление может относиться к масштабам района и тогда оно, соответственно, будет проявлять себя именно на уровне района, а не отдельного учебного заведения или академической группы» [Monk 1990: 337].

2.4.2.2. Ресурсы.

Сами по себе ресурсы учебного заведения достаточно легко идентифицировать: это здания, преподаватели, учебники и т. п., и, вместе с тем, здесь тоже существуют сложности, связанные, прежде всего, с тем, какие ресурсы реально «доходят» до студентов и в какой форме. Какой смысл вкладывается в понятие «доходят» до студента? Манк пишет: «Преподаватель может потратить время на индивидуальную работу со студентом. При этом студент может быть внимательным или невнимательным к объяснениям преподавателя, студент может демонстрировать

разную степень внимания к объяснениям преподавателя, студент может явно или скрыто отвергать помощь преподавателя. В связи с этим и возникает вопрос: А дошел ли ресурс до студента?» [Monk 1990: 328].

Следует заметить, что характеристики поведения студентов в аудитории анализировались в целом ряде исследований и до Манка такими учеными, как П. Уиллис (P. Willis 1977), Р. У. Коннелл, Д. Дж. Эшендон, С. Кесслер и Дж. Доусэтт (R. W. Connell, D. J. Ashendon, S. Kessler, G. Dowsett 1982), У. Дойл (W. Doyle 1986), Р. Коулз (R. Coles 1986), М. Роуз (M. Rose 1990), однако их интерпретация как фактора производственной функции образования – несомненно, заслуга Манка.

С проблемой ресурсов образования также связан целый ряд факторов, которые, оказывая существенное влияние на обучение, лежат за пределами самого учебного заведения (семья, окружение учащегося и др.). И хотя некоторые исследователи и относят их иногда к ресурсам образования, требуется более глубокое теоретическое обоснование их важности, роли и специфики их участия в образовательном процессе. При этом необходимо иметь в виду, что влияние семьи и ровесников – это не только одни из важнейших ресурсов образования, но это ресурсы, не являющиеся объектом купли-продажи; ресурсы, которые очень сложно измерить и оценить.

Измерение и оценка ресурсов – это одна из сложнейших проблем в исследовании эффективности образования. Например, как измерить и оценить такой важнейший фактор, как интеллектуальный уровень студента?

Не менее сложная проблема – это оценка времени. «Время и усилия, затрачиваемые студентами, являются важнейшими составляющими ресурсов образовательного производства» [Monk 1992: 315]. Однако разные студенты обучаются с разной скоростью. И этот достаточно очевидный факт создает огромные трудности для анализа. По сути, это означает то, что обучение разных студентов предполагает потребление разных ресурсов, в разное время, в разных обстоятельствах. Таким образом, если рассматривать студента как личность, индивидуальность с уникальными способностями и интересами, то проблема

определения производственной функции образования усложняется невероятно.

И поэтому не исключено – делает вывод Манк – что процесс обучения каждого конкретного учащегося должна описывать своя уникальная производственная функция, или даже должно существовать несколько производственных функций, описывающих процесс его обучения в различных ситуациях [Monk 1990: 344].

2.4.2.3. Процессы.

Сложность определения эффективности образования во многом объясняется также «техническими проблемами», к числу которых можно отнести следующие:

1. Незначительность различий, существующих в технических характеристиках различных учебных заведений.

2. Отсутствие четко определяемой функциональной зависимости между переменными производственного процесса в образовании или, другими словами, возможность взаимного влияния переменных, относящихся к ресурсам и к результатам.

3. Неопределенность и несогласованность отдельных аспектов образования: «Участники образовательного процесса не ориентированы на достижение конкретно определенных и сформулированных целей. Поэтому, даже если бы им и был точно известен наилучший способ достижения целей образования, они вряд ли бы им воспользовались» [Monk 1990: 339].

На основе анализа результатов, ресурсов и процессов образования Манк приходит к интересному выводу: с одной стороны, эффективность образования может быть проанализирована в контексте производственной функции, с другой стороны, поскольку процесс производства в образовании принципиально отличается от традиционно понимаемого производства и «не существует четко определенного процесса преобразования ресурсов образования в его результаты... возможно, что и не существует производственной функции образования» [Monk 1990: 342].

Таким образом, по сути, ученый признает равное право на существование как одного, так и другого подхода и развивает это положение далее, обращаясь к понятию «стандартизованные

результаты» («the outcomes-as-standards») образования. – Для удобства далее мы будем использовать привычные русскоязычные термины «стандарты образования» и «образовательные стандарты».

Для повышения эффективности образования, пишет Манк, результаты образовательного процесса должны быть стандартизованы, то есть представлены как некие стандарты [Monk 1992: 307]. При этом использование стандартов образования предполагает два возможных подхода [Monk 1992: 316].

2.4.2.4. Первый подход к использованию стандартов образования.

В основе этого подхода лежит утверждение о том, что не существует поддающейся определению производственной функции образования, поскольку каждая ситуация в образовании (в конкретном учебном заведении) является уникальной. Поэтому главная задача – изучение особенностей аудитории.

Роль центральных органов управления образованием в этом случае должна быть сведена к выполнению следующего жестко ограниченного числа задач:

1. Установление стандартов образования.

2. Распространение прогрессивных идей, которые могут быть полезны для совершенствования преподавания в конкретных учебных заведениях.

3. Помощь учебным заведениям в практической реализации этих идей.

При этом использовать или не использовать эти идеи, внедрять их или не внедрять в учебный процесс – право конкретного преподавателя, поскольку именно преподаватель – центральная фигура образовательного процесса, и только он и никто другой способен понять реальную учебную ситуацию в конкретном учебном заведении и предпринять необходимые действия для повышения эффективности обучения: использовать различные методики обучения в работе с различными группами студентов, самостоятельно адаптировать учебный процесс к особенностям конкретной аудитории (включая индивидуальную работу со студентами), исследовать и сопоставлять различные методики обучения с точки зрения их эффективности.

2.4.2.5. Второй подход к использованию стандартов образования.

Предполагается, что производственная функция образования может быть определена, и основой этого выступает стандартизация итоговых результатов образовательной деятельности учебных заведений. Важнейшая роль здесь отводится центральным органам управления образованием.

Разработка, утверждение и внедрение стандартов образования рассматриваются здесь не как диктат образовательных властей, а как процесс, предполагающий активное взаимодействие учебных заведений и органов государственного управления. Роль центральных органов управления образованием не сводится только к административному установлению стандартов и контролю за их соблюдением; они поддерживают усилия и создают условия для активного участия в процессе стандартизации результатов образования самих учебных заведений через педагогическое экспериментирование, творчество, обмен опытом, распространение результатов образовательных экспериментов (не исключая и негативный опыт).

В итоге, ориентируясь на разработанные и утвержденные по этой схеме стандарты как на целевые конечные результаты своей деятельности, каждое учебное заведение получает возможность смоделировать свою собственную уникальную производственную функцию, то есть соответствующим образом распределить свои образовательные ресурсы, определить адекватную технологию их переработки (организовать учебный процесс) и т. д.

2.4.3. Особенности и перспективы исследования образования с позиций производственной функции.

Идеи Манка о моделировании производственной функции образовательного процесса и использовании ее в оценке эффективности образования, несомненно, заслуживают внимания и могут быть использованы как в исследовании общих проблем современной системы образования, так и при изучении проблем образования переходного общества. При этом, конечно, необходима критическая оценка как общей методологии моделирования производственной функции образования, так и тех

практических рекомендаций по повышению эффективности образования, которые предлагаются на основе этой модели.

2.4.3.1. Методология моделирования производственной функции образования.

Было бы заблуждением рассматривать производственную функцию образования в качестве модели, которая в состоянии математически корректно описать взаимосвязь ресурсов, процессов и результатов образования в силу, по крайней мере, двух принципиальных обстоятельств:

1. Как и любая другая производственная функция, производственная функция образования в состоянии дать лишь наиболее общие принципиальные представления о взаимосвязях и роли совокупности факторов, обеспечивающих динамику образовательного процесса; она не может полностью отразить те качественные изменения в образовании, которые не поддаются непосредственной количественной оценке.

2. Как особая производственная функция, производственная функция образования, описывающая сложнейший социальный процесс, всегда будет вынуждена игнорировать постоянные взаимопереходы, или, точнее, постоянную взаимную трансформацию экономических и социальных ресурсов, результатов и эффектов образования.

И, вместе с тем, моделирование производственной функции образования можно рассматривать как весьма продуктивное исследовательское направление, предполагающее глубокое научное переосмысление целого ряда фундаментальных понятий образования (преподаватель, студент, технология образовательного процесса и др.).

2.4.3.2. Перспективность практического приложения производственной функции образования в условиях переходного общества.

Среди множества направлений практического приложения производственной функции образования в условиях переходного общества, которые, по нашему мнению, могут быть определены, остановимся на одном, а именно – на возможных направлениях использования стандартов в образовании, обосновываемых Манком.

Существующая в настоящее время в Украине, России и других государствах СНГ практика использования стандартов образования, по сути, представляет собой то же централизованное директивное государственное управление, которое существовало в СССР. Практически это означает, что все стороны и составляющие учебного процесса любого образовательного учреждения очень жестко регламентируются разного рода едиными государственными стандартами, нормативами и т. п., которые игнорируют существенные различия в территориальном расположении учебных заведений, дифференциацию в уровне исходной подготовки учащихся, особенности гендерной, этнической структуры контингента учащихся и многое другое. Упрочение такого подхода к стандартам образования в Украине прослеживается достаточно четко [Про стан розробки та впровадження стандартів 2002].

В качестве альтернативы следовало бы установить такой порядок, при котором объектом стандартизации выступал бы не весь образовательный процесс (регламент организации учебного процесса, содержание учебных программ и планов и т. п.), а только его итоговые результаты, то есть те практические знания, умения и навыки выпускников конкретного учебного заведения, которые должны соответствовать степени сложности решения практических профессиональных задач в конкретной области на общенациональном уровне.

Такой подход отнюдь не означал бы «анархию» в образовании. Каждое учебное заведение получило бы, таким образом, с одной стороны, необходимую свободу в выборе тех конкретных направлений, форм и методов обучения, которые в максимальной степени учитывали бы особенности аудитории и изменения во внешней среде, а, с другой стороны, имело бы четко определенные ориентиры: что, как и на каком уровне должен знать и уметь каждый из его выпускников.

2.4.4. Производственная функция и оценка эффективности образования.

Вопросы повышения эффективности всегда занимали заметное место в научных исследованиях проблем образования,

проводимых во всем мире. А начиная с 80-х годов XX столетия они постепенно стали занимать центральное место в публикациях экономистов, социологов, психологов и других исследователей современного образования. Связано это было, прежде всего, с тем, что начавшийся еще в 60-е годы мировой кризис образования на рубеже тысячелетий приобрел невиданную ранее остроту. Переход к новой экономике предъявил принципиально новые требования к содержанию и качеству образования, которые старая система образования, сформировавшаяся к концу XX столетия, удовлетворить оказалась не в состоянии. Естественным ответом на это явилась интенсивная работа международного научного сообщества над поиском путей и методов повышения эффективности образования.

Не претендуя на исчерпывающий анализ всех точек зрения и подходов к решению проблемы повышения эффективности образования, попытаемся дать общую характеристику тех основных исследовательских направлений, которые представлены в работах наиболее известных зарубежных ученых, а также определить некоторые аспекты их возможного использования в условиях переходного общества.

Среди множества критериев, которые могут быть предложены для классификации существующих направлений исследования эффективности образования, первый, который, казалось бы, «напрашивается сам собой»: область разработки, т. е. принадлежность к той или иной научной дисциплине – экономической теории, социологии, философии, психологии и т. д. Однако объект исследования – эффективность образования – настолько сложное, многогранное и многоуровневое понятие, что вряд ли оно может быть достаточно корректно «сведено» к предметной области какой-то отдельной научной дисциплины. Поэтому, несомненно, более предпочтительным здесь будет использование таких критериев, которые, с одной стороны, позволяли бы определить качественную специфику того или иного исследовательского подхода, а, с другой стороны, являлись бы достаточно универсальными; учитывали бы если не все, то хотя бы основные специфические инструментальные методики того широкого спектра научных дисциплин, без участия которых вряд ли можно представить себе исследование

современного образования (методология науки, философия, этика, социология, педагогика, политология, экономика и др.).

В качестве одного из таких критериев может быть использована оценка роли внутренней и внешней среды учебного заведения, а также иерархия формирующих среду учебного заведения факторов с точки зрения их влияния на эффективность образования.

Основываясь на таком подходе, многочисленные точки зрения и позиции, отстаиваемые исследователями эффективности образования, могут быть сведены к трем основным, исходя из трактовки того, что (или кто) является основным фактором, определяющим эффективность образовательного процесса в конкретном учебном заведении:

1. Органы государственного управления образованием (фактор внешней среды).

2. Преподаватели (фактор внутренней среды).

3. Учащиеся (фактор внутренней среды).

Попытаемся дать оценку каждого из этих направлений.

2.4.4.1. Органы государственного управления образованием.

Этот подход обосновывается и анализируется в работах М. Фаллена (M. Fullan 1991), К. Куллингфорда (C. Cullingford 1991), Дж. Гудблада (J. Goodlad 1984), А. Сталь (A. Stahl 1992) и других авторов.

Наиболее отчетливо и категорично центральную роль органов государственного управления в повышении эффективности образования отстаивает М. Фаллен, предлагая в качестве главного направления повышения эффективности интенсификацию образования. Интенсификацию образования он трактует как ужесточение требований к учебным программам; установление более жесткого контроля как за студентами, так и за преподавателями; введение строгого внешнего контроля за результатами учебного процесса («внешние экзамены» и т. п.). Он считает, что в результате введения указанных мер как преподаватели, так и администрация учебных заведений, будут строже относиться к студентам, и в результате этого студенты будут интенсифицировать свои усилия в учебном процессе. Кратко эта стратегия может быть определена следующим образом:

«Мы заставим их учиться, хотя бы они этого или нет!» [Fullan 1991].

Менее категоричную позицию занимает Дэвид Манк (David Monk). Он считает, что главной задачей государства в повышении эффективности образования должно быть установление стандартов образования. При этом разработка, утверждение и внедрение этих стандартов рассматриваются им не как диктат образовательных властей, а как процесс, предполагающий активное взаимодействие учебных заведений и органов государственного управления. Роль центральных органов управления образованием не сводится здесь только к административному установлению стандартов и контролю за их соблюдением; они должны поддерживать усилия и создавать необходимые условия для активного участия в процессе стандартизации результатов образования самих учебных заведений через педагогическое экспериментирование, творчество, обмен опытом, распространение результатов образовательных экспериментов!» [Monk 1990, 1992].

2.4.4.2. Преподаватели.

В работах представителей этого направления содержание обучения определяется как процесс определенного воздействия на студентов (или определенные действия со студентами) по достаточно тривиальной схеме: процесс обучения студентов организован с целью получения определенных результатов, и собственно студенты представляют интерес лишь постольку, поскольку их подготовка дает представление о том, насколько успешными оказались педагогические усилия по их обучению (см., например, работы Мерлина Виттрока (Merlin Wittrock 1986) и Ли Шульмана (Lee Shulman 1986)).

При этом некоторые исследователи занимают менее жесткую позицию, считая, что хотя преподаватели и играют ведущую роль в образовании, их действия могут быть эффективными только в сочетании с реализацией других факторов образовательного процесса.

Например, К. Цайхнер (K. Zeichner) предлагает в качестве важнейшего направления повышения эффективности образования его профессионализацию. «Профессионализация образования», считает К. Цайхнер, заключается в расширении

полномочий преподавателей. Преподаватели должны быть наделены правом самостоятельно предпринимать те действия, которые им представляются необходимыми для повышения эффективности учебного процесса. Или (по другой схеме) этими правами наделяются так называемые школьные сообщества («School Community») – общественные объединения, состоящие из преподавателей, родителей и самих учащихся [Zeichner 1991].

Многие исследователи делают акцент на проблемах мотивации в образовании и психологии образования: Р. Эймс и К. Эймс (R. Ames, C. Ames 1984, 1989), Е. Дечи и Р. Райан (E. Deci, R. Ryan 1985), Н. Хастингс и Дж. Швьезо (N. Hastings, J. Schwieso 1987), С. Ноулэн и Дж. Николлз (S. Nolen, J. Nicholls 1994), Д. Берлинер (D. Berliner 1989), Р. ДэШармс (R. DeCharms 1984), Дж. Фраймье (J. Frymier 1985), Д. Гроссникль и У. Тиль (D. Grossnickle, W. Thiel 1988), У. Л. Бойд (W. L. Boyd 1991), Й. Дроп (Y. Dror 1986).

Так, С. Ноулэн и Дж. Николлз утверждают, что главным условием эффективности образования являются реальный учет преподавателями уровня знаний студентов и их интересов, а также вовлечение студентов в процесс определения целей и методов обучения [Nolen 1994].

Д. Берлинер связывает эффективность образования с конкретными методиками, используемыми в учебном процессе. Он считает, что «на занятиях преподаватель должен предложить студентам возможность выбора заданий из целого ряда, отличающихся как по степени сложности, так и по их конкретным формам. Это позволит студентам более широко продемонстрировать свои способности и почувствовать себя более компетентными» [Berliner 1989: 323].

Аналогичного мнения придерживается Р. ДэШармс. Он считает, что преподаватели должны предоставлять студентам возможность самостоятельного выбора форм и методов учебной работы, отличающихся по степени сложности. На основе этого, как он считает, студенты в процессе обучения самостоятельно будут переходить ко все более сложным формам [DeCharms, 1984].

А. Либерман (A. Lieberman) и Л. Миллер (L. Miller) предлагают применять по отношению к студентам те же принципы,

что и к преподавателям: относиться к ним, как к людям относительно независимым и, в то же время являющимся частью внутренней среды учебного заведения. Это предполагает, как они считают, возможность их влияния на свою работу, недопустимость навязывания им заданий в приказном порядке, их непосредственное участие в оценке результатов собственной деятельности [Lieberman, Miller 1990].

М. Ковингтон (M. Covington 1992), Т. Глинн (T. Glynn 1985), У. Грольник и Р. Райан (W. Grolnick, R. Ryan 1987) обосновывают необходимость активного привлечения студентов к организации учебного процесса; это, по их мнению, является важнейшим направлением в работе преподавателей по повышению эффективности образования.

В ряде работ определение центральной роли преподавателей в повышении эффективности образования встречает возражение. В качестве аргументов оппоненты приводят следующие доводы.

Этот подход предполагает, что преподаватели не только четко представляют себе, что нужно сделать для того, чтобы повысить эффективность обучения, но и то, что они реально будут заниматься этим в случае наделения их соответствующими полномочиями. Вполне логично – считают они – предположить, что большая часть преподавателей действительно реально озабочена проблемами студентов, но это еще отнюдь не означает того, что все преподаватели четко представляют себе конкретные формы повышения эффективности обучения, и что все преподаватели только и ждут того, чтобы, засучив рукава, взяться за дело повышения эффективности обучения, как только бюрократы перестанут сковывать их инициативу. И, кроме этого, – по их мнению – было бы заблуждением уповать на то, что преподаватели будут вести себя принципиально иным образом, чем представители других профессий, т. е. всегда понимать, что является самым лучшим для студентов и действовать в интересах студентов даже тогда, когда это вступает в противоречие с их собственными идеями, потребностями и интересами [Levin 1993: 145].

2.4.4.3. Учащиеся.

Кратко формулируя лейтмотив этого направления, можно сослаться на определение образования, которое дает Дж. Fenstermacher (G. Fenstermacher) на основе сравнения образования с медициной и правом: «Образование – это не то, что мы делаем с людьми, а то, что люди сами делают для себя при поддержке (как мы надеемся) усилий преподавателей» [Fenstermacher 1990: 130].

Признавая, что во многих работах делается серьезный акцент на необходимость усиления мотивации студентов, эти исследователи считают, что вопросы вовлечения студентов в процесс повышения эффективности образования либо не рассматриваются вовсе, либо упоминаются лишь вскользь.

Причем эта идея отнюдь не означает – как считают эти авторы – пропаганду учебного заведения, в котором учащиеся делают все, что им заблагорассудится. Идеализация намерений и мотивации студентов столь же недопустима, как недопустима и идеализация намерений и мотивации преподавателей и администрации учебных заведений. Однако для того, чтобы повысить эффективность образования, требуется уделять намного больше внимания идеям, интересам и предпочтениям студентов, чем это делается в современных условиях.

Роль и место студентов в образовательном процессе эти исследователи определяют как центральную проблему разработки и реализации стратегии повышения эффективности учебного заведения: «то, что делают и думают студенты ... должно быть центральным... по отношению к организации образования. Однако в настоящее время это далеко не так. Основное внимание администраторы образования фокусируют на таких моментах, как содержание учебных программ, состав преподавателей, организация и управление учебным заведением. Насколько оправдано предположение о том, что такая политика может привести к изменениям в том, что студенты думают, делают и узнают в процессе обучения?» [Levin 1993: 144].

На основе этого делается вывод о необходимости поиска альтернативной стратегии повышения эффективности образования, которая в отличие от рассмотренных выше позиций (определение в качестве главного фактора повышения

эффективности образования органов государственного управления или преподавателей) основывалась бы на той особой роли, которую в образовательном процессе играют студенты, и в полной мере учитывала бы особенности их мотивации.

Следует заметить, что круг поиска альтернативной стратегии исследователи этого направления очерчивают чрезвычайно широко. Сюда можно отнести и анализ поведения студентов в аудитории (П. Уиллис (P. Willis 1977), Р. У. Коннелл, Д. Дж. Эшендон, С. Кесслер и Дж. Доусэтт (R. W. Connell, D. J. Ashendon, S. Kessler, G. Dowsett 1982), У. Дойл (W. Doyle 1986), Р. Коулз (R. Coles 1986), М. Роуз (M. Rose 1990), и интерпретацию результатов конкретно-социологических исследований (М. Натансон (M. Natanson 1970), М. Грин (M. Greene 1988)), и привлечение к исследованиям образования инструментария феноменологической социологии Элфреда Шутца (Alfred Schutz 1967, 1970).

Наиболее последовательно роль студентов как главного фактора повышения эффективности образования отстаивает профессор Университета Манитобы (The University of Manitoba), Канада, Бенджамин Левин (Benjamin Levin 1993, 1994, 1998, 2001), на анализе взглядов которого имеет смысл остановиться более подробно.

Как считает Левин, «изучение эффективности образования в значительной степени затруднено вследствие недооценки той центральной роли, которую играют студенты в формировании результатов образовательного процесса... и надо уделять гораздо больше внимания тому, о чем студенты думают и что они делают» [Levin 1993: 140].

Аргументируя свою позицию, Левин исходит из методологических принципов исследования образования как производственного процесса, обоснованных в работах Дэвида Манка [Monk 1990, 1992, 1993, 2000] и анализирует принципиальное различие, существующее между традиционно понимаемым процессом материального производства и процессом производства в образовании.

Если в качестве объекта исследования определить «традиционную фабрику», то, по мнению Левина, каких-либо трудностей, связанных с определением того, что собой представляют

сырье, материалы, готовая продукция и сам процесс производства, не возникает. А вот взгляд на образование как на производственный процесс приводит к целому ряду очень непростых вопросов: Что или кто является здесь сырьем? Кто собственно осуществляет производственный процесс? Что является готовым продуктом? Являются ли студенты сырьем, которое подвергается обработке, или же они выступают в роли работников, осуществляющих процесс производства?

В большинстве исследований студенты рассматриваются именно как сырье образовательного процесса производства и намного реже – как производители. В тех случаях, когда анализируется мотивация и поведение студентов в процессе обучения, студенты рассматриваются, как правило, в качестве производителей, – считает Левин. А тогда, когда объектом исследования выступают абитуриенты, они рассматриваются как материал процесса образования (во многом так же, как производитель автомобиля оценивает качество стали для его производства).

Оспаривая такой подход, ученый приводит интересную метафору: Вообразим себе фабрику, в которой сырье и материалы обладают разумом и могут принимать независимые решения относительно того, станут ли они частью того, что производится, или нет. Например, в тот момент, когда рабочий уже готов приварить лист металла к кузову автомобиля, этот лист вдруг объявит о своем нежелании играть предписываемую ему роль и заявит о том, что ему хочется стать частью экспозиции картинной галереи, а не частью автомобиля. «Изменения в технологии сварки можно рассматривать как определенное решение проблемы совершенствования технологии производства автомобиля, и, в то же время, эти изменения касаются лишь тех листов металла, которые не возражают быть приваренными» [Levin 1993: 141].

И далее автор подчеркивает: «Аналогия может показаться неуместной, но это именно то, что происходит в учебных заведениях. Студенты должны обучаться (и это не вызывает сомнения), но что бы ни предлагали им учебные заведения, что бы ни делали для них преподаватели, в конечном итоге, именно сами студенты должны использовать ресурсы для приобретения ими знаний и умений» [Levin 1993: 142].

Студенты играют гораздо более сложную роль, чем сырье образовательного производства. Идентификация студента как производителя – считает он – представляется намного более перспективной, чем идентификация студента как материала, который подвергается обработке, прежде всего потому, что таким образом признается тот факт, что образование – это то, что делают сами студенты.

Левин считает, что в центре концепции образования должно находиться то, что происходит с самими студентами, а не с их окружением: «Если студенты являются производителями, то в таком случае они работают над собой, а не над внешними по отношению к ним материалами. И в этом – принципиальное отличие образования не только от стандартных моделей производства, но и от производства других общественных услуг (например, медицины)» [Levin 1993: 143].

Исходя из этого делается следующий вывод: «По отношению к учебному заведению студенты не являются ни сырьем, которое должно перерабатываться, ни рабочими, выполняющими эту переработку. Образование является уникальным видом производства, которое требует от учащихся формирования своих знаний и мировоззрения в контексте их собственного жизненного опыта» [Levin 1993: 144].

В итоге стратегия повышения эффективности образования определяется следующим образом: «Преподаватели должны быть вовлечены в дискуссию со студентами по поводу того, чем следует заниматься и почему (что само по себе является важным элементом обучения) вместо того, чтобы просто отдавать приказы и обеспечивать их выполнение при помощи соответствующих санкций. Ни одна из сторон не должна быть главной. Каждая из сторон должна принимать во внимание идеи и пожелания другой стороны, обосновывая и аргументируя при этом свои собственные идеи и позиции» [Levin 1993: 150].

2.4.4.4. Особенности и перспективы исследования роли государства, преподавателей и студентов в повышении эффективности образования.

Рассмотренные концепции повышения эффективности образования, несомненно, заслуживают внимания и могут быть использованы как в исследовании общих проблем современной

системы образования, так и при изучении проблем образования переходного общества. При этом, конечно, необходима критическая оценка как общей методологии этих исследований, так и тех практических рекомендаций по разработке стратегии повышения эффективности образования, в центре которых позиционируются государство, преподаватели или студенты.

На первый взгляд может показаться, что обозначенные выше подходы к определению роли и места различных субъектов в образовательном процессе являются альтернативными. Действительно, например, что же собой представляют студенты в контексте образования как производственного процесса: сырье, производителей, потребителей, его результат или нечто иное?

Вероятно, в равной степени все эти определения имеют право на существование и вряд ли сопоставимы между собой с точки зрения методологической состоятельности, если взглянуть на них несколько глубже. Причем нам вовсе не придется для этого изобретать какой-то новый, специфический метод анализа образовательного процесса, если подойти к его исследованию в контексте логико-методологической культуры «Капитала» К. Маркса.

В данном случае представляется вполне уместным воспользоваться результатами анализа сложной диалектики процесса производства, предпринятого К. Марксом в экономических рукописях 1857–1859 гг. (первоначальный вариант «Капитала»), в ходе которого он убедительно демонстрирует условность разграничения таких понятий, как «производство», «распределение», «обмен» и «потребление» [Маркс 1857, 1858].

В образовательном процессе роль студентов столь же диалектически противоречива и сложна, и именно поэтому она предполагает множество конкретных форм воплощения на различных фазах и разных уровнях образования. Понять и корректно описать этот феномен, как мы считаем, можно только на основе четкого разграничения таких понятий, как «личность учащегося» и «способности учащегося». Необходимость такого разграничения представляется нам столь же очевидной, как и необходимость разграничения категорий «труд» и «способность к труду».

Если разграничить и определить конкретные формы и механизмы реализации в образовании самой личности учащегося

(индивид, с присущей ему системой потребностей, интересов, ценностей и установок) и его способностей к обучению (специфическая рабочая сила студента, его способность к образовательному труду), то роль студентов в образовании может быть определена достаточно корректно: как личность студент выступает участником образовательного процесса, являясь одновременно и потребителем, и производителем образовательных услуг; в то время, как его способности, навыки и умения представляют собой и сырье (предметы образовательного труда), и результат (готовый продукт) образовательного процесса.

Однако специфика обучения (прежде всего, его интерактивность) обуславливает и тот факт, что приведенные ролевые характеристики студента в полной мере могут быть отнесены и к преподавателю – он так же, как и студент, реализует себя и в качестве производителя, и в качестве потребителя образовательных услуг, а его педагогическое мастерство и опыт являются не только необходимым сырьем образовательного процесса, но и его результатом. В этом, собственно, и состоит смысл известной формулы: «Обучая, учусь!».

Исходя из этого следует сделать вывод о том, что поиски эффективной стратегии образования должны вестись отнюдь не вокруг проблемы, кто же является центральной фигурой в образовании (на наш взгляд, это – тупиковый путь), а в направлении гармонизации интересов и взаимной мотивированности студентов, преподавателей и государства.

2.5. Перспективы и ограничения неоклассического подхода к исследованию образования

Концепции человеческого капитала и производственной функции образования к сегодняшнему дню прочно утвердились в экономике образования в качестве мейнстрима [Галаган 1998; Akerlof, Kranton 2001; Akerlof, Kranton 2002; Ерошин, Романкова 2003]. Однако разброс мнений среди экономистов как по поводу их общей оценки, так и по отдельным аспектам чрезвычайно широк – от безоговорочного признания до полного неприятия.

При этом следует отметить, что хотя внутреннее единство концепций человеческого капитала и производственной

функции образования уже подвергалось анализу в научной литературе [Управление современным образованием 1998; Wilson 2001], их системная оценка – как составляющих единого неоклассического подхода к исследованию образования – требует более глубокого и развернутого научного обоснования.

Необходимость и принципиальная значимость такой оценки диктуется, как минимум, двумя обстоятельствами.

Во-первых, она позволяет выявить общие методологические основания концепций человеческого капитала и производственной функции образования и на этой основе дать общую концептуальную оценку неоклассического анализа системы образования.

Во-вторых, дает возможность корректно определить основные перспективы и границы неоклассического направления в исследовании образования.

Исходя из этого, хотя обе концепции и были достаточно подробно рассмотрены выше (2.1–2.4), вновь обратимся к их анализу, но уже на новом уровне – анализируя их «не автономно», а во внутренней взаимосвязи и взаимозависимости.

При анализе публикаций по вопросам исследования образования с позиций производственной функции и научных разработок в области теории человеческого капитала в ряде случаев может показаться, что они существенно различаются не только с точки зрения своей проблематики, но и в выборе методологии и инструментария экономического анализа. Однако при более глубоком рассмотрении оказывается, что различия между ними носят скорее внешний характер и не затрагивают концептуальных основ единого по сути исследовательского подхода.

Внутреннее единство концепций человеческого капитала и производственной функции образования определяется, прежде всего, двумя важнейшими обстоятельствами:

– единством предметной области этих концепций – исследование эффективности образования;

– единством исходных методологических постулатов, на которых зиждутся эти концепции, – принципы неоклассической экономической теории (табл. 2.1).

Таблица 2.1

Сопоставление концепций человеческого капитала и производственной функции образования

Концепция человеческого капитала	Концепция производственной функции образования
Содержание	
Экономическая модель, описывающая зависимость между заработками и конкурентоспособностью человека на рынке труда и накопленным им запасом знаний, умений и навыков	Экономическая модель, описывающая зависимость между знаниями, умениями и навыками человека как результатами образовательного процесса и его факторами (человеческими, материальными, финансовыми и прочими ресурсами образования)
Цель	
Определение роли и значения образования для рынка труда и экономики в целом	Определение роли и значения отдельных факторов для образовательного производства
Трактовка поведения агентов	
Принимая решения об инвестициях в образование, учащиеся и их родители ведут себя рационально. На основе сопоставления величины текущих расходов на образование с величиной будущих доходов, которые прогнозируются в результате получения образования, принимается решение, продолжить или прекратить дальнейшее образование	Принимая решения о размещении ресурсов, направляемых в образование (выбор школы, учебников и т. п.), учащиеся и их родители ведут себя рационально. На основе сопоставления различных вариантов размещения ресурсов принимается оптимальное решение (минимизирующее затраты и максимизирующее результаты образования)
Трактовка издержек	
Издержки, связанные с получением образования, и их структура трактуются как инвестиции, то есть предполагают отдачу в будущем	Издержки факторов образовательного производства и их структура трактуются как условия текущих и будущих результатов образования
Трактовка экономической эффективности образования	
Эффективность образования рассматривается как эффективность инвестиций в образование и определяется как отношение результатов образования к издержкам на его получение	Эффективность образования рассматривается как эффективность образовательного производства и определяется как отношение выпуска продукции образовательного производства к затратам его ресурсов

Таким образом, концепции человеческого капитала и производственной функции образования представляют собой теоретические модели, которые описывают некоторые важные стороны и феномены образования (зависимость заработной

платы от уровня образовательной подготовки, определение состава «ресурсов» и «результатов» процесса образования и др.).

Как и другие теоретические модели, разрабатываемые в неоклассической экономической теории, они основываются на целом ряде допущений, делающих их весьма далекими от действительности (совершенные рынки, рациональность поведения экономических агентов и др.), и не находят корректного эмпирического подтверждения.

Они отрицают системный характер образования. В качестве объекта исследования определяется только формальное образование. Его содержание сводится к обучению. Важнейшие феномены и проблемы образования (воспитание и просвещение, неформальное и информальное образование, асимметрия информации, проблема выбора учебного заведения, формальные и неформальные институты образования и др.) игнорируются.

Исходя из этого, не отрицая значимости рассмотренных неоклассических концепций образования, следует сделать вывод об их ограниченности и необходимости поиска альтернативной исследовательской программы образования в экономической теории.

Выводы.

Концепции человеческого капитала и производственной функции образования к сегодняшнему дню прочно утвердились в экономике образования в качестве мейнстрима. Их внутреннее единство определяется единством предметной области (исследование эффективности образования) и единством исходных методологических постулатов (принципы неоклассической экономической теории).

Хотя формирование этих концепций принято относить к 1960-м годам, основные методологические принципы их построения были определены Адамом Смитом в «Исследовании о природе и причинах богатства народов» («An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations», 1776):

– обучение было определено в качестве одной из важнейших основ и дифференциации в заработках различных членов общества и различий в их социальном положении;

– процесс обучения был рассмотрен как инвестиционный процесс;

– накопленные отдельными членами общества знания, умения и навыки были определены в качестве капитала и богатства всего общества.

В современной экономической науке человеческий капитал прочно ассоциируется с именами представителей «чикагской школы» – лауреатов Нобелевской премии Теодора Шульца и Гэри Беккера, поскольку именно их работы 1950–1960-х годов составили основу целого научного направления и продолжают сегодня играть роль общих теоретических оснований для микроэкономических исследований образования, реализуемых в неоклассических традициях самыми разными исследователями.

Как и другие теоретические модели, разрабатываемые в неоклассической экономической теории, человеческий капитал и производственная функция образования основываются на целом ряде допущений, делающих их весьма далекими от действительности (совершенные рынки, рациональность поведения экономических агентов и др.), и не находят однозначного эмпирического подтверждения. Они не учитывают системный характер образования. В качестве объекта исследования определяется только формальное образование. Его содержание сводится к обучению. Важнейшие феномены и проблемы образования (воспитание и просвещение, неформальное и информальное образование, асимметрия информации, проблема выбора учебного заведения, формальные и неформальные институты образования и др.) игнорируются.

Исходя из этого, не отрицая значимости рассмотренных неоклассических концепций образования, следует сделать вывод об их ограниченности и необходимости поиска альтернативной программы исследования образования в экономической теории.

3. РОЛЬ И МЕСТО ИНСТИТУЦИОНАЛИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКЕ

3.1. Институционализм: содержание и направления развития

Институциональная экономика – одно из наиболее динамично и плодотворно развивающихся направлений экономической науки. Современный институционализм является широким научным направлением и объединяет ученых, в работах которых на первый взгляд можно обнаружить намного больше различий, чем общего, причем в трактовке самых принципиальных моментов – таких, как общая методология исследовательского подхода, выбор объектов исследования, принципы анализа и моделирования социальных явлений и процессов.

Термин «институциональная экономическая теория» был впервые употреблен У. Гамильтоном (W. Hamilton) на собрании Американской экономической ассоциации в 1918 году. Перечисляя заслуги этого направления, Гамильтон утверждал, что институционализм – это единственная теория, которая может объединить экономическую науку, потому что она показывает, как отдельные части экономической системы соотносятся с целым [Афанасьев 1975; Hodgson 2000: 317].

Вместе с тем всех представителей институционализма объединяет «здоровый прагматизм» в исследовании реальных экономических проблем и безбоязненное использование категориально-понятийного аппарата, методов и инструментов других научных дисциплин (от антропологии и демографии до общей теории систем и термодинамики).

Следует заметить, что, вероятно, сегодня вряд ли можно найти научное направление, которое в большей или меньшей степени не интегрировалось бы с другими областями знания (включая и «традиционную» экономическую теорию), однако для институциональной экономики этот аспект развития может быть отнесен к числу ключевых.

В связи с этим представляется уместным привести высказывание одного из ведущих современных исследователей институционализма – Джеффри Ходжсона (Geoffrey Hodgson), который пишет: «Рассмотрим междисциплинарные связи. То, что старая институциональная экономика использует достижения таких дисциплин, как антропология, социология, политология и психология, способствует ее обогащению. Однако междисциплинарные связи трудно объединить. О неоклассиках тоже можно было сказать, что они использовали знания из области других наук. Чикагские экономисты Гэри Беккер и Джек Хешлейфер доказывали, что в их экономических разработках использовались идеи из области биологии. В политологию и социологию проникли неоклассические подходы, основанные на рациональном выборе. Неоклассики также комфортно чувствуют себя с некоторыми индивидуалистическими школами в антропологии и психологии. Далее, не все междисциплинарные связи являются приемлемыми для анализа. Многие дисциплины включают индивидуализм и другие допущения, с которыми институционализм не совместим. Более приемлемую концепцию человека можно найти в антропологии и психологии, но мы также можем обнаружить там нестоящие и неприемлемые идеи. Институционалисты, возможно, более разборчивы и ответственны в использовании междисциплинарных ресурсов, однако междисциплинарность не является однозначным критерием институционализма» [Hodgson 2000: 322].

Несколько в ином ключе о междисциплинарной интеграции применительно к институционализму пишет Е. Э. Васильева. Давая характеристику творчества авторов, работающих в русле институциональной экономической теории, она считает, что в своих работах «все они стремились создать новую систему научных знаний, опирающуюся на широкий круг таких смежных социальных дисциплин, как социология, социальная психология, история, политическая философия и др. Работа в этом направлении требовала большой эрудиции, и не случайно книги наиболее известных институционалистов поражают осведомленностью авторов в самых разнообразных сферах науки и человеческой жизни. В то же время было бы ошибкой отождествлять институционализм с каждой из социальных дисциплин

в отдельности или с их совокупностью. Предметом исследования институционалистов была и остается эволюция институтов и организаций, а также регулирование экономики в целом, которое значительно шире традиционно понимаемого макро- и микроэкономического регулирования. Для анализа этих проблем институционалисты обычно используют более широкий круг категорий и экономических параметров, чем это делают экономисты-неоклассики и представители других современных направлений экономической мысли» [Васильева 2000: 166].

Д. Ходжсон считает, что наиболее важной характеристикой институционализма является «идея о том, что индивидуум социально и институционально зависим. Доказательством здесь служит то обстоятельство, что все старые институционалисты, от Веблена до Гэлбрейта, рассматривали человека как индивида, формирующегося под воздействием культурных и институциональных условий. Но в то же время внутри институционализма существует много разновидностей этой идеи» [Hodgson 2000: 327]

При этом все-таки он считает, что для всего широкого направления в науке, которое представляет собой институционализм, можно определить пять базовых характеристик, лежащих в основе воззрений представителей институционализма:

1. Хотя институционалисты стремятся придать теории практическую направленность, сама институциональная наука не сводится к предложениям по проведению экономической политики.

2. Институционализм активно использует идеи и данные других наук, таких как психология, социология и антропология, для того, чтобы сделать анализ институтов и поведения человека более глубоким.

3. Институты – это ключевые элементы любой экономической системы, и поэтому главная задача экономистов заключается в изучении институтов и процессов их сохранения, обновления и изменения.

4. Экономика – это открытая и эволюционирующая система, действующая в естественных условиях, подверженная технологическим изменениям и функционирующая в рамках системы социальных, культурных, политических и властных отношений широкого плана.

5. Представление индивидуального агента как человека, максимизирующего полезность, рассматривается как нереальное или ошибочное. Институционалисты не рассматривают человека как нечто заданное. На индивидуумов влияет их институциональное и культурное окружение. Следовательно, люди не просто (намеренно или ненамеренно) создают институты. Посредством «преобразующей нисходящей причинной связи» институты существенным образом влияют на людей [Hodgson 2000: 317–318].

И оказывается, что такая позиция институционалистов (к которым по праву может быть отнесено определение экономистов, данное Р. Хейлбронером (R. Heilbroner) – «философы от мира сего» – «worldwide philosophers» [Heilbroner 1968: 153] является очень продуктивной – ведь именно институционалисты в настоящее время задают тон среди лауреатов Нобелевской премии в области экономики.

Не претендуя на исчерпывающий анализ всех направлений и аспектов институциональной теории, попытаемся сформулировать свою позицию по тем проблемам современного институционализма, которые, с одной стороны, могут быть определены как принципиально значимые для методологически корректного анализа широчайшего спектра явлений и феноменов современного образования, а, с другой стороны, на протяжении длительного времени продолжают оставаться в центре дискуссий, происходящих в мировом сообществе институционалистов.

Представители институционализма делают акцент на том, что экономическая деятельность осуществляется не в вакууме, а в рамках существующих институтов, то есть неких ограничений, определяющих и регулирующих человеческое поведение. К таким ограничениям относятся, например, законы, правила, традиции, этические нормы и т. д. Под воздействием этих ограничений возникают некие стандартные (предсказуемые) типы поведения. Центральными в институциональной экономике являются вопросы: почему возникают институты, что определяет пути их развития и изменения, и насколько эффективны те или иные институты [Groenewegen, Kerstholt, Nagelkerke 1995].

Поскольку объектом изучения институционалистов выступают различные стороны социально-экономической

и политической жизни, то само определение институтов также является неоднозначным. В зависимости от направления исследований в понятие «институт» может вкладываться тот или иной смысл.

