

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

И. В. Тимошенко

**ЧЕЛОВЕК,  
ИНСТИТУТЫ И РЫНКИ  
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Харьков  
Издательство НУА  
2010

УДК 330.831+330.837]:37

ББК 65.497

T41

*Рекомендовано к изданию Ученым советом  
Харьковского гуманитарного университета  
«Народная украинская академия»  
Протокол № 6 от 26.01.2010*

Рецензенты: д-р экон. наук *Е. М. Воробьев* (Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина); д-р экон. наук *В. Я. Омельченко* (Донецкий национальный университет)

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

Для науковців, аспірантів і викладачів.

**Тимошенко, Игорь Владиславович.**

T41 Человек, институты и рынки в системе образования : моногр. / И. В. Тимошенко ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 468 с.

ISBN 978-966-8558-92-4

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.

УДК 330.831+330.837]:37

ББК 65.497

ISBN 978-966-8558-92-4

© И. В. Тимошенко, 2010

© Народная украинская академия

Образование и воспитание представляется 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 образовывающегося; нам нужно определить, что такое есть та свобода, отсутствие которой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критерием всей науки образования.

*Лев Николаевич Толстой.  
О народном образовании. 1862 г.*

Фиаско на академическом фронте может длиться годы и никак не сопоставимо с торпедным катером, застрявшим на песчаной отмели, или реактивным бомбардировщиком, вонзившимся в склон холма. От некомпетентного преподавателя избавиться трудно, его даже трудно распознать. Наносимый им ущерб длится целую жизнь, он крайне редко воплощается в какую-то конкретную катастрофу. Его почти невозможно ткнуть носом — вот она, ваша ошибка! К тому же, чтобы ошибиться, надо хоть что-то делать.

*Сирил Норткот Паркинсон.  
Закон отсрочки. 1970 г.*

Учиться и получать от этого наслаждение — секрет полноценной жизни.  
Учение без удовольствия делает несчастным, удовольствия без учения — безумным.

*Рихард Давид Прехт.  
Кто я? И если я такой, то какой? 2007 г.*



## 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. Дело в том, 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» [134, с. 92].

Поэтому, определяя сегодня направления совершенствования системы образования в Украине, с одной стороны, 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, а 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.

Что же касается исследования проблем развития образования в экономических науках, то опыт и результаты представляются здесь намного более скромными, нежели, скажем, в философии или социологии, а задачи и перспективы таких исследований представляются, соответственно, как минимум, не менее важными и насущными, чем в других социальных науках.

Цель настоящей работы состоит в том, чтобы проанализировать и сопоставить между собой с точки зрения перспективности для исследования системы образования два методологических подхода экономической теории: неоклассический и институциональный.

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: человеческого капитала и производственной функции 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. Выявляются 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.

Шестая глава посвящена исследованию издержек, связанных с получением образования, и выявлению особенностей образовательных стратегий студентов.

Поскольку проблематика исследования образования в традициях новой институциональной экономической теории в отечественной экономической науке пока что не получила достаточного распространения, основная часть научных публикаций, составивших теоретическую базу работы, представлена работами зарубежных авторов.

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

## **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 из них, которые представляются нам не только наиболее значимыми для теории и практики образования, но и являются к тому же еще 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», «информацион-



ного», «знаний», «основанного на знаниях», «новой экономики»), которое 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 связанным с ними обо-

стрением 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 указывает на то, что, начиная примерно с 60-х годов прошлого века, 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 государством — 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) рассматривает 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, осуществляемых 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 получения 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 оправданны 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 во всем мире не существует систем образования, которые были бы в состоянии реально 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 упомянута.

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 явление, данное в опыте, постигаемое при помощи чувств и принципиально отличное 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» [212, с. 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» [Там же].

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)» [158, с. 62].

Сравнивая содержательное и формальное понятия, 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» [158, с. 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 порождать 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» [Там же].

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 понятий, таких как финансирование образования или выбор направлений его дальнейшей информатизации.

Естественно, что при таком подходе, по сути, не остается места для распространенных утверждений, типа: «Главная функция университетов — подготовка кадров высококвалифицированных специалистов, ориентированных на работу в сфере науки и знаний» [188, с. 7].

С другой стороны, 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» [184].

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 [630; 348; 108, с. 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 г. в работе «Познание и интерес» (*Erkenntnis und 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 [432, с. 84].

В 1979 г. в работе «Состояние постмодерна» (*«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 неперебиваемое 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, принимаемых как относящиеся к знанию [108, с. 18–19].

Следствием этого, по мнению Ж.-Ф. Лиотара, становятся все более усиливающиеся процессы экстерниоризации (применительно к носителям знания) и отчуждения (по отношению к его потребителям); ситуация внутреннего равновесия и дружелюбия (*Convivialite*) сменяется деморализацией исследователей, преподавателей и студентов [108, с. 27].

И далее, развивая идеи, высказанные Ю. Хабермасом, Ж.-Ф. Лиотар 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» [108, с. 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» [108, с. 123].

В то же самое время он обращает внимание и еще на одно обстоятельство, непосредственно связанное с вышеизложенным: «...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» [108, с. 21]. И в заключение Ж.-Ф. Лиотар 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» [108, с. 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 и исчерпывался, то тогда, при всей тяжести и остроте этих явлений, положение было бы не столь тяжелым, каким оно представляется в действительности. Речь идет о кризисе не только формального образования, но именно образования как системы, включая все ее составляющие: обучение, воспитание, просвещение. И при этом формальное образование – только один из элементов ее организационной структуры, без 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, представить себе ситуацию, при которой могут успешно уживаться «проколы» в воспитании с «прорывами» в учебной подготовке – утопия.

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 ней 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» [288, с. 3].

И следует согласиться с авторами издания «Социология образования» Ф. Э. Шереги, В. Г. Харчевой и В. В. Сериковым, которые отмечают, 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» [302, с. 5]. Поэтому авторы считают, что «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» [Там же].

## **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, т. е. 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» [282, с. 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.

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 синергетические 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 неэффективной в целом 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.

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». Оно 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 стороны, 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 развитии образования в большинстве случаев приоритетную роль играют экзогенные факторы, то примеры трансформирующего воздействия изменений в системе образования на развитие общества в истории являются достаточно редкими (например, реформирование «школьных» систем образования в Пруссии в начале XIX века и в Японии в 1940-х гг.) [557].

## **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 коммуни-

каций 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 РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### 2.1. Теория человеческого капитала

#### *Человеческий капитал как эвристическая метафора*

Теория человеческого капитала (Human Capital Theory), оформившаяся и получившая признание в западной экономической науке к 1960-м гг., является в настоящее время одним из ведущих направлений исследования системы образования в экономической теории. Хотя принято считать [478; 387], что термин «человеческий капитал» (Human Capital) был введен в научный оборот Теодором Шульцем (Theodore W. Schultz) в его работе 1961 г. «Инвестиции в человеческий капитал» (Investment in Human Capital), опубликованной в журнале «Американское экономическое обозрение» (The American Economic Review) [595], на самом деле он появился тремя годами раньше, и своим появлением обязан другому ученому [448; 482; 23, с. 205–208]. Впервые его использовал Джекоб Минсер (Jacob Mincer) в статье «Инвестиции в человеческий капитал и распределение личного дохода» (Investment in Human Capital and Personal Income Distribution), опубликованной в 1958 г. в «Журнале политической экономии» (The Journal of Political Economy) [529].

Как и любое другое направление экономической мысли, теория человеческого капитала имеет свои сильные и слабые стороны, рекрутирует в научной среде не только 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 отмечает 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» [176, с. 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

Д. Минсер, Т. Шульц, 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 мотивация, которые неотделимы от человека и определяют как его собственное благосостояние, так и благосостояние всего общества, в котором он существует [413; 542; 469; 513; 636; 544]. 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» [402]. Как современное направление в науке теория социального капитала формируется в 1980-х гг., прежде всего, благодаря работам Джеймса С. Коулмена (James S. Coleman) [370; 371; 372]. 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 [426; 431, 405; 620].

Кроме рассмотренных понятий и определений, в литературе встречается и много других [82; 89]. Часть из них, по нашему мнению, должна быть уточнена и требует более глубокой аргументации. Так, А. Федорова в качестве синонима «человеческого капитала» рассматривает «человеческие ресурсы», однако никак не обосновывает правомерность такого подхода [286]. 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 [72, с. 12]. В качестве синонимов их рассматривает

Л. А. Янковская [317, с. 6]. Близкую позицию занимает В. П. Антонюк, которая считает, что «человеческий капитал имеет общие структурные элементы как с интеллектуальным капиталом (живые знания), так и с социальным капиталом (социально-психологические черты человека)» [10, с. 11].

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» [73]. Представляется, что автору до конца так и не удалось решить в рамках публикации определенные им задачи.