Так, некоторые авторы называют институтами ставшие стандартными типы поведения. О. Л. Яременко пишет: «Благодаря институтам любое возможное действие по отношению к другим людям не требует тщательного обдумывания или реагирования; мы действуем в соответствии с нормами, правилами и т. п., которые широко укоренились как указательные знаки общественной жизни, независимо от того, принимает ли каждый член общества их идеологически или политически. Институты дают возможность осуществления целеустремленных действий, делая действия других людей и организаций более предсказуемыми. В то же время в силу своего специфического функционального предназначения в социальной системе институты всегда относительно стабильны, инертны по отношению к своей деятельной основе, консервативны. Причина консерватизма институтов – в «принципе консенсуса». Институт – это образ действий, который признается обязательным всеми (или, по крайней мере, большинством) субъектами, имеющими отношение к данному вопросу. Соответственно, пока большинство субъектов не воспримет (освоит) новый образ действий, силу обязательного сохраняет старый» [Яременко 1997b: 63].

Другие ученые считают, что институты – это те факторы и силы, которые накладывают ограничения на одни типы человеческого поведения и, наоборот, поддерживают другие. Такие ограничения часто рассматриваются как формальные и неформальные «правила игры» – писанные законы и неписанные моральные нормы, которых придерживаются во время игры организации – команды агентов [Pelikan 1988, 1992, 2004; North 1990]. К ним могут относиться законы, системы ценностей, моральные нормы общества. В ряде работ институты трактуются как структуры и механизмы взаимодействий в рамках сделок, которые создаются сторонами (участниками) сделок. Таким образом, хотя между различными определениями институтов и существует смысловая связь, эти определения относятся к разным явлениям социальной жизни.

Обобщая различные взгляды на трактовку понятия «институт», В. С. Катъкало считает, что все они, в конечном счете, могут быть сведены к двум основным подходам. «Исторически первым (со времен Т. Веблена) и поддерживаемый ныне многими авторами (Д. Норт, Э. Фуруботн, Р. Рихтер и др.) является понимание институтов как «правил игры», представляющих собой неформальные ограничения на взаимодействия людей (табу, привычки, традиции, кодексы поведения) и формальные нормы (конституции, законы, права собственности). В концепции О. Уильямсона такая интерпретация соответствует уровню институциональной среды, а сами институты рассматриваются как механизмы управления контрактными отношениями, что позволяет перенести центр институционального анализа на уровень опосредуемых ими отдельных трансакций» [Катъкало 1996: 11].

Несмотря на такую неоднозначность, проблема с использованием термина «институт» возникает только в том случае, когда в рамках одного исследования он используется в разных смыслах, для характеристики различных социальных феноменов. Поэтому существует устойчивое мнение, что попытки дать универсальное и в то же время однозначное определение институтов не имеют смысла и даже в некотором смысле вредны; и понятие «институт» должно быть определено исходя из целей конкретного исследования [Nelson, Sampat 2001].

Современный институционализм неоднороден как с точки зрения определения объектов исследования, так и с точки зрения методологии исследовательского подхода. И именно в сфере методологии проходит некая демаркационная линия между «старой» и «новой» институциональной экономикой. Следует, впрочем, заметить, что линия эта достаточно условна, и было бы излишним упрощением утверждать, что внутри каждого из лагерей институционализма существует полное единство в выборе методологических подходов. Признание этого обстоятельства многими исследователями [Уильямсон 1994; Нуреев 1999; Олейник 1999; Розмаинский 2003; Шаститко 2003] могло бы показаться фактом, объединяющим позиции различных авторов, однако и здесь исследователи очень по-разному его интерпретируют и приходят к самым различным выводам.

Так, И. В. Розмаинский пишет: «Институционализм – направление в экономической мысли, делающее главный акцент на анализе институтов. Под институтами «в первом приближении» следует понимать правила и принципы поведения («правила игры»), которым следуют люди в своих действиях. Оговорка «в первом приближении» делается ввиду того, что в разных течениях институционализма этот ключевой термин трактуется несколько по-разному. И вообще институционализм настолько разнороден, что его изучение как единого целого почти бессмысленно – настолько сильно различаются разные течения в самом институционализме» [Розмаинский 2003].

А. Е. Шаститко отмечает: «В экономической теории, как и во многих других научных дисциплинах, есть вопросы, на которые либо крайне сложно, либо вообще нельзя найти однозначный и окончательный ответ, который был бы принят если не всеми, то хотя бы большинством исследователей. В их числе вопросы: о структуре современной экономической теории с точки зрения не только набора изучаемых проблем, но и методов их изучения; о соотношении различных направлений в экономической науке, их сравнительных преимуществ и слабых сторон. Особую значимость здесь приобретает проблематика взаимодействия исследовательских программ и его влияния на состояние и развитие экономической теории как научной дисциплины в целом. Однако из сказанного не следует, что попытки получения ответов на такого рода вопросы бесполезны. Дополняя собственно моделирование, проверку сформулированных гипотез, поиск ответов на такие вопросы формирует контекст развития научного экономического знания, выполняя функцию инструмента интеграции, коммуникации между различными направлениями» [Шаститко 2003: 24].

С этим утверждением следует согласиться. Однако, если все-таки попытаться сделать некоторые принципиальные обобщения, то различия между «старым» и «новым» институционализмом можно будет определить, и, прежде всего, на основе сопоставления их отношения к модельным предположениям традиционной (неоклассической) экономики.

Однако, естественно, вначале необходимо более подробно остановиться на характеристике основных теоретических

положений тех ученых, которых сегодня принято называть представителями «старого» и «нового» институционализма.

3.2. Старый институционализм: общая характеристика направления и теоретического наследия основателей

Исторически первой школой институционализма был старый институционализм, который часто называют «американским институционализмом» в связи с тем, что у его истоков стояли такие известные американские ученые, как Уильям Гамильтон (1889–1964), Торстейн Веблен (1857–1929), Уэсли Клэйр Митчелл (1874–1948), Джон Морис Кларк (1884–1963), Джон Коммонс (1862–1945).

«Старый» институционализм возник как направление, альтернативное неоклассическому, основывающееся на том, что основные модельные допущения, которые используются в традиционной экономике, (например, допущения относительно характеристик объектов анализа – «рациональных индивидуумов»), являются принципиально неверными, поскольку обрекают исследования на заведомо неверные результаты. Они подвергли критике «неоклассический» взгляд на индивидуумов как неких «заданных и неизменных» и противопоставили ей видение индивидуумов как продуктов общества, которые изменяются под влиянием социальных институтов [Hodgson 1998, 2000].

Следует заметить, однако, что в рамках «старого» институционализма нет полного единства мнений относительно степени зависимости индивидуумов от социальных институтов. Например, одна из радикальных точек зрения, которую отстаивал Кларенс Айрес (Clarence Ayres), состоит в том, что понятия индивидуум просто не существует. Такая точка зрения приводит к детерминизму – все предопределено социальным и культурным окружением, а индивидуум не определяет ничего. Таким образом, возникновение социального порядка – это процесс, который идет сверху вниз. Индивидуумы формируются существующими институтами, и при этом сами индивидуумы не способны на активные независимые действия.

Однако не все «старые» институционалисты разделяют такой взгляд на социальные процессы. Например, Торстен Веблен (Thorstein Veblen) утверждал, что институты являются результатом действий индивидуумов, и в то же время оказывают влияние на их поведение. «Институты – это результат процессов, происходивших в прошлом, они приспособлены к обстоятельствам прошлого и, следовательно, не находятся в полном согласии с требованиями настоящего времени» – так характеризовал институты Т. Веблен [Веблен 1984: 202].

Та же идея отстаивается и в работах другого выдающегося представителя «старого» институционализма – Джона Коммонса (John Commons), который подчеркивал еще в 1899 году, что институты, в рамках которых действуют индивидуумы, являются одновременно и продуктом, и причиной их (индивидуумов) действий и убеждений [Hodgson 2000].

В традиционной экономике человеческие потребности рассматриваются как данные и имеют параметрический статус. В отличие от традиционной, в «старой» институциональной экономике потребности рассматриваются как эндогенные, они являются переменными, подлежащими объяснению [Stanfield 1999]. Далеко не все человеческие потребности являются врожденными, то есть унаследованными на генетическом уровне. Согласно Кларенсу Айресу, потребности – это социальные привычки, определяемые обществом, в котором существует индивидуум. Простой пример: многие потребности людей могут быть «синтезированы» под влиянием рекламы. Таким образом, человеческие потребности формируются и изменяются под воздействием общественных институтов. Понятие ресурсов, по мнению «старых» институционалистов, также не является статическим, поскольку изменение человеческих потребностей и изменение технологий ведут к переопределению состава имеющихся ресурсов [Stanfield 1999]; и по мере развития технологий люди отказываются от использования одних ресурсов и обращаются к другим.

Отвергая методологический индивидуализм [Rutherford 1994], представители «старой» институциональной школы полагают, что построение моделей в экономике намного сложнее построения моделей, скажем, в физике. Физический мир

отличается от общества в силу того, что общество постоянно эволюционирует. И в физике можно многократно наблюдать физические процессы, модели которых построены учеными, можно воспроизводить одни и те же эксперименты и, таким образом, можно постепенно довести эти модели до такого состояния, в котором они будут давать надежные предсказания. В отличие от этого, общество постоянно развивается, и воспроизведение экспериментов невозможно, поскольку каждый раз здесь будут появляться все новые и новые факторы.

При изучении экономических явлений «старая» институциональная экономика полагается в большей степени не на использование эконометрических методов, а на анализ качественной эмпирической информации из истории или информации, связанной с культурными особенностями того или иного общества. Сравнительный метод, используемый «старой» институциональной экономикой, опирается на анализ ситуаций (Case Studies) или полевые исследования, в ходе которых происходит сбор подробной информации об экономической деятельности конкретной группы людей. Таким образом, «старая» институциональная экономика не создает абстрактных теорий, а тяготеет к объяснению реальных фактов и эмпирических данных.

Представители традиционной экономики часто упрекают «старых» институционалистов в том, что те не предлагают никакой теории. В свою очередь, «старые» институционалисты заявляют, что традиционная экономика не способна объяснить реальные экономические процессы и явления и что она превращается в некую математическую игру, правила которой игроки устанавливают сами, не заботясь о том, насколько эти правила соответствуют действительности.

В то время как «старый» институционализм отмежевывается от неоклассических подходов и ставит во главу угла эмпирические исследования экономической жизни, «новая» институциональная экономика заимствует некоторые неоклассические модельные представления, которые дают возможность проводить более строгий анализ и делать теоретические предсказания экономических явлений.

Таким образом, можно определить некоторые общие характеристики, отличающие взгляды старых институционалистов [Розмаинский 2003]:

- отрицание принципа оптимизации: хозяйствующие субъекты трактуются не как максимизаторы (или минимизаторы) целевой функции, а как следующие различным «привычкам» – приобретенным правилам поведения – и социальным нормам;

- отрицание методологического индивидуализма: действия отдельно взятых субъектов в значительной мере предопределяются ситуацией в экономике в целом, а не наоборот; в частности, их цели и предпочтения формируются обществом;

- сведение основной задачи экономической науки к «пониманию» функционирования хозяйства, а не к прогнозу и предсказанию;

- отрицание подхода к экономике как к механически равновесной системе и трактовка экономики как эволюционирующей системы, управляемой процессами, носящими кумулятивный характер; отстаивание принципа «кумулятивной причинности», согласно которому экономическое развитие характеризуется причинным взаимодействием различных экономических феноменов, усиливающих друг друга;

- благосклонное отношение к государственному вмешательству в рыночную экономику.

Однако эти воззрения, в целом общие для старого институционализма как направления, его различными представителями трактуются достаточно по-разному. Поэтому необходимо проанализировать воззрения каждого из «старых» институционалистов.

Трактовка институтов У. Гамильтоном.

Родоначальник термина «институциональная экономическая теория» У. Гамильтон следующим образом определял содержание институтов: «Институты – это словесный символ для лучшего описания группы общественных обычаев. Они означают преобладающий и постоянный способ мышления или действия, который стал привычкой для какой-либо социальной группы или обычаем для народа» [Hamilton 1932: 84]. Именно они – эти общественные обычаи, по мнению У. Гамильтона, регулируют хозяйственную деятельность людей.

Поэтому он считал, что именно институты должны быть определены в качестве «главного предмета изучения экономической науки... Экономическая теория призвана изучать сущность реальных процессов... и должна основываться на реальной теории поведения человека...» [Hamilton 1919: 313].

Эта мысль была центральной в его характеристике направлений развития экономической теории: «неоклассическая экономика... пренебрегает влиянием, которое оказывает на поведение система институтов... Там, где неоклассическая экономика оказывается непригодной, институционализм должен стремиться к успеху... институционалисты должны разглядеть в многообразии институциональных ситуаций, в которых оказываются индивидуумы, основной источник различия в их поведении» [Hamilton 1919: 318].

В том же ключе Гамильтон описал «самый важный недостаток» неоклассической теории: «она пренебрегает влиянием, оказываемым на поведение человека системой институтов, в рамках которой человек живет и стремится к благосостоянию» [Hamilton 1919: 318]. Позднее он продолжил свою мысль, рассматривая каждый институт как «накладывающий определенную модель поведения на деятельность человека», что согласуется с представлением о том, что институты обладают властью, превышающей власть отдельного индивидуума. При этом он обращал внимание на противоречивое взаимодействие институтов и человеческой деятельности: «Институты и человеческие действия, комплементы и антиподы постоянно перedelывают друг друга в вечной драме социального процесса» [Hamilton 1932: 89].

Основные аспекты экономических воззрений Т. Веблена.

Основоположник старого институционализма (и институционализма вообще) американец норвежского происхождения Т. Веблен известен, прежде всего, резкой критикой в своих основных работах – «Теория праздного класса» («The Theory of the Leisure Class», 1899) и «Теория делового предприятия» («The Theory of Business Enterprise», 1904) – неоклассического понимания человека как рационального оптимизатора. Человек, по мнению Т. Веблена, не является «калькулятором, мгновенно вычисляющим удовольствие и боль» [Veblen 1898;

Розмаинский 2003], связанные с приобретением благ, т. е. выгоды и издержки их получения. Поведение хозяйствующего субъекта определяется не оптимизирующими расчетами, а инстинктами, определяющими цели деятельности, и институтами, определяющими средства достижения этих целей.

Т. Веблен определяет инстинкты как цели осознанного человеческого поведения, формирующиеся в определенном культурном контексте и передающиеся из поколения в поколение. Перечень шести основных инстинктов, управляющих поведением «цивилизованных народов Запада», выглядит в его трактовке следующим образом [Rutherford 1994: 135]:

- инстинкт мастерства, заключающийся в стремлении к «эффективному использованию наличных средств и адекватном управлении ресурсами, доступными для достижения жизненных целей»; иными словами, это культурно обусловленный инстинкт хорошо и эффективно делать свою работу (1);

- родительский инстинкт, представляющий собой заботу о благе данной социальной группы и всего общества в целом (2);

- инстинкт праздного любопытства; он связан с бескорыстным стремлением к новым знаниям и информации (3);

- инстинкт приобретательства (4);

- инстинкт соперничества, агрессии и желания прославиться (5);

- инстинкт привычки (6).

Инстинкт привычки, с точки зрения Т. Веблена, играет особую роль в человеческом поведении. Дело в том, что, по мнению основателя институционализма, представление о человеке как о «рациональном оптимизаторе» формирует о нем представление как о пассивном субъекте, механически и мгновенно реагирующем на внешние изменения в соответствии со своей функцией полезности. В реальности же люди постепенно вырабатывают привычки, т. е. некие устоявшиеся способы реакции на определенные внешние события. Как полагал Т. Веблен, тот факт, что человек формирует привычки, является обратной стороной тезиса об активности его бытия. При этом привычки не являются формой бессознательного поведения.

Динамика экономического развития зависит от того, какие инстинкты преобладают в человеческом поведении. Если

доминируют первые три инстинкта (или соединяются с последним инстинктом, т. е. «входят в привычку»), т. е. человеческое поведение управляется желанием хорошо делать свою работу (инстинкт мастерства), альтруистической заботой об общественном благе (родительский инстинкт) и тягой к новым знаниям (инстинкт праздного любопытства), то оно – будучи, по терминологии Т. Веблена, «промышленным поведением», – приводит к быстрому техническому развитию или «росту технологического мастерства». Если же доминируют «эгоистические инстинкты» – приобретательства, соперничества, агрессии и желания прославиться, то такое человеческое поведение, принимающее форму «денежного соперничества», негативно влияет на хозяйственное развитие.

Выбор средств для достижения целей, формируемых культурно обусловленными инстинктами, определяется, по мнению Т. Веблена, институтами. Институты, по Т. Веблену, это «привычный образ мышления, который имеет тенденцию продлевать свое существование неопределенно долго» [Веблен 1984: 202]. Иными словами, к институтам относятся различные правила и стереотипы поведения, часть из которых закреплена в виде правовых норм и общественных учреждений.

Общей темой, пронизывающей все творчество Т. Веблена, является идея о том, что индивидуум не является заданным, а может изменяться под влиянием институтов: «Ситуация сегодняшнего дня формирует институты завтрашнего посредством селективного, принудительного процесса, воздействуя на привычное видение вещей человеком, и таким образом изменяя или закрепляя точку зрения или отношение, пришедшие из прошлого» [Veblen 1899: 190].

Для Т. Веблена это было основой его критики мэйнстрима. В 1909 году он писал: «Потребности и желания, цели и намерения, методы и средства, широта и направление человеческого поведения во многом определяются институциональной переменной, которая носит комплексный и нестабильный характер» [Veblen 1919: 242].

При этом так же, как и У. Гамильтон, он обращал внимание на сложную взаимосвязь институтов и человеческого поведения: «Рост и видоизменение институциональной структуры есть

результат поведения индивидуальных членов группы, поскольку они являются следствием опыта индивидуумов и привыкания индивидуумов. В то же время эти институты воздействуют и определяют цели и результаты поведения» [Veblen 1919: 243].

В рамках этой концепции Т. Веблен создал теорию «демонстративного потребления» – один из тех элементов его теоретических разработок, который прочно вошел в самые различные направления развития современной экономической теории и практики (включая маркетинг). Согласно концепции «демонстративного потребления», представители класса богатых покупают многие товары не из-за того, что эти товары удовлетворяют их личные потребности, а для того, чтобы «выделиться» среди других, продемонстрировать себя как состоятельных людей (здесь поведение людей обусловлено инстинктом соперничества и желания прославиться). Таким образом, при прочих равных условиях, чем выше цена таких товаров, тем больше объем спроса на них. Данный феномен, нарушающий закон спроса, вошел в экономическую науку под названием «эффект Веблена».

Отвергая понимание рыночного хозяйства как равновесной системы, рассматривая ее как эволюционирующую систему, Т. Веблен предложил подход, во многом близкий взглядам представителей немецкой исторической школы, которые считали необходимой разработку теорий стадий развития хозяйства. При этом его взгляды в значительной мере базировались на рассмотренной выше концепции человеческого поведения.

Он полагал, что эпоха рыночного (денежного) хозяйства охватывает две стадии. На первой стадии как собственность, так и управление, находятся в руках предпринимателей. Вторая стадия характеризуется появлением дихотомии между «бизнесом» и «индустрией». К «бизнесу» Т. Веблен относил владельцев финансовых активов (владельцев, по его выражению, «абсентеистской» – «отсутствующей» собственности), представляющих собой «праздный класс», а к «индустрии» – инженерно-технический персонал предприятий. Смысл указанной дихотомии определялся следующим образом.

По Т. Веблену, сфера деятельности «бизнеса» – финансовые махинации в целях максимизации прибылей «праздного класса»

(монополистической буржуазии). «Бизнесу» Т. Веблен противопоставляет «индустрию», сфера деятельности которой – «реальное производство», создающее материальные блага. Фактически под «индустрией» Т. Веблен имеет в виду немонополизированный сектор экономики, представляющий, с его точки зрения, интересы производства как такового.

Представители «индустрии», чье поведение управляется инстинктами мастерства, праздного любопытства и родительским инстинктом, стремятся к бескорыстному развитию производства и технологий. При этом они не имеют достаточного объема собственных средств, необходимых для финансового обеспечения такого развития. Представители же «бизнеса», чье поведение управляется различными «эгоистическими» инстинктами, стремятся к максимизации своих денежных доходов в финансовой сфере посредством различных финансовых спекуляций (часто финансируемых путем изощренной пирамиды кредита). Эти финансовые спекуляции приводят к спадам деловой активности, банкротствам многих фирм, а также к слияниям и поглощениям, усиливающим монополизацию хозяйства, которая позволяет укрепить контроль «бизнеса» над «индустрией». Таким образом, развитие производства и технологий оказывается не в интересах «бизнеса», и динамика рыночного хозяйства на его второй стадии отличается нестабильностью, неэффективностью и социальной несправедливостью.

По мнению Т. Веблена, дихотомия между «бизнесом» и «индустрией», а следовательно, и указанные недостатки рыночного хозяйства, могут быть разрешены посредством перехода власти к представителям второго из этих «секторов» экономики, то есть к инженерно-техническому персоналу. Т. Веблен полагал, что такой переход будет осуществлен после всеобщей стачки представителей «индустрии», которая якобы заставит «праздный класс» уступить власть этим представителям.

Экономические воззрения У. Митчелла.

Ближайшим последователем Т. Веблена в рамках старого институционализма был У. Митчелл. В своих работах «Экономические циклы» («Business Cycles», 1913) и «Экономические циклы. Проблема и ее постановка» («Business Cycles. The Problem

and its Setting», 1927) он развивал идеи Т. Веблена о человеческом поведении и нестабильности рыночной экономики.

Как и Т. Веблен, У. Митчелл отрицал взгляд на человека как на «рационального оптимизатора». Он исходил из того, что человеческое поведение представляет собой смесь следования привычкам и того, что позднее было определено Г. Саймоном как «ограниченная рациональность» (понятие, активно используемое в новой институциональной экономике, о чем речь пойдет ниже). «Ограниченная рациональность» в его трактовке означает рациональный выбор, не предполагающий учета всех возможных вариантов действий вследствие несовершенства информации и/или ограниченных когнитивных способностей хозяйствующих субъектов.

В одной из ранних статей У. Митчелл пишет: «Социальные идеи составляют сердцевину социальных институтов. Последние являются преобладающими традициями мышления, которые получают общее признание как нормы, руководящие поведением. В такой форме социальные идеи достигают определенной власти над людьми. Ежедневное использование всеми членами социальной группы этих идей заставляет индивидуумов вести себя сходным образом без осознания ими и иногда создает определенные проблемы у индивидуумов, желающих отклониться от этого типа поведения» [Mitchell 1910: 203].

При этом сама рациональность рассматривается как продукт возникновения и развития денежной системы. Именно всеобщее использование денег в экономике заставляет хозяйствующих субъектов, по мнению У. Митчелла, быть рациональными. В своем исследовании эволюции денег как института Митчелл замечает, как они изменяют сознание и природу человека: «В настоящее время экономика денег ... фактически является одним из самых действенных институтов во всей нашей культуре. Она накладывает свою схему на изменчивую человеческую природу, заставляет всех нас реагировать стандартным образом на свои стандартные стимулы, воздействуя на наши представления о том, что является хорошим, красивым, настоящим» [Mitchell 1937: 371].

При этом не все сферы экономической жизни в равной степени охвачены стандартами рационального поведения. Сфера

потребления представляет собой область господства привычек и различных социальных норм, тогда как в сфере бизнеса (предпринимательства) рациональность и денежные факторы играют гораздо большую роль.

Так же, как и Т. Веблен, У. Митчелл считал денежную (рыночную) экономику внутренне нестабильной. Он полагал, что проявлением такой нестабильности являются деловые циклы. В историю экономической науки У. Митчелл вошел, прежде всего, как исследователь циклов, основатель знаменитого Национального бюро экономических исследований и в его рамках занимался эмпирическими исследованиями деловых циклов, а также прогнозированием будущей динамики экономической конъюнктуры. Следует заметить, что у У. Митчелла не было четко разработанной модели циклов, а был лишь «общий взгляд на проблему». У. Митчелл полагал, что в основе циклов лежит стремление предпринимателей к прибыли, которая, в свою очередь, зависит от взаимодействия ряда экономических переменных (оптовых и розничных цен на потребительские и производственные блага, объема кредита и т. д.). Поскольку рыночная экономика является децентрализованной, эти взаимодействия не синхронизированы. Таким образом, возникают разнообразные «опережения» и «запаздывания» – например, «запаздывания» розничных цен по сравнению с оптовыми, или «опережения» цен на сырье по сравнению с ценами на потребительские блага, – что приводит к увеличению прибыли в одни периоды и ее понижению в другие и, как следствие, – к колебаниям реального выпуска, то есть к циклам.

Фундаментальной же причиной циклов является все та же денежная система (в рамках которой стремление к прибыли как раз и кладется в основу организации хозяйственной деятельности).

У. Митчелл не устал повторять, что «... необходимым условием возникновения экономических циклов является практика построения хозяйственной деятельности на началах денежного расчета, распространенная среди всего населения, а не только среди ограниченного класса деловых людей» [Митчелл 1930: 63]. «Экономические циклы становятся

существенной чертой хозяйственной жизни какого-либо общества лишь тогда, когда значительная часть его населения начинает жить на основе принципов денежного хозяйства, получая и расходуя денежные доходы. ...Между той развитой формой экономической организацией, которую мы можем назвать «денежным хозяйством», и повторяющимися циклами расцвета и депрессии существует органическая связь» [Митчелл 1930: 186].

А наличие таких циклов, в свою очередь, порождает необходимость государственного вмешательства в рыночную экономику. Следует отметить, что в период Великой депрессии У. Митчелл положительно отнесся к «Новому курсу» Ф. Рузвельта и принял участие в создании Совета национальных ресурсов, который должен был сыграть роль центрального органа планирования экономики США. Таким образом, У. Митчелл в значительной мере предвосхитил теорию «денежной экономики» посткейнсианцев.

Вклад в экономическую теорию Дж. М. Кларка.

Подобно Т. Веблену и У. Митчеллу, Дж. М. Кларк трактовал человеческое поведение как основанное на привычках, а не на мгновенных подсчетах выгод и издержек, удовольствий и страданий. Однако в своих работах «Деловая акселерация и закон спроса. Технический фактор в экономических циклах» («Business Acceleration and the Law of Demand. A Technical Factor in Economic Cycles», 1917) и «Экономическая теория накладных издержек» («The Economics of Overhead Costs», 1923) он пошел дальше других старых институционалистов и впервые в истории экономического анализа явно указал на ту исключительную роль, которую среди издержек принятия решений играют информационные издержки. Дж. М. Кларк указывал на то, что для принятия оптимального решения всегда приходится идти на издержки, связанные со сбором и обработкой информации. Однако выгоды от этой информации заранее совершенно не известны. Кроме того, непосредственное принятие решения также требует значительных психологических издержек (при этом выгоды от усилий, направленных на принятие решения, не известны априори). Эти издержки создают непреодолимые препятствия для оптимизирующего поведения и служат основой

для формирования людьми привычек. Безусловно, такие привычки не являются результатом некоего максимизирующего выбора или оптимизации. Таким образом, Дж. М. Кларк предвосхитил как теорию ограниченной рациональности Г. Саймона, так и теорию поиска информации Дж. Стиглера.

Другой научной заслугой Дж. М. Кларка являются разработки в области микроэкономики – теории издержек и конкуренции. Он первым ввел в научный оборот понятие накладных расходов (*overhead cost*). Это те издержки, которые не могут быть отнесены к какому-либо конкретному подразделению предприятия, т. е. непосредственно не связаны с производственным процессом. Дж. М. Кларк полагал, что они представляют собой следствие больших инвестиций в основной капитал. Накладные издержки покрываются за счет цен, что, по его мнению, означает отсутствие связи ценообразования с принципом уравнивания предельных издержек и выручки. Дж. М. Кларк также подверг критике концепцию совершенной конкуренции и заложил основы теории «действенной конкуренции» (*workable competition*), представляющей собой такую конкретную реализацию элементов рыночной структуры, которая является приемлемой с точки зрения общественного благосостояния. Теория «действенной конкуренции» важна потому, что обеспечивает реалистичные – в отличие от концепции совершенной конкуренции – ориентиры для проведения государственной политики по стимулированию конкуренции. При этом Дж. М. Кларк пытался придать теории конкуренции динамический характер. Для него степень «действенности конкуренции» определялась тем, насколько быстро и в каком объеме происходят процессы создания, уничтожения и воссоздания различной по величине прибыли в разных отраслях. К сожалению, он не объяснил причины таких различий.

Следует сказать и о том вкладе, который Дж. М. Кларк внес в развитие макроэкономики. Как и У. Митчелл, он занимался исследованиями деловых циклов. Он трактовал их как многофакторный процесс, выделяя множество причин циклов – от войн и природных катаклизмов до динамики инвестиций. И здесь Дж. М. Кларк одним из первых выдвинул идею акселератора как феномена, усиливающего циклические колебания

экономической активности. Первым в истории экономического анализа сформулировал идею встроенных (автоматических) стабилизаторов. На его взгляд, таким встроенным стабилизатором должна быть налоговая система. Подобно У. Митчеллу Дж. М. Кларк отстаивал идею необходимости государственного регулирования циклов.

Теория трансакций Дж. Коммонса.

Дж. Коммонс считал, что институты «формируют каждого индивидуума» [Commons 1965: 3] и утверждал, что «индивидуум, которого мы рассматриваем, – это институционализованный разум.... При взаимодействии индивидуумы... используют привычные типы поведения, сформированные под давлением традиций...» [Commons 1934: 73].

Он обращал внимание на взаимосвязь институтов от доверия: «Социальные убеждения ... составляют основу привязанностей каждого человека, что само по себе делает возможным его отклик на предложения людей, с которыми он должен кооперироваться. Институты, в рамках которых он действует, выступают причиной и результатом его убеждений. Общие убеждения и желания – жизнеспособная, активная сила внутри института» [1965, 6–8].

При этом следует заметить, что по своим взглядам Дж. Коммонс стоит несколько особняком от других представителей старого институционализма. В своих исследованиях и, прежде всего, в главном экономическом труде – «Институциональная экономическая теория» («Institutional Economics», 1934) главное внимание он сосредоточил на анализе правовых факторов в экономическом развитии. Его главная научная заслуга – теория трансакций, у истоков которой можно обнаружить известную в неоклассической теории идею редкости ресурсов. В трактовке Дж. Коммонса, вследствие этой редкости, между хозяйствующими субъектами возникает конфликт по поводу использования ресурсов. Этот конфликт разрешается путем совершения трансакций, представляющих собой базовые институты общества. Без таких институтов конфликт интересов перерос бы во всеобщее насилие людей друг над другом, которое привело бы к громадному экономическому и социальному ущербу.

Трансакцию (основную категорию экономической науки, по мнению Дж. Коммонса) нельзя путать с «простым» обменом ресурсами, товарами или услугами. Согласно определению Дж. Коммонса, «трансакция – это не обмен товарами, а отчуждение и присвоение прав собственности и свобод, созданных обществом» [Розмаинский 2003; Commons 1931: 652]. Различие между обменом и трансакцией указывает на различие между физическим перемещением благ и перемещением прав собственности на эти блага.

Дж. Коммонс предложил выделять три основных вида трансакций – рыночные, управленческие и рациионирующие [Розмаинский 2003; Commons 1931].

Рыночная трансакция – это единственный вид трансакции, предполагающий одинаковый правовой статус ее участников (контрагентов). Это означает, что для осуществления рыночной трансакции необходимо взаимное добровольное согласие контрагентов ее совершить. Иными словами, рыночная трансакция представляет собой обмен правами собственности на блага, происходящий на основе добровольного соглашения обеих сторон этой трансакции. В качестве примеров рыночных трансакций можно привести любые сделки на свободных рынках – закупки потребительских благ, предоставление кредита, наем на работу и т. д.

Управленческая трансакция, напротив, предполагает правовое преимущества одного из контрагентов, которому принадлежит право принятия решения. Этот вид трансакции строится на основе отношений управления – подчинения. Примерами таких отношений являются отношения между рабовладельцем и рабом, начальником и подчиненным, мастером и учеником и т. д. Управленческие трансакции играют ведущую роль в фирмах, государственных структурах и других организациях, базирующихся на иерархических отношениях.

Рациионирующая трансакция похожа на управленческую трансакцию, поскольку также предполагает асимметричность правового статуса контрагентов. Специфика рациионирующей трансакции состоит в том, что стороной, наделенной исключительными полномочиями принятия решений, является некий коллективный орган, выполняющий функцию спецификации

прав собственности. Этим органом является государство. Типовыми примерами ратионирующей трансакиции являются налоги или судебные решения, перераспределяющие богатства от одной стороны к другой.

Как можно заметить, зависимость соотношения рыночных трансакиций, с одной стороны, и управленческих и ратионирующих трансакиций – с другой, определяет соотношение рыночных и иерархических типов хозяйственных отношений между людьми.

На разных стадиях развития общества, в различных экономических системах относительная роль разных видов трансакиций варьируется. Например, в рабовладельческом частнособственническом обществе основную роль играют управленческие трансакиции, тогда как на стадии зарождения капитализма, в период «торгового капитализма», – рыночные.

Помимо «торгового капитализма», Дж. Коммонс выделял также «промышленный» и современный ему «финансовый капитализм». Основные особенности «финансового капитализма», по его мнению, проявляются не только в усилении роли банков и других финансовых учреждений, но и в появлении развитых коллективных социальных групп – профсоюзов, корпораций и политических партий. Именно эти группы и являются основными сторонами, участвующими в заключении трансакиций на стадии «финансового капитализма».

Фактический ход осуществления трансакиций зависит от «работающих правил» (workable rules), представляющих собой различные судебные нормы. Эти нормы отчасти спонтанно эволюционируют в результате конкретных судебных решений, принятых после обращения в суд участников трансакиций, а отчасти – формируются искусственно, посредством соответствующих государственных постановлений. Государство, по Дж. Коммонсу, играет большую роль и как орган, примиряющий интересы сторон трансакиций, и как сила, принуждающая к выполнению обязательств, взятых на себя участниками трансакиций. Таким образом, государство способствует более гармоничному разрешению конфликтов между коллективными группами хозяйствующих субъектов.

3.3. Новая институциональная экономическая теория: содержание, особенности, основные направления и перспективы

3.3.1. Фундаментальные основы новой институциональной экономики.

Исследователи институциональной теории считают, что родоначальником термина «новая институциональная экономика» (New Institutional Economics) является Оливер Итон Уильямсон (Oliver Eaton Williamson), который впервые ввел его в научный оборот в 1975 году в своей работе «Рынки и иерархии. Анализ и значение для антимонопольного регулирования» («Markets and Hierarchies. Analysis and Antitrust Implications») [Williamson 1975].

Характеризуя значение этой работы, В. С. Катькало замечает: «В этой книге Уильямсону удалось синтезировать в единую концепцию ранее разрозненные достижения сторонников институциональной традиции в экономической, правовой и организационной науках, пережившей интеллектуальные взлеты в 1930-х и 1960-х гг. ... Символично, что именно Уильямсон в книге 1975 г. впервые употребил термин «Новая институциональная экономическая теория» [Катькало 1996: 9].

Рудольф Рихтер пишет: «...новая институциональная экономика – введенный в 1975 г. Оливером Уильямсоном общий термин, который вскоре стал штандартом (знаменем) для самых разных экономистов, объединившихся на основе одной общей интеллектуальной посылки: институты важны; связь между институциональной структурой и экономическим поведением заслуживает внимания; характеристики институтов могут быть проанализированы средствами экономической теории» [Richter 2003].

Таким образом, можно утверждать, что для всех представителей нового институционализма характерно признание в качестве фундаментальных основ их теоретических воззрений двух исходных постулатов, на которых, по их мнению, собственно, и зиждется вся новая институциональная экономика, а именно:

– то, что институты «имеют значение» (institutions matter), то есть, иными словами, влияют на результаты экономической деятельности;

– то, что институты поддаются анализу на основе использования методов экономической теории [Matthews 1986; Уильямсон 1996: 17].

Следует, впрочем, заметить, что некоторые исследователи, давая общую характеристику новой институциональной экономики, смещают акценты в несколько ином направлении. Например, Нил Флигстин (Neil Fligstein) пишет: «Новые институциональные» теории получили широкое распространение в социальных науках. Несмотря на существующие в рамках этих теорий значительные разногласия, все они сходятся на том, что социальные институты порождают локальные социальные порядки и являются социальными конструкциями. Они предусматривают, каким именно образом властные группы устанавливают правила взаимодействия и поддерживают ситуацию неравного распределения ресурсов. При этом, появившись на свет, институты ограничивают действия акторов и одновременно подталкивают их к дальнейшему институциональному строительству» [Флигстин 2001: 28].

3.3.2. Проблема разграничения старого и нового институционализма.

Необходимо обратить внимание еще на один момент, связанный с терминологией институционализма и затрудняющий его исследование. Наряду с терминами «новая институциональная экономика» и «новый институционализм» в литературе встречаются и такие, как «неоинституциональная экономика» и «неоинституционализм». Такое параллельное использование интерпретируется по-разному. Часть авторов считает, что за терминологическими различиями стоит различие смысловое.

На это обращает внимание В. В. Радаев: «В новом институционализме часто выделяют два течения. Первое – неоинституционализм, оно не посягает на методологическое «ядро» экономической теории и затрагивает только ее «защитный пояс» (И. Лакатос). Второе течение обозначается как новая институциональная экономическая теория. Здесь делаются попытки

ревизовать часть основополагающих предпосылок неоклассики [Eggertsson 1990: 6]. С конкретным разнесением концепций и их авторов по двум этим течениям наблюдается изрядная путаница [Шаститко 1998: 26 – 28]. Но и в том, и в другом случае речь идет о попытках явной ревизии традиционного экономического подхода, и оба направления, на наш взгляд, вносят вклад в развитие «экономического империализма», связанного с продвижением экономической теории сначала в смежные, а затем и в более отдаленные объектные области» [Радаев 2001b: 6].

Вероятно, что такая характеристика особой ясности в «изрядную путаницу» не вносит.

А высказывание Е. Э. Васильевой эту путаницу только усиливает. Она утверждает: «При этом нельзя забывать о разногласиях внутри институционализма, которые окончательно оформились в его разделении на неоинституционализм, с его ориентацией на неоклассическую методологию, и новую институциональную экономику, которая ставит перед собой задачу изучения реальной экономической жизни во всем ее разнообразии и с учетом всевозможных социальных, политических, психологических, нравственных, исторических и других аспектов. Однако здесь важно воздержаться от поспешных выводов, учитывая, что многие ученые, которых классифицировали как неоинституционалистов, сами себя таковыми не считают» [Васильева 2000: 174].

Здесь происходит подмена понятий «старого» и «нового» институционализма. Новая институциональная экономика (действительно, в значительной мере «ориентированная» на применение неоклассических подходов) получает наименование «неоинституционализма», а «старый» институционализм (с его жестким отрицанием неоклассики) объявляется «новой институциональной экономикой».

Считаем, что при всей значимости выработки корректного терминологического аппарата науки, это проблема не должна, все-таки, затмевать содержательные аспекты исследования.

В условиях, когда наука находится в состоянии интенсивного динамичного развития, когда происходят перманентные обновления не только в ее инструментальных средствах, но и в самой предметной области, попытки «раз и навсегда» четко разгра-

ничить ее направления, снабдить их соответствующими вербальными маркерами, – задача, если и не совсем бесперспективная, то, что не самая актуальная – это уж точно. Поэтому обращение к этой проблематике (и возвращение к этим вопросам ниже) – задача вынужденная.

Исходя из этого, ограничимся только общими замечаниями. Применительно к характеристике современного институционализма должны быть использованы наиболее общие принципиальные характеристики – достаточно подвижные и гибкие – такие, которые позволяли бы, с одной стороны, определить «качественные» параметры того или иного направления, а, с другой – не превращались бы в какие-то искусственные оковы для ее развития, поэтому считаем возможным использовать термин «новая институциональная экономика» как наиболее адекватный указанным требованиям и получивший наибольшее признание среди специалистов.

Проблема разграничения «старого» и «нового» институционализма при всей ее условности подвергается анализу в целом ряде работ. При этом как сами критерии этого разграничения, так и акценты, которые при этом делаются разными авторами, имеют и общие черты, и общие различия.

Характеризуя старый институционализм, О. Л. Яременко обращает внимание на то, что представители этого направления одними из первых в экономической науке предприняли осознанную и целенаправленную попытку поиска нового объекта исследования. Предпосылкой этого явилось критическое отношение к основным постулатам неоклассического направления – идее саморегулируемого равновесия, гармонии интересов участников рыночной системы, автоматизма в преодолении ненормальностей. Понимание рынка как универсального, нейтрального и эффективного механизма распределения ресурсов между альтернативными возможностями их использования являлось, по мнению институционалистов, недопустимо абстрактным, игнорирующим важнейшие вопросы хозяйственной жизни – общественные основы экономики, предпосылки и механизмы ее эволюции, неизбежность и закономерность неравновесных состояний. И делает вывод: «Для институционалистов неоклассическая теория рынка не является нейтральной, а имплицитно

носит оценочный характер. Игнорирование «неэкономических» факторов, вытекающее из определенной социальной позиции, ограничивает инструментальную ценность экономической науки, делает ее составной частью идеологического истеблишмента индустриального общества. По мнению институционалистов, начиная с Т. Веблена, объектом изучения должно стать взаимодействие экономических и неэкономических факторов, структурно-организационные аспекты экономического механизма. Экономика – это одна из подсистем интегрированного общественного организма, взаимодействующая с другими. Закономерности этих других подсистем могут проявляться в хозяйственной деятельности не только косвенно, но и прямо, как стимул, условие и цель» [Яременко 1997: 48].

Р. И. Капелюшников считает, что старый и новый институционализм практически не имеют ничего общего. Он пишет: «Неудовлетворенность традиционной экономической теорией, уделявшей слишком мало внимания институциональной среде, в которой действуют экономические агенты, привела к возникновению новой школы, выступившей под общим именем «новой институциональной теории». Такое обозначение может породить ошибочное представление о ее родстве со «старым» институционализмом Т. Веблена, Дж. Коммонса, Дж. Гэлбрейта. Однако совпадения здесь, скорее, чисто терминологические (например, понятие «сделки» (transaction) является исходной единицей анализа как для Дж. Коммонса, так и для «новых» институционалистов). В действительности корни новой институциональной теории уходят в неоклассическую традицию» [Капелюшников 2004].

Наиболее обоснованной и развернутой представляется точка зрения В. В. Радаева, который считает, что, в отличие от старого институционализма, новый институционализм значительно ближе к неоклассической экономической теории. Он не стремится порывать с ней связи, и речь идет только о «доставлении и модификации традиционной микроэкономики». По его мнению, пятью основными элементами этого «доставления» выступают следующие [Радаев 2001а: 5–6]:

1. Усиливается предпосылка методологического индивидуализма, предпосылка о максимизации полезности распространяется на все типы действий.

2. Подвергается серьезному ограничению предположение о рациональности поведения, поскольку принимается концепция Г. Саймона об «ограниченной рациональности» (bounded rationality).

3. Обращается внимание на угрозы оппортунистического поведения заинтересованных хозяйственных агентов или, говоря словами О. Уильямсона, следования своему интересу неблагоприятными средствами (self-interest seeking with guile) путем утаивания и искажения информации, отлынивания и нарушения обязательств [Furubotn, Richter 1991: 4]. Оппортунизм связывается со специфичностью активов и возникающей вследствие этого асимметрией информации, не позволяющей эффективно контролировать действия хозяйственных агентов.

4. Исходя из необходимости учета фактора ограниченной рациональности и предотвращения оппортунистического поведения, обосновывается необходимость хозяйственных организаций в противовес рыночному взаимодействию [Уильямсон 1996].

5. В экономический анализ вводится временная перспектива. Исследование переносится с разовых и полных контрактов на неполные контракты (incomplete contracts), предполагающие определенную длительность во времени, т. е. «отношенческую контрактацию» (relational contracting) [Eggertsson 1990: 6].

Соглашаясь принципиально с такой аргументацией, дополним ее и приведем необходимую аргументацию.

Считаем, что появление «новой» институциональной экономики не было связано с попыткой разработать какую-то принципиально новую экономическую доктрину и предложить подход, альтернативный неоклассическому. Скорее, это явилось попыткой расширить границы использования неоклассической теории, в частности, путем пересмотра некоторых модельных допущений. Не отказываясь от методологического индивидуализма, т. е. по-прежнему полагая, что отправной точкой в объяснении социальных феноменов является поведение индивидуумов, «новая» институциональная экономика в то же время отказалась от тех предположений неоклассиков, которые не позволяли объяснить все разнообразие явлений экономической жизни.

Важнейшим методологическим основанием «новой» институциональной экономики явился отказ от предположения неоклассиков о неограниченной рациональности экономических агентов. Взамен «новыми» институционалистами было введено понятие «ограниченной рациональности». Ограниченная рациональность, по определению Герберта Саймона (Herbert Simon), означает, что «экономические субъекты стремятся действовать рационально, но в действительности обладают этой способностью лишь в ограниченной степени». Стремление к рациональности означает ориентацию на минимизацию затрат при использовании ограниченных ресурсов, в то время как признание ограниченности познавательных способностей служит стимулом к исследованию экономических институтов [Williamson 1985].

Другой важной поведенческой предпосылкой «новой» институциональной теории явилось предположение возможности оппортунистического поведения экономических агентов. Под оппортунизмом в данном контексте обычно понимают преследование личного интереса вероломным путем. При этом оппортунизм включает в себя как явные (обман, мошенничество), так и более тонкие, изощренные формы (предоставление неполной информации и др.) [Williamson 1985].

Ограниченная рациональность экономических агентов и их склонность к оппортунизму создают серьезные проблемы при проведении экономических обменов. С одной стороны, участники экономических обменов вынуждены принимать меры против оппортунизма, создавая систему контрактных гарантий. С другой стороны, в силу ограниченной рациональности участники обменов часто не в силах предусмотреть все возможные риски от взаимодействия друг с другом и составить исчерпывающие контрактные соглашения. Таким образом, само проведение экономических обменов является далеко не таким простым и беспроблемным, как это представляет себе неоклассическая теория. Напротив, в силу указанных поведенческих предпосылок осуществление сделок всегда сопряжено с определенными издержками – трансакционными издержками, и механизм взаимодействия сторон (контрактные отношения

между сторонами) должен быть определен в качестве объекта исследования экономической теории.

Как подчеркивает Клод Менар (Claude Menard), трансакции и связанные с ними издержки находятся в центре внимания «новой» институциональной теории и представляют собой ту основу, которая объединяет все направления в рамках «новой» институциональной экономики [Menard 2001].

Несмотря на явное усложнение допущений в сравнении с неоклассической экономикой, «новая» институциональная экономика, тем не менее, оставляет возможности для моделирования и теоретических предсказаний. В основе этого лежит один из главных постулатов «нового» институционализма о том, что экономические агенты действуют в своих личных интересах, стремясь максимизировать свою функцию полезности с учетом ограничений, накладываемых существующей институциональной структурой. «Новая» институциональная экономика пытается также эндогенизировать институты, то есть интегрировать их в общую экономическую модель. По мнению «новых», важно не только изучать характеристики существующих институтов, но также объяснять и предсказывать их формирование. При этом индивидуумы рассматриваются как активные агенты институциональных изменений, а не просто как продукты существующего социального порядка.

3.3.3. Перспективы исследования переходной экономики в традициях нового институционализма.

Насколько востребована сегодня институциональная теория в решении проблем переходного общества, каковы ее главные направления и перспективы?

На то, что институциональная экономическая теория имеет большие перспективы применительно к исследованию проблем переходного общества, обращают внимание ведущие представители этого направления экономической мысли.

О. И. Уильямсон отмечает: «...вопросы управления контрактными отношениями, достоверных обязательств, организационной формы корпорации, политики поддержания конкуренции и государственного регулирования... имеют непосредственное отношение к проблематике реформ... Достижение

цели хозяйственной реформы, а именно – создание высокоэффективной экономики, предполагает прохождение длинного пути, связанного с оптимальной состыковкой транзакций, различающихся по своим характеристикам, со структурами управления, неодинаковыми по затратам на их функционирование и возможностям обеспечения реализации транзакций» [Уильямсон 1996: 17–18].

Джеффри Ходжсон (Geoffrey M. Hodgson) пишет: «Концепции социальной власти и обучения занимают одно из центральных мест в экономическом анализе. Это означает, что институционализм имеет больше возможностей для рассмотрения проблем структурных изменений и экономического развития. Институциональная теория более применима, например, когда мы изучаем: долгосрочное экономическое развитие, проблемы слабо развитых стран или трансформационные процессы в переходных экономиках стран бывшего Советского блока. С другой стороны, экономический анализ становится гораздо более сложным и ограничивает возможности формального моделирования. С нормативной точки зрения, индивидум более не считается способным наиболее точно оценить свое благосостояние. Здесь возникает трудный вопрос, как распознать и оценить человеческие потребности. Эти теоретические вопросы, включая проблемы социальной власти, обучения и благосостояния, являются центральными в институциональной теории и остаются такими же актуальными и интересными, как и 100 лет тому назад» [Hodgson 2000: 328–329].

Кроме общетеоретических оснований, определяющих все более возрастающее внимание теоретиков институционализма к исследованию проблем переходного общества, существуют и другие.

Е. Э. Васильева считает, что для понимания современного состояния отечественной экономической науки необходимо проанализировать развитие той ситуации, которая сложилась на рубеже 1980–90-х годов. В то время многие отечественные ученые решительно отказались от марксизма и устремились в русло неоклассических традиций. Однако вскоре некоторые из них начали сомневаться в правильности своего выбора. Для одних неоклассические модели показались слишком

абстрактными, оторванными от реальной жизни и реальных людей. Других в неоклассике не устроило игнорирование социальной стороны экономических процессов, в том числе собственности. Для третьих, воспитанных в духе коллективизма, неприемлемыми оказались сами методологические принципы индивидуализма и рациональности. Четвертых не устроила необходимость достаточно серьезного овладения математическим аппаратом для адекватного понимания трудов зарубежных авторов и возможности самостоятельного применения моделей. Таким образом, – резюмирует Е. Э. Васильева, – «возникла проблема поиска научной парадигмы, которая устроила бы всех разочаровавшихся как в марксизме, так и в неоклассической теории. В результате выбор пал на институционализм, который многим показался именно той теорией, которая позволяет, преодолевая сомнительные аспекты марксизма и неоклассицизма, использовать их научные достижения» [Васильева 2000: 164].

Кроме этого следует отметить и еще одно обстоятельство. С начала 1990-х годов, у отечественных исследователей впервые появилась реальная возможность доступа к первоисточникам «классиков» институционализма в переводе на русский язык [Коуз 1993; Норт 1997; Олсон 1995 и др.], а спустя некоторое время и возможность свободного доступа к целому ряду специализированных «институциональных» ресурсов Рунета, таких как сайт «Институциональная экономика» (<http://institutional.boom.ru/>), библиотека Московского Либертариума (<http://www.libertarium.ru/libertarium/library>), журнал «Экономическая социология» (<http://www.ecsoc.msses.ru/>), издания ГУ-ВШЭ – Государственного университета «Высшая школа экономики», г. Москва (<http://www.hse.ru/science/preprint/default.html#wp1>), «Журнал социологии и социальной антропологии» (<http://www.soc.pu.ru:8101/publications/jssa/>) и др.

В настоящее время наиболее весомый вклад в разработку институциональной теории переходного общества в последние годы вносит Международное общество новой институциональной экономики (ISNIE – The International Society for New Institutional Economics). Общество было создано по инициативе Нобелевских лауреатов Рональда Коуза и Дугласа Норта в сен-

тябре 1997 г. (1-я учредительная конференция состоялась в Сент-Луисе на базе Вашингтонского университета) и в настоящее время объединяет около 300 экономистов, антропологов, социологов, правоведов и других ученых более чем из 20 стран. Несколько позже на базе университета Париж – Сорбонна было создано Европейское отделение общества во главе с Клодом Менаром.

Другим международным исследовательским центром является Словенский институт макроэкономического анализа и развития в Любляне (IMAD – Institute of Macroeconomic Analysis and Development), на базе которого в последние годы проходят ежегодные международные конференции, посвященные институциональным проблемам переходной экономики и издается международный журнал институционалистов, ориентированный, прежде всего, на исследование проблем переходной экономики – Журнал институционального инновационного развития и переходной экономики (Journal for Institutional Innovation Development, and Transition – IB Review).

Все больше отечественных ученых принимают участие в работе этих международных центров институциональных исследований, и прогресс в развитии институциональной теории в СНГ несомненен. Постепенно происходит становление собственных научных направлений развития институциональной теории, ориентированных на реалии переходной экономики стран СНГ.

Среди ведущих научных центров, работающих в этом направлении, следует особо отметить такие, как Институт экономики РАН, ЦЭМИ РАН, Московский институт коммерческой инженерии и др.

Значительный интерес представляют работы таких ученых, как С. И. Архиреев, А. А. Гриценко, В. В. Дементьев, Р. И. Капелюшников, С. Малахов, А. Нестеренко, А. Олейник, В. В. Радаев, В. Тамбовцев, А. М. Чаусовский, А. Е. Шаститко, О. Л. Яременко.

Одним из вопросов, наиболее часто поднимаемых при разработке проблем переходного общества в русле новой институциональной экономики, является вопрос о содержании, механизмах и темпах изменений институциональной среды.

Анализируя эти проблемы, О. Л. Яременко приходит к следующим выводам.

В широком смысле институты можно рассматривать и как отдельные стандартные процедуры, и как разветвленные, более или менее однородные совокупности таких процедур. И если стандартные действия требуют согласованного (совместного) участия различных специализированных профессиональных агентов, деятельность которых регулируется писанными правилами, то тогда институты приобретают характер учреждений.

Из этого вытекают два существенных свойства любых институциональных форм: во-первых, они обеспечивают связь и преемственность исторических состояний социума; во-вторых, институциональная форма всегда относительна и преходяща. С этой точки зрения, институты можно рассматривать в качестве процедур и учреждений, которые отражают традиции, правила, нормы и законы. Они снижают количество информации, необходимой для индивидуальных и коллективных действий и, таким образом, создают общество и условия для его воспроизводства.

Институты, понимаемые в обыденном смысле (суды, почтовые учреждения, школы, центральный банк и т. п.) могут рассматриваться в качестве материализованных и организованных форм институтов общего значения. И в общем смысле, следовательно, институты можно рассматривать как регуляторы поведения общества. Их главное предназначение – служить «информационными инструментами, которые избавляют от необходимости начинать жизнь каждый день с почесывания затылка. Институты уменьшают неопределенность (разумеется, не ликвидируя ее полностью). Здесь и таится одна из наиболее глубоких предпосылок институциональной динамики – противоречие между деятельной основой и вещной формой института. Институт всегда возникает как способ взаимного упорядочивания деятельности субъектов, обладающих n степенями свободы. Когда у субъекта появляются новые степени свободы, его совокупные возможности деятельности становятся равны $n+t$. В этих условиях он либо вынужден преступать узкую институциональную форму, действовать «не так, как все», либо

не использовать новые возможности и направления деятельности» [Яременко 1997b: 62–64].

Анализируя особенности институциональной среды в переходных обществах, Питер Мьюрелл (Peter Murrell) делает вывод о том, что приспособление фирм к изменениям во внешней среде в условиях переходного общества происходит медленнее, чем создание новых институтов [Murrell 2003].

Данное положение представляется спорным. Во-первых, вероятно, это положение может относиться исключительно к формальным институтам, поскольку стабильность, долговечность и высокая степень инертности неформальных институтов не вызывает сомнений. Но и применительно к характеристике соотношения динамики формальных институтов и изменений в поведении организаций вывод П. Мьюрелла вызывает сомнения.

Действительно, внешне может показаться, что, например, частые изменения в законодательстве означают опережение темпов изменения формальных институтов в сравнении с реакцией на них со стороны организаций. Однако и в этом случае, как показывает практика, временной лаг между введением в силу какого-либо нового изменения в законодательстве и выработкой соответствующих «защитных мер» организациями оказывается не столь уж и продолжительным (предприниматели просто вынуждены быть очень динамичными, чтобы выжить в специфических условиях переходного общества).

А, кроме этого, следует учитывать и то, что даже в случае отставания скорости адаптации организаций от темпов изменений в институциональной среде, речь будет идти отнюдь не обо всех организациях, а только о некоторых, поскольку в большинстве случаев сами эти изменения будут инициированы (пролоббированы) определенными экономическими и политическими кругами в интересах соответствующих организаций (естественно, что для них эти изменения не явятся неожиданными, а будут, напротив, долгожданнами).

Следует особо подчеркнуть, что подобные действия организаций в условиях переходного общества не являются какими-то исключительными, а, напротив, могут быть определены

в качестве типичного направления реализации их хозяйственных стратегий. Поясним это.

Стратегия любой организации может быть определена как система норм, правил и принципов принятия решений, ориентированных не на сиюминутную выгоду, а на достижение такого реального конкурентного преимущества, которое обеспечивало бы долгосрочные перспективы выживания и роста в условиях рыночной конкуренции.

При этом (по уже ставшей классической схеме Майкла Портера (Michael Porter) весь спектр поиска конкретной модели конкурентной стратегии организации может быть сведен к одному из двух базовых направлений [Porter 1980: 73].

Первое – это лидерство в издержках, которое реализует внутреннее конкурентное преимущество организации в сравнении с конкурентами. В узком плане его содержание состоит в том, чтобы предложить рынку более дешевые, чем у конкурентов, продукты. В более широком – ориентировано на то, чтобы обеспечить удовлетворение рыночных потребностей не менее глубоко, чем в случае потребления конкурирующих продуктов, но ценой меньших издержек (для потребителей это может выражаться не только в экономии на капитальных затратах по приобретению, но и на всех остальных, включая издержки, связанные с потреблением и утилизацией).

Второе направление – это дифференциация продуктов, реализующая внешнее конкурентное преимущество. Часто его сводят к предложению рынку более качественных, чем у конкурентов, продуктов. Более корректно рассматривать его как такой тип стратегии, который обеспечивает организации конкурентные преимущества, благодаря более эффективному, чем у конкурентов, удовлетворению потребностей рынка. То есть, как и в первом, случае речь идет не только об обеспечении для потребителя какой-то локальной, одномоментной выгоды, а о целой системе выгод, связанных с покупкой, потреблением и утилизацией предлагаемого продукта (например, обеспечение большего комфорта в потреблении или создание дополнительных эффектов от потребления, связанных с престижностью и т. п.).

По мнению М. Портера, выбор типа конкурентной стратегии для организации достаточно жестко ограничен именно этими

двумя вариантами, а попытки поиска какого-то отличного от них, например какого-то «интегрального решения» («самое лучшее качество при самой низкой цене»), ведут в тупик. М. Портер называет такие организации «застрявшими на полпути» [Porter 1980: 224].

Насколько приемлемы эти шаблоны для переходной экономики?

Считаем, что для любой украинской организации стратегия выступает в качестве специфического набора «индивидуальных средств выживания» и, вместе с тем, всех их отличает принципиальная общность, вытекающая из особенностей переходной экономики.

Рынок в его нынешнем состоянии, как правило, не готов «принять» «цивилизованные» рыночные решения самостоятельных фирм.

Чрезвычайно сильное давление фирмы испытывают не только со стороны факторов, формирующих ее внешнюю среду (конкуренты, контрагенты, потребители, контактные аудитории), но и со стороны специфических факторов макроокружения (фискальная политика государства, неопределенность промышленной политики, законодательных основ ведения бизнеса и др.). Причем в значительной части случаев по своей силе и остроте воздействия вторые перевешивают.

В этих условиях отправным моментом разработки стратегии организации становится не столько исходный выбор стратегического преимущества в издержках или дифференциации продуктов, сколько определение стратегического механизма нейтрализации негативного воздействия факторов среды или, другими словами, – моделирование индивидуального алгоритма снижения степени неопределенности среды как основы выработки и реализации стратегических решений.

В условиях, когда величина транзакционных издержек становится непомерной (прежде всего, издержек на мониторинг, прогнозирование и адаптацию к изменениям внешней среды) для большинства организаций, каждая из них ставится перед выбором одного из двух более «экономичных» и технологичных вариантов:

– уйти (спрятаться) от факторов внешней среды;

– минимизировать количество или нейтрализовать факторы внешней среды.

Конкретными формами стратегических решений, реализующих эти подходы, становятся следующие шаблоны:

– прямой подкуп чиновников (на том или ином уровне, исходя из масштабов деятельности фирмы) для лоббирования принятия необходимых стратегических решений;

– так называемая «оптимизация» налогообложения, а, по сути, – определение направлений более или менее криминального ухода от уплаты налогов (широкий спектр мероприятий, начиная с полулегального распыления деятельности по многим направлениям и фирмам и заканчивая нелегальными схемами таможенной очистки и т. п.);

– объединение с конкурентами для совместного противостояния государству на основе официальных и неофициальных союзов, ассоциаций, объединений (согласованная ценовая политика на «общих» рынках, использование общих каналов таможенной очистки и др.);

– отказ от производственной деятельности и уход в оболочечный сектор экономики (оболочечная фирма – *hollow firm*, англ., передавая на контрактной основе производственные функции контрагентам, повышает свою мобильность и минимизирует риски, связанные с неопределенностью рыночной среды);

– вовлечение в сферу внутрифирменной деятельности максимального числа рыночных трансакций с установлением более полного контроля над рынками (вертикальная интеграция и концентрация производства и сбыта от сырья, полуфабрикатов, комплектующих, энергоносителей до готового продукта и системы дистрибуции).

Таким образом, выбрав для себя тот или иной тип стратегического поведения, организациям удастся с большей или меньшей эффективностью противостоять негативному давлению со стороны внешней среды, включая неблагоприятные для них институциональные изменения. Необходимой основой этого становится формализованная в соответствующих структурных подразделениях организации и регламентах система экономической безопасности (рис. 3.1), включая ее маркетинговое обеспечение.



Рис. 3.1. Система экономической безопасности фирмы

Причем именно в области обеспечения экономической безопасности организации базовые характеристики маркетинга выступают наиболее отчетливо (об этом речь пойдет ниже).

3.3.4. Приоритетные направления развития новой институциональной экономики.

Чтобы лучше понять место «новой» институциональной экономики в современной экономической науке, обратимся к схеме (рис. 3.2) иллюстрирующей соотношение различных уровней социального анализа, которую предлагает Оливер Уильямсон (Oliver Williamson) [Williamson 2000].

Институциональное окружение рассматривается в теории трансакционных издержек как набор сдвиговых параметров. Понятно, что проведение аналогичных сделок в различных институциональных средах связано с разным уровнем трансакционных издержек, т. е. одна институциональная среда может быть более благоприятной для проведения экономических обменов, чем другая. Существует также более широкий социальный контекст (уровень L1) – это неформальные институты, т. е. нормы, традиции, стандарты поведения, в рамках которых формируются формальные институты и проводятся экономические обмены. Вышележащий уровень накладывает ограничения на решения, принимаемые на нижележащем. В свою очередь, существует обратная связь, идущая от нижележащих уровней к вышележащим. С течением времени вся эта система из четырех уровней становится полностью взаимосвязанной.

Решения о размещении ресурсов (объект интереса неоклассической экономики) – это нижний уровень системы (L4), и здесь упор делается на снижение производственных издержек. Следующий уровень (L3) – это создание структур взаимодействий в рамках экономических обменов, то есть контрактация – это то, что представляет интерес для экономики трансакционных издержек, акцент здесь делается на снижение трансакционных издержек. Уровень L2 – это институциональное окружение.

Аналитические методы и подходы «новой» институциональной экономики формировались постепенно и продолжают развиваться и совершенствоваться в настоящее время. В послед-



Рис. 3.2. Институциональная экономика

ние годы появился целый ряд обзорных работ, в которых делаются попытки определить структуру и основные направления развития новой институциональной экономики [Furubotn, Richter 1997; Institutions and Economic Development 1997; The Frontiers of the New Institutional Economics 1997; Burki, Perry 1998; Doner, Schneider 2000; Васильева 2000; Флигстин 2001; Радаев 2001; Шаститко 2003].

При этом разные авторы выделяют большее или меньшее число направлений, по которым ведутся исследования в традициях новой институциональной экономики.

Э. Г. Фуруботн (E. G. Furubotn) и Р. Рихтер (R. Richter) выделяют шесть направлений:

- экономику трансакционных издержек (transaction-costs economics);
- анализ прав собственности (property-rights analysis);
- экономическую теорию контрактов (economic theory of contracts), включая теории агентских отношений (agency theory) и отношенческой контрактации (incomplete contract theory);
- новоинституциональное исследование экономической истории (the new institutional approach to economic history);
- конституционную экономику (constitutional economics) [Furubotn, Richter 1997].

Р. Ф. Донэр (R. F. Doner) и Б. Р. Шнайдер (B. R. Schneider) – три:

- теорию трансакционных издержек;
- теорию принципала/агента (principal/agent theory);
- теорию коллективного действия (collective action theory) [Doner, Schneider 2000].

Дж. Дробак (J. Drobak) и Дж. Най (J. Nye) выделяют следующие пять направлений:

- теорию трансакционных издержек;
- теорию прав собственности;
- политическую экономию и теорию общественного выбора (political economy/public choice);
- количественную экономическую историю (quantitative economic history);
- идеологию и траекторию развития (ideology and path dependence) [The Frontiers of the New Institutional Economics 1997].

К. Клог (C. Clague) рассматривает шесть направлений развития нового институционализма:

- теорию трансакционных издержек;
- теорию прав собственности (property-rights);
- теорию коллективного действия (collective action);
- экономику несовершенной информации (economics of imperfect information);
- институциональные инновации и эффективность (institutional innovation and efficiency);
- кооперацию и нормы (cooperation and norms) [Institutions and Economic Development 1997].

Шесть направлений в развитии новой институциональной экономики также выделяют Ш. Бурки (S. Burki) и Г. Перри (G. Perry):

- теорию трансакционных издержек;
- теорию прав собственности;
- теорию контрактов и обеспечение коллективного действия и общественных благ (contracts and enforcement collective action and public goods);
- асимметричную информацию и проблему принципала/ агента (asymmetric information and principal – agent problems);
- институты как источники определенности (institutions as sources of predictability);
- стратегии «выхода и голоса» (credibility exit and voice).

Как видим, все авторы определяют круг поисков направлений развития новой институциональной экономики примерно в одном ключе, однако при этом делают акцент на тех или иных направлениях, исходя из специфики своих научных интересов.

Поэтому вряд ли можно согласиться с Р. И. Капелюшниковым, который отдельные направления развития новой институциональной экономики рассматривает в качестве синонимов теории в целом: «новая институциональная теория... известна также под множеством иных названий: неоинституционализм (т. е. течение, оперирующее понятием института с новых, отличных от «старого» институционализма позиций); трансакционная экономика (т. е. подход, изучающий трансакции (сделки) и связанные с ними издержки); экономическая теория прав собственности (поскольку права собственности выступают

в качестве важнейшего и весьма специфического понятия данной школы); контрактный подход (поскольку любые организации, от фирмы до государства, понимаются как сложная сеть явных и неявных контрактов)» [Капелюшников 2004].

Противоположной точки зрения придерживается А. Е. Шаститко, который пишет: «В литературе можно встретить достаточно много других названий, обозначающих это направление исследований. В их числе: неоинституциональная экономическая теория, экономическая теория прав собственности, теория трансакционных издержек, новая политическая экономия, экономическая социология, новая теория организации отраслевых рынков и т. д. Однако данные термины не являются совершенными заменителями: они относятся к разным исследовательским традициям и школам, с одной стороны, и одновременно различным подходам к идентификации новой исследовательской программы – с другой. Строго говоря, использование перечисленных терминов возможно в рамках диапазона, ограниченного двумя крайними вариантами: (1) используемые термины обозначают одно и то же направление в экономической теории, (2) каждый из используемых терминов обозначает направление, которое характеризуется собственными особенностями. Ввиду довольно частого использования их в качестве заменителей дескриптивного определения исследовательской программы возникает проблема коммуникации, когда одно и то же обозначение сопряжено с возникновением разных кластеров взаимосвязанных понятий, умозаключений и в конечном счете теорий» [Шаститко 2003: 25].

Соглашаясь с такой постановкой в принципе, считаем необходимым подчеркнуть, что в рамках нашего исследования речь идет не об анализе независимых теорий и не о синонимах; все они рассматриваются как взаимосвязанные аспекты развития широкого направления экономической теории – новой институциональной экономики (пусть и очень разнопланового, многогранного, но, все-таки, внутренне единого, благодаря, прежде всего, исходным методологическим постулатам).

Отсюда вытекает следующий вывод: изучение системы образования в традициях новой институциональной экономики предполагает необходимость обоснования исследовательской

программы. Для ее конструирования необходимо предварительно изучить существующие в настоящее время исследовательские программы развития новой институциональной экономики в целом, проанализировать их структуру и содержание с тем, чтобы в результате получить адекватный избранному объекту исследования эскиз исследовательской модели, схему исследовательской модели, включающую приоритетные аспекты развития новой институциональной экономики: экономику транзакционных издержек; теорию прав собственности; экономическую теорию контрактов, включая теории агентских отношений и отношенческой контрактации; теорию коллективного действия; теорию общественного выбора; экономику несовершенной информации, включая теорию принципала/агента.

Выводы.

1. Понятие «институт» не имеет однозначной трактовки в современной научной литературе; более того, в понятие «институт» может вкладываться различный смысл, исходя из целей и задач конкретного исследования. Вместе с тем такая неоднозначность создает проблемы только в том случае, если в рамках одного исследования понятие «институт» используется в разных смыслах, т. е. для характеристики различных социальных феноменов.

2. «Демаркационная линия» между неоклассической теорией, «старой» и «новой» институциональной экономикой проходит в области определения объектов исследования и, соответственно, в области конституирования общей методологии исследовательских подходов.

3. Основными направлениями исследования в традициях «новой» институциональной экономики являются следующие: экономика транзакционных издержек; анализ прав собственности; экономическая теория контрактов; теория наемного управления; новоинституциональный анализ экономической истории; новоинституциональный подход к политической экономии; конституционная экономика.

4. Изучение условий возникновения, изменения и исчезновения различных норм и типов поведения в рамках методологии

«новой» институциональной экономики успешно дополняет традиционные социологические подходы к изучению социальных норм и позволяет обогатить и углубить понимание неформальных ограничений экономической деятельности.

5. Несмотря на значительный прогресс, достигнутый «новой» институциональной экономикой за последние несколько десятилетий, это направление экономической науки все еще находится в стадии формирования.

6. При этом среди наиболее актуальных направлений развития «новой» институциональной экономики особую роль призваны сыграть исследования в области развития и совершенствования ее методологических основ. Задача эта представляется не только весьма актуальной, но и очень непростой, поскольку более реалистические по сравнению с традиционной экономикой предположения о поведении экономических агентов существенно ограничивают возможности формального моделирования. Однако надежду на дальнейшее успешное развитие «новой» институциональной экономики внушают ее ключевые характеристики: отсутствие консерватизма, восприимчивость к новым идеям, готовность к широкому междисциплинарному сотрудничеству.

4. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОГРАММА АНАЛИЗА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ТРАДИЦИЯХ НОВОЙ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ

4.1. Система образования как объект исследования новой институциональной экономики. Общая характеристика состояния исследования проблемы и определение перспектив

В последние годы можно отметить устойчивый и все более усиливающийся интерес к разработке проблем образования в русле нового институционализма [Mawhinney 1996; Driscoll 1996; Moe, Shotts 1996; Weeres, Kerchner 1996; Ginsberg 1996; Mitchell 1996; Ryan 1996; Crowson, Boyd 1996; Akerlof, Kranton 2001]. Однако, главным образом, это относится к институционализму как одному из исследовательских направлений в современной социологии.

Следует заметить, что с методологической точки зрения разграничение нового институционализма на «экономический» и «социологический» достаточно условно, прежде всего, в связи с особенностями самого процесса становления этого направления в социологии. На это совершенно справедливо обращает внимание В. В. Радаев: «К концу 1980-х – началу 1990-х годов направление нового институционализма заявило о себе и в социологии. Сразу оговоримся, что к данному направлению мы относим не любое социологическое изучение институтов, а лишь те исследования, которые развиваются в отчетливой связи с новой институциональной экономикой, включая явные заимствования терминов и концептуальных схем (в первую очередь, речь идет о теории прав собственности, структур управления, трансакционных издержек и пр.). ...Итак, определенная часть социологов начала проявлять пристальный интерес к тому, что происходит в новой институциональной экономической теории и, более того, интенсивно заимствовать ее концептуальный материал» [Радаев 2001: 6–7].

Однако применительно к конкретным направлениям приложения (в данном случае к исследованию проблем образования) методология нового институционализма в экономической теории и в социологии реализуется очень по-разному, включая «размежевание» в таком принципиальном вопросе, как трактовка самого понятия «институт», которое будучи реинтерпретированным, становится в социологии настолько всеобъемлющим, что, по сути, претендует на всеобщность. «Образование как институт», «система образования как социальный институт», «высшая школа как социальный институт» [Жовтая 1991; Чернецкий 1994; Шеремет 1996; Астахова, Белова 2002] – все эти определения вытекают из исходной социологической посылки – понятием «институт» могут быть определены любые «исторически сложившиеся, устойчивые формы организации совместной деятельности людей» [Краткий словарь по социологии 1989: 88].

В отличие от бурного развития нового институционализма в социологии образования, в экономической теории положение иное. И сегодня достаточно уверенно можно утверждать, что в экономической теории исследования образования в традициях новой институциональной экономики не только пока не получили широкого развития, но и, что, в принципе, на сегодняшний день отсутствует обоснованная исследовательская программа.

Давая принципиальную оценку состояния исследования проблем образования в новой институциональной экономике, подчеркнем две ее важнейшие характеристики.

Первая. Наиболее общая теоретико-методологическая основа исследования образования в новой институциональной экономике заложена в фундаментальной работе одного из ее ведущих представителей – Д. Норта. Однако на сегодняшний день на уровне обоснования исследовательской программы в формате общей концептуальной модели она не реализована.

Вторая. В связи с отсутствием такой программы проводимые в настоящее время исследования образования в новой институциональной экономике рассматривают пусть важные, но частные вопросы. Все они, по сути, представляют собой попытки приложения методологии институционального анализа только к каким-то отдельным сторонам и проблемам образования.

Принципиальный вывод, который следует из этого, состоит в необходимости разработки исследовательской программы, что и будет сделано ниже как на основе развития и обобщения положений новой институциональной экономики, сформулированных к настоящему времени, так и путем разработки и предложения собственных рабочих гипотез и предложений.

При этом в качестве отправных моментов в решении задачи моделирования исследовательской программы анализа системы образования в традициях новой институциональной экономики определим следующие:

1. В литературе существуют достаточно обоснованные алгоритмы/модели разработки исследовательских программ в русле новой институциональной экономики, которые могут быть определены в качестве методической основы исследования – программы исследования, предложенные В. В. Радаевым [2001] и А. Е. Шаститко [2003].

2. Наиболее общая теоретико-методологическая основа исследования образования в контексте новой институциональной экономики заложена в фундаментальной работе одного из ее ведущих представителей – Д. Норта – «Институты, институциональные изменения и функционирование экономики» («Institutions, Institutional Change and Economic Performance») [North 1990; Норт 1997]. А, кроме того, существуют наработки по некоторым частным проблемам развития системы образования, выполненные в традициях новой институциональной экономики, – прежде всего, работы Роберта МакМикина (Robert McMeekin) и Лудгера Вессмана (Ludger Wößmann).

4.2. Концептуальные основы разработки исследовательской программы

Не претендуя на всеобъемлющую систематизацию знания в данной области, где в обозримом будущем исследования, как, впрочем, и дискуссии по методологическим вопросам будут продолжаться, выделим четыре измерения исследовательской программы, опираясь на классификацию факторов развития, аргументированную О. Уильямсоном [Williamson 1996: 119],

К. Менаром [Menard 2001: 85] и поддерживаемую А. Шаститко [Шаститко 2003: 25–26]:

(1) основные концепции (понятия) и вопросы;

(2) аналитические подходы, отличающие новую институциональную экономическую теорию от других исследовательских программ;

(3) совокупность моделей-инструментов, с помощью которых конструируются прогнозы;

(4) эмпирическая проверка сформулированных на уровне моделей гипотез, их количественная оценка (измерение).

В рамках новой институциональной экономической теории был разработан понятийный аппарат, который позволяет с использованием фундаментальных предпосылок относительно рациональности, характеристик внешней среды, особенностей применяемых ресурсов объяснять достаточно широкий класс явлений общественной жизни, не прибегая к слишком частому использованию гипотез *ad hoc* и, соответственно, обеспечивая более высокую степень обобщения. В числе предложенных концепций – ограниченная рациональность, институты, организации, права собственности, трансакции и трансакционные издержки, оппортунистическое поведение, механизмы управления сделками, специфичность активов, неполные контракты, фундаментальная трансформация, частный порядок улаживания конфликтов, заслуживающие доверия обещания (достоверные обязательства) и др. Отметим, что в рамках новой институциональной экономической теории используются и такие категории, как контракты, права собственности и их спецификация, внешние эффекты, проблема «безбилетника», асимметрия информации. Рассмотрим более подробно основные понятия, не претендуя на универсальность определений и обращая особое внимание на их взаимосвязь и взаимодополняемость.

4.2.1. Ограниченная рациональность.

Новая институциональная экономика отказывается от предположения о неограниченной рациональности экономических агентов. Взамен вводится понятие ограниченной рациональности, то есть, по определению Г. Саймона эконо-

мические субъекты стремятся действовать «преднамеренно рационально, но в действительности обладают этой способностью лишь в ограниченной степени». В этом понятии одновременно присутствуют и стремление к рациональности, и ее ограниченность. Ограниченная рациональность отражает лимитированность познавательных способностей человека в получении, хранении, восстановлении и обработке информации. Стремление к рациональности означает ориентацию на минимизацию затрат при использовании ограниченных ресурсов, в то время как признание ограниченности познавательных способностей служит стимулом к исследованию экономических институтов. Другими словами, ограниченная рациональность – это стремление человека к максимальному удовлетворению потребностей (приобретаемой полезности) с учетом не только внешних, но и внутренних ограничений. С введением данного понятия расширяется предметное поле экономической теории, поскольку в число ограниченных ресурсов попадают интеллектуальные возможности человека, его внимание, способность воспринимать и обрабатывать информацию, а также принимать на ее основе решения. С использованием концепции ограниченной рациональности экономическая теория становится более функциональной с точки зрения характеристик рабочей модели человека [Шаститко 2003: 27].

4.2.2. Оппортунистическое поведение.

Оппортунистическое поведение – вторая ключевая концепция, относящаяся к объяснению поведения человека. Ее суть выражается в стремлении человека реализовать собственные эгоистические интересы, которое сопровождается проявлениями коварства и обмана. Таким образом, под оппортунизмом в данном контексте обычно понимают преследование личного интереса вероломным путем. Оппортунизм включает как явные формы (обман, мошенничество), так и более тонкие формы (предоставление неполной информации). В экономической теории известны несколько форм оппортунистического поведения. В числе наиболее часто упоминаемых форм: ухудшающий

отбор (adverse selection) и субъективный риск (moral hazard). Наряду с ограниченной рациональностью оппортунистическое поведение является основанием для воспроизводства проблемы координации и разрешения распределительных конфликтов [Шаститко 2003: 27].

Ограниченная рациональность экономических агентов и их склонность к оппортунизму создают проблемы при проведении экономических обменов. С одной стороны, участники экономических обменов вынуждены принимать меры против оппортунизма, создавая систему контрактных гарантий. С другой стороны, в силу ограниченной рациональности участники обменов часто не в силах предусмотреть все возможные риски от взаимодействия друг с другом и составить исчерпывающие контрактные соглашения. Одним словом, само проведение экономических обменов не является столь простым и беспроблемным, как представляет себе это неоклассическая теория. Напротив, в силу вышеуказанных поведенческих предпосылок осуществление сделок сопряжено с определенными издержками – трансакционными издержками, и механизм взаимодействия сторон – контрактные отношения между сторонами – становится объектом изучения. Чем сложнее сделки, тем более сложными являются механизмы взаимодействия сторон, тем выше затраты на проведение этих сделок.

Несмотря на явное усложнение допущений в сравнении с неоклассической экономикой, новая институциональная экономика, тем не менее, оставляет возможности для моделирования и теоретических предсказаний благодаря одной из главных посылок о том, что экономические агенты действуют в своих личных интересах, стремясь максимизировать свою функцию полезности, с учетом ограничений, накладываемых существующей институциональной структурой. Новая институциональная экономика пытается также эндогенизировать институты, т. е. интегрировать их в общую экономическую модель. Важно не только изучать характеристики существующих институтов, но и объяснять и предсказывать их формирование. При этом индивидуумы рассматриваются как активные агенты институциональных изменений, а не просто как продукты существующего социального порядка.

Вероятность оппортунистического поведения частично снижается благодаря существованию норм поведения, кодексов и т. п. Эти социальные ограничения поведения находятся в полном соответствии с поведением индивидуумов в личных интересах. Например, поставщик может соблюдать все договоренности и заменять дефектный товар, даже если это не предусмотрено законом, просто потому, что он ценит свою репутацию честного и надежного поставщика качественного товара. Если его поведение не будет отвечать этой репутации, то он потеряет бизнес в будущем. Так же и хорошее, справедливое отношение работодателя к своим работникам может помочь ему в будущем при найме желаемых людей на работу. Эффективность механизма репутации зависит от:

- 1) размера выигрыша от оппортунистического поведения;
- 2) скорости разоблачения его оппортунистического поведения;
- 3) широты распространения информации о его оппортунистическом поведении;
- 4) потерь, которые он понесет в случае разоблачения его оппортунистического поведения;
- 5) затрат на восстановление репутации.

В частности, если информация об оппортунистическом поведении распространяется мгновенно и становится известной всему сообществу, в рамках которого работает нарушитель, выход бизнеса за пределы данного сообщества невозможен или очень проблематичен, то это создает благоприятные условия для строгого соблюдения норм поведения. Поэтому в обществе, где формальные организации существуют в течение очень долгого периода, механизм репутации может быть очень эффективен. Верно и обратное, то есть в обществе незамкнутом, где взаимодействие между экономическими агентами является обезличенным, где сделки являются краткосрочными и редко повторяющимися, распространение информации затруднено, механизм репутации не будет эффективен [Milgrom, Roberts 1988].

4.2.3. Трансакция. Трансакционные издержки.

Трансакция – обусловленное правилами и поддерживающими их механизмами взаимодействие людей по поводу отчуждения и присвоения прав собственности. В трансакциях можно выделить

три компонента – конфликт, взаимозависимость и порядок. Последний компонент фактически соответствует механизму управления транзакцией на уровне институционального соглашения. Механизмы управления транзакциями (иногда институциональные соглашения) – совокупность договоров между людьми по поводу способов кооперации и конкуренции их друг с другом. Транзакционные издержки – это ценность ресурсов, используемых в ходе решения проблемы координации и распределительных конфликтов в рамках и по поводу «правил игры» различного уровня (имеется ввиду институциональная среда и институциональные соглашения) [Шаститко 2003: 28].

Признание того факта, что совершение экономических обменов (транзакций) сопряжено с издержками, является одним из основополагающих утверждений новой институциональной экономики. Введение понятия транзакционных издержек помогает объяснить многообразие форм взаимодействий между экономическими агентами при проведении сделок в реальном мире, а также является чрезвычайно полезным для понимания природы организации. Один из важных вопросов, на который не может ответить неоклассическая теория, – это вопрос о границах фирмы. В самом деле, что определяет размер организации? Почему происходит слияние фирм или, наоборот, почему одна большая фирма распадается на несколько маленьких? Почему размер организации не разрастается до размеров всей экономики? Как устроена фирма внутри – какова ее структура, как взаимодействуют работники? Данные вопросы большей частью игнорируются неоклассической теорией. Фирма – «черный ящик», который описывается определенной производственной функцией. Другими словами, размер фирмы определяется в неоклассике используемой технологией. Однако в реальной жизни часто существуют альтернативные решения – организовать производство в рамках собственной фирмы (например, производство комплектующих, используемых в технологическом процессе) либо приобрести через рынок у другого независимого производителя. Затраты на производство являются не единственным критерием, на основе которого принимается решение, и в некоторых случаях, даже при более высокой эффективности производства нужного товара у независимого

производителя, фирма организует собственное производство. Подобное экономическое поведение невозможно объяснить в рамках неоклассического подхода.

В 1937 году была опубликована статья Рональда Коуза, ставшая впоследствии классической, в которой проблематика экономической организации была сформулирована в терминах сравнительного институционального анализа. В то время рынок рассматривался как главный механизм осуществления хозяйственной координации, а Коуз в своей работе показал, что фирма является альтернативным способом координации хозяйственной деятельности. Осуществление транзакции внутри фирмы происходит в рамках иерархической системы административного контроля, в которой ценовой механизм подавляется, а сделка происходит в результате отдачи распоряжения или приказа. То есть в рамках фирмы одна из сторон получает власть принимать решения относительно условий сделки, а другая сторона становится зависимой, а не равноправным партнером. Каким образом будут организованы транзакции между экономическими агентами – через механизм рынка либо внутри фирмы, зависит от величины транзакционных издержек, соответствующих каждому из этих способов организации. Границы фирмы будут определяться не только используемыми технологиями, но и транзакционными издержками. Основная идея, которая важна для объяснения существования организаций и обоснования размера организации, заключается в следующем: в определенных ситуациях транзакционные издержки могут быть так высоки, что удобнее осуществлять экономический обмен в рамках организации, нежели через рыночный механизм.