В последнее время в зарубежной экономической литературе все чаще начинает встречаться такое понятие, как «институциональный капитал» [359; 564]. Авторы, использующие это понятие, пытаются обосновать, что с точки зрения ресурсного подхода, некоторые специфические институты, регулирующие экономические взаимодействия, могут рассматриваться как форма капитала, а именно как «институциональный капитал». Они утверждают, что такой подход весьма перспективен для исследований, связанных с теориями роста, теориями организации, институциональной экономикой и т. п., и указывают на необходимость эмпирических исследований этого «экономического ресурса». При этом, однако, как замечает Поль Бенедик, в настоящее время это недавно появившееся понятие отличается еще крайней непроработанностью и расплывчатостью [350].

Существуют попытки введения и других понятий, содержащих в себе слово «капитал»: «культурный капитал» [102], «геополитический капитал» [152], «материнский» [110] 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» [61, с. 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 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 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» [119, с. 206].

Такой подход к трактовке капитала полностью оправдан, и в этом смысле позиция В. Я. Ельмеева [61] не вызывает каких-либо возражений.

В то же самое время существует и так же имеет право на существование 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» [37, с. 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 является попыткой «реабилитировать капитал и прикрыть его



эксплуататорскую сущность», скорее всего, в большинстве случаев речь идет, именно, о метафорическом использовании этого понятия — традиционном приеме набирающего силы риторического направления в экономической науке<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Риторическая трактовка экономической теории представляет собой ее постмодернистскую интерпретацию, лейтмотивом которой является тезис о том, что «экономическая наука — это, прежде всего, риторика, то есть искусство убеждать. Аргументы, которые принято считать научными, — один из способов убеждения, отнюдь, не единственный и не всегда решающий» [6]. Широкое использование метафор, сравнений и образов — одна из наиболее ярких характеристик экономики как риторики. «Экономисты подобно людям других профессий не только занимаются своим непосредственным делом, но и говорят, а иногда и пишут. В ходе коммуникации друг с другом они, как и все остальные, используют метафоры, образы и сравнения, чтобы ярче выразить свои мысли. Нередко эти образы переносятся в экономическую теорию. Так, концепцию А. Смита нельзя вообразить без «невидимой руки» рынка; теорию предельной полезности невозможно представить без Робинзона Крузо, оценивающего свои мешки с зерном; а теорию Кейнса трудно воспринять без таких образов, как жизнедеятельное начало (*animal spirits*) и волны оптимизма. Очень часто, казалось бы, совершенно нейтральные образы несут большую риторическую нагрузку. Не зря английский поэт, критик и философ С. Т. Кольридж заметил: «Язык думает за нас». Скажем, само название вальрасовской концепции равновесия предполагает, что мир находится в гармонии и серьезные эндогенные потрясения в нем невозможны» [150, с. 166—167]. Начав складываться в 1980-е гг. как альтернативное традиционной методологии экономического анализа направление, благодаря работам Д. МакКлоски (*Deirdre McCloskey*) и А. Кламера (*Arjo Klamer*) риторическая концепция метода перестала восприниматься как маргинальная и, несмотря на свою непривычность, стала восприниматься все большим числом экономистов как исследовательская программа, которая обладает значительным познавательным потенциалом, который необходимо использовать. «Основным достоинством новой программы, перевешивающим ее недостатки, которые по ходу дела постепенно исправляются, является направленность на освобождение экономической теории от окостеневших методологических норм, навязанных ей в свое время позитивизмом, для которого непререкаемым идеалом научности служили исключительно математизированные отрасли естествознания, и расширение сферы методологии в соответствии с современными философскими тенденциями.

Трактовка «человеческого капитала» в качестве метафоры впервые была предложена Арье Кламером и Томасом Леонардом [489], а затем поддержана и развита в целом ряде других работ [5; 478; 490; 11; 384].

Насколько оправдан такой подход? 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» [47, с. 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 [41].

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» [47, с. 35].

Естественным результатом развития метафоры стало расширение сферы привлечения процедур и методов семиотического подхода. Они стали включаться не только в анализ метафоры

---

С какой стати экономисты обязаны перенимать чуждые им идеалы научности, имитировать способы исследования других дисциплин и давать методологический отчет профессиональным философам, ничего не сделавшим в экономике, – этими вопросами МакКлоски, Кламер и их последователи беспрестанно будоражат академическое сообщество на протяжении последних пятнадцати лет» [Там же, с. 174].