Теория транзакционных издержек рассматривает проблемы экономической организации как имеющие контрактную природу. Проведение сделок предполагает заключение контракта, будь то формальное письменное соглашение или негласный договор. В условиях абсолютной рациональности экономических агентов, их неограниченных возможностей по переработке любых объемов информации, а также в отсутствие информационных асимметрий, то есть ситуаций, когда стороны в неодинаковой степени владеют информацией, имеющей отношение к данной сделке, возможно составление так называемых полных

контрактов. В полных контрактах стороны оговаривают все возможные варианты развития событий в период выполнения контракта, а также оговаривают соответствующие курсы действий. Именно такие контракты рассматриваются в неоклассической теории. При этом, в силу предположений об отсутствии информационных издержек, т. е. издержек, связанных со сбором и переработкой информации, автоматически предполагается, что составление таких полных контрактов является беззатратным. Кроме того, считается само собой разумеющимся, что стороны будут придерживаться буквы контракта. Возможность нарушений договоренности сторонами не принимается в расчет. Естественно, такой подход к рассмотрению контрактных отношений является упрощенным, а чтобы получить более реалистичную картину контрактации, необходимо изменить ряд предположений о природе экономических агентов.

Как отмечалось ранее, существование отличных от нуля транзакционных издержек обосновывается исходя из двух поведенческих предпосылок. Первой предпосылкой является ограниченная рациональность экономических агентов. В этом понятии одновременно присутствуют и стремление к рациональности, и ее ограниченность. Принимая допущение об ограниченной рациональности, следует отказаться от нереалистичного предположения о возможности заключения всеобъемлющих (полных) контрактов. Но даже это обстоятельство не представляло бы собой значительной проблемы, если бы стороны действовали, руководствуясь общими интересами и соглашались предпринимать действия, максимизирующие общую прибыль. Однако в реальной экономической жизни экономические агенты далеко не всегда склонны к честной кооперации. В связи с этим в теории транзакционных издержек делается еще одно допущение – экономические агенты могут вести себя оппортунистически, т. е. преследовать свой личный интерес с использованием коварства. Склонность к оппортунизму разных людей различна, а потому формы взаимодействий с различными партнерами могут отличаться. Однако та или иная форма взаимодействия может быть выбрана только после того, как затрачены дополнительные ресурсы на выявление степени оппортунизма каждой из сторон. Различают оппортунизм *ex ante*

и *ex post*. Первая форма имеет место на этапе составления контракта, это может быть, в частности, предоставление искаженной информации, сокрытие информации, относящейся к сделке. Например, при составлении договора о медицинском страховании клиент может не предоставить информацию о проблемах со здоровьем, которые возникли еще до того, как договор вступил в силу. Вторая же форма проявляется на этапе выполнения контракта. Например, лица, застраховавшие свое имущество, часто ведут себя менее ответственно в отношении этого имущества, чем в случае отсутствия страховки, и не предпринимают все необходимые действия для снижения риска. Другим примером *ex post* оппортунизма может являться ситуация, когда при выполнении контракта возникли непредвиденные обстоятельства, нарушившие баланс интересов сторон, и сторона, оказавшаяся в выгодном положении, эксплуатирует ситуацию и не соглашается на адаптацию условий соглашения к новым обстоятельствам.

Для того чтобы воспрепятствовать *ex post* оппортунизму, необходимо выработать *ex ante* соответствующие контрактные гарантии.

Фирма будет расширяться до тех пор, пока издержки на организацию одной дополнительной трансакции внутри фирмы не сравняются с издержками на осуществление такой же трансакции через обмен на открытом рынке или с издержками на организацию ее через другую фирму.

4.2.4. Специфические активы. Фундаментальная трансформация. Достоверные обязательства. Частный порядок улаживания конфликтов.

Специфический актив – это актив, доход от использования которого в рамках одной конкретной трансакции устойчиво превышает доход от его использования в рамках любой другой трансакции. Специфическими могут быть как материальные (оборудование), так и нематериальные (квалификация и знания работников, репутация) активы. В результате инвестиций в специфические активы предпринявший их агент ограничен в выборе партнера – выбор сужается до контрагента по данной трансакции. Прекращение трансакции равнозначно потере части ценности специфических активов, так как они приспособлены

к особенностям данного партнера и имеют меньшую ценность для всех остальных.

Фундаментальная трансформация – процесс превращения отношений конкуренции *ex ante* в отношения двусторонней зависимости (или отношений зависимости с малым числом участников) *ex post* посредством вовлечения в трансакцию специфических активов. Фундаментальная трансформация сопряжена с возникновением издержек переключения для участника трансакции, обладающего правами собственности на специфический актив.

Достоверные обязательства (обещания, заслуживающие доверия) – информация, содержащаяся в условиях контракта или поведении контрагентов, обеспечивающая формирование ожиданий относительно гарантированного совершения тех или иных действий в будущем.

Частный порядок улаживания конфликтов – способ урегулирования спорных вопросов между сторонами контракта, который не предполагает участия суда или арбитража в той или иной форме. Является следствием неустранимой с помощью судов неполноты контрактов [Шаститко 2003: 28].

4.2.5. Неполные контракты.

Неполные контракты – разновидность контрактов, в которых проявляется ограниченность рациональности как его участников, так и внешних институтов (судов). На примере неполных контрактов – темы продолжающихся дискуссий между представителями неоклассического и нового институционального направлений – можно продемонстрировать комплекс возникающих перед экономическими агентами проблем:

- существуют трудности в определении полного набора вероятных событий, которые должны быть учтены при планировании взаимодействия между людьми. Наборы вероятных для каждого экономического агента событий могут не совпадать;

- даже если это множество в целом определено и одинаково для заинтересованных сторон, могут возникать проблемы со спецификацией вероятных событий каждым из агентов;

- и это уже относится к проблеме коммуникации, даже если каждый из агентов в состоянии специфицировать любое из воз-

можных событий, это еще не означает, что они будут специфицированы одинаково. Таким образом, исходное понимание того или иного события может быть (и, скорее всего, является) различным;

– решение проблемы подобия в спецификации еще не означает решения комплекса вопросов, связанных с неполнотой контрактов, так как оно не предполагает автоматически одного и того же определенного набора согласованных действий для каждого агента в зависимости от того или иного вероятного события;

– даже при условии положительного решения вопросов, обозначенных в первых четырех пунктах, возникает проблема коммуникации *ex post*. Прежде всего это относится к идентификации наступившего события как одного из специфицированных *ex ante*;

– возникает проблема, зеркальная обозначенной выше: выполнены ли именно те действия, которые должны быть совершены каждым из участников контракта;

– неполнота контракта становится более серьезной проблемой, если принять во внимание не только ограниченную рациональность заинтересованных сторон, но и возможность оппортунистического поведения, которое в условиях асимметричного распределения информации создаст дополнительные сложности. Причем оппортунизм может проявляться в отношении как контрагента, так и гаранта соглашения, особенно если существует возможность переложить часть издержек по урегулированию спорных вопросов *ex post* на суды или применяющих квазисудебные процедуры регуляторов, не затрачивая дополнительных ресурсов на разработку условий контракта, позволяющих урегулировать соответствующий вопрос *ex ante*;

– суды далеко не всегда в состоянии адекватно разрешить спор, возникающий между экономическими агентами в подобных ситуациях, что и являлось предметом особого внимания в первых моделях неполных контрактов в неоклассической версии.

Так как неполные контракты занимают особое место в неоинституциональной экономической теории, остановимся на их характеристике подробнее, привлекая при этом материалы исследований Б. Кляйна (B. Klein, 1992, 1996).

Поскольку неформальные средства обеспечения выполнения контрактов ограничены, а формальные контракты всегда являются неполными, участники сделки должны оптимальным образом комбинировать использование формальных и неформальных средств обеспечения выполнения контрактов. Ситуация hold-up (грабеж) возникает, когда используемая комбинация средств оказывается недостаточной для предотвращения оппортунистического поведения.

Рассмотрим пример, иллюстрирующий ситуацию hold-up. Предположим, арендатор участка земли строит на этом участке дом, при этом у него заключен с владельцем участка договор о краткосрочной аренде. Когда срок аренды по договору истечет, владелец может попытаться устроить арендатору hold-up, повысив плату за аренду участка на сумму, не превышающую потери арендатора от перемещения дома на другой участок. Какие же факторы привели к возникновению ситуации hold-up?

1) арендатор сделал инвестиции, являющиеся высоко специализированными по отношению к этому участку земли.

2) владелец участка воспользовался неполнотой контракта (договор не распространяется на будущие годы);

3) экспроприация квазиаренды, связанной со специализированными инвестициями арендатора. Конечно, возникает законный вопрос, как такое может случиться, неужели кто-то может быть настолько наивным, чтобы строить дом на участке земли, арендованном только на короткий срок? Конечно, данный пример является явным упрощением, однако во многих более сложных случаях контрактующие стороны оказываются недостаточно дальновидными, чтобы предсказать все возможные варианты развития событий и обезопасить себя от потенциальных hold-up. В некоторых ситуациях hold-up может возникнуть как результат недостаточной информированности одной из сторон на момент заключения контракта или обман одной стороны другой (например, владелец земли мог специально завлечь арендатора очень низкой арендной платой и на словах пообещать ему неограниченное продление договора об аренде на тех же условиях в будущем). Однако в большинстве случаев ситуация hold-up может возникать без малейшего обмана на этапе заключения контракта и не планироваться участниками

сделки заранее, т. е. возникать при непредвиденном изменении обстоятельств.

Hold-up не сводится к эффектам перераспределения, т.е. когда одна сторона отдает часть квазиаренды другой стороне. В этом случае не пришлось бы говорить о неэффективности. Поскольку, как правило, условия контракта в ситуации hold-up не могут быть изменены в результате дополнительных переговоров мгновенно, hold-up сопровождается нерациональным использованием ресурсов.

В реальной жизни фирмы часто сознательно не включают в контракт все вероятные и маловероятные варианты развития событий. Во многих случаях издержки, связанные с составлением исчерпывающих контрактов, превышают издержки, связанные с адаптацией контрактов к новым условиям по мере их возникновения.

Контрактующие стороны используют неполные контракты еще и потому, что если какие-то условия формально зафиксированы в контракте, то это дает возможность требовать их выполнения через суд. Однако условия эти часто весьма несовершенны и при изменении обстоятельств могут становиться невыгодными для одной из сторон, и если после этого другая сторона будет требовать неукоснительного выполнения этих условий через суд, то это и создаст ситуацию hold-up.

С одной стороны, составление подробного письменного контракта имеет свои преимущества, поскольку стороны могут обратиться в суд для обеспечения выполнения условий соглашения. С другой стороны, составление подробного формального письменного соглашения имеет свои недостатки, поскольку делает контрактацию негибкой. Составление договора *ex ante* может не учитывать изменения обстоятельств *ex post*, при котором выполнение условий контракта станет невыгодным для одной из сторон. Формальные письменные соглашения лучше работают в условиях, когда требования к результату контракта являются четкими и определенными, результаты легко поддаются измерению и контролю третьей стороной. Если же результат является неопределенным и зависящим от состояний среды, то подробное описание его в контракте может оказаться дорогостоящим, нечетким, плохо поддающимся измерению, что,

в свою очередь, будет снижать эффективность обеспечения выполнения условия соглашения в суде. В таких случаях невысокая степень формализации соглашения может оказаться более полезной, так как в отсутствие жесткого связывающего контракта сторонам будет легче передоговориться при изменении внешних обстоятельств. Конечно, возможно такое лишь в том случае, когда в распоряжении сторон имеются неформальные средства обеспечения выполнения соглашений.

Основными неформальными механизмами обеспечения выполнения неписанных контрактов являются следующие экономические механизмы. Первое – это убытки от прекращения взаимодействия с противоположной стороной как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе. Это может являться хорошим стимулом для того, чтобы стороны воздерживались от hold-up в отношении друг друга. Особенно это актуально в случае специализированных инвестиций. Если стороны разрывают соглашение, то сторона, сделавшая специализированные инвестиции, несет убытки величиной в квазиренду. Вторая часть неформальных санкций, которые могут быть наложены на сторону, создающую ситуацию hold-up, – это ущерб репутации этой стороны. Если своим поведением сторона нарушает дух контракта сегодня, это примут к сведению потенциальные партнеры этой стороны, и в будущем эта сторона столкнется с куда более высокими издержками при проведении других трансакций. Потенциальные партнеры, опасаясь повторения ситуации hold-up, будут требовать для себя более выгодных условий, более подробных соглашений или просто откажутся взаимодействовать с данной стороной.

Каждая сторона сравнивает потенциальный выигрыш от hold-up с потерями, которые будут следствием неформальных санкций. Если выигрыш от hold-up меньше, чем ожидаемые потери, то угроза нарушения стороной духа соглашения не является достоверной. Таким образом, если сторонам невыгодно нарушать дух соглашения, то нет необходимости составлять полные и исчерпывающие контракты, пытаясь обезопасить себя на все случаи жизни.

Следует различать дух контракта и букву контракта. Дух контракта, как правило, заключается в том, что сделка должна

быть взаимовыгодной, что стороны вступают в сделку, чтобы получить какой-то выигрыш, и каждая сторона имеет право на справедливую долю прибыли. На этапе составления контракта дух и буква контракта, как правило, совпадают, т. е. буква контракта отражает дух контракта. Однако ex post обстоятельства могут измениться, и выполнение условий контракта может стать невыгодным для одной из сторон. То есть буква контракта перестает отражать дух контракта. При этом возможны две линии поведения стороны, оказавшейся в более выгодном положении после изменения обстоятельств. Первая – сторона, придерживаясь духа контракта, идет на изменение условий контракта, чтобы восстановить его взаимовыгодность. Вторая – сторона настаивает на выполнении буквы контракта, не заботясь об интересах другой стороны. Эта линия поведения и приводит к ситуации hold-up.

Величина неформальных санкций, которые может испытать на себе сторона, пытающаяся создать ситуацию hold-up, будет определять интервал саморегулирования контрактных отношений. Интервал саморегулирования определяет также пределы изменения рыночных условий, в которых у сторон имеется недостаточно стимулов для создания ситуации hold-up. Изменения рыночных условий могут изменять ценность специализированных инвестиций, а потому изменять потенциальную выгоду от hold-up. В пределах интервала саморегулирования единовременная выгода от hold-up меньше, чем санкции, которые за ним последуют. Но как только изменения в рыночных условиях выведут участников транзакции за границы интервала саморегулирования, угроза hold-up станет вполне реальной.

Введем понятие капитала неформального обеспечения выполнения контрактов (капитала взаимных уступок и кооперации). Этот капитал будет равен сумме потерь, которые может понести сторона в результате санкций за создание ею ситуации hold-up.

Квазирента есть в некотором смысле мера зависимости сторон друг от друга. Она показывает, насколько выгоднее данная сделка с данным партнером по сравнению с альтернативной, второй по выгодности сделкой с другим партнером. Как правило, чем более специализированными являются инвестиции, тем

выше квазиарента. Если стороны в неравной степени зависят друг от друга, то возникает опасность того, что менее зависимая сторона попытается присвоить себе квазиаренту.

Формы контрактов удобно анализировать в рамках так называемой вероятностной модели саморегулирующихся отношений. Данная модель отходит от стандартного экономического взгляда на условия контракта, согласно которому контракты нужны для четкого описания обязательства сторон, чтобы затем можно было добиться выполнения этих обязательств через суд. Казалось бы, в интересах контрактующих сторон составить контракты как можно тщательнее. Однако в реальной жизни мы часто видим, что контракты являются неполными, т. е. в них не учитываются все возможные варианты развития событий и не оговаривается соответствующее поведение сторон. Почему? Как указывалось ранее, во многих случаях стороны сознательно идут на неполноту контракта, чтобы сэкономить на издержках, связанных с их составлением. И здесь речь идет не только об издержках «на чернила», но и об издержках измерения – измерения результата и отклонений от него. В связи с этим, кстати, увеличиваются и издержки, связанные с доказательством нарушений условий контракта в суде. Часто стороны находят, что им легче будет передоговариваться по мере возникновения тех или иных событий. Часто контракты носят форму негласных.

Например, если вы идете к парикмахеру, то при этом вы не составляете с ним письменный контракт, в котором бы четко оговаривалось, сколько времени он должен мыть голову, стричь волосы, как стричь и т. д. Кроме того, крайне затруднительно описать все требования к прическе. Главное, чтобы она «подошла», но ведь это – субъективное понятие. В суде, к примеру, во многих случаях было бы весьма затруднительно отстаивать свои претензии к парикмахеру. Тогда на чем же держится контракт с парикмахером? Не столько на угрозе клиента не оплатить его работу сегодня, сколько на негласной угрозе клиента не вернуться к нему в будущем. Представьте себе, что после того как вы договорились о цене и парикмахер приступил к работе, он говорит: «Вообще-то я назвал слишком маленькую сумму, моя работа стоит больше. Если вы мне

не заплатите сейчас эту сумму, я не буду заканчивать работу» (ситуация hold-up). Если парикмахер осознает потери, которые он понесет от того, что я больше не приду, он не прибегнет к такому шантажу. Если же он считает, что выигрыш от единоразового шантажа будет больше, чем то, что он получит от моих следующих доходов, то ничто его не удержит от этого шантажа. То есть весомость санкции, которую я могу наложить на него, будет определять выполнение им условий нашего контракта.

Величина санкций, которые могут быть наложены на сторону, если она прибегнет к hold-up, называется капиталом взаимных уступок и кооперации. Если выигрыш от hold-up не превышает этого капитала, hold-up не произойдет. Если же рыночные условия изменились так, что выигрыш от hold-up оказался выше, то эта ситуация может реализоваться.

Модель Кляйна называется вероятностной, поскольку, вступая в контрактные отношения, стороны предполагают вероятность того, что рыночные условия изменятся и станут благоприятными для hold-up. Письменный контракт может снизить вероятность hold-up (по сравнению с негласным контрактом), оговорив определенные обязательства сторон. Например, в письменном контракте с парикмахером я могу оговорить твердую цену и это обезопасит меня от его шантажа. Но письменные условия, которые должны обезопасить одну сторону от потенциального hold-up, могут повысить риск hold-up для другой стороны. Например, в своем договоре с парикмахером я могу пойти еще дальше и оговорить, что работа считается выполненной, если клиенту, т. е. мне, работа понравилась. Но такое условие повысит вероятность hold-up уже с моей стороны.

Чем меньше санкций, которые могут быть применены к стороне, создавшей ситуацию hold-up, т. е. чем меньше капитал взаимных уступок и кооперации, тем точнее должны быть оговорены в письменном контракте все условия.

Капитал взаимных уступок и кооперации может быть неодинаковым у двух сторон. Например, ситуация франчайзер и франчайзи. Часто у франчайзи будет желание предоставлять услугу более низкого качества, чем предусматривает его соглашение с франчайзером. В то же время угроза франчайзера разорвать с ним соглашение может быть неэффективной – франчайзи

немного теряет в этом случае, т. е. его капитал взаимных уступок и кооперации мал. Но этот капитал можно увеличить, если сделать так, чтобы ему было что терять при невыполнении соглашения. Например, в контракт можно внести статью, по которой за добросовестное выполнение своих обязанностей франчайзи через определенное время получает дополнительную выплату или льготу.

В некоторых случаях эффективное перераспределение капитала взаимных уступок и кооперации можно произвести всего лишь за счет установления времени выполнения обязанностей сторонами – кто выполняет их первым, а кто – вторым. Понятно, что сторона с большим капиталом будет выполнять свои обязательства последней.

Письменные соглашения и использование капитала взаимных уступок и кооперации являются комплементарными, т. е. взаимодополняющими. Как указывает Кляйн, письменные соглашения нужны, чтобы экономить на этом капитале. Письменные контракты используются, чтобы установить приблизительные стандарты или результаты деятельности сторон, а капитал взаимных уступок и кооперации используется, чтобы обеспечить максимальное приближение к желаемым результатам. Письменные соглашения помогают контрактующим сторонам определить интервал саморегулирования отношений – интервал взаимных уступок и кооперации. Hold-up происходит, когда рыночные условия меняются таким образом, что выводят отношения сторон за рамки этого интервала.

4.2.6. Особенности новой институциональной экономики как исследовательского подхода.

Рассмотренные выше понятия образуют некоторую систему, что можно показать через отношения взаимодополняемости – как прямой, так и косвенной. Введение концепций ограниченной рациональности и оппортунистического поведения делает осмысленным определение институтов как системообразующих. Институты оказываются неинвариантными по отношению к эффективности размещения ресурсов и экономическому развитию. Это обусловлено необходимостью решения проблемы не только координации действий в условиях ограниченности

рациональности действующих субъектов, но и распределительных конфликтов, поскольку экономические агенты преследуют собственные интересы. Здесь ключевой категорией являются транзакционные издержки, возникающие как в связи со взаимодействием экономических агентов в рамках правил (используя терминологию Дэниела Бромли в рамках товарных транзакций), так и по поводу правил (институциональные транзакции).

Исследовательские программы, которые добиваются большей реалистичности при том же уровне операциональности используемых понятий и гипотез или большей операциональности при том же уровне реалистичности, имеют при прочих равных условиях более благоприятные перспективы с точки зрения конкуренции с другими исследовательскими программами и дисциплинами, объект анализа с которыми в значительной мере пересекается. Сложность выбора исследовательской программы возникает тогда, когда приходится жертвовать какой-то долей реалистичности ради операциональности или точности, так как неизвестна общезначимая мера достижения компромисса в этом методологическом вопросе.

Обобщая особенности новой институциональной экономики на концептуальном уровне, можно сформулировать несколько принципиальных положений.

В отличие от неоклассической теории для новой институциональной экономической теории, как и для старого институционализма, институты значимы с точки зрения объяснения поведения экономических агентов. Вместе с тем в исследовании институтов новая институциональная экономическая теория делает акцент на аспекты, связанные с эффективностью размещения ресурсов и экономическим развитием, анализируя процесс формирования институтов на основе модели рационального выбора – с точки зрения создания и использования возможностей взаимовыгодного обмена. Значимость институтов можно более четко уяснить, если рассмотреть предложенные О. Уильямсоном классификации различных вариантов возникновения нестандартных форм контрактации [Уильямсон 1996: 61]. Исследование дискретных институциональных (или структурных) альтернатив позволяет в явной форме обозначить теоретические и практические проблемы, которые появляются

в связи с возникновением и изменением институтов различных уровней.

Выделенная черта нового институционального подхода дает возможность выявить особенности используемых моделей. Далеко не все они являются оптимизационными, что характерно для моделей неоклассического типа.

Институты рассматриваются сквозь призму их влияния на решения, которые принимают экономические агенты. Институты в виде набора правил и норм не определяют всецело поведение человека (что делало бы достаточным изучение самих норм), а лишь ограничивают набор альтернатив, из которых индивид может выбрать в соответствии со своей целевой функцией. Более того, индивид может выбирать между правилами, что вполне естественно подводит к идее институционального рынка, позволяющей рассматривать этот вопрос в динамике. Данные тезисы корреспондируют с идеей, согласно которой институты выступают как инструмент рационализации интересов хозяйствующих субъектов (экономических агентов). С этой точки зрения новую институциональную экономическую теорию можно рассматривать в качестве своеобразной формы синтеза идей различных общественных наук в экономической теории, что дает возможность снять ограничения, которыми были «связаны», скажем, социологические исследования, поскольку в них отсутствовала рабочая модель выбора и принятия решений. В значительной мере это было обусловлено методологическим холизмом. Синтез стал побочным результатом анализа прикладных вопросов: границ и размеров организаций, выбора способа координации, снятия распределительных конфликтов. Подчеркнем, что рационализация интереса (индивидуального или группового) не является достаточным условием определения институтов как эффективных.

В отличие от неоклассической экономической теории в новой институциональной экономической теории многие объекты уже не рассматриваются как «черные ящики». Это означает, что организации (государство, фирмы, домашние хозяйства) определяются не как отдельный экономический агент с единими целями, интересами, а как система, имеющая внутреннюю структуру интересов. Ее инструментарий позволяет изучать

домашнее хозяйство, фирму как упорядочивающие взаимодействие между людьми структуры, что требует специального исследования процессов обработки информации, получения и использования знания, структуры стимулов и контроля в различных формах экономической организации (в частности, формирования обещаний, заслуживающих доверия). Вот почему неоклассическая теория фирмы получила название технологической, тогда как новая институциональная – контрактной, которая предполагает изучение системы внутрифирменных (внутриорганизационных) обменов, а также нестандартных форм контрактации.

«Раскрытие черных ящиков» посредством использования инструментов новой институциональной экономической теории означает не только описание, но и объяснение того, что принималось в рамках неоклассической теории как данность. Вот почему различия в определении организации сопряжены и с различными вариантами объяснения явлений хозяйственной жизни (фирма, домашнее хозяйство, деньги, контракт и т. д.). Поэтому подход теории трансакционных издержек, выступающей одним из направлений развития новой институциональной экономической теории, можно характеризовать как наноэкономический, или микро-микроэкономический.

Особенностью новой институциональной экономической теории является также то, что институциональные альтернативы сравниваются друг с другом, а не только с идеальным положением вещей, как в неоклассике (где точка отсчета для анализа рыночных структур – совершенная конкуренция). Это сравнение проводится через анализ возможностей экономии на трансакционных и трансформационных издержках. Однако подавляющее большинство экономистов не до конца осознает проблему, кроющуюся в таком подходе. Ведь, в конечном счете, игнорирование существенных аспектов организации обменов на микроуровне не может не сказываться на макроэкономических условиях и предопределяет низкую эффективность экономической политики, даже если предположить отсутствие оппортунистического поведения (намерений) политиков.

В упрощенном виде механизм возникновения избыточных издержек может быть представлен следующим образом. Сначала

исследователи строят идеальную (с точки зрения эффективности) экономическую систему, затем сравнивают с ней фактическое положение вещей либо то, что кажется таковым. После этого определяют, что необходимо предпринять, чтобы достичь идеального положения вещей. Одна из важнейших и одновременно роковых абстракций в такого рода построениях – игнорирование издержек, связанных с реализацией предлагаемых изменений, хотя в экономической теории достаточно широко известен принцип второго наилучшего (second-best), или оптимальности с дополнительными ограничениями. Действительно, теоретически все альтернативные формы размещения ресурсов и институциональных устройств возможны. Однако такая возможность еще не соответствует условиям практической осуществимости (отсюда проводимое Уильямсоном различие слабой и сильной форм отбора).

Сказанное отвечает скорректированным представлениям об эффективности в связи с использованием понятия транзакционных издержек, поскольку они не позволяют обеспечить достижение максимума благосостояния. Если существуют препятствия, часть которых оказывается неустранимой, то сравнение фактического размещения ресурсов в рамках той или иной формы экономической организации с Парето-оптимальным приобретает иной смысл, помогая определить не конечную точку изменений, а их направление (Парето-улучшение, движение, согласно критерию Калдора-Хикса). Каждая из институциональных альтернатив обладает своими особенностями (кластеры сопряженных друг с другом характеристик), сравнительными преимуществами, которым соответствует определенная область права, что, например, позволило С. Масену раскрыть особенности фирмы через элементы системы права, отделяющие внутрифирменные транзакции от рыночных [Масен 2001]. Вот почему одна из ключевых характеристик метода новой институциональной экономической теории – сравнительный анализ дискретных институциональных альтернатив, которые отличаются друг от друга по существу.

Г. Саймон так характеризует происходящие изменения в методе исследования: «По мере экспансии экономической теории за пределы ее ключевой сферы интересов – теории цены,

имеющей дело с количествами товаров и денег, – в ней можно наблюдать определенные изменения. Происходит сдвиг от сугубо количественного анализа, где центральная роль отводится уравниванию предельных величин в направлении более качественного институционального анализа, где сопоставляются дискретные альтернативные структуры» [Саймон 1993: 16].

Преимущества новой институциональной экономической теории состоят в том, что виды кооперации, рассматривавшиеся ранее как альтернативные в контексте сравнительного анализа механизмов управления транзакциями, оказываются дополняющими в условиях сосуществования достаточного многообразия транзакций с точки зрения неопределенности, повторяемости сделок, специфичности используемых активов, сложности, сопряженности с другими транзакциями

Кроме этого, более широкий подход к определению ситуации выбора в рамках новой институциональной экономической теории по сравнению с неоклассической теорией позволяет ослабить жесткие ограничения на метод сравнительной статистики. Если в неоклассических моделях сравнительная статика как метод изучения экономической системы через набор равновесных состояний (при абстракции от процесса перехода от одного состояния к другому) предполагала определение величины таких показателей, как цена и количество, то в новой институциональной экономической теории подобных значимых параметров оказывается существенно больше (качество, система штрафных санкций, условия и последствия отклонения от графика поставок и платежей и т. д.). Более того, сама постановка вопроса меняется, так как речь идет об определении не значений параметров, а условий, при которых значения, соответствующие тем или иным критериям, могут быть достигнуты. Это позволяет объяснять последствия институциональных изменений (сдвигов в институциональной среде) через адаптацию экономических агентов одновременно во множестве измерений. Помимо этого, использование данного метода дает возможность в простейшей форме поставить вопрос о непредвиденных (хотя и затрагивающих экономические интересы действующих лиц) последствиях институциональных нововведений.

Новая институциональная экономическая теория ориентиро-

вана на ослабление жестких предпосылок неоклассической теории относительно поведения человека и в то же время на унификацию экономического подхода. Она последовательно реализует принцип методологического индивидуализма, что дает основание рассматривать в первом приближении новую институциональную экономическую теорию как обобщенный неоклассический подход. В свою очередь, рациональность поведения рассматривается в качестве переменной величины, которая зависит от сложности ситуации выбора, ее повторяемости, имеющейся у принимающего решение индивида информации, а также степени его мотивации [North 1993: 161; Menard 2001: 86]. Правда, сказанное здесь относительно ограниченной рациональности требует дополнительного пояснения: соотношение между неоклассической теорией и новой институциональной экономической теорией зависит от представлений о соотношениях между ограниченной и полной рациональностью, множество которых не сводится к интерпретации ограниченной рациональности как частного случая полной рациональности.

С учетом сказанного выше можно сделать вывод, что в рамках новой институциональной экономической теории наиболее сложными и вместе с тем актуальными являются четыре взаимосвязанных вопроса.

1) Каким образом трансакционные издержки – базисная категория, на которую опирается данная исследовательская программа, связаны с нововведениями («новыми комбинациями»)? Нововведения являются, по Шумпетеру, ключевым средством экономического развития и осуществляются в таких формах, как создание нового продукта, применение новой технологии производства уже известного продукта, открытие новых рынков продуктов и ресурсов, а также организационные изменения. Все ли нововведения сопряжены с экономией на издержках производства вообще и трансакционных издержках в частности? Если нет, то чем это вызвано? Какие существуют возможности для блокирования негативных эффектов нововведений с учетом их особенностей и механизмов осуществления? Принимая во внимание, что трансакционные издержки также сопряжены с институциональными нововведениями,

принципиально важным является анализ механизма формирования институтов, которые создают стимулы и предопределяют действия, в большей мере совместимые с условиями экономического развития (с учетом изменений в характеристиках окружающей среды – устойчивого развития), чем с перераспределением имеющихся активов.

2) Каким образом организовано взаимодействие между институциональной средой и институциональными соглашениями, механизмами управления трансакциями? Здесь следует учитывать не только влияние институциональной среды на процесс дифференцированного закрепления определенных трансакций за определенными механизмами управления ими, но и изменение институциональной среды в результате взаимодействия групп игроков на политическом, а в более широком плане – институциональном рынке. В общем виде такая постановка вопроса обозначена в четырехуровневой схеме О. Уильямсона (рис. 3.2). На данный момент наиболее значительные результаты были достигнуты при анализе институциональных соглашений, механизмов управления трансакциями в рамках существующей или экзогенно изменяющейся институциональной среды. Д. Норт, рассматривая институты на макроуровне, отмечал, что история обществ – это, скорее, история неэффективности, проявляющейся в воспроизводстве институтов, препятствующих экономическому росту [Норт 1991]. Однако в соответствии с подходом О. Уильямсона механизмы управления трансакциями, которые исследовались им и его последователями в рамках существующей институциональной среды, получают объяснение с позиции экономии на трансакционных издержках [Williamson 1996: 223].

В рамках экономической теории трансакционных издержек рассматривалась и зависимость механизмов управления трансакциями от изменений в институциональной среде, определявшихся в виде изменений параметров, которые наряду с уровнем специфичности ресурсов влияют на издержки адаптации экономических агентов к изменяющимся обстоятельствам. Следует отметить, что контекст развития концепций в значительной мере определил их направленность (в обозначенном выше измерении «эффективность»). В частности,

экономическая теория трансакционных издержек ориентирована на объяснение того, почему стандартная форма рыночного обмена – конкуренция как форма контрактного процесса – вытесняется нестандартными формами контрактации, вертикальной интеграцией и вертикальными ограничениями.

3) Каков механизм взаимосвязи координационных и распределительных аспектов (измерений) институтов? Какие измерения и почему являются доминирующими? Дж. Стиглиц в своей нобелевской лекции обратил внимание на то, что в теории общего равновесия аспекты, связанные с эффективностью, могут рассматриваться отдельно от аспектов, связанных с распределением [Stiglitz 2001]. Вместе с тем любой институт не только обуславливает согласование ожиданий экономических агентов с собственными интересами, так же как и величину суммарного выигрыша, но и влияет на распределение этого выигрыша. Проблема состоит не только в том, что есть два аспекта – координационный и распределительный. Это в общем-то очевидно даже на уровне теоретической модели конкурентного рынка отдельного продукта. Условия равновесия на этом рынке характеризуются и определенным распределением чистых выигрышей между участниками сделок, зависящем как минимум от резервных цен спроса и предложения, а также эластичности спроса и предложения по цене в условиях равновесия. Если координационная характеристика института является побочным результатом разрешения распределительного конфликта, когда условия максимизации целевой функции одной группы не совпадают с условиями, при которых увеличение благосостояния одной группы невозможно без снижения благосостояния другой, то это означает, что институт с лучшими возможностями координации ожиданий и действий экономических агентов может быть создан только случайно, например, как побочный результат многократно повторяющихся обменов между экономическими агентами.

4) Каким образом осуществляются институциональные изменения на уровне институциональных соглашений и институциональной среды в связи с процессами получения и обработки информации, обучения экономических агентов? Здесь применяется функциональный подход к определению

рациональности экономических агентов, который предполагает определение последней как ограниченной.

В числе перспективных направлений развития новой институциональной экономической теории – комбинирование с исследованиями в русле когнитивной психологии, которая позволяет объяснить аномальные с точки зрения теории рационального выбора явления, связанные с законом малых чисел, смещенностью в оценках значимости информации в зависимости от легкости ее запоминания или частоты получения и т. д. Признание заслуг исследователей в данной области – Дэвида Канемана и Амоса Тверски, удостоенных Нобелевской премии, – одно из свидетельств понимания не только значения уже полученных результатов, но и открывшихся перспектив.

4.2.7. Модели в новой институциональной экономической теории и проверка гипотез.

Операциональность гипотез проявляется в конструируемых моделях, которые используются для объяснения и прогноза ограниченного круга (подмножества) наблюдаемых феноменов. Важно отметить, что данные модели вовсе не обязательно могут иметь формализованный вид, оставаясь при этом достаточно строгими. Строгость модели зависит от того, каким образом определены основные понятия, как они согласованы друг с другом, в какой мере обеспечены полнота и логика понятийного ряда для квалификации соответствующих явлений, каким образом их определение соотносится с возможностями эмпирических исследований.

При построении моделей приходится отказываться от объяснения или прогноза того или иного подмножества событий. Это непереносимое условие избежания синдрома «рассказа сказок» (story telling), который сводится к объяснению чего угодно и одновременно невозможности или крайней затруднительности предсказывать хоть что-нибудь более или менее определенное. «Рассказ сказок» практически во всех случаях не требует использования формализованного языка. Однако это еще не все. Основной изъян «рассказа сказок» в нестрогости. Вот почему при очерчивании круга проблем и перспектив развития новой институциональной экономической теории

сквозь призму моделирования необходимо учитывать три вопроса.

1) В какой мере можно избежать неоперациональности, нестрогости в моделировании, вместе с тем последовательно придерживаясь основополагающих предпосылок? В числе последних – ограниченность человеческих возможностей по получению, переработке, передаче информации, формулированию решений и обеспечению выполнения относительно множества взаимосвязанных характеристик ситуации, в которой происходят (а иногда и не происходят) перечисленные выше действия. Данный вопрос был сформулирован Е. Фуруботном и Р. Рихтером [Furubotn, Richter 1997] как проблема гибридных моделей, в которых использование предпосылки об ограниченной рациональности, положительных транзакционных издержках в одном множестве измерений соседствовала с нулевыми транзакционными издержками и полной рациональностью в других измерениях моделей (которые фактически рассматриваются как не имеющие значения для решения исследуемого вопроса).

2) Каким образом наряду с высокой прогнозной силой модели обеспечить применимость предсказаний к достаточно широкому классу явлений? Фактически речь идет о выходе за пределы решения привычной задачи поиска компромисса между узостью задачи и определенностью прогнозов посредством расширения концептуальных рамок, решения методологических вопросов.

3) Каким образом учитывать неинституциональные факторы в экономических моделях? Для этого сначала необходимо четко определить соответствующие факторы как неинституциональные, удостоверившись, что в конструируемых моделях институциональная составляющая в неявном виде не присутствует. Однако решение данного вопроса во многом зависит от того, каковы рабочие определения основополагающих понятий, с помощью которых решаются обозначенные выше вопросы. Чем шире определение института, тем больше вероятность того, что идентифицировать неинституциональные факторы будет трудно или вообще невозможно. В этой связи, например, привычки, стереотипы мышления, опредмеченные результаты прошлых действий индивидов, даже если они имеют значение

для принятия решений экономическими агентами в будущем, не могут рассматриваться как институциональные. Вот почему принципиальную роль в процессе идентификации институтов играет механизм, обеспечивающий соблюдение правил.

Обратим внимание на то, что термин «рассказ сказок» был использован М. Алле для характеристики старого институционализма. Однако важно сделать одно уточнение. В «рассказе сказок» содержатся большие возможности проявления экономической интуиции, воображения. С этой точки зрения изъян «рассказа сказок» состоит в самодостаточности, так как не дополняется другими методами анализа. Вот почему максимум, на что может претендовать на данный момент современный старый институционализм, – на выявление тех аспектов экономических проблем, которые по тем или иным причинам пока не стали объектом исследования в рамках других направлений экономической теории.

В качестве примера, иллюстрирующего поставленные в данном разделе вопросы, упомянем модели заложника, выбора между двумя (тремя) структурными альтернативами (фирма, гибрид, рынок), модель свободного доступа, издольщину. В связи с этим следует также обратить внимание, что в некоторых случаях представляемая модель является новой интерпретацией соответствующего класса моделей из стандартного курса микроэкономики. Новая интерпретация включает в явном виде не учитывавшиеся ранее параметры. Это относится к моделям свободного доступа, моделям с различными видами внешних эффектов, неценового ратционирования товаров и услуг, модели естественной монополии в случае с ценовой дискриминацией и положительными трансакционными издержками, а также ко многим другим.

4.3. Методологическое и методическое обоснование исследовательского подхода

4.3.1. Взгляды Дугласа Норта на исследование системы образования.

Наиболее глубоко на концептуальном уровне система образования была охарактеризована Дугласом Нортом. Д. Норт

писал: «Образовательную систему общества просто невозможно объяснить в узких рамках неоклассической теории, поскольку совершенно очевидно, что значительная часть этой системы ориентирована скорее на инвестирование не в человеческий капитал, а на внедрение системы ценностей в сознание членов общества» [North 1981: 54] – их «легитимизацию» в терминологии Норта. Приоритетность этого направления определяется тем, что если обществу удастся успешно использовать образование как систему внедрения ценностей, то результатом этого становится формирование в сознании членов общества отношения к его ценностям, порядкам, законам и традициям как к «легитимным» – правильным и справедливым.

Институциональному анализу системы образования Д. Норт посвящает специальный раздел – Главу 9 – «Организации, обучение и институциональные изменения» в своей известной работе «Институты, институциональные изменения и функционирование экономики» («Institutions, Institutional Change and Economic Performance», 1990 [Норт 1997: 97–107]).

Остановимся на характеристике наиболее значимых методологических положений, сформулированных ученым.

Используя аналогии со спортивными играми, Д. Норт раскрывает содержание таких понятий, как неявное и передаваемое знание. Если использовать аналогии из командных спортивных игр, пишет он, то, наблюдая игру по определенному набору формальных и неформальных правил и с применением определенных методов контроля за соблюдением правил, что мы можем сказать об этой игре? Очевидно, очень многое зависит от умения игроков, от того, насколько они разбираются в игре. Даже при постоянных правилах конкретный ход игры всякий раз будет разным, если встречаются, например, любители с профессионалами или молодая, несыгранная команда с опытной командой, которая провела уже десятки игр. В первом случае (игра любителей против профессионалов) разница в выступлениях команд связана с различиями между передаваемым знанием и неформальным, неявным знанием (*tacit knowledge*); во втором случае (встреча молодой и опытной команд) разница в игре вызвана тем, что спортсмены, многократно выступавшие в данной игре, прошли обучение в процессе деятельности.

Передаваемое знание, таким образом, – это знание, которое может передаваться от одного лица другому. Неявное знание (термин, предложенный Майклом Поланьи в 1967 году) приобретает частично на практике и только частично может передаваться от одного лица другому; люди имеют разные способности к приобретению неявных знаний. Нельзя научиться играть в теннис только по книгам, и даже приобретая практический опыт, игроки сильно отличаются друг от друга.

Отсюда делается вывод: умозаклучения, которые сделаны по поводу спортивных игр, применимы и ко многим другим навыкам. Самый важный из них – это предпринимательский навык. Обучение в процессе деятельности имеет место и в организациях; как следует из самого этого термина, речь идет о том, что благодаря многократно повторяющимся актам взаимодействия между сотрудниками организация приобретает навыки координации и вырабатывает устойчивые процедуры работы сотрудников.

Знания и навыки, приобретаемые членами организации, представляют собой вознаграждение (или же стимулы), заключенные в институциональных ограничениях. Спрос на знания и навыки создает, в свою очередь, спрос на увеличение объема и изменение распределения знаний, отражающий текущее восприятие людьми выгод от приобретения различных видов знания.

Норма вознаграждения индивидов за увеличение знаний может отражать высокую отдачу от технических нововведений в военном деле (что было характерно для средневековой Европы), от распространения религиозных догм (Рим в период Константина и после него) или, если обратиться к более прозаическим вещам, от создания точного хронометра (он позволил морякам надежно определять долготу во время плавания и имел, таким образом, большой практический эффект в период географических открытий).

Стимулы к получению чистого знания складываются под влиянием не только денежного вознаграждения или наказаний, но и терпимости общества. Превращение чистого знания в прикладное служит объектом более пристального внимания ученых.

Что касается других исследований, то Д. Норт, обращает внимание на четыре момента:

1. В отсутствие стимулов со стороны прав собственности самым важным фактором инноваций и технологических изменений является размер рынка.

2. Укрепление стимулов благодаря развитию патентного права, законов о коммерческой тайне и других нормативных актов повысило прибыльность инноваций, а также привело к созданию «промышленности изобретения» и ее интеграции в процесс экономического развития современного западного мира, что в свою очередь привело ко Второй промышленной революции.

3. Между чистым и прикладным знанием существуют непростые отношения. Чистое знание – это условие существования прикладного знания, но развитие прикладных наук часто дает направления и ориентиры для теоретических исследований. Таким образом, прикладное знание выступает важным фактором развития чистого знания.

4. Технологическое развитие иллюстрирует связь технологических изменений с прежним состоянием технологий.

Разграничивая институциональный и неоклассический подходы к образованию, Д. Норт пишет: «Современная литература по вопросам распределения знания между чистыми и прикладными сферами уделяет внимание главным образом человеческому капиталу, который, в свою очередь, является преимущественно функцией образования и обучения в процессе деятельности. Поскольку развитие образования, по крайней мере, в значительной степени, определяется институциональными характеристиками общества, оно является зависимой величиной в нашем анализе. Самое важное заключается в том, что инвестиции в человеческий и вещественный капитал имеют тенденцию к комплементарности и, с учетом несовершенства рынка человеческого капитала, нет никаких гарантий, что развитие человеческого капитала будет поспевать за ростом физического капитала» [Норт 1997: 100].

И далее: «Гораздо меньше работ написано – и еще меньше пользуется известностью – по вопросу об отношении между знанием и идеологией. Но я хочу подчеркнуть, что отношения

между ними носят характер двухсторонней зависимости: развитие знания формирует наше восприятие окружающего мира, что, в свою очередь, направляет наши исследовательские усилия. Ясно, что интеллектуальная жизнь в Европе в средние века направлялась церковью, и даже сегодня идеологии во многих частях света нетерпимы, в той или иной мере, к развитию чистого знания. То, каким образом развивается знание, влияет на восприятие людьми окружающего мира и, следовательно, на то, как они объясняют и оправдывают его. Это, в свою очередь, оказывает влияние на издержки заключения договоров. Если люди воспринимают правила социальной системы как справедливые, то это способствует снижению издержек; наоборот, если они воспринимают систему как несправедливую, то это ведет к повышению издержек заключения договоров (оставляя в стороне вопрос об издержках оценки и контроля за соблюдением договоров)» [Норт 1997: 100–101].

Такая характеристика представляется принципиально важной, поскольку, на наш взгляд, полностью отражает институциональные механизмы взаимовлияния, взаимообусловленности и «взаимоперетекания» основных элементов – подсистем образования, которые были нами определены выше (обучение, воспитание, просвещение).

Максимизирующие цели организации, обусловленные институциональной системой, Д. Норт «объединяет в одно целое» с развитием запаса знаний.

Он начинает анализ с неоклассической фирмы. Единственной функцией менеджмента здесь является выбор такого количества ресурсных вложений и производства, которое максимизирует прибыль, что означает определение количества и цен. Поскольку информация, необходимая для такого решения, свободно доступна менеджерам, а проведение расчетов не требует затрат, то для выполнения данной задачи менеджеры в неоклассической модели вообще в сущности не нужны, так как не требуется никаких специальных затрат, чтобы достичь максимизации.

Этот неоклассический подход справедливо был подвергнут критике в работе Найта «Риск, неопределенность и прибыль» (1921), а затем в работе Коуза «Природа фирмы» (1937). Эти работы впервые пробудили интерес экономистов к вопросам

организации. Найт сосредоточил внимание на роли предпринимателя в снижении неопределенности, а Коуз ввел концепцию транзакционных издержек, благодаря чему смысл существования фирм начал становиться понятным.

Поэтому реальными задачами менеджмента фактически являются создание и открытие новых рынков, оценка продукции и производственных технологий, управление работниками; во всех этих задачах присутствует неопределенность, и все они требуют инвестиций в получение информации, делает вывод Д. Норт.

Открытие рынков, оценка рынков и технологий, управление работниками происходят не в вакууме. Они требуют расширения неявного знания, чтобы разобраться в сложных проблемах оценки и контроля. Те виды информации и знания, в которых нуждается предприниматель, в большой мере являются производными от конкретного институционального контекста. Этот контекст не только формирует внутреннюю структуру организации, определяет степень ее вертикальной интегрированности и структуру управления, но и определяет подвижные внешние границы организации, которые позволяют обеспечить максимизацию ее целей. Поэтому нам необходимо изучить институциональный контекст, чтобы увидеть, какие существуют потребности в различных видах знаний и навыков.

Пирату для успеха нужно хорошо знать тактику морских сражений, маршруты торговых судов, вооружение, оснащение и численность потенциальных противников, возможности сбыта награбленного. Удачливый пират приобретает эти знания и навыки. Таким образом, пиратство повышает потребность как самих пиратов, так и их потенциальных жертв в знании техники морской войны.

Чтобы добиться успеха в производстве химических товаров в начале XX века в США, требовалось знать химию, разбираться в использовании химических продуктов в промежуточных и конечных производствах, знать рынки и обладать знаниями в вопросах организации крупных компаний. Производители химических товаров, сумевшие добиться успеха, предъявляли спрос на прикладные и теоретические работы по химии, а также на изучение рынков и новых форм промышленной организации для снижения производственных и транзакционных издержек.

«Когда институциональная система делает предпочтительной (наиболее прибыльной) экономической деятельностью перераспределение дохода (пиратство), знания и навыки развиваются совсем в другом направлении, чем в том случае, когда экономические возможности определяются расширением производства (химическая промышленность XX века). Это, конечно, крайние примеры, но как идеальные типы они все-таки определяют содержание большого отрезка экономической истории. Стимулы, встроенные в институциональную систему, играют решающую роль в формировании тех видов знания и навыков, которые приносят экономическую выгоду» [Норт 1997: 102].

Отсюда вытекают важные выводы:

- 1) институциональная система определяет направление, по которому идет приобретение знаний и навыков;
- 2) это направление может быть решающим фактором долгосрочного развития общества.

Если фирма или иная экономическая организация инвестирует в знания, которые увеличивают производительность вложений физического или человеческого капитала, или повышает общий уровень подготовки предпринимателя, то достигаемый благодаря этому прирост производительности ведет к росту экономики в целом.

Но что если максимизирующее поведение проявляется в том, что фирма поджигает предприятия конкурентов или бойкотирует их продукцию, или в том, что рабочая организация устраивает забастовки, или в том, что фермеры заставляют правительство ограничивать сельскохозяйственное производство и повышать цены, – задается вопросом Д. Норт.

Тогда, по его мнению, институциональная система диктует максимизирующие возможности для организации, причем даже в самых производительных экономиках современного мира институциональная система генерирует смешанные сигналы, что видно даже при беглом взгляде на формальные правила и механизмы обеспечения закона в современной американской экономике. В США существуют институты, которые поощряют ограничения производства, забастовки и преступления, и наряду с этим есть институты, которые поощряют продуктивную экономическую деятельность. «Соотношение сейчас (работа

вышла в 1990 г. – И. Т.) складывается в пользу последних, но так было далеко не всегда на протяжении большей части мировой истории, и это не всегда характерно для многих государств «третьего мира» [Норт 1997: 103].

Таким образом, максимизирующее поведение экономических организаций определяет институциональные изменения благодаря следующим рычагам:

1) результирующая спроса на инвестиции в знания всех видов;

2) постоянное взаимодействие между организованной экономической деятельностью, запасом знаний и институциональной системой;

3) периферийное изменение неформальных ограничений как побочный результат максимизирующей деятельности организаций.

Максимизирующее поведение фирмы может принимать форму выбора в рамках существующего набора ограничений или изменения ограничений. Такая максимизирующая деятельность фирмы опирается на обучение в процессе деятельности и инвестиции в разнообразные виды навыков и знаний, которые приносят экономическую отдачу. Но в распоряжении фирмы есть альтернативная стратегия – вложение ресурсов в изменение институциональных ограничений. На какой путь встанет фирма или экономическая организация – это зависит от ее субъективной оценки экономической выгоды того или иного подхода. Очевидно, считает Д. Норт, что в современной экономике США экономические организации вкладывают ресурсы в реализацию обеих стратегий.

Организации с достаточным социально-политическим влиянием используют сообщество для достижения своих целей, когда выгода от максимизации усилий в этом направлении превышает выгоду от инвестирования ресурсов в рамках существующих ограничений. Но изменения, затрагивающие институциональную систему в целом, имеют более широкий характер, чем изменения, возникающие в результате усилий отдельных экономических организаций по модификации политических правил и направленные непосредственно на увеличение прибыльности их (организаций) деятельности.

Организации также стимулируют общество к тому, чтобы инвестировать ресурсы в развитие тех видов навыков и знаний, которые косвенным образом способствуют повышению прибыльности этих организаций. Такие инвестиции формируют долгосрочные тенденции в развитии навыков и знаний, выступающих главными детерминантами экономического роста.

Из анализа взаимодействия между организациями, преследующими определенные цели (и руководителями этих организаций), и институтами Д. Норт приходит к шести важнейшим выводам:

1. Систематическое инвестирование в расширение навыков и знаний и применение навыков и знаний в целях экономического развития ведут к динамичной эволюции экономики, что порождает определенный набор институциональных характеристик. Пытаясь описать эти характеристики, мы должны рассматривать эффективность в ином смысле, нежели простая эффективность распределения ресурсов.

2. Понятие эффективности распределения ресурсов отличается тем, что предполагает возможность достижения стандартного неоклассического критерия Парето. Адаптивная же эффективность относится к правилам, формирующим направление развития экономической системы во времени. Она также связана с тем, насколько сильно стремление общества к обучению и приобретению знаний, к поощрению инноваций, к риску и разнообразным видам творческой деятельности, а также к решению проблем и расширению «узких мест», мешающих развитию общества.

3. Известны далеко не все аспекты адаптивной эффективности, но очевидно, что общая институциональная структура играет ключевую роль в том, в какой степени общество и экономика поощряют эксперименты и инновации, которые можно бы было назвать адаптивно эффективными.

4. Стимулы, встроенные в институциональную систему, задают направление процессу обучения в ходе деятельности и развитию совокупности знаний, которые подталкивают индивидов, принимающих решения, к постепенному изменению системы по сравнению с тем состоянием системы, с которым они (индивиды) имели дело первоначально.

5. «В нашем неопределенном мире никто не знает правильного ответа на стоящие перед нами проблемы и поэтому фактически никто не способен максимизировать прибыль. Общество, которое в наибольшей степени допускает опыты и эксперименты, более других обществ способно решать свои проблемы... Поэтому адаптивная эффективность создает стимулы для развития процесса децентрализованного принятия решений, который позволяет обществам максимизировать усилия в направлении возможных альтернативных путей решения проблем» [Норт 1997: 106].

6. Различные институциональные правила создают различные стимулы для развития совокупности общественных знаний. Иными словами, конкретный институт не только определяет, какие виды экономической деятельности выгодны и жизнеспособны, но и формирует адаптивную эффективность внутренней структуры фирм и других организаций – например, путем регулирования правил вхождения (entry) на определенный рынок, структур управления и степени организационной гибкости. В частности, для эффективной организации большое значение имеют правила, стимулирующие развитие и использование накопленного общественного знания и творческих предпринимательских способностей.

В развитие взглядов Дугласа Норта следует обратить внимание еще на одно обстоятельство, касающееся общей методологии новоинституционального подхода к исследованию образования, – характер взаимосвязи интересов и институтов в системе образования. Взаимосвязь интересов и институтов в системе образования носит сложный противоречивый характер. С одной стороны, типы экономической деятельности и поведение агентов в системе образования (как конкретные формы реализации экономических интересов) определяются существующей в обществе системой институтов. С другой – сами институты как «правила игры» в системе образования формируются и изменяются под непосредственным воздействием реализации интересов основных участников образовательного процесса (учащихся и их родителей, педагогов и администрации учебных заведений, чиновников и органов государственного управления образованием и др.). Поэтому институты

системы образования несут в себе основные принципиальные характеристики интересов – историческую и социальную обусловленность, субъективно-объективный характер и др.

4.3.2. Вклад Роберта МакМикина и Лудгера Вессмана в формирование неинституциональной программы исследования системы образования.

Хотя работы представителей новой институциональной экономики, посвященные проблемам образования, отличаются по своей проблематике, во многом их авторы занимают сходные позиции в силу того, что все они более или менее последовательно придерживаются одного из важнейших методологических положений новой институциональной экономики – многие важные положения и модельные представления неоклассической теории не отрицаются как таковые, а рассматриваются и интерпретируются с точки зрения их институционального содержания. Прежде всего, это касается институциональной интерпретации теорий человеческого капитала и производственной функции образования.

Как справедливо отмечал Р. И. Капелюшников, «внимание к социальным феноменам сближает теорию человеческого капитала с институциональным направлением в политэкономии» [Капелюшников 1980: 393].

Как и ученые, придерживающиеся неоклассических подходов, институционалисты – исследователи образования обращаются к анализу тех же самых составляющих и характеристик образовательного процесса, что и «неоклассики». Уровень успеваемости учащихся рассматривается как главный результат образовательного процесса, а такие характеристики, как размеры класса, материальные ресурсы школы и др., анализируются в качестве независимых переменных. Однако сам процесс переработки ресурсов образовательного процесса в его результаты оценивается в отличие от сторонников неоклассического подхода по иному – прежде всего, как процесс реализации действия институтов образования [Blackwell, Cobb, Weinberg 2002].

Среди работ этого нового для институциональной экономики направления наибольшего внимания заслуживают исследования

Роберта МакМикина (Robert McMeekin) – ученого из Центра по исследованию и развитию образования в Сантьяго, Чили (Centro de Investigacion y Desarrollo de la Educacion) и немецкого исследователя Лудгера Вессмана (Ludger Wößmann) из Института международной экономики в г. Киле (Kiel Institute for World Economics).

Рассмотрим основные положения теоретических воззрений этих исследователей более подробно.

4.3.2.1. Исследования образования в работах Р. У. Мак-Микина (Robert McMeekin).

Главная проблема, которая исследуется ученым, – действие институтов внутри школьных организаций [McMeekin 2001, 2003]. Он рассматривает школы как механизмы управления, внутри которых совершаются сделки (transactions). Они представляют собой контракты нескольких типов, начиная с формальных контрактов, таких как контракты найма преподавателей, и заканчивая в высшей степени неформальными контрактами отношенческого характера.

Трансакции совершаются между основными участниками внутри школьного сообщества (студентами, преподавателями, родителями, администрацией школы) и внешней средой, внутри которой функционирует школа. Внешняя среда включает также администрацию более высокого уровня (национальную, государственную), профсоюзы учителей, работодателей, СМИ, налогоплательщиков и местное сообщество. Все эти элементы внешней среды школы влияют на то, что происходит внутри школы, но не являются частью непосредственно внутреннего школьного сообщества (schools' immediate community) и непосредственно не вовлечены в процесс обучения.

Р. У. МакМикин исходит из теоретического наследия Дж. Коммонса на природу трансакций (подробно о взглядах Дж. Коммонса речь шла выше – в разделе 3.2) о том, что трансакция является базовой или основной единицей анализа экономики организации.

По его мнению, изучение контрактации внутри организаций подразумевает взгляд на взаимодействие между участниками на самом микроуровне, а двумя главными проблемами институционального анализа являются процессы преподавания (teaching) и усвоения знаний (learning).

Кроме этого, считает Р. МакМикин, вторая область исследования – это применение к проблемам школьного образования (schooling) теории принципала/агента и теории трансакционных издержек.

Эти аспекты нового институционализма в значительной степени послужили основой исследований школьного образования в Чили, в ходе которых автором проверялись его гипотезы.

Как считает Р. МакМикин, те виды исследований в области экономики образования, которые происходят в настоящее время, сосредотачивались на исследовании отдачи от инвестиций в образование, рассматриваемых на общенациональном уровне (на макроуровне); или использовали производственные функции, чтобы выяснить, какие ресурсы (inputs), вкладываемые в «черный ящик» школы, ведут к улучшению результатов (outputs) и предполагают измерения путем тестирования результатов учебы. Однако этого явно недостаточно, так как понимание определяющих факторов успешного образования требует не только исследования производственных функций, но также выяснения, почему, например, процесс педагогического экспериментирования в одних условиях происходит с энтузиазмом, умением и настойчивостью, в то время как в других условиях экспериментирование и творческое решение проблем происходит медленно и неудачно.

Для характеристики образовательного процесса Р. МакМикин использует понятие «со-производство» (co-production), подчеркивая этим, что хотя производство знаний (production of learning) и происходит в умах студентов, оно принципиально отличается от производства неодушевленных предметов – как производители (учителя и школы), так и потребители (студенты), должны работать вместе, кооперативно для того, чтобы обучение состоялось. Он считает, что рассмотрение производства образования (the production of education) как процесса, в который вовлечены как школа, так и студенты с их семьями в качестве основных партнеров в производственном процессе, дает возможность под иным углом зрения подойти к вопросам, чем в случае традиционного взгляда на школу как на единоличного производителя. К другим сферам, в которых имеет место со-производство и где потребители (beneficiaries) должны участвовать в процессе

производства, он относит работу органов здравоохранения и действия полиции по предотвращению преступлений. Трансакции контрактной природы, хотя и очень неформальные, имеют место между участниками процесса со-производства.

Следующий аспект его анализа – это права собственности.

Если школы являются механизмами управления, в которых происходит контрактация, то какова природа этой контрактации и чего она касается, задается вопросом Р. МакМикин? Соглашения и обязательства контрактного типа связаны с правами собственности участников школьного сообщества, которые вовлечены в многочисленные трансакции и неформальные контракты, затрагивающие их права собственности.

Основываясь на положениях Д. Норта в трактовке прав собственности, он считает, что наиболее важные права собственности, находящиеся под контролем преподавателей и студентов, это права собственности на энергию и усилия, которые они вкладывают в их задачи по передаче (teaching) и усвоению знаний (learning), соответственно. Права собственности на труд, считает он, существуют потому, что трансакционные издержки мониторинга деятельности и результатов производителей (преподавателей и студентов) слишком велики для того, чтобы сделать целесообразным составление полных контрактов. Менеджеры и те, кто осуществляет контроль за процессом обучения (supervisors), обладают очень неполной информацией о том, что происходит в аудиториях или во время самоподготовки студентов. Поэтому невозможно осуществлять мониторинг результатов в образовании таким же образом, каким осуществляют мониторинг в случае контрактов, связанных со сделкой системой оплаты труда. И, таким образом, существует довольно широкий интервал, в пределах которого преподаватели и студенты могут варьировать уровень своих усилий. Другими словами, те, кто «владеет» своей рабочей силой, в значительной степени свободны в вопросе, как ею распоряжаться. Трансакции между участниками принимают форму контрактов микроуровня, в которых участники договариваются и соглашаются относительно того, как они будут использовать эту свою свободу, распоряжаться своей рабочей силой для того, чтобы выполнить поставленные задачи.

Преподаватели владеют человеческим капиталом в форме знаний, которые они накопили и могут передать, так же, как и профессиональное мастерство, которое они приобрели в результате обучения и опыта. Студенты тоже обладают человеческим капиталом, основанным на школьном обучении и полученном на предыдущих стадиях образования, а также в связи с теми или иными семейными факторами, которые существенно влияют на результаты образования. Этот человеческий капитал является частью собственности участников. Обе категории участников используют свои права собственности на человеческий капитал в сочетании с собственностью на их труд при выполнении своих задач.

Р. МакМикин анализирует агентские отношения, существующие в школе.

Отношения между принципалами и агентами здесь он считает чрезвычайно сложными, и, более того, говорит о том, что в транзакциях между одними и теми же сторонами роли принципала и агента могут даже изменяться (агент становится принципалом и наоборот). Например, преподаватели являются агентами студентов, в то время, когда они предоставляют им услуги по обучению. Но студенты принимают на себя роль агентов в то время, когда выполняют задания, которые им дают преподаватели. Профсоюзы преподавателей являются агентами их членов – учителей. Но учителя действуют как агенты профсоюза, например, в случае забастовок. Большинство, если не все, транзакции в школах связаны с конфликтом интересов, асимметричной информацией и транзакционными издержками.

Даже несмотря на то что преподаватель может любить свою работу и стремиться к тому, чтобы ее не потерять, он, вероятно, никогда не захочет работать именно так, как это представляет себе его начальник, так же интенсивно, как того желает его начальник. И хотя студенты могут осознавать, например, всю важность успешной сдачи теста, в то же самое время они могут не хотеть уделить для подготовки необходимое время и концентрацию усилий. Стороны, участвующие в транзакциях, имеют разные представления о природе задания – что и как должно быть выполнено, обладают разной информацией относительно

природы задания, которое должно быть выполнено. На такую асимметрию информации часто обращают внимание. Но не существует такого способа, который позволил бы директору школы осуществлять мониторинг деятельности каждого преподавателя, чья работа происходит в основном за закрытыми дверями; у учителя и школьного директора часто неодинаковый взгляд на то, как нужно преподавать в определенном классе. И каждый из родителей знает, как трудно узнать, учится ли их ребенок прилежно или нет.

Следующий аспект, который рассматривает Р. МакМикин, – это транзакционные издержки контрактов.

Транзакции всегда сопряжены с издержками, включая издержки составления соглашения или контракта, переговоров до заключения контракта и во время выполнения контрактных обязательств, мониторинга того, насколько хорошо агент выполняет свои обязанности, и оценки того, насколько точно и хорошо выполнены условия контракта. Сложность в определении того, насколько хорошо учитель выполняет свою работу, делает практически невозможным создание удовлетворительной системы оплаты, – такой, которая бы основывалась на реальных заслугах (*merit pay*) отдельных учителей. В транзакциях между преподавателями и студентами важными источниками информации иногда могут быть тесты, но преподаватели должны использовать свои права собственности на свою рабочую силу при разработке, контроле за проведением и оценке тестов. Родители должны расходовать свою энергию, чтобы обеспечить приложение их детьми максимальных усилий, которые позволят извлечь им максимальную выгоду из образования. Институты влияют на то, насколько велики затраты по составлению и мониторингу контрактов.

Характеризуя особенности контрактных отношений в школах, Р. МакМикин утверждает, что хотя и существует некоторое количество формальных контрактов, подавляющее большинство транзакций контрактной природы являются в высшей степени не полными и не формальными. Они обычно являются «неписаными», их выполнение не может быть обеспечено в суде, оно обеспечивается в частном порядке (*private ordering*) – без вмешательства третьей стороны. Контракты в школах являются

отношенческими; это означает, что они имеют место между сторонами, которые будут продолжать иметь дело друг с другом в течение достаточно длительного времени; для них факторы репутации и доверия являются принципиально важными.

Более формальными и явными являются контракты между школьной администрацией и преподавателями, между школьным советом и директором. Некоторые школы требуют контрактов в явном виде (*explicit*) относительно степени поддержки родителями целей школы, их согласия сотрудничать со школой, обеспечения того, чтобы студенты имели время и другие ресурсы, необходимые для эффективного обучения; и заставлять студентов быть прилежными при выполнении домашних заданий и других заданий, связанных со школой.

Ускоренная школьная программа (*accelerated schools program*) – это тот уровень контрактации, на котором преподаватели и студенты (и иногда родители) устанавливают полуформальные или неформальные отношенческие контракты, связанные с обучением (*learning contracts*). По своей сути – это соглашения или «сделки» (*deals*), которые указывают, что ожидается от каждой стороны.

Некоторые авторы рекомендуют заключать котракты в явном виде (*explicit*) с родителями и студентами, которые регламентируют, кроме всего прочего, просмотр телевизора и выполнение домашних заданий; считают, что контракты между учителями и студентами должны точно оговаривать, что именно должен делать обучаемый. Этот тип контрактации наиболее часто используется в заочном образовании (*distance education*) или со взрослыми студентами на уровне университета или техникума (*technical school*), которые могут работать без надзора (*supervision*) и чья работа может быть оценена объективно. Некоторые школы на уровне начального (*elementary*) и среднего (*secondary*) образования также используют этот тип явных контрактов между преподавателями и студентами.

Особая проблема, считает Р. МакМикин, это четкость и ясность цели в образовании. Концепция, которая является важной при изучении институтов на микроуровне – внутри организаций, связана с организационными целями. Теория агентских отношений (*agency theory*) утверждает, что когда цели

организации ясно выражены и доведены до сведения, а также поняты и приняты членами организации, то тогда проблемы в отношениях между принципалом и агентом уменьшаются. Анализ институтов на общенациональном уровне не уделял большого внимания целям (хотя большинство наблюдателей согласились бы, что в чрезвычайных обстоятельствах, таких как война, нации имеют тенденцию к сплочению и функционируют с относительно высокой степенью эффективности). В образовании, однако, ясность и консенсус относительно целей в значительной степени влияет на результат.

Последний фактор, анализируемый Р. МакМикином, – это социальный капитал, который он определяет как атмосферу сотрудничества и доверия, существующую в школе. Если внутри общества или организации имеет место высокая степень доверия и преобладает склонность к кооперации, это облегчает для их членов вступление в отношения квазиконтрактной природы (выполнение обязательств в соответствии с договоренностью) в сравнение с той ситуацией, когда в организационной культуре превалирует оппортунизм и необязательность или предательство (betrayal).

Р. МакМикин считает, что со времен появления термина «социальный капитал» в работах Дж. Колемана (выше – в разделе 2.1 нами было определено, что сам термин появился намного раньше, чем его стал использовать Дж. Колеман), те, кто занят в образовании (educators) признают, что школы, у которых есть это неосознаемое, ускользающее качество, имеют тенденцию работать более гладко и эффективно. В данном контексте высокий уровень социального капитала создает среду, в которой члены школьного сообщества прилагают самые большие усилия как в преподавании и учебе, так и при выполнении других заданий; в достижении тех целей, о которых договорились.

Сводя все понятия воедино, Р. МакМикин утверждает, что внутри школы как механизма управления имеют место отношенческие контракты между участниками, взаимодействие между которыми продолжается в течение длительного периода времени. Контракты связаны с правами собственности основных участников, вовлеченных в преподавание и учебу. Эти права связаны с тем, насколько интенсивно и хорошо участники

используют свою рабочую силу (labor) (свою энергию, внимание и усилия), выкладываясь полностью в процессе преподавания и учебы. Родители тоже прилагают усилия, чтобы поддержать школу и помочь обеспечить хорошее поведение своих детей в процессе учебы. Права собственности существуют из-за трансакционных издержек заключения и мониторинга контрактов как формальных, так и неформальных.

«Хорошая» институциональная среда (четкие цели, разумные формальные и неформальные правила, механизмы, как формальные, так и неформальные, которые обеспечивают выполнение правил, и атмосфера кооперации и доверия (социальный капитал) способствует заключению и выполнению контрактов с использованием прав собственности сторон на свою рабочую силу для достижения взаимоприемлемых (о которых договорились) образовательных целей. Институты снижают неопределенность и создают условия для того, чтобы люди заключали соглашения, потому что существует высокая вероятность того, что участники соглашения выполняют свои обязательства и получают от этого выигрыш. И поскольку трансакции, связанные с производством в образовании (learning), зависят от готовности людей брать на себя обязательства и делать все возможное, чтобы выполнить их, постольку институциональная среда является принципиально важной для успеха.

Если институциональная атмосфера школы является благоприятной, администратор школы может заключать соглашения с учителями по использованию их энергии, усилий и способностей для достижения целей школы; неформальное давление коллег будет способствовать соблюдению этих соглашений всеми преподавателями; для каждого отдельного преподавателя становится выгодным придерживаться этих соглашений. Аналогично, преподаватель может «вступать в трансакции» – соглашения со студентами относительно того, что им нужно изучать и знать. Экзамены являются наиболее очевидной формой мониторинга и обеспечения выполнения этих неформальных контрактов. Но и одобрение, и неодобрение со стороны учителей, одобрение или неодобрение со стороны других студентов и давление на ученика со стороны родителей, требующих, чтобы он занимался много и учился хорошо, все

это поддерживает явные и неявные соглашения. С другой стороны, если институты не функционируют внутри школы должным образом (если все безразлично и равнодушно, если нет никаких гарантированных выгод как для преподавателей, так и для студентов за хорошую работу и учебу, и нет никаких санкций – за плохую), тогда соглашения/неформальные контракты просто не будут заключаться, а если и будут, то не будут выполняться. В результате будет страдать качество образования.

4.3.2.2. Исследования образования в работах Лудгера Вессмана (Ludger Wößmann).

В работах Л. Вессмана последовательно отстаивается идея о необходимости исследования образования в русле новой институциональной экономической теории [Wößmann 2000, 2002, 2003, 2004].

Л. Вессман исходит из анализа материалов Третьего международного исследования результатов успеваемости по математике и естественным наукам в различных странах – TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), в ходе которого было установлено, что рост расходов на образование в общем случае не приводит к росту качества образования, то есть, что между ресурсами, выделяемыми на образование, и его результатами отсутствует сильная корреляция.

Эффективность образования, рассчитанная как отношение результатов образования к использованным ресурсам, существенно различается для различных систем образования, отмечает Л. Вессман. Причем, как считает он, вероятно, следует сравнивать не различную эффективность общественного и частного образования, а системы образования в различных институциональных средах – в различных странах.

Характеризуя публичные системы образования, он отмечает, что различные системы общественного образования наделяют различной властью в принятии решений различных агентов, вовлеченных в образовательное производство, что создает различные стимулы для их поведения. Эти различия в институтах и стимулах влияют на решения агентов относительно размещения ресурсов и, таким образом, на эффективность

использования ресурсов в образовательном секторе, что, в свою очередь, оказывает влияние на результаты студентов.

В системе образования существует сложное переплетение отношений принципал/агент, которые связаны с конфликтом интересов различных групп и проблемами мониторинга в связи с существованием информационной асимметрии. Это может создавать стимулы и свободу действия для оппортунистического поведения агентов, приводящего к неэффективному использованию ресурсов и их неправильному распределению между различными сферами.

Связь между институтами и результатами студентов может быть показана на основе использования производственной функции образования, в которой институты выступают в качестве независимых переменных. Поскольку нет существенного различия в институтах образования внутри конкретной страны, то показать влияние институтов на результаты студентов для одной отдельной страны является затруднительным. И для этого необходимы межстрановые сравнения образовательных систем с сильно отличающимися институциональными структурами.

На результаты студентов позитивное влияние (статистически значимое) оказывают централизованные экзамены и размеры частного образовательного сектора. Школьная автономия в общем случае ведет к позитивному влиянию. Однако влияние распределения обязанностей между школами и вышестоящей администрацией может различаться для разных типов решений. С одной стороны, власть школ в принятии решений относительно закупки оборудования, найма и вознаграждения преподавателей, в организации занятий оказывает статистически значимое позитивное влияние на результаты студентов. С другой стороны, для студентов лучше, если утверждение школьных программ, установление перечня учебников и бюджета школы не относятся к школьной компетенции.

Влияние свободы преподавателей в принятии решений опять-таки зависит от области принятия решений. В то время как возрастание свободы отдельных преподавателей в определении учебной программы курса оказывает статистически значимое позитивное влияние на результаты успеваемости студентов,

возрастание влияния школьных учителей, действующих коллективно через профсоюзы, имеет статистически значимый негативный эффект.

Образование отличается от других отраслей экономики. Ценовые механизмы и рыночная конкуренция здесь не оказывают такого влияния на эффективность использования ресурсов, как в других отраслях.

Внутри образовательной системы релевантные институты включают в себя: структуру собственности школ, правила, регламент проведения экзаменов и формальное и неформальное распределение власти в принятии решений между различными агентами образовательного процесса.

Сильно упрощенное представление о сети отношений принципал/агент, по мнению Л. Вессмана, в образовании выглядит следующим образом. Избиратели (включая родителей) доверяют государству задачу обеспечения образования для детей. Государство поручает выполнение этой задачи соответствующему исполнительному органу управления, который, в свою очередь, спускает задачу обеспечения образования школьной администрации. Школьная администрация, в свою очередь, нанимает учителей для обучения детей. Каждый из этих контрактов связан с проблемой мониторинга. То есть не существует четко определенных прав собственности студентов или родителей, чтобы решать, как должны использоваться деньги, выделенные на их образование.

В определенной системе установленных институтами стимулов агенты всех уровней имеют определенную свободу, обусловленную несовершенным мониторингом, и могут действовать в своих собственных интересах. Они могут использовать ресурсы образования не в целях максимизации результатов образования, а для достижения своих личных целей. Поэтому, подчеркивает Л. Вессман, между детьми, сидящими в классе, и увеличением человеческого капитала существует огромная пропасть.

Структура институциональной системы образования определяет, кто имеет/обладает какой властью в принятии решений по тому или иному вопросу.

Главными институциональными факторами системы образования с точки зрения их влияния на успеваемость студентов, по мнению Л. Вессмана, являются следующие четыре:

- централизованные экзамены;
- распределение власти в принятии решений между школами и вышестоящими органами;
- распределение власти в принятии решений между вышестоящими органами различных уровней;
- степень (интенсивность) конкуренции государственным учебным заведениям со стороны частных школ.

4.3.3. Новоинституциональная трактовка соотношения роли рынка и государственного регулирования в системе образования.

Высокая степень устойчивости институтов проявляется через множество конкретных форм и механизмов, включая и такую, как высокая устойчивость стереотипов в ценностных установках. В условиях переходного общества это очень отчетливо проявляется в сохранении веры в могучий патернализм государства и крайне негативном отношении значительной части населения к негосударственным формам образования. Типичная точка зрения: «Государство в ответе за обороноспособность, безопасность, качество жизни, образование, здравоохранение. Частные структуры, на которые делается упор в развитии инновационных процессов, эти проблемы не решат» [Каблов 2004].

В связи с этим, основываясь на теоретических позициях новой институциональной экономической теории [Менар 1996, Тамбовцев 2004], рассмотрим проблему соотношения роли рынка и государственного регулирования в системе образования.

Клод Менар (Claude Ménard) определяет место государства в обществе «на пересечении организаций и институтов».

В процессе приспособления организаций друг к другу, считает он, нельзя игнорировать роль этой «особым образом видимой руки», т. е. государства. Невозможно избежать его анализа и в рамках теории экономических организаций. Но исследование сталкивается с двойным затруднением: первое связано с природой государства, которое является макроэкономической организацией, но превышает этот статус и выходит за его преде-

лы на стороне институтов; второе определяется тем фактом, что всякое изучение места государства в динамических процессах, затрагивающих организации, поднимает проблему различия между позитивным и нормативным, как об этом свидетельствует тенденция к систематической идеологизации исследований о роли государства в рыночной экономике [Менар 1996: 143].

По отношению к другим организациям государство выступает как общественно-политическая инстанция, изменяющая институциональные правила, в которых функционируют организации: трудовое законодательство, налоговый режим и т. д. Но, в более точном смысле, оно действует так же, как экономический руководитель, как полномочная организация, чьи размеры неизбежно сталкивают его с другими организациями.

К. Менар рассматривает несколько способов, когда государство как *экономическая организация* изменяет условия, в которых работают другие организации, и тем самым само становится фактором изменений.

Государство стимулирует изменения при помощи своих собственных решений о распределении ресурсов, которыми оно располагает. Тенденция, общая для всех стран с рыночной экономикой – возрастание роли государства с начала 1960-х годов: в течение длительного времени происходит увеличение доли общих совокупных расходов по государственному управлению в валовом национальном продукте, независимо от того, учитываются при этом расходы по содержанию государственных предприятий или нет. Этот рост расходов сопровождается ростом разнообразных вычетов. Оба аспекта воздействуют на решения организаций: расходы изменяют компоненты совокупного спроса, а доходы государства опираются на порядок взимания налогов, чьи изменения влияют на выбор частных лиц. При этом важен сам состав расходов: относительное уменьшение государственных инвестиций в пользу социальных выплат не только выражает новую роль государства, но и изменяет межорганизационные отношения (например, изменяя механизмы стимулирования, вызывает рост доходов, не относящихся к заработной плате, и т. д. Государство вмешивается также в процедуры координации, существующие между организациями. Развитие этих регулирующих функций взаимо-

действует с рынком и передает в его пользу некоторые атрибуты экономической координации.

По мнению К. Менара, можно выделить два аспекта регулирующей деятельности государства: первый имеет отношение к различным уровням экономической системы, второй изменяет отношение между организациями внутри одного и того же уровня [Менар 1996: 144].

В первом случае речь идет о государственных экономических решениях, приводящих к структурным сдвигам в работе крупных секторов экономики. Так, промышленная политика, явная или скрытая (как она практикуется, например в США, посредством программ военных расходов), изменяет распределение ресурсов, влияет на условия инноваций, воздействует на уровень издержек через уровень налогообложения и т. д. То же самое касается и более косвенного воздействия совокупности процедур влияния: воздействие на участников, на группы давления (банки и т. д.).

Во втором случае речь идет о *вмешательстве, изменяющем отношения между организациями* или условия этих отношений. Можно выделить три процедуры этого типа, обязывающие организации к изменениям:

– воздействие через ограничительные регламентации (например, режим обмена валюты);

– воздействие через изменение действующих институтов или через создание новых (например органов, регулирующих цены на сельскохозяйственную продукцию);

– воздействие на потоки между организацией и внешней средой с помощью механизмов: отбора (пример – таможи), компенсаций (компенсационные выплаты ЕЭС), перемены направления потоков (стратегическая поддержка экспорта).

Кроме этого, государство *обладает контролем над сообществом экономических организаций*, в более точном смысле – организаций, которые действуют на рынках и подчиняются, хотя бы частично, его правилам. Речь идет, конечно, о государственных предприятиях. Логика вмешательства государства здесь весьма сложна. Она подчиняется теоретическим соображениям (необходимость заменять собой рынок в случаях особенно сильных экстерналий), историческим причинам (например, национализация заводов Рено в 1945 г. вследствие

коллорационистского поведения Луи Рено во время войны); или, наконец, внутренней динамике государства, которое, как и всякая организация, постоянно стремится расширять свою сферу влияния (Программа национализации 1981–1982 гг.).

Каковы бы ни были причины, государство предстает здесь, если придерживаться упрощенного определения, в виде хозяйственной организации крупных размеров, которая воздействует на стратегию других организаций. Тем самым стратегия государства по отношению к предприятиям, находящимся под его контролем, составляет важную часть среды, с которой сталкиваются другие организации [Менар 1996: 144].

Каким образом эти положения могут быть интерпретированы применительно к исследованию проблемы соотношения рынка и государственного регулирования в сфере образования?

В принципе, «рынок или регулирование» – это та глобальная дилемма, которая уже столетия не дает покоя экономистам и политикам. Однако же и сегодня она по-прежнему все такая же новая и актуальная – особенно если речь идет о переходных экономиках.

Являясь одним из аспектов этой проблемы, соотношение рынков и государственного регулирования в сфере образования в последнее время все чаще оказывается в центре дискуссий, происходящих в мировом сообществе экономистов [Jickeli 2001, Rees 2001, Kirchner 2001, и поэтому несомненно заслуживает пристального внимания и изучения.

Не претендуя на исчерпывающие оценки всех составляющих этой сложнейшей проблемы, проанализируем два основных момента:

– основные подходы и позиции в трактовке проблем регулирования образования, существующие в современной зарубежной экономической теории;

– исторический опыт разрешения дилеммы «рынок – государственное регулирование образования».

Центральной темой, вокруг которой сегодня ведутся дискуссии между сторонниками и противниками рыночных отношений в сфере образовательных услуг, являются эффекты и последствия реализации образовательных услуг в рамках альтернативных систем образования.

4.3.3.1. Позиция сторонников государственной системы образования.

Большинство сторонников государственной системы образования утверждает, что рыночная конкуренция и возможность свободного потребительского выбора на рынке образовательных услуг оказывают негативное влияние на образование.

При этом любопытно отметить, что критика рынка образовательных услуг основывается на двух альтернативных методологических подходах. Часть авторов считает, что экономические обмены в сфере образования принципиально отличаются от других обменов между людьми, и естественные регуляторы рынка работать здесь так, как они работают в других сферах, попросту не могут; другие утверждают, что рынок образовательных услуг не должен существовать именно потому, что он функционирует точно так же, как и любой другой рынок [Krashinsky 1986]. Несмотря на различие общих методологических подходов, последующая аргументация критики рынка образовательных услуг представляется весьма близкой.

Критики рыночных отношений в сфере образования считают, что значительная часть потребителей образовательных услуг не в состоянии сделать правильный выбор учебного заведения, поскольку либо не располагает достоверной информацией обо всех конкурирующих учебных заведениях, либо основывает свой выбор на «неправильных» критериях [Kozol 1986, Levin 1991, Payne 1993, Wells, Crain 1992].

«Неправильный» выбор потребителей, утверждают они, объясняется и еще одним обстоятельством: коммерческие учебные заведения за счет их амбициозных предложений, яркой рекламы и специальных образовательных программ очень часто переманивают потребителей из учебных заведений, превосходящих их в академическом плане [Krashinsky 1986].

Часть критиков ссылается на результаты так называемых программ ограниченного выбора или возможности выбора среди государственных учебных заведений. К. Смит и К. Мейер (K. Smith, K. Meier), например, утверждают, что поскольку программы, позволяющие потребителям выбирать среди различных государственных учебных заведений, не привели к какому-либо значительному прогрессу в образовании, то ничего другого

не приходится ожидать и в ситуации нерегулируемого рынка образовательных услуг [Smith, Meier 1995]. Аналогичные аргументы, основывающиеся на анализе опыта организации образования в Голландии и США, приводят и другие авторы [Brown 1992, Cookson 1994, Elmore 1990].

От образования, как считают критики рынка, должны выигрывать не только те, кто непосредственно потребляет образовательные услуги, но и все общество в целом. Эффективная система образования – утверждают они – должна приносить обществу «косвенные выгоды», выражающиеся в эффектах социальной гармонизации общества, укрепления его политической стабильности и повышения эффективности экономики. И именно государственная система образования призвана продуцировать такого рода эффекты, в то время как конкурентный рынок частных учебных заведений либо не способен на это, либо может обеспечить их только при наличии чрезвычайно высокотратного регулирования [Levin 1991].

Кроме этого, коммерческие учебные заведения, по мнению части их критиков, отвергают работу с труднообучаемыми или проблемными в отношении дисциплины учащимися. Как утверждают А. Шенкер и Б. Розенберг (A. Shanker, B. Rosenberg), работа с такими учащимися является более затратной, а потому они либо исключаются из учебного заведения при первой возможности, либо не принимаются в него вообще [Shanker, Rosenberg 1992].

Однако другие авторы приходят к диаметрально противоположным выводам. Изучая проблемы труднообучаемых детей, Майрон Либерман (Myron Lieberman) провел исследование целого ряда частных учебных заведений. И, как ему удалось установить, большая часть коммерческих учебных заведений в своей деятельности была ориентирована именно на проблемных учеников [Lieberman 1991]. А результаты исследования В. Блум (V. Blum) продемонстрировали, что частные учебные заведения способны поддерживать более высокий уровень дисциплины по сравнению с государственными, несмотря на незначительные требования к поступающим (и даже при отсутствии таковых!) и редкий «отсев» учеников [Blum 1985].

4.3.3.2. Позиция сторонников свободного рынка образовательных услуг.

С точки зрения сторонников свободного рынка, для того чтобы рынки функционировали эффективно (в том числе и рынок образовательных услуг), необходима интенсивная конкуренция, инвестиционная привлекательность и минимум ограничений, накладываемых на покупателей и продавцов.

Анализ рынка образовательных услуг его апологеты строят на трех основных посылах:

1. Монопольное государственное регулирование образования обуславливает давление на потребителей и игнорирует их реальные потребности.

2. В сфере образования, как и во всех остальных сферах обменов между людьми, рыночные стимулы объективно обуславливают повышение внимания к реальным нуждам потребителей и активизацию инновационной деятельности. Повышение качества и эффективности образования возможно только на основе реальной рыночной конкуренции и стимулирования в виде получения прибыли, без чего образование обречено на стагнацию его форм и содержания.

3. Хотя негосударственное образование существует в большинстве развитых стран, конкуренция на рынке образовательных услуг весьма ограничена, и ни одна нация на сегодняшний день не имеет по-настоящему свободного, конкурентного рынка в образовании [Coulson 1996].

Следует отметить, что аргументируя свои взгляды, сторонники свободного рынка образовательных услуг ведут себя более взвешенно и трезво, нежели защитники государственной системы образования.

«Вне сферы образования предпочтительность рынков в сравнении с монополией обычно не подвергается сомнению... Вследствие отсутствия настоящего конкурентного рынка в сфере образования имеется лишь незначительное число свидетельств его влияния на эффективность и результативность образования», – замечает Эндрю Коулсон (Andrew Coulson) [Coulson 1996: 27].

Вместе с тем и в случае ситуации ограниченной конкуренции на рынках образовательных услуг ряд исследователей обнаружили позитивные эффекты [Borland, Howsen 1993, Hoffer,

Greeley, Coleman 1990] и продемонстрировали, что ослабление регулирования образования обычно приводит к снижению цен и улучшению качества услуг для потребителей в сочетании с повышением доходов производителей образовательных услуг [Winston 1993].

Особого внимания заслуживает исследование, проведенное Эндрю Коулсоном [Coulson 1996]. В работе рассматриваются исторические примеры, связанные с практикой образования, относящиеся к четырем различным историческим периодам в развитии систем образования нескольких стран: древняя Греция, Германия времен реформации, Англия в XVIII и XIX веках, а также Франция в послереволюционный период.

Наиболее ценные уроки, которые могут быть извлечены из этих примеров, касаются взаимосвязи между методами управления образованием и качеством образования. В частности, они определяют разницу между рынком и централизованной бюрократической системой образования по трем основным критериям:

1. Насколько эффективно они реагируют на нужды потребителей и удовлетворяют потребности родителей и учеников (например, путем внедрения инноваций в учебные программы).

2. Какова величина прямого эффекта, получаемого потребителем (например, более высокий уровень грамотности, приобретение умений и навыков, необходимых в жизни и работе).

3. Насколько велики косвенные позитивные эффекты для всего общества в целом (процветающая экономика, социальная гармония и др.).

Анализ систем образования на основе трех вышеперечисленных критериев в различных исторических контекстах позволил Эндрю Коулсону обнаружить некоторые общие закономерности [Coulson 1996].

Было установлено, что конкурентные рынки образования более чутко реагируют на изменение нужд потребителей, чем централизованно контролируемые и субсидируемые системы. Причем это справедливо и в том случае, когда контроль и субсидирование осуществляются государством, и в том случае, когда система образования контролируется религиозной общиной.

В Афинах изменения в общественных потребностях привели к изменениям в учебных программах начального образования и даже способствовали созданию системы среднего образования. В отличие от Афинской, Спартанская система образования вследствие своей централизованной структуры и волевых решений ее руководителей тормозила прогресс и внедрение инноваций в течение столетий.

В дореформаторской Германии именно небольшие частные школы впервые стали предлагать обучение как для взрослых, так и для детей на языке, понятном простому человеку. Государственные же школы, поддерживаемые Лютером, игнорировали потребности населения, настаивая на классических программах обучения, которые давали знания, бесполезные с точки зрения простых людей.

Та же картина наблюдалась и в английских начальных школах. Так, частные английские школы для младших детей (English Dame Schools) учили только тому, за что родители согласны были платить, и тем самым часто отбивали клиентов у субсидируемых школ, управляемых религиозными общинами.

В течение столетий самые лучшие и современные методики образования в Англии существовали в частных средних школах, где в учебные программы вводилось изучение наук, практических технических дисциплин, методов исследований, морского дела и иностранных языков. По сути, эти школы не имели себе равных.

Примечательным феноменом системы образования во Франции являлись Monitorial Schools – частные школы, в которых старшие ученики следили за соблюдением порядка в младших классах. Monitorial Schools были лидерами в области педагогических инноваций и удовлетворения потребностей населения; при этом другие школы были вынуждены внедрять у себя такие же передовые методики, чтобы не потерять своих учеников.

Если сравнивать разные подходы к организации образования с точки зрения прямых выгод, получаемых обучающимися, то наиболее яркое отличие можно обнаружить между знаниями, которые могут найти практическое применение, и знаниями бесполезными.

Частные школы имеют тенденцию предлагать своим клиентам учебные программы, включающие практически полезные дисциплины, в то время как в централизованных системах образования преподаются предметы, которые выбирают их основатели или администраторы – в большинстве случаев эти предметы не слишком нужны среднестатистическому человеку.

В то время как частные школы вели преподавание на доступном и понятном их клиентам языке в течение тысячелетий, в государственных и благотворительных школах это наблюдалось крайне редко (парадоксально, но когда наконец религиозные школы в Англии ввели преподавание на доступном простому народу языке, государственные и благотворительные школы тут же намеренно прекратили обучение письменности).

Доступное, ориентированное на культурный уровень народа, преподавание математики и других дисциплин в частных школах Англии практиковалось еще с V века до новой эры, в то время как бюрократическая система образования игнорировала такие формы обучения вплоть до последнего времени.

Вероятно, наиболее явное противоречие между мнениями современных сторонников государственного образования и историческими фактами относится к сфере косвенных социальных выгод от образования (иногда их называют «позитивными внешними эффектами»).

Защитники государственной системы образования утверждают, что только оно может сохранить социальную гармонию и здоровую экономику, в то время как конкурентный рынок в сфере образования будет вести к социальным противоречиям и, возможно, подрыву экономики. Эндрю Коулсон на это возмущенно отвечает: «Трудно представить себе что-нибудь более далекое от истины. Государственные учебные заведения всегда оказывали большее давление на потребителей образовательных услуг и с гораздо большей вероятностью могут вести к социальным противоречиям, чем частные учебные заведения» [Coulson 1996: 44].

Привлекаясь к определенной религии или идеологии, государственные учебные заведения всегда отпугивали и заставляли чувствовать себя чужими тех, кто не разделял их взгляды. Когда французские *Monitorial Schools* поощряли общение детей

из различных социальных слоев и внушали уважение к интеллектуальным достижениям вне зависимости от принадлежности их обладателя к тому или иному социальному классу, они подвергались жесткой критике со стороны тогдашних руководителей системы государственного образования. Когда английские законы запрещали инакомыслящим преподавать, те все-таки преподавали, но в частном порядке, и работали с учениками вне зависимости от религиозной принадлежности последних. То, что частные школы позволяли семьям выбирать те виды образования, которые представляли для них интерес и ценность, позволяло избегать конфликтов.

Каждый раз, когда государство отдает предпочтение какому-то одному мировоззрению, оно само провоцирует конфликт между членами общества. Это наблюдалось на протяжении веков и продолжается сейчас. Что касается косвенных экономических выгод, здесь вообще нет вопросов. Предлагая более практическую подготовку, чем государственные учебные заведения, частные школы внесли и вносят несомненно больший вклад в укрепление национальных экономик, чем государственные.

Вызывает интерес следующий факт: сравнительный анализ систем управления государственными и частными католическими школами в США показал, что количество администраторов на одного ученика в рамках государственной бюрократии в тридцать раз выше, чем в частном секторе [Boaz 1991].

Как показывает исторический опыт, существует лишь одна сфера, с которой как частные, так и государственные учебные заведения справлялись плохо во все исторические периоды – это образование для бедных.

История свидетельствует о том, что желание богатых членов общества внести свой вклад в образование для бедных крайне редко удавалось успешно реализовать на практике. И школы, субсидируемые государством, и частные религиозные благотворительные школы на протяжении веков обеспечивали более легкий доступ к образовательным услугам, чем коммерческие частные школы. Однако эти услуги обычно не ориентировались на истинные потребности людей, которым они предлагались. Это можно проиллюстрировать на целом ряде примеров. Один из них – ситуация в Манчестере. Бесплатные, субсидируемые

государством школы составляли здесь очень малую долю рынка образовательных услуг. В этих школах всегда оставалось много свободных мест, так как они постоянно проигрывали в борьбе за потенциальных клиентов своим частным конкурентам.

Особого интереса в трактовке институтов образования применительно к исследованию проблемы соотношения рынка и государственного регулирования в системе образования заслуживает исследование института кренденций (англ. Credential – удостоверение, рекомендация, диплом).

Креденциализм как направление в экономике образования возникло в качестве альтернативы анализу «издержки-выгоды» в сфере образования и теории человеческого капитала, трактующих образование как инвестиции в человеческий капитал. Сторонники этого направления считают, что получение формального образования не формирует высоких производительных качеств людей, а лишь выявляет их, а документы, подтверждающие соответствующий уровень образовательной подготовки (дипломы, сертификаты и т. п.) являются для работодателей тем основанием, которое позволяет им осуществлять рациональный отбор и наем работников, а также устанавливать для них адекватный уровень оплаты труда. Таким образом, главная функция формального образования заключается не в том, чтобы сформировать человеческий капитал, а в том, чтобы с помощью соответствующего удостоверения выявить и оценить способности и потенциал работника с точки зрения работодателя (способности выполнять соответствующие производственные задачи, дисциплинированность, трудолюбие, усердие, целеустремленность, активность, творческое отношение к работе, конкурентоспособность, коммуникабельность т. п.). Соответственно, главный эффект образования – экономия на издержках, которые несут работодатели в связи с отбором и наймом работников. «С этой точки зрения частные инвестиции в образование могут быть рациональными, но общество в целом в состоянии значительно сэкономить свои средства, отыскав более дешевый способ отбора тех, чьи способности в наибольшей степени соответствуют требованиям рынков рабочей силы» [Управление современным образованием, 1998: 69].

Данные рассуждения имеют под собой реальные основания, и это позволяет определить особую роль института кредитов в системе институтов образования: как институционализированного сигнала для работодателей об уровне знаний и подготовки потенциальных работников.

Однако, кроме этого, следует подчеркнуть наличие и еще двух не менее важных аспектов трактовки института кредитов:

- как формальных требований или условий заключения контрактов между работодателями и потенциальными работниками;
- как свидетельств определенного социального статуса человека в обществе.

Выводы.

В отличие от бурного развития нового институционализма в социологии образования, в экономической теории исследования образования в традициях новой институциональной экономики пока не получили широкого развития.

Существующие исследования ограничиваются общими теоретико-методологическими ориентирами исследования образования в традициях новой институциональной экономики (Д. Норт), а также наработками по некоторым частным проблемам развития системы образования (Р. МакМикин, Л. Вессман). Проводимые в настоящее время исследования образования в новой институциональной экономике посвящены хотя и важным, но частным вопросам. Все они, по сути, представляют собой попытки приложения методологии институционального анализа только к каким-то отдельным сторонам и проблемам образования.

В связи с этим важнейшей задачей исследования образования в новой институциональной экономике является разработка новоинституциональной модели системы образования.

В основу разработки программы исследования образования могут быть положены существующие, достаточно обоснованные алгоритмы разработки исследовательских программ в русле новой институциональной экономики, предложенные В. В. Радаевым и А. Е. Шаститко.

В качестве основных направлений теоретического конструирования новоинституциональной модели системы образования должны быть определены следующие:

- анализ институциональной среды;
- экономика транзакционных издержек;
- теория прав собственности;
- экономическая теория контрактов, включая теории агентских отношений и отношенческой контрактации;
- теория коллективного действия;
- теория общественного выбора;
- экономика несовершенной информации, включая теорию принципала/агента.

5. МАРКЕТИНГОВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЦЕЛЕЙ, ЗАДАЧ И НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МАРКЕТИНГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Характеристика маркетинга в системе образования применительно к проблематике нашего исследования заслуживает внимания по целому ряду обстоятельств.

Во-первых, новая институциональная экономика выступает как методологическая основа теории и практики маркетинговой деятельности в образовании. И в то же время маркетинговую практику учебных заведений следует рассматривать в качестве одного из направлений эмпирической проверки теоретических положений институциональной трактовки образования.

Причем в одних случаях такое практическое маркетинговое тестирование может касаться только получения каких-то эмпирических данных – индифферентных, подтверждающих или опровергающих определенную теоретическую модель образования, разрабатываемую безотносительно к практической образовательной деятельности той или иной организации образования, опыт которой анализируется. В других случаях речь может идти о практической реализации и, соответственно, апробации в маркетинговой деятельности конкретной организации, например, вуза, теоретических положений определенной экономической концепции.

Обращая на это внимание, Г. Р. Айер (G. R. Iyer) пишет о том, что «в качестве альтернативной теоретической методологии для сравнительного исследования маркетинговых систем следует рассматривать институциональный анализ» [Iyer 1997: 531], который «имеет большой потенциал для понимания динамических маркетинговых систем и для исследования их изменения» [Iyer 1997: 531].

Однако, по нашему мнению, междисциплинарный характер маркетинга и широта привлекаемого им методологического и операционного инструментария других дисциплин позволяют рассматривать этот вопрос в более широком плане. То есть методологическая связь маркетинга образовательных услуг может

быть определена практически со всеми теми направлениями исследований образования, о которых речь шла выше, – неоклассической экономической теорией [Smelser 1959; Arndt 1981; Kaikati 1993] и новой институциональной экономикой [Goldsmith 1992; Denzau, North 1994], теориями производственной функции образования и человеческого капитала [Ven-Porath 1980]. В связи с этим и возможности исследований в данном направлении являются весьма перспективными.

Во-вторых, в условиях образовательной системы Украины не меньший интерес представляет и иной угол зрения на маркетинг – исследование маркетинга как учебной дисциплины. На примере опыта преподавания маркетинга в украинских вузах очень выпукло могут быть представлены и проанализированы такие проблемы современного образования, как моделирование, внедрение и диффузия образовательных инноваций, отработка новых механизмов междисциплинарной интеграции и многие другие.

Наконец, указанная проблематика интересна еще тем, что относится, пожалуй, к одному из наиболее динамичных современных направлений маркетинга – так называемому «некоммерческому маркетингу».

«Теория и методология классического маркетинга, как известно, исторически развивались из практики бизнеса. Аналогично, маркетинг некоммерческих субъектов развивается из практики деятельности в некоммерческой сфере. Однако существенное различие заключается в том, что для формирования его концепции мы уже имеем не только зрелую теоретико-методологическую базу классического маркетинга, но и богатый опыт практического применения его методического инструментария. Это в значительной мере упрощает задачу специалистов, разрабатывающих концепцию маркетинга некоммерческих субъектов. Но есть и определенные трудности. За последнее десятилетие появилось достаточно много работ как зарубежных, так и отечественных авторов, посвященных маркетинговой деятельности в некоммерческой сфере. Как любая научная дисциплина в период своего становления, некоммерческий маркетинг переживает «болезнь роста», которая

проявляется в отсутствии системности, неоднозначности понятий, терминологической путанице. Так, например, в разных источниках встречаются различные названия маркетинговой деятельности в некоммерческой сфере: «социальный маркетинг», «маркетинг некоммерческих организаций», «маркетинг неприбыльных организаций», «маркетинг неприбыльной сферы» [Андреев 2000: 14].

5.1. Содержание образовательных услуг

Необходимым условием обеспечения корректности анализа образования является определение специфики образовательных услуг, а также основных факторов, определяющих особенности и тенденции развития рынков, на которых этот специфический продукт реализуется.

Любая услуга представляет собой действие или процесс, приносящие ее потребителю выгоду, которая выражается определенным полезным эффектом.

Образовательная услуга выступает в качестве первичного структурного элемента системы образования, а их совокупность формирует интегральный процесс образования, «вовлекая» в него все основные компоненты: человеческие ресурсы, материально-техническую базу, формы и методы обучения и воспитания, методiku и организацию учебного процесса.

Комплекс образовательных услуг учебного заведения образует его сервисную систему. Элементами сервисной системы являются:

1. Базовые (ядерные) услуги, обеспечивающие потребителям базовую (родовую) выгоду – образованность (образовательный уровень):

– образовательные услуги основные: (уровень, тип и основные формы учебного процесса);

– образовательные услуги дополнительные (индивидуальные занятия, консультации, факультативы и т. п.);

2. Периферийные, сопровождающие, услуги – образовательные услуги, поддерживающие процесс оказания базовых услуг (сопутствующие базовым услугам):

– общепит;

- здравоохранение;
- организация отдыха и т. п.

Разграничение услуг на базовые и периферийные определяется сложившимися в той или иной стране национальными стандартами, нормами и традициями образования, а также спецификой конкретного вуза. Например, проживание студентов в общежитиях университетских кампусов США является непременным атрибутом обучения, и, следовательно, должно быть отнесено к базовым услугам. В отличие от этого как элемент базовых услуг обеспечение студентов общежитием в странах СНГ, вероятно, может быть определено только по отношению к военным вузам, где проживание курсантов начальных курсов в казармах – непременный атрибут всего образовательного процесса, в то время как для гражданских вузов обеспечение студентов общежитием – элемент периферийных услуг.

Эффективность функционирования сервисной системы учебного заведения, по сути, тождественна самому качеству образования. Объясняется это тем, что предоставление потребителю не отдельной образовательной услуги, а именно их системы выступает в качестве основы синергитических эффектов функционирования всей сервисной системы учебного заведения, иными словами, создает хорошо осознаваемый потребителем эффект глобального обслуживания.

Образовательным услугам присущи основные характеристики категории «услуга вообще». И в то же время общие для всех видов услуг родовые признаки в образовательных услугах проявляются в весьма специфических формах, причем зачастую в специфических настолько, что они как бы выводят образовательные услуги за пределы тех форм и методов исследования, которые применимы и технологичны в исследовании других видов услуг. Поясним это.

Образовательные услуги, так же как и другие виды услуг, имеют следующие признаки:

1. Неосязаемы, не имеют вещественной формы;
2. Неотделимы от носителя (производителя);
3. Невоспроизводимы (не имеют постоянства качества);
4. Процесс их производства и потребления совпадает во времени и пространстве.

В связи с этим процесс производства/потребления услуг исключает возможность целого ряда действий, обеспечивающих движение от производителя к потребителю «традиционных» товаров – материальных благ, таких как:

1. Хранение и накопление;
2. Физическое перемещение (транспортировка);
3. Промежуточное потребление (наличие посредников).

К характеристике услуг очень точно подходит знаменитая булгаковская фраза: «Свежесть бывает только одна – первая, она же и последняя» (Булгаков 1988: 474). По своей природе услуги всегда являются «свежими». «Несвежих» услуг просто не существует, так как их невозможно хранить, накапливать, транспортировать или перепродавать; и процесс их потребления всегда является конечным потреблением конечного потребителя.

Применительно к образовательным услугам указанные характеристики услуг в ряде случаев могут быть подвергнуты определенному сомнению. Например, обратимся к такой их характеристике, как совпадение процессов производства и потребления, и тезису об отсутствии промежуточного потребления.

Каким образом можно определить содержание процесса обучения студента в вузе? С одной стороны, обучение студента представляет собой процесс непосредственного производства и потребления образовательных услуг (вуз – производитель образовательных услуг, студент – конечный потребитель). Однако, с другой стороны, тот же студент может быть персонализирован как будущий выпускник, востребуемый конкретной фирмой как специалист именно благодаря оказанным ему образовательным услугам. И, таким образом, собственно студент выступает лишь как посредник в движении образовательных услуг от производителя (вуз) к конечному их потребителю (фирма).

Подобным образом, вероятно, можно подойти к оценке и других указанных выше характеристик образовательных услуг. Вместе с тем, думается, что все-таки речь идет здесь лишь о специфике внешних форм услуг, которая при всей ее значимости не отрицает и не может отрицать их глубинного внутреннего содержания.

5.2. Рынок образовательных услуг

Несмотря на всю свою уникальность, в условиях рыночной экономики образовательные услуги поступают в потребление посредством обмена, и с этой точки зрения они представляют собой всего лишь один из конкретных типов продуктов, предлагаемый рынку. В связи с этим общеметодологические подходы к определению категории «рынок вообще» представляются вполне корректными применительно и к категории «рынок образовательных услуг».

Исходя из конкретных целей и особенностей исследования, категория «рынок образовательных услуг» может быть описана одной из следующих дефиниций:

1. Совокупность социально-экономических отношений в сфере обмена, складывающихся между производителями и потребителями образовательных услуг.

2. Совокупность формальных (законы, нормативные акты, легализованные деловые контракты) и неформальных (традиции, обычаи, морально-этические нормы и правила, психологические стереотипы, «джентльменские» соглашения) институциональных ограничений осуществления трансакций (сделок), связанных с производством и потреблением образовательных услуг.

3. Место осуществления трансакций, связанных с реализацией образовательных услуг.

Специфика рынка образовательных услуг определяется сочетанием в его характеристике родовых категорий и феноменов «рынка вообще» (спрос и предложение; составляющие и факторы рыночной ситуации; тип рыночной конкуренции и т. п.) с уникальными, свойственными лишь ему категориями и феноменами, прежде всего, инфраструктурными и институциональными.

Исходя из этого отметим наиболее значимые характеристики образовательных услуг вузов, определяющие особенности их производства, продвижения и реализации на рынке:

1. Образовательные услуги не имеют материально-вещественной формы. Потенциальный выпускник вуза не может осмотреть, измерить, взвесить, физически сопоставить и срав-

нить качество образовательных услуг данного вуза с образовательными услугами других вузов. Фактически, поступая в вуз, абитуриент приобретает не сами образовательные услуги, а лишь некое обещание предоставления ему услуг, адекватных его потребностям и интересам.

2. Образовательные услуги неотделимы от их непосредственных носителей (производителей). Это означает, что основой образовательных услуг (соответственно, и основой существования самого вуза как такового) являются прямые контакты обучающихся в нем и потенциальных студентов с преподавателями и сотрудниками, реализующими базовую услугу (обучение). Качество этих контактов, по сути, тождественно качеству самих образовательных услуг. Однако следует учитывать, что наряду с базовыми образовательными услугами потребитель заинтересован (и в ряде случаев в не меньшей степени) в периферийных услугах. Невнимание к качеству прямых контактов в области периферийных услуг чревато для вуза не менее серьезными проблемами и последствиями, чем «проколы» собственно в учебном процессе (вплоть до «потери» студентов).

5.3. Стратегический и операционный маркетинг образовательных услуг

Важнейшее практическое следствие указанных характеристик образовательных услуг вузов может быть определено достаточно жестко: эффективная рыночная стратегия вуза, обеспечивающая ему реальные конкурентные преимущества и долговременные перспективы выживания и роста, может быть разработана только на основе идеологии маркетинга и реализована только на основе маркетинговых технологий.

Современная концепция маркетинга предполагает его трактовку в единстве трех основных аспектов:

1. Маркетинг это как особая философия ведения бизнеса, ориентирующего все его стороны на удовлетворение потребностей рынка.

2. Маркетинг как комплекс инструментов (методов, методик, приемов и т. д.), с помощью которых фирма выявляет

и анализирует потребности рынка, изучает рыночную ситуацию и воздействует на рынок.

3. Маркетинг как особая функция управления, в рамках которой осуществляются планирование, организация, контроль, стимулирование и руководство рыночной деятельностью фирмы.

Конкретными формами реализации концепции интегрированного маркетинга выступают стратегический и операционный маркетинг фирмы.

Стратегический маркетинг – это выявление и анализ потребностей физических лиц и организаций, а также существующих и потенциальных рынков продуктов фирмы, удовлетворяющих эти потребности;

Операционный маркетинг – это тактическая (оперативная) деятельность фирмы в области ее товарной, ценовой, коммуникационной и сбытовой политики, обеспечивающая продажу ее продуктов.

Центральной проблемой интегрированного маркетинга является формирование и практическая реализация «уникального предложения о продаже» продуктов фирмы (англ. USP – Unique Selling Proposition).

Содержанием уникального предложения о продаже является эффективная устойчивая коммуникация с существующими и потенциальными потребителями продуктов фирмы на основе обоснования их конкурентных преимуществ; другими словами – осознанная потребителем уникальность предлагаемых фирмой продуктов с точки зрения оптимальности сочетания в них основных атрибутов (параметров цена/качество и других). Собственно уникальное предложение о продаже и лежит в основе предпочтения и выбора потребителем конкретного продукта среди продуктов-конкурентов.

Исходя из этого стратегический маркетинг можно определить как методологию разработки уникального предложения о продаже, а операционный – как методику и технику доведения уникального предложения о продаже до целевой группы потребителей через реализацию маркетинг микс (комплекса маркетинга) – 4Ps (Product, Price, Promotion, Place, англ. – продукт, цена, продвижение, место).

Перечисленные аспекты, являясь универсальными компонентами маркетинговой деятельности, должны быть реализованы и вузом. Однако, как показывает отечественный и мировой опыт, сама по себе непростая задача постановки маркетинга организации в условиях вуза становится еще более сложной.

В отличие от маркетинга товаров – материальных благ, насчитывающего более чем сорокалетний опыт эффективных исследований и разработок, маркетинг образовательных услуг как минимум вдвое моложе (Shostack 1984), намного «уже» в диапазоне выбора эффективных методов и решений и значительно сложнее «технологически» – с точки зрения практической реализации этих методов и решений.

Очевидный парадокс ситуации заключается в том, что именно здесь, в сфере образовательных услуг, маркетинг важен как ни в одной другой области рыночной деятельности и в то же время именно на рынке образовательных услуг возможностям маркетинга либо не придается значения вообще, либо вся маркетинговая активность сводится к единичным, бессистемным акциям (презентации, рекламные кампании накануне приема студентов в вузы и т. п.) в русле так называемого «маркетинга по факту».

Попытаемся определить важнейшие маркетинговые подходы и решения, касающиеся образовательных услуг вузов.

Условно все они (включая и стратегический и операционный маркетинг) могут быть сведены к двум основным направлениям:

1. Общемаркетинговые решения и подходы, акцентирующие особенности образовательных услуг.

2. Специфические маркетинговые решения и подходы, элиминирующие особенности образовательных услуг.

Оба эти направления призваны дополнять, а не подменять друг друга или противопоставляться. Оба они предполагают системные маркетинговые решения. Однако и стратегические решения, и мероприятия маркетинг микс в рамках каждого из направлений имеют принципиальную специфику.

5.4 Общемаркетинговые решения и подходы на рынке образовательных услуг

Исходной предпосылкой этого направления является выделение базовой (родовой) выгоды в качестве основного маркетингового аргумента и, соответственно, определение «в чистом виде» составляющих ее атрибутов и условий получения потребителем.

Такой подход предполагает стратегические решения и маркетинговую активность вуза, прежде всего, в области разработки продукта (формирование конкурентоспособной системы образовательных услуг) и коммуникационной политики (реклама, личные продажи, стимулирование продаж, связи с общественностью). Главными целями здесь выступают создание устойчивой позитивной репутации (имиджа) вуза и поддержание его фирменной марки (бренда). Достижение этих целей является основой установления и поддержания атмосферы доверия с обучающимися студентами и будущими абитуриентами, а также общественностью в целом. При этом вузом не ставится задача как-то «скрасить», «смягчить» такие особенности образовательных услуг, как их нематериальность и неосвязаемость.

Как показывает практика, такие нематериальные атрибуты образовательных услуг, как профессиональная репутация и имидж вуза, составляют не только самую глубокую основу всей системы маркетинга образовательных услуг, но и являются наиболее труднодостижимыми.

Объясняется это прежде всего тем, что, формируя и изменяя культуру конкретного общества, образовательные услуги вуза в то же самое время как ни один другой вид услуг жестко детерминируются наиболее консервативными нормами, ценностями, традициями и психологическими стереотипами данного общества. При этом в отличие от маркетинга других услуг, всегда предполагающих оригинальные креативные решения, маркетинг образовательных услуг всегда априори «обречен» на определенную стереотипность, ограниченность решений и действий в рамках той системы, которую конкретное общество готово принять. Попробуем, например, «примерить»

к продвижению образовательных услуг в Украине такие распространённые элементы рекламных обращений, как эротика или «чёрный» юмор. Вероятно, ничего другого кроме негодования или насмешек они не вызовут.

В связи с этим, по сути, единственным направлением эффективного формирования имиджа вуза является рутинная и сложная процедура накопления опыта конкурентного пребывания на рынке образовательных услуг.

Именно прошлый – накопленный позитивный опыт предоставления образовательных услуг формирует имидж вуза в глазах его потребителей и общества в целом. Именно «рыночная история» вуза, при прочих равных условиях, рассматривается потребителями его образовательных услуг как главное свидетельство качества этих услуг и выступает главным критерием их уникальности, то есть определяет выбор потребителем образовательных услуг конкретного вуза в его сравнении со всеми остальными.

В характеристике первого – «имиджевого» направления маркетинга образовательных услуг особо следует выделить следующие моменты:

1. Достаточно банальное утверждение «Ничто не зарабатывается столь трудно и не теряется так легко, как репутация» в характеристике имиджа вуза становится принципиально значимым. Опыт эффективной работы на рынке образовательных услуг для вуза не есть нечто заданное, стабильное, самодостаточное. Как только потребитель и общество получают пусть даже самые слабые сигналы об ухудшении качества образовательных услуг, неотвратимо начинает формироваться негативный имидж вуза, сразу же ставящий под сомнение весь его прошлый заслуженный опыт. Напомним, что образцы «прошлых заслуг» вуза – его образовательные услуги никак не материализованы, не объективированы в настоящем; а «былая слава» вуза – то, что сохранилось в качестве воспоминаний, – это, скорее, удел историков образования, а не потенциальных потребителей его образовательных услуг.

2. Главными направлениями формирования имиджа вуза являются управление человеческими ресурсами и кадровая политика. Именно человеческие ресурсы составляют основу

образовательных услуг; именно они формируют ядро уникального предложения о продаже образовательных услуг. Майкл Портер и Гарвардский университет; Евсей Григорьевич Либерман и Харьковский госуниверситет; имена этих экономистов настолько прочно ассоциируются с конкретными вузами (и наоборот), что воспринимаются практически как синонимы. И все-таки имидж вуза является производным от имиджа педагогов-ученых, поскольку именно они, в конечном счете, его и создают.

3. Позитивный имидж, опыт эффективной работы на рынке образовательных услуг составляют один из основных, труднопреодолимых барьеров вхождения на этот рынок для новых участников. Пытаясь вывести на рынок свои услуги, новые вузы оказываются в крайне сложной ситуации. Главное условие выживания в жесткой конкурентной борьбе на рынке образовательных услуг – позитивный рыночный опыт, а он-то как раз у них и отсутствует. Варианты эффективных маркетинговых решений в этой ситуации, по сути, сводятся к двум основным направлениям, которые имеют смысл и могут быть результативными только в их совокупности; не автономно, а дополняя и предполагая друг друга в качестве составляющих своеобразного «бинарного заменителя» позитивного рыночного опыта:

А. Рынку необходимо предложить нечто принципиально новое – образовательные услуги, которых ранее на данном рынке не существовало (другими словами, новое качество образовательных услуг, как базовых, так и периферийных), и таким образом «начать отсчет» собственного опыта. Составляющими уникального предложения о продаже здесь могут выступать:

- «уникальная» дешевизна платы за обучение;
- принципиально новое «качество диплома» (например, его уникальная нострификация);
- обучение и стажировка за границей;
- инновационные методики, формы и методы обучения;
- гарантированность трудоустройства выпускников;
- уникальная спортивная база вуза и др.

Б. Следует найти «достойные замены» отсутствующему собственному опыту и имиджу на рынке образовательных услуг,

используя возможности чужого опыта и имиджа. Вариантами решения здесь являются:

– привлечение в вуз ученых, практиков, педагогов, которые пользуются авторитетом, признанным на данном рынке образовательных услуг;

– использование «раскрученных» брэндов – торговых марок других вузов (например, организация нового учебного заведения в качестве реального или формального филиала/дочернего предприятия вуза, имеющего устойчивый позитивный имидж и опыт работы на рынке образовательных услуг).

5.5. Специфические маркетинговые решения и подходы на рынке образовательных услуг

Содержанием второго направления маркетинга образовательных услуг является решение задачи элиминирования их специфических особенностей и на основе этого – использование маркетинговых подходов и решений, применяемых к традиционным продуктам – материальным благам.

В отличие от первого направления маркетинга образовательных услуг здесь в стратегических решениях и маркетинговой активности вуза внутри «маркетинг микс» сложно определить какие-то конкретные приоритетные направления – все они должны быть задействованы максимально полно с целью придания образовательным услугам по сути несвойственных им атрибутов и эффектов – осязаемости, овеществленности, материальности.

Необходимость этого направления определяется следующими обстоятельствами:

1. Эффективная для продавца любого продукта реализация модели потребительского поведения всегда предполагает необходимость активного задействования максимально возможного числа каналов восприятия потребителя. В оптимальном варианте продавец должен поставить потребителя в такие условия, при которых тот должен (обязан!) ощутить товар «во всей красе» его фактуры, цвета, размера, веса, вкуса, запаха, звука и т. п. Причем, оказывается, что эти условия не только формируют механизм тотального давления на покупателя

с целью организации его выбора в нужном для продавца направлении – покупки именно его товара. Со стороны покупателя они не только не встречают протеста, но, более того, воспринимаются им в качестве комфортных и необходимых условий свободного и полноценного выбора товара. Являясь одним из базовых элементов техники активных продаж, такой механизм вовлечения потребителя в покупку насчитывает многовековой эффективный опыт. В современных условиях он распространен повсеместно: начиная со знаменитых восточных базаров, где торговцы обязательно стремятся к тому, чтобы покупатель хотя бы прикоснулся к предлагаемому ими товару, и заканчивая международным журналом «Cosmopolitan», в котором реклама парфюмерии непременно включает «образцы запахов» на специальных наклейках.

2. Психологически любому покупателю всегда трудно расставаться с деньгами, совершая любую, пусть даже самую насущную для него покупку. И, пожалуй, единственное, что остается продавцу, чтобы хоть как-то «скрасить» для покупателя болезненный процесс покупки, это придать приобретаемому товару максимальную значимость и материальность, а также сопроводить покупку какой-либо дополнительной «бесплатной» премией (будь то улыбка и благодарность за покупку или купон на скидку к цене для следующей покупки). При этом чем более вещественен, материально определен процесс обмена ценностями (товар – деньги), тем он, при прочих равных условиях, более предпочтителен для покупателя.

Именно этими обстоятельствами, прежде всего, и определяется необходимость системы маркетинговых мероприятий, направленных на придание образовательным услугам материальности и осязаемости.

В качестве основных задач этого направления маркетинга образовательных услуг можно определить следующие:

1. Формирование, развитие и презентация материально-технической базы вуза, включая весь спектр материально-вещественных условий предоставления как базовых, так и периферийных образовательных услуг:

– здания, сооружения, аудиторный фонд;

– компьютеры, оргтехника, материально-вещественные составляющие информационных систем;

– библиотеки;

– спортивные здания, сооружения и оборудование;

– общепит;

– базы отдыха и т. д.

2. Создание и презентация объектов интеллектуальной собственности:

– научные труды;

– учебные пособия;

– прикладные учебные компьютерные программы и т. п.

3. Разработка, развитие и совершенствование фирменного стиля вуза:

– «материализация традиций» вуза;

– разработка символики и геральдики;

– создание собственного фирменного стиля одежды и униформы и т. п.

4. Создание системы прочных позитивных ассоциаций образовательных услуг вуза с осязаемыми материальными объектами за счет средств коммуникационной политики (разработка, «материализация» и продвижение слоганов типа «Образование. Интеллигентность. Культура» и др.).

5. Формирование и совершенствование системы материального и морального поощрения студентов, преподавателей и сотрудников (стипендии, премии, призы, дипломы и т. п.).

Таковы, на наш взгляд, главные особенности методологии исследования рынка и направления маркетинга образовательных услуг, которые, хотя и предполагают значительную специфику форм реализации в различных странах, вместе с тем, по сути, являются универсальными.

Выводы.

1. Эффективная рыночная стратегия вуза может быть разработана только на основе идеологии маркетинга и реализована только на основе маркетинговых технологий.

2. Важнейшим условием обеспечения реальной конкурентоспособности вуза в условиях жесткой рыночной конкуренции выступает разработка и реализация уникального предложения

о продаже его образовательных услуг. В качестве продукта рынку должен быть предложен целостный комплекс образовательных услуг, обеспечивающий потребителю эффект глобального обслуживания, – не только базовые (основные и дополнительные образовательные услуги), но и целый ряд сопровождающих услуг, поддерживающих процесс оказания услуг базовых (общепит, здравоохранение, организация отдыха и т. п.).

3. Стратегическими целями маркетинга образовательных услуг являются:

- создание устойчивой позитивной репутации (имиджа) вуза и поддержание его фирменной марки (бренда);

- «материализация» образовательных услуг – создание системы прочных позитивных ассоциаций образовательных услуг вуза с осязаемыми материальными объектами.

4. Реализация задач стратегического и операционного маркетинга в сфере образования предполагает сочетание универсальных маркетинговых подходов и решений со специфическими маркетинговыми методами и технологиями, релевантными специфике образовательных услуг.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исторические корни исследования образования в экономической теории относятся к работам Адама Смита, Вильяма Петти, Карла Маркса. Претерпев определенные трансформации, идеи классиков в трактовке образования получили свое дальнейшее развитие в неоклассической экономической теории – прежде всего в концепциях человеческого капитала и производственной функции образования.

Пионерными работами в теории человеческого капитала явились труды 1950–1960-х годов Г. Беккера, Дж. Минцера, Т. Шульца. По мнению этих ученых и их последователей, главная цель образования состоит в создании и увеличении человеческого капитала. Человеческий капитал – это совокупность знаний, навыков и умений, приобретенных людьми. Чем больше человеческий капитал в определенной экономике, тем более производительными будут ее трудовые ресурсы. Об отдаче от человеческого капитала, как правило, судят по уровню доходов владельца этого капитала. Подход этот, безусловно, является полезным, поскольку позволяет отразить результаты образования в реальных экономических показателях. Однако следует указать и на его ограниченность, поскольку содержание образования сводится здесь в основном к приобретению специальных знаний и навыков. Но у образования есть и другие важные социальные функции, которые в данной модели игнорируются. Кроме того, данная модель не объясняет, почему в разных условиях отдача от одного и того же человеческого капитала будет разной.

Другим направлением исследования образования в неоклассических традициях являются концепции производственной функции образования, обосновываемые в работах У. Дойла, Дж. Ферриса, Д. Монка, Дж. Халлака и других ученых. Образование рассматривается в них как производственный процесс, характеризующийся своей производственной функцией, которая связывает ресурсы, используемые в системе образования, технологию обучения и результаты образовательного процесса. Хотя такая трактовка образования является механистической, она полезна с точки зрения сравнительного

анализа эффективности различных образовательных технологий, поскольку ресурсы и конечный продукт представляются здесь в явном виде. Одна из трудностей использования данного подхода состоит в том, что объекты обучения (ученики, студенты) являются в то же время и активными участниками процесса образования – знания нельзя дать, их можно только взять. Результат или конечный продукт образовательного процесса зависит от исходного уровня знаний, интеллектуальных способностей, и что немаловажно, мотивации студентов. Но если знания и способности относительно легко проконтролировать, то измерение уровня мотивации затруднено. Кроме того, знания и способности можно рассматривать как экзогенные или заданные параметры, в то время как мотивация – скорее эндогенная переменная, которая может меняться в ходе образовательного процесса. Все это затрудняет операционализацию подхода производственной функции.

Кроме того, данный подход является статическим и не позволяет изучить динамику системы образования, т. е. ответить на вопросы: «как развивается система образования?», «под влиянием каких движущих сил в ней происходят изменения?», «как формируется спрос на различные виды знаний?» и т. д.

Наконец, так же, как и теория человеческого капитала, данный подход искусственно сужает и само содержание многогранного и сложного процесса образования и, естественно, его результаты. Роль образования сводится здесь к получению заданного набора знаний, а такие его компоненты, как воспитание и просвещение, игнорируются.

В целом, характеризуя неоклассическое направление в исследовании образования, следует согласиться с Дугласом Нормом, который в своей известной работе 1981 г. «Структура и изменение в экономической истории» очень точно определил особенности и границы неоклассического подхода применительно к исследованию образования, утверждая, что образовательная система общества совершенно «не вписывается» в узкие рамки неоклассического анализа, поскольку ориентирована преимущественно не на инвестиции и человеческий капитал, а на внедрение в сознание членов общества определенной системы ценностей.

Поэтому в качестве более перспективного с точки зрения понимания глубинной сущности образования и эволюции образовательных систем должен быть определен исследовательский подход новой институциональной экономической теории (Р. Коуз, Д. Норт, О. Уильямсон и др.).

Учитывая, что в рамках институциональной экономики существует множество течений, что институциональный анализ может проводиться на разных уровнях социальной системы и что в само понятие «институт» может вкладываться разный смысл, направления для исследований системы образования весьма многообразны.

Во-первых, представляет интерес влияние на систему образования институтов общества. В экономических и политических институтах заложены стимулы для развития тех или иных видов экономической деятельности. Организации возникают в рамках институциональных ограничений с целью реализации тех возможностей, которые открывают существующие институты.

Организации, функционируя, постоянно обучаются, приобретая знания и опыт. Типы знаний и умений, которые оказываются необходимыми для успешного достижения организациями своих целей, будут определять направления развития и характер накопления знаний в обществе, а также пути передачи знаний. Система образования будет реагировать на спрос на те или иные виды знаний и развиваться соответствующим образом. Таким образом, система образования будет отражать структуру стимулов, заключенных в институциональных ограничениях.

Если институты общества открывают возможности и создают стимулы для возникновения и развития организаций, максимизация прибыли которых достигается за счет увеличения производительности, что ведет естественным образом к экономическому росту, то это будет стимулировать инвестиции в образование, поскольку последнее позволяет повышать производительность деятельности организаций. Другое дело, если институты общества более благоприятны для деятельности по перераспределению, чем для продуктивной деятельности; если они создают лучшие условия для монополии, чем для конкуренции, и вообще сужают круг экономических возможностей вместо его расширения. В таких условиях инвестиции в образование,

которое могло бы вести к росту производительности, будут непопулярны. Примером перераспределительной деятельности является коррупция. При этом, очевидно, максимизация дохода коррумпированных чиновников или служащих достигается не за счет знаний, а за счет дискреционных полномочий, которые им обеспечивают формальные институты и неформальные нормы поведения, существующие в данном обществе. Чем больше стимулов для перераспределительной деятельности заложено в институциональной структуре общества, тем меньше стимулов для инвестиций в образование, поскольку отдача от этих инвестиций будет низкой. Таким образом, структура системы образования будет являться зеркалом структуры стимулов для экономической деятельности, определяемой институтами общества, и изучение проблем образования может помочь в понимании недостатков экономических и политических институтов общества.

Нельзя, безусловно, не упомянуть и о влиянии на отношение к образованию неформальных институтов – традиций и ценностей, разделяемых членами общества. Если образованность и интеллект не относятся к ценностям общества, это скажется на спросе на образовательные услуги. Формирование и развитие неформальных институтов тесно связано с развитием формальных институтов. Естественно, что влияние институциональной матрицы на образование не является односторонним. Образование, в свою очередь, может оказывать обратный эффект на развитие и стабильность институтов. Это вытекает из одной из важнейших функций образования, которая игнорируется неоклассической экономикой, а именно идеологической функции. Дуглас Норт указывает, что стабильность того или иного института общества зависит от того, признают ли члены общества его легитимность или нет. Институт является легитимным, если члены общества выражают согласие с ним, считая его правильным. Издержки на поддержание и обеспечение соблюдения существующих институтов находятся в обратной зависимости от осознаваемой легитимности этих институтов. Если члены общества считают существующий порядок справедливым и разумным, то издержки на поддержание этого порядка будут незначительны. Оценки институтов всегда субъективны –

разные члены общества могут оценивать институты по-разному. Системе образования отводится важная роль в легитимизации институтов общества. Как формальные, так и неформальные институты в виде норм поведения и этических кодексов внедряются в сознание и рационализируются через систему образования.

Обратной стороной стабильности является изменчивость. Образование может являться активным агентом изменений существующих институтов. Например, потребность в знаниях ведет к развитию системы образования, росту университетов со своими собственными целями, интересами и способностью оказывать влияние на общество, в частности, на государственное управление. В свою очередь, это может вести к изменению взглядов и ценностей политиков и избирателей и тем самым стимулировать изменения в политических и экономических правилах общества. Таким образом, использование институционального подхода ведет к более глубокому пониманию эволюции системы образования и взаимного влияния институтов и образования.

Как любой другой элемент – подсистема экономической системы общества, образование функционирует в рамках своих собственных внутренних институтов, то есть правил, регулирующих образовательную деятельность в обществе и контрактные отношения между участниками образовательного процесса. Таким образом, другим перспективным направлением приложения институционального анализа в сфере образования является изучение формальных и неформальных ограничений, структурирующих взаимодействия между экономическими агентами в данной сфере.

При изучении формальных институтов образования основное внимание уделяется вмешательству государства, его возможности влиять на конкуренцию внутри образовательного сектора и устанавливать стандарты образовательной деятельности. Неформальные институты, в отличие от формальных, которые создаются целенаправленно «сверху», возникают спонтанно «снизу». Это общепринятые типы поведения и этические принципы, управляющие взаимодействием участников образовательного процесса. Весьма актуальным является, в частности,

изучение коррупции в сфере образования. Хотя образование по сути своей процесс продуктивный, направленный, в частности, на создание человеческого капитала, в определенных институциональных условиях в нем возникают мощные стимулы для непродуктивной перераспределительной деятельности. Чрезвычайно важным для формирования политики образования является понимание истоков коррупции, ее экономических и социальных последствий.

Таким образом, сопоставляя перспективы неоклассического и институционального подходов к исследованию системы образования в экономической теории, следует сделать вывод о том, что при всех позитивных характеристиках неоклассического направления, оно имеет принципиальный недостаток – содержание сложного и многогранного процесса образования искусственно сужается, роль образования сводится только к получению определенного набора знаний, а такие составляющие процесса образования, как воспитание и просвещение, не принимаются во внимание.

Совокупность существующих в том или ином обществе образовательных коммуникаций формирует каркас (системное ядро) образовательной системы общества. Реализуясь в конкретных организационных формах, исходя из системы формальных и неформальных институтов и формируется система образования как таковая. Другими словами, по сути, «система формальных и неформальных институтов образования» и «система образования» – это синонимы. В любом обществе сложное взаимодействие элементов, механизмов и атрибутов системы образования (регулирование, устойчивость, развитие, оценка выбора и др.) приводит к появлению множества противоречащих друг другу типов индивидуальных моделей образования, что, в свою очередь, обуславливает объективную необходимость воздействия на них со стороны государства в направлении гармонизации (при приоритетности общенациональных интересов). Обеспечить теоретическое обоснование решения этой и других важнейших задач и призвана, прежде всего, НИЭ.

При этом НИЭ позволяет реализовать системный подход к исследованию образования; на этой основе раскрыть его

содержание во всей полноте и определить основные закономерности и тенденции развития.

Не отрицая «огульно» положения неоклассики, НИЭ наполняет их реальным содержанием, то есть критически переосмысливает неоклассические концепции и модели, привлекая к их разработке методологию и инструментарий институционального анализа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ананьин О. И. Экономическая наука в зеркале методологии / О. И. Ананьин // Вопр. философии. – 1999. – № 10. – С. 135–151.

Андреев С. Н. Маркетинг в некоммерческой сфере: теоретический аспект / С. Н. Андреев // Маркетинг в России и за рубежом. – 2000. – № 4. – С. 12–18.

Арефьев Н. Введение в теорию эндогенного роста: [Электрон. ресурс] / Н. Арефьев // Государственный университет «Высшая школа экономики». – 2004. – 17 авг. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/macro/macro3/Macro3Lecture4.html/>.

Архиереев С. И. Трансакционные издержки институционализации фондового рынка Украины [Электрон. ресурс] / С. И. Архиереев, Я. В. Зинченко // Институц. экономика. – 2003. – 28 дек. – Режим доступа: <http://ie.boom.ru/collection/donetsk.htm/>.

Астахова В. І. Освіта Харківщини на зламі століть / В. І. Астахова, Л. О. Белова // Вчені записки Харківського гуманітарного інституту «Народна українська академія» / Нар. укр. акад.– Х.: Око, 2002. – Т. 8. – С. 7–28.

Афанасьев В. С. Институционализм / В. С. Афанасьев // Экономическая энциклопедия. Политическая экономия. – М.: Сов. энциклопедия, 1975. – Т. 2. – С. 28–29.

Баскакова М. Е. Экономическая эффективность инвестиций в высшее образование в современной России: гендерный аспект: Автореф. дис. ... док. экон. наук: 08.00.05, 08.00.07 / М. Е. Баскакова; Ин-т соц.-экон. проблем народонаселения РАН. – М., 2003а. – 50 с.

Баскакова М. Е. Гендерные аспекты экономической отдачи платного высшего образования / М. Е. Баскакова // Социол. исслед. – 2003б. – № 11. – С. 120–126.

Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории: Пер. с англ. / Г. С. Беккер; Сост., науч. ред., послесл. Р. И. Капелюшникова; предисл. М. И. Левин. – М.: ГУ-ВШЭ, 2003. – 672 с.

Булгаков М. Мастер и Маргарита: Романы / М. Булгаков. – Минск: Ураджай, 1988. – 670 с.

Васильева Е. Э. Институционализм как альтернатива неоклассической и марксистской экономической теории / Е. Э. Васильева // Квартальный бюллетень клуба экономистов / Ин-т приватизации и менеджмента; Европейский гуманитарный ун-т. – Вып. 4. – Минск: Пропилен, 2000. – С. 164–180.

Веблен Т. Теория праздного класса: Пер. с англ. / Т. Веблен. – М.: Прогресс, 1984. – 642 с.

Волгина О. Н. Инвестиции в образование как важнейший фактор накопления интеллектуального капитала / О. Н. Волгина // Интеллектуальный капитал: состояние, проблемы, перспективы: Сб. материалов науч. конф. «Интеллектуальный капитал организации – ключ к развитию и росту экономики» / Сост. и науч. ред. Т. М. Орлова. – М.: ЦЭМИ РАН, 2004. – С. 42–48.

Галаган А. И. Мировые тенденции в области научных исследований высшего образования / А. И. Галаган, О. Д. Прянишникова. – М.: НИИВО, 1998. – 64 с.

Гафаров Х. С. Герменевтическая интерпретация философского текста / Х. С. Гафаров / Современная философия как феномен культуры: исследовательские традиции и новации: (Сб. материалов конф., посвященной 30-летию каф. соврем. зарубеж. философии филос. фак. С.-Петерб. ун-та), СПб., 15–17 мая 2000 г. – СПб., 2000. – С. 62–66.

Гогоненкова Е. А. Эпистемологический статус метафоры: экспозиция проблемы / Е. А. Гогоненкова // Credo New. Теоретический журнал. – 2004. – № 2. – С. 68–75.

Гудков Л. Д. Метафора / Л. Д. Гудков / Культурология. XX век. Энциклопедия / Гл. ред., составитель С. Я. Левит. – Т. 2. – СПб.: Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. – С. 35–36.

Джоскоу П. Специфичность активов и структура вертикальных отношений: эмпирические свидетельства / Пол Джоскоу // Природа фирмы: К 50-летию выхода в свет работы Р. Коуза «Природа фирмы» / Под ред. О. И. Уильямсона и С. Дж. Уинтера / Пер. с англ. М. Я. Каждана; науч. редактор перевода В. Г. Гребенников. – М.: ДЕЛО, 2001. – С. 175–205.

Добрынин А. И. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования / А. И. Добрынин, С. А. Дятлов, Е. Д. Цыренова. – СПб.: Наука, 1999. – 309 с.

Ельмеев В. Я. Человек труда вместо человеческого капитала / В. Я. Ельмеев / Перспективы человека в глобализирующемся мире / Под ред. В. В. Парцвания. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 319–351.

Ермоленко Г. А. Метафора в языке философии: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Г. А. Ермоленко. – Краснодар, 2000. – 162 с.

Ерошин В. И. Становление и развитие экономики образования как науки (ист.-методол. очерк) / В. И. Ерошин, Л. И. Романкова // Экономика образования. – 2003. – № 2. – С. 8–20.

Жовтая Г. Н. Высшая школа как социальный институт (особенности функционирования в современном советском обществе): Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / Г. Н. Жовтая; Моск. ин-т нар. хоз-ва им. Г. В. Плеханова. – М., 1991. – 19 с.

Завовская Н. М. Инвестиции в образование / Конспект лекций по курсу «Экономика труда»: [Электрон. ресурс] / Н. М. Завовская // Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина. – 2004. – 25 дек. – Режим доступа: <http://www.kutp.gubkin.ru/lect9.htm>.

Зуев А. Интеллектуальный капитал / А. Зуев, Л. Мясникова // Риск: Ресурсы. Информация. Снабжение. Конкуренция, – М. – 2002. – № 4. – С. 4–13.

Иванюк И. А. Маркетинговая модель воспроизводства интеллектуального капитала: [Электрон. ресурс] / И. А. Иванюк. – Режим доступа: http://publish.cis2000.ru/books/book_52/intro.shtml/.

Каблов Е. Мы рассуждаем об экономике знаний, но не знаем законов, которые запрещают эту экономику [Электрон. ресурс] / Е. Каблов // Известия науки и образования. – 2004. – 5 июня. – Режим доступа: <http://inauka.ru/science/article40580?subhtml/>.

Каленюк И. К вопросу об образовательном потенциале страны / И. Каленюк // Экономика Украины. – 2001. – № 11. – С. 70–77.

Капелюшников Р. Категория трансакционных издержек / Р. Капелюшников // Как это делается: финансовые, социальные и информационные разработки. – Сб. материалов Института коммерческой инженерии «Либерализм в России». – М.: Ин-т коммерческой инженерии, 1994. – Вып. 3. – С. 1–16.

Капелюшников Р. И. Новая институциональная теория [Электрон. ресурс] / Р. И. Капелюшников // Московский Либертариум. – 2004. – 24 января. – Режим доступа: <http://www.libertarium.ru/libertarium/10625/>.

Капелюшников Р. И. Послесловие. Вклад Гэри Беккера в экономическую теорию / Р. И. Капелюшников / Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории: Пер. с англ. / Сост., науч. ред., послесл. Р. И. Капелюшникова; предисл. М. И. Левин. – М.: ГУ ВШЭ, 2003. – С. 645–671.

Капелюшников Р. И. Теория человеческого капитала: [Электрон. ресурс] / Р. И. Капелюшников // Институцион. экономика. – 1999. – 23 авг. – Режим доступа: http://institutional.boom.ru/Capelush/HumanCapital_annotate.htm.

Капелюшников Р. И. «Человеческого капитала» теория / Р. И. Капелюшников // Экономическая энциклопедия. Политическая экономия. – Т. 4. – М.: Сов. энциклопедия, 1980. – С. 392–395.

Катькало В. С. Теория транзакционных издержек О. И. Уильямсона: эволюция и методология / В. С. Катькало / Уильямсон О. И. Экономические институты капитализма: Фирмы, рынки, «отношенческая контрактация» / Науч. редактирование и вступ. статья В. С. Катькало; пер. с англ. Ю. Е. Благова, В. С. Катькало, Д. С. Славнова, Ю. В. Федотова, Н. Н. Цытович. – СПб.: Лениздат, CEV Press, 1996. – С. 5–16.

Кендюхов А. Гносеология интеллектуального капитала / А. Кендюхов. – Экономика Украины. – 2003. – № 4. – С. 28–34.

Корицкий А. В. Введение в теорию человеческого капитала: Учеб. пособие / А. В. Корицкий. – Новосибирск: Сибирский университет потребительской кооперации, 2000. – 112 с.

Коуз Р. Фирма, рынок и право / Пер. с англ. Б. Пинскера; науч. ред. Р. Капелюшников / Р. Коуз. – М.: Дело ЛТД, Catallax, 1993. – 192 с.

Коуз Р. Г. Природа фирмы / Р. Г. Коуз / Природа фирмы. К 50-летию выхода в свет работы Р. Коуза «Природа фирмы» / Под ред. О. И. Уильямсона и С. Дж. Уинтера / Пер. с англ. М. Я. Каждана; науч. редактор перевода В. Г. Гребенников. – М.: ДЕЛЮ, 2001а. – С. 33–52.

Коуз Р. Г. Нобелевская лекция «Институциональная структура производства» (1991) / Р. Г. Коуз / Природа фирмы. К 50-летию выхода в свет работы Р. Коуза «Природа фирмы» / Под ред. О. И. Уильямсона и С. Дж. Уинтера / Пер. с англ. М. Я. Каждана; науч. редактор перевода В. Г. Гребенников. – М.: ДЕЛЮ, 2001б. – С. 340–351.

Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина; Сост. Э. М. Коржева, Н. Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.

Культура города: технологии развития: [Электрон. ресурс] // Культурная Столица. – 2004. – 23 марта. – Режим доступа: <http://www.culturecapital.ru/university/36/>.

Лазарева Ю. В. Инвестиционный аспект образования / Ю. В. Лазарева / Торгово-экономические проблемы регионального бизнес-пространства: (Материалы междунар. науч.-практ. конф.), Челябинск, 14–15 апр. 2004 г. / Южно-Уральский гос. ун-т. – Челябинск, 2004. – С. 48–52.

Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар / Пер. с фр. Н. А. Шматко. – М., СПб.: Ин-т экспериментальной социологии, изд-во «Алетейя», 1998. – 160 с.

Малахов С. В защиту либерализма (к вопросу о равновесии транзакционных издержек и издержек коллективного действия) / С. Малахов // *Вопр. экономики.* – 1998. – № 8. – С. 114–123.

Малахов С. Транзакционные издержки в российской экономике / С. Малахов // *Вопр. экономики.* – 1997. – № 7. – С. 77–86.

Малахов С. Транзакционные издержки и макроэкономическое равновесие / С. Малахов // *Вопр. экономики.* – 1998. – № 11. – С. 78–96.

Маркс К. Введение (Из экономических рукописей 1857–1858 гг.) / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 12. – С. 709–738.

Маркс К. К критике политической экономии / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т.13. – С. 1–167.

Маркс К. Критика политической экономии. Черновой набросок 1857–1858 гг. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 46. – Ч. 1. – С. 5–476.

Марченко М. В. Социальная значимость и эффективность инвестиции в образование: [Электрон. ресурс] / М. В. Марченко // Кубанский государственный университет. – 1999. – 24 мая. – Режим доступа: <http://intel-assets.h1.ru/articles/marchenko/marchenko.htm>.

Мастен С. Правовая основа фирмы / С. Мастен / Природа фирмы: Пер. с англ. – М.: Дело, 2001. – С. 294–318.

Менар К. Экономика организаций: Пер. с фр. / Под ред. А. Г. Худокормова / К. Менар. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 160 с.

Милль Дж. С. Основы политической экономии / Дж. С. Милль. – Т. 1. – М.: Прогресс, 1980. – 458 с.

Митчелл У. К. Экономические циклы. Проблема и ее постановка / У. К. Митчелл. – М., Л., 1930. – 424 с.

Михнева С. Г. Рынок труда: методологические и теоретические основы познания (системно-эволюционный подход): [Электрон. ресурс] / С. Г. Михнева // КИС. Бюджетирование. Компьютерные Информационные Системы. – 2000. – 19 янв. – Режим доступа: http://publish.cis2000.ru/books/book_39/ch4_1.shtml?no.htm/.

Нестеренко А. Современное состояние и основные проблемы институционально-эволюционной теории / А. Нестеренко // *Вопр. экономики.* – 1997. – № 3. – С. 42–57.

Нестеренко А. Экономический рост на основе институциональных изменений / А. Нестеренко // *Вопр. экономики.* – 1996. – № 7. – С. 19–29.

Никитин В. Идея образования или содержание образовательной системы / В. Никитин. – К.: Оптима, 2004. – 205 с.

Норт Д. Институты и экономический рост: Историческое видение / Д. Норт // THESIS. – 1993. – Т. 1, Вып. 2. – С. 61–82.

Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / Пер. с англ. А. Н. Нестеренко; предисл. и науч. редактирование Б. З. Мильнера / Д. Норт. – М.: Фонд экономической книги «НАЧАЛА», 1997а. – 180 с.

Норт Д. Институциональные изменения: рамки анализа / Д. Норт // Вопр. экономики. – 1997б. – № 3. – С. 6–17.

Нуреев Р. Институционализм: прошлое, настоящее, будущее (вместо предисловия к учебнику «Институциональная экономика») / Р. Нуреев // Вопр. экономики. – 1999. – № 1. – С. 125–131.

Олейник А. В поисках институциональной теории переходного общества / А. Олейник // Вопр. экономики. – 1997. – № 10. – С. 58–68.

Олейник А. Институциональная экономика: Учеб. пособие. Тема 1. Институциональные рамки неоклассики / А. Олейник // Вопр. экономики. – 1999. – № 1. – С. 132–147.

Олейник А. Институциональная экономика: Учеб. пособие. Тема 2. Норма как базовый элемент институтов / А. Олейник // Вопр. экономики. – 1999. – № 2. – С. 137–156.

Олсон М. Логика коллективных действий: общественные блага и теория групп / М. Олсон / Пер. с англ. Е. Окороченко, Ю. Парамонова; под ред. Р. М. Нуреева. – М.: Фонд экономической инициативы, 1995. – 241 с.

Онокой Л. С. Россия на пути интеграции в общеевропейскую систему образования / Л. С. Онокой // Социологические исследования. – 2004. – № 2. – С. 80–85.

Панарин А. В каком мире нам предстоит жить? Геополитический прогноз, сделанный в 1997 году [Электрон. ресурс] / А. Панарин. – Режим доступа: http://patriotica.ru/actual/panarin_prognoz.html/.

Платон. Государство / Платон. Соч. – М.: Мысль, 1971. – Т. 3. – Ч. 1. – С. 89–454.

Поланьи К. Экономика как институционально оформленный процесс / К. Поланьи // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3, № 2. – С. 62–73.

Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III / Закони, положення про вищу освіту. – Х.: Спектр, 2004. – С. 30–71.

Про освіту: Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-ХІІ / Закони, положення про вищу освіту. – Х.: Спектр, 2004. – С. 5–29.

Про стан розробки та впровадження стандартів вищої освіти: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 25.04.2002 р. № 4/5-19 // Інформ. зб. МОН України. – 2002. – Липень (№ 13). – С. 10–12.

Радаев В. О рациональности и коллективном действии (о кн. М. Олсона «Логика коллективных действий») / В. Радаев // *Вопр. економики.* – 1996. – № 10. – С. 144–152.

Радаев В. В. Экономическая социология. Курс лекций: Учеб. пособие / В. В. Радаев. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 368 с.

Радаев В. В. Новый институциональный подход и деформализация правил в российской экономике. Препринт: WP1/2001/01 / В. В. Радаев. – М.: ГУ-ВШЭ, 2001а. – 42 с.

Радаев В. В. Новый институциональный подход: построение исследовательской схемы / В. В. Радаев // *Экономическая социология.* – 2001б. – Т. 2, № 3. – С. 5–26.

Радаев В. В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация / В. В. Радаев // *Экономическая социология.* – 2002. – Т. 3, № 4. – С. 20–32.

Розен Ш. Трансакционные издержки и внутренние рынки труда / Ш. Розен / *Природа фирмы. К 50-летию выхода в свет работы Р. Коуза «Природа фирмы»* / Под ред. О. И. Уильямсона и С. Дж. Уинтера / Пер. с англ. М. Я. Каждана; науч. редактор перевода В. Г. Гребенников. – М.: ДЕЛЮ, 2001. – С. 112–134.

Розмаинский И. В. Старый институционализм [Электрон. ресурс] / И. В. Розмаинский // *Economicus. ru.* – 2003. – 21 дек. – Режим доступа: http://gallery.economicus.ru/cgiise/gallery/frame_rightn.pl?type=school&links=./school/oldinstitutionalism/lectures/oldinstitutelism_11.txt&img=lectures_small.gif&name=oldinstitutionalism/

Рощин С. Ю. Спрос на образование как на сигнал на рынке труда: [Электрон. ресурс] / С. Ю. Рощин // *Рынок труда.* – 2004. – 18 окт. – Режим доступа: http://labourmarket.ru/Pages/conf1/book2_html/23_roschin.htm.

Рощина Я. М. Формальные и неформальные издержки поступления в вуз: сколько мы готовы платить? / Я. М. Рощина // *Экономическая социология.* – 2003. – Т. 4. – № 1. – С. 13–20.

Румянцев В. Идеология: чему учить детей? / В. Румянцев // *Время.* Еженедельное издание русских консерваторов. – 2002. – № 24. – 27 июня. – С. 3.

Сабуров Е. Почему деньги не идут в образование? [Электрон. ресурс] / Е. Сабуров // Экономика образования. – 2001. – 2 июля. – Режим доступа: http://mschools.ru/old/02_07_2001.htm.

Сабуров Е. Ф. Человеческий капитал как гуманитарное понятие: [Электрон. ресурс] / Е. Ф. Сабуров // Красноярское образование. Городской портал. – 2004. – 19 апреля. – Режим доступа: <http://www.krsk-obr.ru/users/rukovod/6/>.

Садовничий В. А. Слово об университетском образовании / В. А. Садовничий // Университеты и общество. Сотрудничество университетов в XXI веке: (Сб. тез. Междунар. науч.-практ. конф.), Москва, 27–28 ноября 2003 г. / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова; Междунар. ассоциация ун-тов. – М., 2003. – С. 6–10.

Саймон Г. Рациональность как процесс и продукт мышления / Г. Саймон // THESIS. – 1993. – Т. 1. – Вып. 3. – С. 16–38.

Синявская О. В. Основные факторы воспроизводства человеческого капитала / О. В. Синявская // Экономическая социология. – 2001. – Т. 2. – № 1. – С. 43–87.

Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. 1776 г. [Электрон. ресурс] / А. Смит. – Режим доступа: <http://eklit.agava.ru/smitsod.htm/>.

Стукен Т. Ю. Рабочая сила региона: образование, профессиональная подготовка, квалификация, проблемы регулирования / Т. Ю. Стукен // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. – № 4. – С. 139–141.

Сумарокова Е. В. Инвестиции в человеческий капитал: теория и практика: [Электрон. ресурс] / Е. В. Сумарокова // Образование и общество. Научный, информационно-аналитический журнал. – 2005. – 22 янв. – Режим доступа: http://www.education.rekom.ru/2_2004/86.html.

Тамбовцев В. Теоретические вопросы институционального проектирования / В. Тамбовцев // Вопр. экономики. – 1997. – № 3. – С. 82–94.

Тамбовцев В. Институциональная динамика в переходной экономике / В. Тамбовцев // Вопр. экономики. – 1998. – № 5. – С. 29–40.

Тамбовцев В. Экономическая теория контрольно-надзорной деятельности государства / В. Тамбовцев // Вопр. экономики. – 2004. – № 4. – С. 91–106.

Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден / Пер. с фр. Н. А. Садовского; предисл. и комментарии Б. А. Старостина. – М.: Наука, 1987. – 240 с.

Тимошенко И. В. Исследование проблем переходной экономики в контексте новой институциональной экономики / И. В. Тимошенко // Пробл. равновесия экономических систем в условиях рыночной трансформации: (Материалы II межвуз. науч.-практ. конф.), Харьков, 14 дек. 2001 г. / Нар. укр. акад.; Орг. ком.: О. Л. Яременко и др. – Х., 2001. – С. 46–47.

Тимошенко И. В. Перспективы институциональной теории в исследовании проблем переходной экономики / И. В. Тимошенко / Вестн. Харьк. гос. ун-та. – Харьков, 1999. – № 446. – С. 9–12.

Тимошенко И. В. Роль и место институционализма в современной экономической науке / И. В. Тимошенко, О. Н. Нащекіна / Технический прогресс и эффективность производства // Вестн. НТУ «ХПИ». – Харьков, 2003. – Т. 3, № 10*2002. – С. 48–55.

Тимошенко И. В. Формальные и неформальные договоренности в контрактных отношениях / И. В. Тимошенко, О. Н. Нащекіна / Технический прогресс и эффективность производства // Вестн. НТУ «ХПИ». – Харьков, 2002. – № 11-2*2002. – С. 27–31.

Тимошенко И. В. Этика бизнеса глазами будущих менеджеров: результаты опроса украинских студентов / И. В. Тимошенко, О. Н. Нащекіна // Вісн. Донецького ун-ту. Серія В. Економіка і право. – Донецьк, 2002. – № 2–2/2002. – С. 281–285.

Тимошенко І. В. Розбудова національної інноваційної системи і державне регулювання ринку освітянських послуг / І. В. Тимошенко / Пробл. розвитку підприємств і нових економічних структур у сучасних умовах: (Тези доповідей і повідомлень Всеукр. наук.-практ. конф.), Донецьк, 20–21 травня 2004 р. / НАН України, Ін-т економіки пром-сті та ін. – Донецьк, 2004. – С. 174–175.

Тимошенко І. В. Формальні та неформальні домовленості у контрактних відносинах / І. В. Тимошенко, О. Н. Нащекіна / Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я: (Доповіді Міжнар. наук.-практ. конф.), Х., 16–17 тр. 2002 р. / М-во освіти і науки України, НТУ «ХПІ» та ін. – Х., 2002. – С. 397–398.

Уильямсон О. И. Сравнение альтернативных подходов к анализу экономической организации. Уроки организации бизнеса: Пер. с англ. / О. И. Уильямсон. – СПб.: Лениздат, 1994. – 642 с.

Уильямсон О. И. Вертикальная интеграция производства: соображения по поводу неудач рынка / О. И. Уильямсон / Теория фирмы. – СПб.: Наука, 1995. – С. 33–53.

Уильямсон О. И. Экономические институты капитализма: Фирмы, рынки, «отношенческая контрактация» / Науч. редактирование

и вступ. статья В. С. Катькало; пер. с англ. Ю. Е. Благова, В. С. Катькало, Д. С. Славнова, Ю. В. Федотова, Н. Н. Цытович / О. И. Уильямсон. – СПб.: Лениздат, CEV Press, 1996. – 702 с.

Уильямсон О. И. Введение / О. И. Уильямсон / Природа фирмы. К 50-летию выхода в свет работы Р. Коуза «Природа фирмы» / Под ред. О. И. Уильямсона и С. Дж. Уинтера / Пер. с англ. М. Я. Каждана; науч. редактор перевода В. Г. Гребенников. – М.: ДЕЛО, 2001а. – С. 11–32.

Уильямсон О. И. Логика экономической организации / О. И. Уильямсон / Природа фирмы. К 50-летию выхода в свет работы Р. Коуза «Природа фирмы» / Под ред. О. И. Уильямсона и С. Дж. Уинтера / Пер. с англ. М. Я. Каждана; науч. редактор перевода В. Г. Гребенников. – М.: ДЕЛО, 2001б. – С. 135–174.

Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / А. Н. Тихонов, А. Е. Абрамешин, Т. П. Воронина, А. Д. Иванников, О. П. Молчанова; Под ред. А. Н. Тихонова. – М.: Вита-Пресс, 1998. – 256 с.

Федорова А. Миф о вечном возвращении. HR-менеджер – созерцатель или управляющий? / А. Федорова // Со-Общение. – 2002. – № 6. – С. 12–14.

Федорова М. Ю. Образовательное право: Учеб. пособие для вузов / М. Ю. Федорова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 320 с.

Философия, культура и образование (материалы «круглого стола») // Вопр. философии. – 1999. – № 3. – С. 3–54.

Флигстин Н. Поля, власть и социальные навыки: критический анализ новых институциональных течений / Пер. с англ. М. С. Добряковой / Н. Флигстин // Экономическая социология. – 2001. – Т. 2, № 4. – С. 28–55.

Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ. – М.: Весь мир, 2003. – 232 с.

Хоткина З. А. По ту сторону прав и законов: гендерная сегрегация занятости в неформальной экономике / З. А. Хоткина // Экономическая социология. – 2003. – Т. 4. – № 1. – С. 132–135.

Чернецкий Ю. О. Вища школа як соціальний інститут: Автореф. дис. ... докт. соціол. наук: 22.00.06 / Ю. О. Чернецкий; Харк. держ. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 1994. – 38 с.

Шаститко А. Трансакционные издержки (содержание, оценка и взаимосвязь с проблемами трансформации) / А. Шаститко // Вопр. экономики. – 1996. – № 7. – С. 65–76.

Шаститко А. Условия и результаты формирования институтов / А. Шаститко // *Вопр. экономики.* – 1997. – № 3. – С. 67 – 81.

Шаститко А. Е. Неинституциональная экономическая теория / А. Е. Шаститко. – М.: ТЕИС, 1998. – 242 с.

Шаститко А. Предметно-методологические особенности новой институциональной экономической теории / А. Шаститко // *Вопр. экономики.* – 2003. – № 1. – С. 24–41.

Шереги Ф. Э. Социология образования: прикладной аспект / Ф. Э. Шереги, В. Г. Харчева, В. В. Сериков. – М.: Юристь, 1997. – 304 с.

Шеремет И. И. Образование как социальный институт: Лекция / И. И. Шеремет / *Науч.-метод. семинар преподавателей социологии.* – Х., 1996. – 20 с.

Щетинин В. Человеческий капитал и неоднозначность его трактовки / В. Щетинин // *Мировая экономика и международные отношения.* – 2001. – № 12. – С. 42–49.

Юткина Ю. Стоит ли тратить деньги на обучение?: [Электрон. ресурс] / Ю. Юткина // *ФИНМАРКЕТ Бизнес.* – 2004. – 6 октября. – Режим доступа: <http://biz.finmarket.ru/txt.asp?rd=149&id=327394>.

Яременко О. Л. Институциональный кризис в Украине: предпосылки, особенности, пути выхода / О. Л. Яременко, В. Г. Яременко // *Вчені записки Харківського гуманітарного інституту «Народна українська академія / Нар. укр. акад.– Х.: Око, 1996а.– Т. 2.– С. 144–152.*

Яременко О. Л. Роль региональных образовательных систем в институциональной трансформации Украины / О. Л. Яременко / *Структура освіти в регіоні: проблеми оптимізації: (Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.), Харків, 12–14 грудня 1996 р. / Мін-во освіти і науки України, Нар. укр. акад. та ін. – Х., 1996б. – С. 144–145.*

Яременко О. Л. Институциональная трансформация экономики Украины: роль внешних факторов / О. Л. Яременко // *Бизнес-Информ.* – 1997а. – № 4. – С. 8–14.

Яременко О. Л. Переходные процессы в экономике Украины: институциональный аспект / О. Л. Яременко. – Харьков: Основа, 1997б. – 186 с.

Яременко О. Л. Институциональные основания переходных процессов в экономике: Дисс. ...д-ра экон. наук: 08.00.01 / О. Л. Яременко. – Х., 1997в. – 370 с.

Яременко О. Л. Динаміка інституційного розвитку економіки України / О. Л. Яременко // Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія». – Харків: Вид-во НУА, 2003. – Т. IX. – С. 334–346.

Abraham K. G. Match Quality, Seniority and Earnings / K. G. Abraham, H. S. Farber // *American Economic Review*. – 1987. – № 77. – P. 278–297.

Akerlof G. A. The Economics of Education: Some Lessons from Sociology / George A. Akerlof and Rachel E. Kranton / *Institutions and Governance: (5th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics. Papers)*, Berkeley, California, USA, September 13–15, 2001 / The International Society for New Institutional Economics. – Berkeley, 2001. – 1 CD.

Akerlof G. A. Identity and Schooling: Some Lessons for the Economics of Education / George A. Akerlof and Rachel E. Kranton // *Journal of Economic Literature*. – 2002. – Vol. 40, № 4. – P. 1167–1201.

Alchian A. Specificity, Specialization, and Coalitions / A. Alchian // *Journal of Economic Theory and Institutions*. – 1984. – № 40. – P. 34–49.

Altonji J. Do Wages Rise with Job Seniority? / J. Altonji and R. Shaktoko. – Washington: Columbia University Press, 1984. – XXI, 242 p.

Anderson E. Integration of the Sales Force: An Empirical Examination / E. Anderson and D. Schmittlein // *The Rand Journal of Economics*. – 1984. – № 15 (Autumn). – P. 385–395.

Arndt J. The Political Economy of Marketing Systems: Reviving the Institutional Approach / Johan Arndt // *Journal of Macromarketing*. – 1981. – № I (Fall). – P. 36–47.

Arrow K. J. Reflections on the Essays / K. J. Arrow / *Arrow and the Foundations of the Theory of Economic Policy* / Ed. by George Feiwel. – New York: New York University Press, 1987. – XXI, 842 p.

Axelrod R. The Evolution of Cooperation / Robert Axelrod. – New York: Basic Books, 1984. – XXI, 242 p.

Ayres C. E. The Theory of Economic Progress / Clarence E. Ayres. – Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1944. – 244 p.

Ayres C. E. Toward a Reasonable Society: The Values of Industrial Civilization / Clarence E. Ayres. – Austin: University of Texas Press, 1961. – 312 p.

Becker G. S. Accounting for Tastes / Gary S. Becker. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. – XV, 542 p.

Becker G. S. Human Capital and the Personal Distribution of Income: An Analytical Approach. Woytinsky Lecture, N 1 / Institute of Public Administration. University of Michigan, 1967 / Gary S. Becker /

G. S. Becker. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis. 2nd ed. – Chicago: The University of Chicago Press, 1980. – Ch. 3. – P. 108–158.

Becker G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. – Third Ed. / Gary S. Becker. – Chicago, London: The University of Chicago Press, 1993. – XXIII, 342 p.

Becker G. S. Law Enforcement, Malfeasance, and Compensation of Enforcers / G. S. Becker, G. J. Stigler // Journal of Legal Studies. – 1974. – № 3. – P. 1–18.

Becker G. S. Social Economics: Market Behavior in a Social Environment / Gary S. Becker, Kevin M. Murphy. – Cambridge, MA, London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2000. – X, 170 p.

Becker G. S. The Age of Human Capital / Gary S. Becker / Education in the Twenty-First Century / Ed. By Edward P. Lazear – Stanford, CA: Stanford University Press, Hoover Institution Press, 2002. – P. 3–8.

Bell D. The Coming of Post-Industrial Society / Daniel Bell. – New York: Free Press, 1973. – XVI, 482 p.

Ben-Porath Y. The F-connection: Families, Friends, and Firms and the Organization of Exchange / Yoram Ben-Porath // Population and Development Review. – 1980. – № 6 (March). – P. 1–30.

Berliner D. Furthering Our Understanding of Motivation and Environments / D. Berliner // Research on Motivation in Education / Ed. by R. Ames and C. Ames. – San Diego: Academic Press, 1989. – Vol. 3: Goals and Cognitions. – P. 317–342.

Bjuggren P.-O. Vertical Integration in the Swedish Pulp and Paper Industry / P.-O. Bjuggren // Skandinaviska Euskido Banken Quarterly Review. – 1987. – № 1. – P. 23–31.

Blackwell M. The Economic Impact of Educational Institutions: Issues and Methodology / Melanie Blackwell, Steven Cobb, David Weinberg // Economic Development Quarterly. – 2002. – Vol. 16, № 1. – P. 88–95.

Boaz D. The Public School Monopoly: America's Berlin Wall / D. Boaz // Liberating Schools / Ed. by D. Boaz. – Washington, D.C.: The Cato Institute, 1991. – P. 10–32.

Borland M. On the Determination of the Critical Level of Market Concentration in Education / M. V. Borland, R. M. Howsen // Economics of Education Review. – 1993. – Vol. 12, № 2. – P. 165–169.

Bowman M. J. The Human Investment Revolution in Economic Thought / M. J. Bowman // Sociology of Education. – 1966. – Spring. – P. 111–137.

Boyd W. L. The Power of Paradigms / W. L. Boyd // Policy Research and Development in Canadian Education / Ed by R. O'Reilly and C. Lautar. – Calgary: Calgary University Press, 1991. – P. 7–29.

Brown F. The Dutch Experience with School Choice: Implications for American Education / F. Brown // The Choice Controversy / Ed. by P. W. Cookson. – Newbury Park: Corwin Press, 1992. – P. 42–62.

Burki S. Beyond the Washington Consensus: Institutions Matter / Shahid Burki and Guillermo Perry. – Washington, D. C.: World Bank, 1998. – 124 p.

Cheung S. N. The Theory of Share Tenancy / S. N. Cheung. – Chicago: University of Chicago Press, 1969. – XXI, 242 p.

Coase R. H. Economics and Contiguous Disciplines / R. H. Coase // Journal of Legal Studies. – 1978. – № 7. – P. 201–211.

Coleman J. S. The Creation and Destruction of Social Capital: Implications for the Law / James S. Coleman // Notre Dame Journal of Law, Ethics and Public Policy. – 1988a. – Vol. 3, № 3. – P. 375–404.

Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital / James S. Coleman // American Journal of Sociology. – 1988b. – № 94 (Supplement). – S. 95–120.

Coleman J. S. Foundations of Social Theory / James S. Coleman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. – XIV, 348 p.

Coles R. The Moral Life of Children / R. Coles. – New York: Atlantic Monthly Press, 1986. – XVI, 389 p.

Commons J. A Sociological View of Sovereignty / J. Commons / Edit. with an introduction by Joseph Dorfman. – New York: Augustus Kelley, 1965. – XIII, 544 p.

Commons J. Institutional Economics – It's Place in Political Economy / J. Commons. – Madison: University of Wisconsin Press, 1934. – XXV, 212 p.

Commons J. Institutional Economics / J. Commons // American Economic Review. – 1931. – Vol. 21, № 4. – P. 648–657.

Connell R. W. Making the Difference / R. W. Connell, D. J. Ashendon, S. Kessler, G. Dowsett. – Sydney: George Allen and Unwin, 1982. – IV, 457 p.

Cookson P. W. School Choice: The Struggle for the Soul of American Education / P. W. Cookson. – New Haven: Yale University Press, 1994. – 546 p.

Coulson A. Markets Versus Monopolies in Education: The Historical Evidence / Andrew Coulson // Aducation Policy Analysis. – 1996. – Vol. 4, № 3. – P. 26–46.

Coulson A. J. Market Education. The Unknown History / Andrew J. Coulson. – New Brunswick, USA, London: Transaction Publishers, 1999. – IX, 471 p.

Covington M. Making the Grade: A Self Worth Perspective on Motivation and School Reform / M. Covington. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – XVII, 575 p.

Crowson R. L. The Politics of Education, the New Institutionalism, and Reinvented Schooling: Some Concluding Observations / Robert L. Crowson and William Lowe Boyd / The Politics of Education and the New Institutionalism: Reinventing the American School: The 1995 Yearbook of the Politics of Education Association / Ed. by Robert L. Crowson, William Lowe Boyd, and Hanne B. Mawhinney. – Washington, DC, London: The Falmer Press, 1996. – P. 203–214.

Cullingford C. The Inner World of the School: Children's Ideas About Schools / C. Cullingford – London: Cassell, 1991. – V, 428 p.

Davenport T. O. The Human Capital Metaphor: What's in a Name / Thomas O. Davenport. August 2004 // <http://www.linezine.com/4.2/articles/tdthemwian.htm/>.

DeCharms R. Motivation Enhancement in Educational Settings / R. DeCharms // Research on Motivation in Education / Ed. by R. Ames & C. Ames. – San Diego: Academic Press, 1984. – Vol. 1: Student Motivation. – P. 275–313.

Deci E. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior / E. Deci and R. Ryan. – New York: Plenum, 1985. – IV, 632 p.

Decker Ch. L. Winning with the P & G 99 Principles and Practices of Procter & Gamble's Success / Charles L. Decker. – New York, London, etc.: Pocket Books, 1998. – XV, 240 p.

Denison E. F. The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us / E. F. Denison. – New York: Committee for Economic Development, 1962. – 224 p.

Denison E. F. Why Growth Rates Differ: Postwar Experience in Nine Western Countries / E. F. Denison. – Washington, D. C.: Brookings Institution, 1967. – 182 p.

Denzau A. T. Shared Mental Models: Ideologies and Institutions / Arthur T. Denzau and Douglass C. North // *Kyklos*. – 1994. – № 47 (Fasc 1). – P. 3– 31.

Doner R. F. The New Institutional Economics, Business Associations and Development / Richard F. Doner and Ben Ross Schneider // Business Associations and Economic Development. – Chicago: Institute for Policy Research, Northwestern University, 2000. – DP 110. – 25 p.

Douglas M. How Institutions Think / M. Douglas. – Syracuse: Syracuse University Press, 1986. – XXI, 242 p.

Douglas P. H. A Theory of Production / P. H. Douglas and Ch. W. Cobb // American Economic Review. – 1928. – V. 18. – P. 139–165.

Doyle W. Classroom Organization and Management / W. Doyle // Third Handbook of Research on Teaching. Ed. by M. Wittrock. – New York: Macmillan, 1986. – P. 392–431.

Driscoll M. E. «We have the Right to be Different»: Educational Community Through a Neoinstitutional Lens / Mary Erina Driscoll / The Politics of Education and the New Institutionalism: Reinventing the American School: The 1995 Yearbook of the Politics of Education Association / Ed. by Robert L. Crowson, William Lowe Boyd, and Hanne B. Mawhinney. – Washington, DC, London: The Falmer Press, 1996. – P. 55–68.

Dror Y. Policymaking Under Adversity / Y. Dror. – New York: Transaction Books, 1986. – V, 413 p.

Education in the Twenty-first Century / Ed. by Edward P. Lazear; contributing authors Robert J. Barro, Gary S. Becker, Andrew J. Coulson et al. – Stanford, CA: Hoover Institution Press, 2002. – XXXVI, 192 p.

Eggertsson T. Economic Behavior and Institutions / T. Eggertsson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – XVIII, 448 p.

Elmore R. Choice as an Instrument of Public Policy / R. Elmore // Choice and Control in American Education / Ed. by W. H. Clune and J. F. Witte. – London: Falmer Press, 1990. – 615 p.

Feldman T. R. Social Capital: Conceptual Frameworks and Empirical Evidence an Annotated Bibliography / Tine Rossing Feldman and Susan Assaf // The World Bank Social Development Family Environmentally and Socially Sustainable Development Network. – 1999. – January. – Working Paper No. 5. // [http:// www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrppr/index.htm/](http://www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrppr/index.htm/).

Fenstermacher G. Some Considerations on Teaching as a Moral Profession / G. Fenstermacher // The Moral Dimensions of Teaching / Ed. by J. Goodlad, R. Soder, K. Sirotnik. – San Francisco: Jossey-Bass, 1990. – P. 124–138.

Ferris J. M. School-Based Decision-Making: A Principal-Agent Perspective / J. M. Ferris // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 1992. – № 4. – P. 333–346.

Franzmann G. Der Beitrag historischer Studien zur Sozialkapitalforschung / Gabriele Franzmann // HSR: Historical Social Research /

Historische Sozialforschung. – Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 95–110.

The Frontiers of the New Institutional Economics / Ed. by John Drobak and John Nye. – San Diego: Academic Press, 1997. – XII, 242 p.

Frymier J. Motivation to Learn / J. Frymier // Kappa Delta Pi. – West Lafayette, 1985. – P. 273–289.

Fullan M. The New Meaning of Educational Change / M. Fullan. – New York: Teachers College Press & OISE Press, 1991. – X, 458 p.

Furubotn E. G. Institutions and Economic Theory. The Contribution of the New Institutional Economics / Eirik G. Furubotn and Rudolf Richter. – Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997. – XV, 508 p.

Furubotn E. G. The New Institutional Economics: An Assessment / E. G. Furubotn, R. Richter / *The New Institutional Economics* / Ed. by E. G. Furubotn, R. Richter. Tübingen: J. C. B. Mohr, 1991. – 642 p.

Galbraith J. K. The New Industrial State / John Kenneth Galbraith. – Harmondsworth: Penguin, 1969. – XVII, 642 p.

Gaynor M. Alternative Compensation Arrangements and Productivity Efficiency in Partnerships: Evidence from Medical Group Practice / M. Gaynor, M. Pauly. – Washington, DC.: National Bureau of Economic Research, 1987. – 224 p.

Giannetti R. Human Capital Data: Evidence and Suggestions from Italian Time Series (1881–1993) / Renato Giannetti and Margherita Velucchi // HSR: Historical Social Research / Historische Sozialforschung. – Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 23–32.

Gilson R. J. Sharing among the Human Capitalists / R. J. Gilson, R. H. Mnookin / *An Economic Inquiry into the Corporate Law Firm and How Partners Split Profits*. – Stanford Law Review. – 1985. – № 37. – P. 313–397.

Ginsberg R. The New Institutionalism, the New Science, Persistence and Change: The Power of Faith in Schools / Rick Ginsberg / *The Politics of Education and the New Institutionalism: Reinventing the American School: The 1995 Yearbook of the Politics of Education Association* / Ed. by Robert L. Crowson, William Lowe Boyd and Hanne B. Mawhinney. – Washington, DC, London: The Falmer Press, 1996. – P. 153–166.

Glynn T. Contexts for Independent Learning / T. Glynn // *Educational Psychology*. – 1985. – № 135(1). – P. 5–15.

Goldsmith A. Institutions and Planned Socioeconomic Change: Four Approaches / Arthur Goldsmith // *Public Administrative Review*. – 1992. – № 52 (November – December). – P. 582–587.

Goodlad J. A Place Called School / J. Goodlad. – New York: McGraw-Hill, 1984. – XV, 389 p.

Granovetter M. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness / M. Granovetter // *American Journal of Sociology*. – 1985. – № 91. – P. 481–510.

Greene M. The Dialectic of Freedom / M. Greene. – New York: Teachers College Press, 1988. – XIV, 454 p.

Groenewegen J. On Integrating New and Old Institutionalism: Douglass North Building Bridges / J. Groenewegen, F. Kerstholt, A. Nagelkerke // *Journal of Economic Issues*. – 1995. – Vol. 29, № 2. – P. 467–475.

Grolnick W. Autonomy Support in Education: Creating the Facilitating Environment / W. Grolnick, R. Ryan // *New Directions in Educational Psychology* / Ed. by N. Hastings & J. Schwieso. – East Lewes: Falmer Press, 1987. – Vol. 2: Behavior and Motivation in the Classroom. – P. 44–51.

Grootaert C. Social Capital: the Missing Link? / Christiaan Grootaert // *The World Bank Social Development Family Environmentally and Socially Sustainable Development Network*. – 1998. – April. – Working Paper No. 3. // [http:// www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrppr/index.htm/](http://www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrppr/index.htm/).

Grossman S. J. An Analysis of the Principal-Agent Problem / S. J. Grossman, O. Hart // *Econometrica*. – 1983. – № 51. – P. 7–45.

Grossman S. The Costs and Benefits of Ownership: A Theory of Vertical and Lateral Integration / S. Grossman and O. Hart // *Journal of Political Economy*. – 1986. – № 94. – P. 691–719.

Grossnickle D. Promoting Effective Student Motivation in the School Classroom / D. Grossnickle and W. Thiel. – Reston, VA: NASSP, 1988. – XVI, 612 p.

Groves T. Incentives in Teams / T. Groves // *Econometrica*. – 1973. – № 41. – P. 617– 632.

Gugerty M. K. Does Development Assistance help build Social Capital? / Mary Kay Gugerty and Michael Kremer // *The World Bank Social Development Family Environmentally and Socially Sustainable Development Network*. – 2000. – March. – Working Paper No. 20. // [http:// www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrppr/index.htm/](http://www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrppr/index.htm/).

Habermas J. Erkenntnis und Interesse / Jurgen Habermas. – Frankfurt a/M.: Springer-Verlag, 1968. – 218 s.

Hall R. E. The Importance of Lifetime Jobs in the U.S. Economy / R. E. Hall // *American Economic Review*. – 1982. – № 11. – P. 716–727.

Hallak J. Investing in the Future: Setting Educational Priorities in the Developing World / J. Hallak. – Paris: International Institute for Educational Planning, 1990. – 247 p.

Hamilton W. H. Institution / Walton H. Hamilton // *Encyclopaedia of the Social Sciences* / Ed. by E. R. A. Seligman and A. Johnson. – New York: Macmillan, 1932. – Vol. 8. – P. 84–89.

Hamilton W. H. The Institutional Approach to Economic Theory / Walton H. Hamilton // *American Economic Review*. – 1919. – № 9 (Supplement). – P. 309–318.

Hanushek E. A. The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools / Eric A. Hanushek // *Journal of Economic Literature*. – 1986. – № 24. – P. 1141–1177.

Hanushek E. A. When School Finance Reform may not be a Good Policy / Eric A. Hanushek // *Harvard Journal on Legislation*. – 1991. – № 28. – P. 423–456.

Hanushek E. A. Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs / Eric A. Hanushek. – Washington, D. C.: Brookings Institution, 1994. – XXIV, 475 p.

Hanushek E. A. Who chooses to teach (and why)? / Eric A. Hanushek and Richard R. Pace // *Economics of Education Review*. – 1995. – Vol. 14, Issue 2. – P. 101–117.

Hanushek E. A. Efficiency and Equity in Schools Around the World / Eric A. Hanushek and Javier A. Luque // *Economics of Education Review*. – 2003a. – Vol. 22, Issue 5. – P. 481–502.

Hanushek E. A. Improving Educational Quality: How Best to evaluate Our Schools? / Eric A. Hanushek and Margaret E. Raymond // CREDO, Hoover Institution. – 2003b. – August 18 // <http://econpapers.hhs.se/scripts/search.asp?ft=HANUSHEK+E>.

Hanushek E. A. Does School Accountability lead to Improved Student Performance? / Eric A. Hanushek and Margaret E. Raymond // National Bureau of Economic Research Working Paper Series. – Cambridge, MA: NBER, 2004a. – June. – Working Paper № 10591. – 18 p.

Hanushek E. A. The Effect of School Accountability Systems on the Level and Distribution of Student Achievement / Eric A. Hanushek and Margaret E. Raymond // *Journal of the European Economic Association*. – 2004b. – Vol. 2, Issue 2. – P. 406–415.

Hart H. L. A. The Concept of Law / H. L. A. Hart. Oxford: Oxford University Press, 1961. – XXI, 242 p.

Heilbroner R. L. The Wordly Philosophers. The Lives, Times and Ideas of Great Economic Thinkers / R. L. Heilbroner. – 3rd ed. – N.Y.: Oxford University Press, 1968. – XVII, 702 p.

Hodas S. Is Water an Input to a Fish? Problems with the Production-Function: Model in Education / Steven Hodas // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 1993. – Vol. 1, № 12. – P. 401–404.

Hodgson G. M. Economics and Evolution: Bringing Life Back Into Economics / Geoffrey M. Hodgson. – Cambridge, UK, Ann Arbor, Mich.: Polity Press and University of Michigan Press, 1993. – XIV, 442 p.

Hodgson G. M. Economics and Institutions: A Manifesto for a Modern Institutional Economics / Geoffrey M. Hodgson. – Cambridge and Philadelphia: Polity Press and University of Pennsylvania Press, 1988. – XV, 442 p.

Hodgson G. M. Evolution and Institutions: On Evolutionary Economics and the Evolution of Economics / Geoffrey M. Hodgson. – Cheltenham: Edward Elgar, 1999. – XXIV, 642 p.

Hodgson G. M. Institutional Economics: Surveying the «Old» and the «New» / Geoffrey M. Hodgson // Metroeconomica. – 1993. – Vol. 44, № 1. – P. 1–28.

Hodgson G. M. Structures and Institutions: Reflections on Institutionalism. Structuration Theory and Critical Realism (Unpublished mimeo) / Geoffrey M. Hodgson. – University of Hertfordshire, 2000. – 44 p.

Hodgson G. M. The Approach of Institutional Economics / G. M. Hodgson // Journal of Economic Literature. – 1998. – Vol. 34. – P. 166–192.

Hodgson G. M. What is the Essence of Institutional Economics? / Geoffrey M. Hodgson // JEI: Journal of Economic Issues. – 2000. – Vol. XXXIV, № 2. – P. 317–329.

Hoffer T. Achievement Growth in Public and Catholic Schools / T. Hoffer, A. M. Greeley, J. S. Coleman // Equality and Achievement in Education / Ed. by J. S. Coleman. – Boulder: Westview Press, 1990. – 725 p.

Holmstrom B. Moral Hazard and Observability / B. Holmstrom // Bell Journal of Economics. – 1979. – № 10. – P. 74–91.

Holmstrom B. Moral Hazard in Teams / B. Holmstrom // Bell Journal of Economics. – 1982. – № 13. – P. 324–340.

Holmstrom B. A. Aggregation and Linearity in the Provision of Intertemporal Incentives / B. Holmstrom, P. Milgrom // Econometrica. – 1987. – № 55. – P. 303–329.

Human Capital Formation and Manpower Development / Ed. by Ronald A. Wykstra. – New York, London: Free Press, Collier-Macmillan Limited, 1971. – 188 p.

Hutchison T. W. Institutional Economics Old and New / Terence W. Hutchison // *Journal of Institutional and Theoretical Economics*. – 1984. – № 140. – P. 20–29.

Institutions and Economic Development: Growth and Governance in Less-Developed and Post-Socialist Countries / Ed. by Christopher Clague. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997. – IX, 232 p.

Iyer G. R. Comparative Marketing: an Interdisciplinary Framework for Institutional Analysis / Gopalkrishnan R. Iyer // *Journal of International Business Studies*. – 1997. – Third Quarter. – P. 531–561.

Jaoul M. Higher Education and Economic Growth in France since the Second World War / Magali Jaoul // *HSR: Historical Social Research / Historische Sozialforschung*. – Koln: Zentrum fur Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 44–54.

Jickeli J. The Role of Markets and Government in Human-Capital Building and Education: A Research Program in Institutional Economics / Joachhim Jickeli // *JITE: Journal of Institutional and Theoretical Economics*. – 2001. – № 157. – P. 87–107.

John G. Forward Integration into Distribution / G. John and B. Weitz // *Journal of Law, Economics, and Organization*. – 1988. – № 4. – P. 337–355.

Johnson D. G. Resource Allocation under Share Contract / D. G. Johnson // *Journal of Political Economy*. – 1950. – № 68. – P. 111–123.

Jolink A. The Evolutionist Economics of Leon Walras / Albert Jolink. – London, New York: Routledge, 1996. – XIV, 242 p.

Joskow P. Contract Duration and Relationship-Specific Investments / P. Joskow // *American Economic Review*. – 1987. – № 77. – P. 138–185.

Joskow P. Markets for Power / P. Joskow and R. Schmalensee. – Cambridge: MIT Press, 1983. – XXI, 762 p.

Joskow P. Vertical Integration and Long-Term Contracts / P. Joskow // *Journal of Law, Economics, and Organization*. – 1985. – № 1. – P. 33–80.

Kagan T. Theodore W. Schultz publishes Investment in Human Capital / Tamar Kagan // *History of Education. Selected Moments of the 20th Century* / The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT). – August 2000 // http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1961schultz.html/.

Kaikati J. G. Don't crack the Japanese Distribution System. – Just circumvent it / Jack G. Kaikati // Columbia Journal of World Business. – 1993. – № 28 (Summer). – P. 34–45.

Kapp K. W. In Defense of Institutional Economics / K. William Kapp // Swedish Journal of Economics. – 1968. – № 70. – P. 1–18.

Katz M. L. Microeconomics / Michael L. Katz and Harvey S. Rosen. – Burr Ridge, etc.: Irwin, 1994. – 2nd ed. – XXIX, 705 p.

Kennan J. Bonding and Enforcement of Labor Contracts / J. Kennan // Economics Letters. – 1979. – № 9. – P. 61–66.

Kiker B. F. Investment in Human Capital / B. F. Kiker. – Columbia: University of South Carolina Press, 1971. – 322 p.

Kiker B. F. The Historical Roots of the Concept of Human Capital / B. F. Kiker / Human Capital Formation and Manpower Development / Ed. by Ronald A. Wykstra. – New York, London: Free Press, Collier-Macmillan Limited, 1971. – P. 14–32.

Kirchner Ch. A Role of Government in Human-Capital Building and Education? Perspectives for a Research Program in Institutional Economics: Comment / Christian Kirchner // JITE: Journal of Institutional and Theoretical Economics. – 2001. – № 157. – P. 108–112.

Klamer A. Economics is a Conversation, or Even Better, a Bunch of Conversations / Arjo Klamer: (History of Economics Society Annual Meeting), Washington, DC, USA, July 4–7, 2003 / The History of Economics Society; Duke University. – Washington, D. C., 2003. – 1 CD.

Klamer A. So What's an Economic Metaphor? / Arjo Klamer and Thomas C. Leonard // Natural Images in Economic Thought. Markets Read in Tooth and Claw / Ed. by Philip Mirowski. – New York: Cambridge University Press, 1994. – P. 24–52.

Klein B. Contracts and Incentives: the Role of Contract Terms in Assuring Performance / B. Klein / Contract Economics / Ed. by Lars Werin and Hans Wijkander. – London: Basil Blackwell Ltd, 1992. – P. 149–170.

Klein B. Why Hold-Ups Occur: He Self-Enforcing Range of Contractual Relationships? / B. Klein // Economic Inquiry. – 1996. – V. 34. – P. 444–463.

Klein Á. Vertical Integration, Appropriable Rents, and the Competitive Contracting Process / Á. Klein, R. Crawford, A. Alchian // Journal of Law and Economics. – 1978. – № 21. – P. 297–326.

Knack S. Does Social Capital Have an Economic Payoff? A Cross-Country Investigation / S. Knack. – Washington, D. C.: World Bank, Policy Research Department, 1996. – 228 p.

Knight F. Anthropology and Economics / F. Knight // Journal of Political Economy. – 1941. – № 53. – P. 247–268.

Knight F. Risk, Uncertainty and Profit / F. Knight. – New York: Harper & Row, 1965. – XXI, 342 p.

Kozol J. Flaming Folly / J. Kozol // The Executive Educator. – 1992. – Vol. 14, № 6. – P. 14–19.

Krashinsky M. Why Educational Vouchers May Be Bad Economics / M. Krashinsky // Teachers College Record. – 1986. – Vol. 88, № 2. – P. 140–151.

Krautmann A. C. Grades and Student Evaluation of Teachers / Anthony C. Krautmann and William Sander // Economics of Education Review. – 1999. – № 18. – P. 59–63.

Krueger A. O. Factor Endowments and Per Capita Income Differences among Countries / A. O. Krueger // Economic Journal 78. – 1968. – September. – P. 641–659.

Kugler W. Zur Pragmatik der Metapher, Metaphernmodelle und Historische Paradigmen / W. Kugler. – Fr./a.M.: B. Behr's Verlag, 1984. – 442 s.

Lazear E. P. Why Is There Mandatory Retirement? / E. P. Lazear // Journal of Political Economy. – 1979. – № 87. – P. 1261–1284.

Levine A. Privatization in Higher Education / Arthur Levine / Privatizing Education. Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion / Ed. by Henry M. Levin. – Boulder, CO.: Westview Press, 2001. – P. 133–148.

Levin B. Conceptualizing the Process of Education Reform from an International Perspective / Benjamin Levin // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2001. – Vol. 9, № 14. – P. 68–82.

Levin B. Criticizing the Schools: Then and Now / Benjamin Levin // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 1998. – Vol. 6, № 16. – P. 12–28.

Levin B. Students and Educational Productivity / Benjamin Levin // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 1993. – Vol. 1, № 5. – P. 148–164.

Levin B. Dealing with Diversity: Some Propositions from Canadian Education / Benjamin Levin, Anthony Riffel // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 1994. – Vol. 2, № 2. – P. 224–238.

Levin H. M. The Economics of Educational Choice / H. M. Levin // Economics of Education Review. – 1991. – Vol. 10, № 2. – P. 137–158.

Lieberman A. Teacher Development in Professional Practice Schools / A. Lieberman, L. Miller // Teachers College Record. – 1990. – № 92. – P. 106–122.

Lieberman M. Profit-Seeking Schools / M. Lieberman // *Liberating Schools* / Ed. by D. Boaz. – Washington, D. C.: The Cato Institute, 1991. – P. 62–82.

Lillard D. R. Higher Standarts, More Dropouts? Evidence Within and Across Time / Dean R. Lillard and Philip P. DeCicca // *Economics of Education Review*. – 2001. – ¹ 20. – Đ. 459–473.

Ljungberg J. About the Role of Education in Swedish Economic Growth, 1867–1995. / Jonas Ljungberg // *HSR: Historical Social Research / Historische Sozialforschung*. – Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 55–65.

Lukes S. *Power: A Radical View* / Steven Lukes. – London: Macmillan, 1974. – 312 p.

Marshall R. C. The Effects of Job Tenure on Wage Offers / R. C. Marshall, G. A. Zarkin. – Washington: Duke University Press, 1985. – XXI, 242 p.

Masten S. The Organization of Production: Evidence from the Aerospace Industry / S. Masten // *Journal of Law and Economics*. – 1984. – № 27. – P. 403–418.

Matthews R. C. O. The Economics of Institutions and the Sources of Growth / R. C. O. Matthews // *The Economic Journal*. – 1986. – Vol. 96. – P. 903–918.

Mawhinney H. B. The New Focus on Institutions and the Reinvention of Schooling / Hanne B. Mawhinney // *The Politics of Education and the New Institutionalism: Reinventing the American School: The 1995 Yearbook of the Politics of Education Association* / Ed. by Robert L. Crowson, William Lowe Boyd, and Hanne B. Mawhinney. – Washington, DC, London: The Falmer Press, 1996. – P. 23–42.

McCloskey D. N. If You're So Smart: The Narrative of Economic Expertise / Donald N. McCloskey // *Freeman: Ideas on Liberty*. – Chicago: The University of Chicago Press, 1991. – P. 34–46.

McMeekin R. W. Incentives to Improve Education. A New Perspective / Robert W. McMeekin. – Cheltenham, UK, Northampton, MA, US: Edward Elgar Publishing, 2003. – XIII, 200 p.

McMeekin R. W. A Theoretical and Empirical Study of Institutions Inside School Organizations / Robert W. McMeekin // *Institutions and Governance: (5th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics. Papers)*, Berkeley, California, USA, September 13–15, 2001 / *The International Society for New Institutional Economics*. – Berkeley, 2001. – 1 CD.

McMeekin R. W. Networks of Schools / Robert W. McMeekin // Education Policy Analysis Archives. – 2003. – Vol. 11, № 16. – 18 p.

Menard C. Methodological Issues in New Institutional Economics / C. Menard // Journal of Economic Methodology. – 2001. – Vol. 8, № 1. – P. 85–92.

Milgrom P. Economic Theories of the Firm: Past, Present, and Future / Paul Milgrom and John Roberts // Canadian Journal of Economics. – 1988. – V. 21. – P. 444–458.

Mirrlees J. A. The Optimum Structure of Incentives and Authority within an Organization / J. A. Mirrlees // Bell Journal of Economics. – 1976. – № 7. – P. 105–131.

Mitchell D. E. Institutional Theory and the Social Structure of Education / Douglas E. Mitchell // The Politics of Education and the New Institutionalism: Reinventing the American School: The 1995 Yearbook of the Politics of Education Association / Ed. by Robert L. Crowson, William Lowe Boyd, and Hanne B. Mawhinney. – Washington, DC, London: The Falmer Press, 1996. – P. 167–188.

Mitchell W. C. The Backward Art of Spending Money and Other Essays / Wesley C. Mitchell. – New York: McGraw-Hill, 1937. – 312 p.

Mitchell W. C. The Rationality of Economic Activity. Part I / Wesley C. Mitchell // Journal of Political Economy. – 1910. – Vol. 18, № 3. – P. 197–216.

Moe T. M. Computer Models of Educational Institutions: The Case of Vouchers and Social Equity / Terry M. Moe and Kenneth W. Shotts // The Politics of Education and the New Institutionalism: Reinventing the American School: The 1995 Yearbook of the Politics of Education Association / Ed. by Robert L. Crowson, William Lowe Boyd, and Hanne B. Mawhinney. – Washington, DC, London: The Falmer Press, 1996. – P. 69–98.

Monk D. Educational Finance: An Economic Approach / D. Monk. – New York: McGraw-Hill, 1990. – XIX, 457 p.

Monk D. H. A Reply to Mr. Hodas / David H. Monk // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 1993. – Vol. 1, № 15. – P. 370–374.

Monk D. H. Education Productivity Research: An Update and Assessment of its Role in Education Finance Reform / David H. Monk // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 1992. – Vol. 1, № 14. – P. 307–332.

Monk D. H. Educational Finance: An Economic Approach / David H. Monk. – New York: McGraw-Hill, 1990. – XIX, 457 p.

Monk D. H. Structural Influences on the Internal Allocation of School District Resources: Evidence From New York State / David H. Monk, Samid Hussain // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2000. – Vol.22, № 1. – P. 1–26.

Monteils M. Education and Economic Growth: Endogenous Growth Theory Test. The French Case / Marielle Monteils // HSR: Historical Social Research / Historische Sozialforschung. – Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 33–43.

Monteverde K. Supplier Switching Costs and Vertical Integration in the Automobile Industry / K. Monteverde, D. Teece // Bell Journal of Economics. – 1982. – № 13. – P. 206–213.

Moog P. Human Capital and its Influence on Entrepreneurial Success / Petra Moog // HSR: Historical Social Research / Historische Sozialforschung. – Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 81–94.

Murphy K. J. Ability, Performance and Compensation: A Theoretical and Empirical Investigation of Managerial Compensation: Ph. D. dissertation / K. J. Murphy. – Chicago: University of Chicago, 1984. – 242 p.

Murrell P. Institutions and Firms in Transition Economies / Peter Murrell / Handbook of New Institutional Economics / Ed. by Claude Menard and Mary Shirley. – L.: Kluwer Academic Press, 2003. – P. 132–144.

Myrdal G. Value in Social Theory / Gunnar Myrdal. – New York: Harper, 1958. – XXII, 428 p.

Natanson M. The Journeying Self / M. Natanson. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1970. – X, 421 p.

Nelson R. R. Making Sense of Institutions as a Factor Shaping Economic Performance / R. R. Nelson and B. N. Sampat // Journal of Economic Behavior and Organization. – 2001. – Vol. 44. – P. 31–54.

The New Institutional Economics of Education / Comment by Ray Rees // JITE: Journal of Institutional and Theoretical Economics. – 2001. – № 157. – P. 113–115.

New Directions in Educational Psychology / Ed. by N. Hastings & J. Schwieso. – East Lewes: Falmer Press, 1987. – Vol. 2: Behavior and Motivation in the Classroom. – 521 p.

Nolen S. A Place to Begin (Again) in Research on Student Motivation: Teachers' Beliefs / S. Nolen, J. Nicholls // Journal of Teaching and Teacher Education. – 1994. – Vol. 2, № 1. – P. 225–237.

North D. What Do We Mean by Rationality? / D. North // Public Choice. – 1993. – № 77. – P. 150–162.

North D. C. Institutions, Institutional Change and Economic Performance / Douglas C. North. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990. – VIII, 152 p.

North D. C. Structure and Change in Economic History / D. C. North. – New York, London: W. W. Norton & Company, 1981. – XI, 228 p.

Palay Ô. The Avoidance of Regulatory Constraints: The Use of Informal Contracts / Ô. Palay // Journal of Law, Economics, and Organization. – 1985. – № 1. – P. 155–175.

Payne R. Poverty Limits School Choice in Urban Settings / R. Payne // Urban Education. – 1993. – Vol. 28, № 3. – P. 281–299.

Pelikan P. Can the Imperfect Innovation System of Capitalism be Outperformed? / Pavel Pelikan // Technical Change and Economic Theory / Ed. by G. Dosi et al. – London: Pinter Publishers, 1988. – P. 24–48.

Pelikan P. Interconnecting Evolutionary, Institutional and Cognitive Economics: Six Steps towards Understanding the Six Links / Pavel Pelikan: (10th Meeting of J. A. Schumpeter International Society), Milan, Italy, June 9–12, 2004. – Milan, 2004. – 1 CD.

Pelikan P. The Dynamics of Economic Systems, or How to transform a Failed Socialist Economy / Pavel Pelikan // Journal of Evolutionary Economics. – 1992. – № 2. – P. 39–63.

Porter M. E. Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors / Michael E. Porter. – N.Y.: Free Press, 1980. – XI, 552 p.

Pritchett L. What Education Production Functions *Really* show: a Positive Theory of Education Expenditures / Lant Pritchett and Deon Filmer // Economics of Education Review. – 1999. – № 18. – P. 223–239.

Privatizing Education. Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion / Ed. by Henry M. Levin. – Boulder, CO.: Westview Press, 2001. – XXII, 376 p.

Radner R. Monitoring Cooperative Agreements in a Repeated Principal-Agent Relationship / R. Radner // Econometrica. – 1981. – № 49. – P. 1127–1148.

Rashdall H. The Universities in Europe in the Middle Ages / H. Rashdall. – Oxford: Oxford University Press, 1895. – XXI, 242 p.

Recent Developments in the Economics of Education / Ed. by Eric A. Hanushek et al. – London, Brookfield, VT: Edward Elgar, 1994. – V, 653 p.

Rees R. The New Institutional Economics of Education: Comment / Ray Rees // *JITE: Journal of Institutional and Theoretical Economics*. – 2001. – № 157. – P. 113–115.

Research on Motivation in Education / Ed. by R. Ames and C. Ames. – San Diego: Academic Press, 1984. – Vol. 1: Student Motivation. – 657 p.

Research on Motivation in Education / Ed. by R. Ames & C. Ames. – San Diego: Academic Press, 1989. – Vol. 3: Goals and Cognitions. – 593 p.

Richter R. The New Institutional Economics: Its Start, Its Meaning, Its Prospects / Rudolf Richter // *Institutions and Change: (7th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics)*, Budapest, Hungary, September 11–13, 2003 / The International Society for New Institutional Economics. – Budapest, 2003. – 1 CD.

A Role of Government in Human-Capital Building and Education? Perspectives for a Research Program in Institutional Economics / Comment by Christian Kirchner // *JITE: Journal of Institutional and Theoretical Economics*. – 2001. – № 157. – P. 108–112.

Rose M. Lives on the Boundary / M. Rose. – New York: Free Press, 1990. – 312 p.

Rosen S. Some Economics of Teaching / S. Rosen // *Journal of Labor Economics*. – 1987. – № 5. – P. 561–575.

Rutherford M. Institutional Economics: The Term and its Meanings / Malcolm Rutherford // *Research in the History of Economic Thought and Methodology*. – 2004. – № 22A. – P. 179–184.

Rutherford M. Institutionalism Between the Wars / Malcolm Rutherford // *Journal of Economic Issues*. – 2000. – № 24 (June). – P. 291–303.

Rutherford M. Institutionalism: Then and Now / Malcolm Rutherford // *Journal of Economic Perspectives*. – 2001. – № 15 (Summer). – P. 173–194.

Rutherford M. The Old and the New Institutionalism: Can Bridges be Built? / Malcolm Rutherford // *Journal of Economic Issues*. – 1995. – № 29 (2). – P. 443–451.

Rutherford M. Thorstein Veblen's Evolutionary Programme: A Promise Unfulfilled / Malcolm Rutherford // *Cambridge Journal of Economics*. – 1998. – № 22 (July). – P. 463–477.

Rutherford M. American Institutional Economics in the Interwar Period / Malcolm Rutherford / *A Companion to the History of Economic Thought* / Ed. by Warren Samuels, John Davis, and Jeff Biddle. – Oxford: Blackwell, 2003. – P. 360–376.

Rutherford M. American Institutionalism and the History of Economic Thought / Malcolm Rutherford // Journal of the History of Economic Thought. – 1997. – № 19 (Fall). – P. 178–195.

Rutherford M. Institutionalism as «Scientific» Economics / Malcolm Rutherford / From Classical Economics to the Theory of the Firm: Essays in Honour of D. P. O'Brien / Ed. by Roger Backhouse and John Creedy. – Cheltenham: Edward Elgar, 1999. – P. 223–243.

Rutherford M. Institutions in Economics: the Old and the New Institutionalism / Malcolm Rutherford. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – XI, 225 p.

Rutherford M. Understanding Institutional Economics: 1918 – 1929 / Malcolm Rutherford // Journal of the History of Economic Thought. – 2000. – № 22 (September). – P. 277–308.

Ryan J. The New Institutionalism in Postmodern Times: Differentiation and the Study of Institutions / James Ryan / The Politics of Education and the New Institutionalism: Reinventing the American School: The 1995 Yearbook of the Politics of Education Association / Ed. by Robert L. Crowson, William Lowe Boyd, and Hanne B. Mawhinney. – Washington, DC, London: The Falmer Press, 1996. – P. 189–202.

Schneider M. Information and Choice in Educational Privatization / Mark Schneider / Privatizing Education. Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion / Ed. by Henry M. Levin. – Boulder, CO.: Westview Press, 2001. – P. 72–102.

Schultz T. W. Investment in Human Capital / Theodore W. Schultz // The American Economic Review. – 1961. – № 1(2). – P. 1–17.

Schutz A. Reflections on the Problem of Relevance / A. Schutz. – New Haven: Yale University Press, 1970. – IV, 494 p.

Schutz A. The Phenomenology of the Social World / A. Schutz. – Chicago: Northwestern University Press, 1967. – XII, 325 p.

Shanker A. Politics, Markets and American Schools: A Rejoinder / A. Shanker, B. Rosenberg // Independent Schools, Independent Thinkers / Ed. by P. R. Kane. – San Francisco: Jossey-Bass, 1992. – P. 162–185.

Shostack L. G. Designing Services That Deliver / Lynn G. Shostack // Harvard Business Review. – 1984. – Vol. 62, № 8. – P. 120–143.

Shulman L. Paradigms of Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective / L. Shulman // Third Handbook of Research on Teaching. Ed. by M. Wittrock. – New York: Macmillan, 1986. – P. 3–36.

Simon H. Administrative Behavior / H. Simon. – 2nd ed. – New York: Macmillan, 1961. – XXIX, 242 p.

Smelser N. A Comparative View of Exchange Systems / Neil Smelser // Economic Development and Cultural Change. – 1959. – № 7 (January). – P. 173–182.

Smith K. B. The Case Against School Choice: Politics, Markets, and Fools / K. B. Smith, K. J. Meier. – Armonk: M.E. Sharpe, 1995. – 528 p.

Smyth D. J. A Model of Quality Changes in Higher Education / David J. Smyth // Journal of Economic Behavior and Organization. – 1991. – № 15. – P. 151–157.

Stahl A. Personal and Cultural Factors Interfering with the Effective Use of Individual and Group Learning Methods / A. Stahl // The Journal of Educational Thought. – 1992. – № 26(1). – P. 22–32.

Stanfield J. R. The Scope, Method, and Significance of Original Institutional Economics / J. R. Stanfield // Journal of Economic Issues. – 1999. – Vol. 33, № 2. – P. 231–255.

Stiglitz J. Information and the Change in the Paradigm in Economics. Nobel Prize Lecture / J. Stiglitz // <http://www.nobel.se/economics/laureates/2001/stiglitz-lecture.html/>.

Stiglitz J. E. Incentives, Risk and Information: Notes toward a Theory of Hierarchy / J.E.Stiglitz // Bell Journal of Economics. – 1975. – № 6. – P. 552–579.

Stuckey J. 1983. Vertical Integration and Joint Ventures in the Aluminum Industry / J.Stuckey. – Cambridge: Harvard University Press, 1983. – XXI, 242 p.

Teece D. Internal Organization and Economic Performance: An Empirical Analysis of the Profitability of Principal Firms / D. Teece // Journal of Industrial Economics. – 1981. – № 30. – P. 173–200.

Temple J. Growth Effects of Education and Social Capital in the OECD Countries / Jonathan Temple // HSR: Historical Social Research / Historische Sozialforschung. – Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 5–15.

Timoshenkov I. V. General Models of Organizational Strategy in the Economy of Ukraine / Igor V. Timoshenkov: (3rd ERC / METU International Conference in Economics. Abstracts). Ankara, Turkey, September 8–11, 1999 / Economic Research Center; Middle East Technical University. – Ankara, 1999. – 1 CD.

Timoshenkov I. V. Costs of Exchange in Ukraine / Igor V. Timoshenkov, Olga N. Nashchekina / Institutions and Economic and Political Behavior: (8th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics. Papers), Tucson, Arizona, USA, September 30 – October 3,

2004 / The International Society for New Institutional Economics. – Tucson, 2004. – 1 CD.

Timoshenkov I. V. Transaction Governance and Contractual Relations in a Transition Economy: The Case of Ukraine / Igor V. Timoshenkov, Olga N. Nashchekina / Institutions and Economic Performance: (6th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics. Papers), Cambridge, Massachusetts, USA, September 27–29, 2002 / The International Society for New Institutional Economics. – Cambridge, 2002. – 1 CD.

Tool M. R. Institutional adjustment and instrumental value / Marc R. Tool // Review of international political economy. – 1994. – V. 1, № 3 (Autumn). – P. 405–443.

Topel R. Job Mobility and Earnings Growth: A Reinterpretation of Human Capital Earnings Functions / R. Topel / Research in Labor Economics / Ed. by In R. E. Ehrenberg. – Greenwich, Conn.: JAI Press, 1987. – P. 21–42.

Touraine A. La societe posindustrielle / A. Touraine. – Paris: Denoel, 1969. – 328 s.

Tsuru S. Institutional Economics Revisited / Shigeto Tsuru. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – XV, 244 p.

Veblen T. B. The Place of Science in Modern Civilisation and Other Essays / Thorstein B. Veblen. – New York: Huebsch, 1919. – 386 p.

Veblen T. B. The Theory of the Leisure Class: An Economic Study in the Evolution of Institutions / Thorstein B. Veblen. – New York: Macmillan, 1899. – 504 p.

Waldow F. Measuring Human Capital Formation in Sweden in the Nine-teenth and Early Twentieth Centuries / Florian Waldow // HSR: Historical Social Research / Historische Sozialforschung. – Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 66–80.

Weeres J. G. This Time It's Serious: Post-industrialism and the Coming Institutional Change in Education / Joseph G. Weeres and Charles Taylor Kerchner / The Politics of Education and the New Institutionalism: Reinventing the American School: The 1995 Yearbook of the Politics of Education Association / Ed. by Robert L. Crowson, William Lowe Boyd, and Hanne B. Mawhinney. – Washington, DC, London: The Falmer Press, 1996. – P. 135–152.

Wells A. S. Do Parents Choose School Quality or School Status? A Sociological Theory of Free Market Education / A. S. Wells, R. L. Crain // The Choice Controversy / Ed. by P.W. Cookson. – Newbury Park: Corwin Press, 1992. – P. 98–115.

Williamson O. A Microanalytic Assessment of «The Share Economy» / O. Williamson // Yale Law Journal. – 1986b. – № 95. – P. 627–637.

Williamson O. Corporate Governance and Corporate Finance / O. Williamson // Journal of Finance. – 1988. – № 43. – P. 567–591.

Williamson O. Franchise Bidding for Natural Monopoly / General and with Respect to CATV / O. Williamson // Bell Journal of Economics. – 1976. – № 7. – P. 73–104.

Williamson O. Organizational Innovation: The Transaction Cost Approach / O. Williamson / Entrepreneurship / Ed. by J. Ronen. – Lexington, Mass.: Heath Lexington, 1983. – P. 242–272.

Williamson O. The Economics of Discretionary Behavior: Managerial Objectives / O. Williamson / A Theory of the Firm. – Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1964. – P. 342–380.

Williamson O. The Economics of Organization: The Transaction Cost Approach / O. Williamson // American Journal of Sociology. – 1981. – № 87. – P. 548–577.

Williamson O. The Vertical Integration of Production: Market Failure Considerations / O. Williamson // American Economic Review. – 1971. – № 61. – P. 112–123.

Williamson O. Transaction Cost Economics / O. Williamson / Handbook of Industrial Organization / Ed. by Richard Schmalensee and Robert Willig. – 1989. – P. 136–184.

Williamson O. Transaction-Cost Economics: The Governance of Contractual Relations / O. Williamson // Journal of Law and Economics. – 1979. – № 22. – P. 3–61.

Williamson O. Economic Organization. Firms, Markets and Policy Control / O. Williamson. – N. Y.: New York University Press, 1986a. – 642 p.

Williamson O. Hierarchical Control and Optimum Firm Size / O. Williamson // Journal of Political Economy. – 1967. – № 75. – P. 123–139.

Williamson O. E. Markets and Hierarchies. Analysis and Antitrust Implications / Oliver Eaton Williamson. – New York, 1975. – XV, 520 p.

Williamson O. E. The Economic Institutions of Capitalism / O. E. Williamson. – New York: Free Press, 1985. – 672 p.

Williamson O. E. The New Institutional Economics: Taking Stock, Looking Ahead / O. E. Williamson // Journal of Economic Literature. – 2000. – Vol. 38. – P. 595–613.

Williamson Î. Mechanisms of Governance / O. Williamson. – New York: Oxford University Press, 1996. – 544 p.

Willis P. Learning to Labour / P. Willis. – Westmead, England: Saxon House, 1977. – XI, 324 p.

Wilson K. The Determinants of Educational Attainment: Modeling and Estimating the Human Capital Model and Education Production Functions / Kathryn Wilson // Southern Economic Journal. – 2001. – № 67 (3). – P. 518–551.

Winston C. Economic Deregulation: Days of Reckoning for Microeconomists / C. Winston // Journal of Economic Literature. – 1993. – Vol. 31. – P. 1263–1289.

Wittrock M. Students' Thought Processes / M. Wittrock // Third Handbook of Research on Teaching / Ed. by M. Wittrock. – New York: Macmillan, 1986. – P. 297–314.

Wößmann L. Cross-Country Evidence on Human Capital and the Level of Economic Development: The Role of Measurement Issues in Education / Ludger Wößmann // HSR: Historical Social Research / Historische Sozialforschung. – Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 16–22.

Wößmann L. Educational Production in East Asia: The Impact of Family Background and Schooling Policies on Student Performance / Ludger Wößmann. – Kiel Working Paper No. 1152. – Kiel: Institute for World Economics, 2003. – 38 p.

Wößmann L. European «Education Production Functions»: What makes a Difference for Student Achievement in Europe? / Ludger Wößmann. – European Commission Directorate-General for Economic and Financial Affairs Economic Paper No. 190. – Brussels, 2003. – 23 p.

Wößmann L. Institutions of the Education System and Student Performance: The International Evidence / Ludger Wößmann/ The Economics of Institutions in the New Millennium: (4th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics. Papers), Tübingen, Germany, September 22–24, 2000 / The International Society for New Institutional Economics. – Tübingen, 2000. – 1 CD.

Wößmann L. Schooling and the Quality of Human Capital / Ludger Wößmann// Kieler Studien – Kiel Studies. – Vol. 319. – Berlin: Springer, 2002. – 240 p.

Wößmann L. Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence / Ludger Wößmann // Oxford Bulletin of Economics & Statistics. – 2003. – Vol. 65, Issue 2. – P. 117–170.

Wößmann L. Specifying Human Capital / Ludger Wößmann// Journal of Economic Surveys. – 2003. – Vol. 17, Issue 3. – P. 148–167.

Wößmann L. The Decline of Schooling Productivity in OECD Countries / Ludger Wößmann // The Economic Journal. – 2003. – Vol. 111, Issue 471. – P. 135–147.

Wößmann L. Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production / Ludger Wößmann and John H. Bishop // Education Economics. – 2004. – Vol. 12, № 1. – P. 17–38.

Wößmann L. Family Background, Schooling Resources, and Institutional Features: What Determines Student Performance in East Asian Countries? / Ludger Wößmann and Erich Gundlach // University of Munich Working Paper Series. – Vol. 2003-18. – Munich: Ifo Institute for Economic Research, 2003.

Wößmann L. Second thoughts on development accounting / L. Wößmann, E. Gundlach, D. Rudman // Applied Economics. – 2002. – Vol. 34, № 11. – P. 1359–1369.

Wößmann L. Crowd Control. An International Look at the Relationship between Class Size and Student Achievement / Ludger Wößmann and Martin R. West // Education Next. – 2003. – Summer. – P. 56–62.

Wößmann L. Which School Systems Sort Weaker Students into Smaller Classes? International Evidence / Ludger Wößmann and Martin R. West. – IZA Discussion Paper No. 744. – Bonn: IZA: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, 2003. – 26 p.

Wykstra R. A. Human Capital Formation and Manpower Development / Ronald A. Wykstra. – New York: Free Press, 1971. – 188 p.

Zeichner K. Contradictions and Tensions in the Professionalization of Teaching and the Democratization of Schools / K. Zeichner // Teachers College Record. – 1991. – № 92 (3). – P. 363–378.

Научное издание

Тимошенко Игорь Владиславович

**СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ
В ЗЕРКАЛЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКИ**

Монография

Редактор *Л. А. Кармаза*
Компьютерная верстка *И. С. Кордюк*
Компьютерный набор *И. В. Тимошенко*

Подписано в печать 06.06.2005. Формат 60´84/16.
Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс».
Усл. печ. л. 17,20. Уч.-изд. л. 16,30. Тираж 300 экз.

Издательство
Народной украинской академии
Свидетельство № 1153 от 16.12.2002.

Украина, 61000, Харьков, ГСП, ул. Лермонтовская, 27.