как атрибута художественной речи, но и все более активно применяться для изучения феномена метафоры в языке научного знания.

А. Кламер 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» [490].

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 [501]. 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 [47, с. 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» [63, с. 12].

В таком же ключе определяет роль метафоры в языке науки О. И. Ананьин [5, с. 140–141]. Он считает, что язык — это неременный 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» [5, с. 141].

В работе «Что же такое экономическая метафора?» [489] Арье Кламер и Томас Леонард обосновали существование трех основных типов метафор в науке (в дальнейшем работа в этом направлении А. Кламером была продолжена):

- педагогические (Pedagogic);
- эвристические (Heuristic/Eksperimentell Framgangsmete);
- 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 [489,

р. 32]. Таким образом, их главная задача — сделать научные идеи более выразительными и доходчивыми. Для самого научного мышления они являются несущественными и необязательными [490].

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 [489, р. 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 [490].

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 контекста для рождения эвристических метафор [489, р. 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 [490].

Исходя из данной типологизации, А. Кламер и Т. Леонард в качестве примера эвристической метафоры и 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. Кламером 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 самое 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 беллетристи-

ческого типа болтунов, которые стремятся все окрасить в розовые тона» [119].

***Формирование основ теории человеческого капитала в классической политической экономии***

Хотя формирование теории человеческого капитала принято относить к 1960-м гг., 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 (B. F. Kiker) [487], Э. Дж. Коулсон (A. J. Coulson) [380], А. В. Корицкий [95].

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» [125, с. 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. McCulloch), подчеркивая при этом, что «инвестиции в человеческие существа должны иметь темп оборота, согласующийся с темпом оборота других инвестиций» [487, р. 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» [487, р. 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) [196].

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» [162, с. 341].

В начале своей работы А. Смит в наиболее общем плане квалифицирует обучение в качестве одного из факторов, определяющих различное социально-экономическое положение людей в обществе. Во 2-й главе Книги 1 «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» [196].

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 1 «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» [196].

Делает на этом акцент он и в следующей главе «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» [196].

Эти положения затем получают развернутую аргументацию и служат основой для тех важных выводов, к которым А. Смит

приходит в 10-й главе Книги 1 «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» [196].

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 [196].

Он сравнивает длительность и дороговизну различных видов профессиональной подготовки, обращает внимание на то, что обучение намного дороже и продолжительнее по сравнению с остальными «в искусствах и либеральных профессиях». И отмечает, что в связи с этим «денежное вознаграждение художников и скульпторов, юристов и врачей должно быть гораздо более щедрое, что в действительности имеет место»; «...адвокат, начинающий, может быть, в сорок лет кое-что зарабатывать своей профессией, должен получить вознаграждение... за свое столь продолжительное и дорогое образование...» [196].

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» [196].

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» [196].

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 разделяет 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» [196].

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» [196].

Подведем некоторые итоги.

Исследование работ классиков политической экономии позволяет утверждать, что именно их работы заложили общую основу современной теории человеческого капитала. Среди этих работ 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 так же 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 созидающий, 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 редукации 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.

Вместе с тем, такое противопоставление не должно быть абсолютным. И, более того, может быть, именно российские, а затем советские экономисты в своих работах конца XIX — начала XX вв., во многом опередив свое время, практически обосновали те подходы, методические приемы и оценки, которые спустя десятилетия будут признаны оригинальными и достойными высшего профессионального признания, но, к сожалению, применительно уже совсем к другим — намного более поздним работам совершенно иных авторов (Нобелевские премии по экономике Теодору Шульцу, 1979 г. и Гэри Беккеру, 1992 г.).

Так, например, И. И. Янжул и Л. Л. Гавришев в 1899 г. на основе сопоставления производительности труда работников с различным уровнем образования внутри одной и той же профессии показали, что образование вносит существенный вклад в рост производительности труда; на основе сопоставления общего уровня грамотности взрослого населения России и США (16% и 92% — соответственно) пришли к выводу о том, что 5-кратная

разница в производительности труда русского и американского рабочих объясняется именно различным уровнем их образовательной подготовки [313, с. 24–28].

Развивая эти идеи, С. Г. Струмилин сформулировал целый ряд принципиальных положений, касающихся отдачи от образования. В своей работе «Хозяйственное значение народного образования» (1924 г.) на основе обследования пятидесяти тысяч профессиональных карточек ленинградских рабочих он приходит к выводу о том, что «введение всеобщего начального образования (в течение 4-х лет) чрезвычайно повысит эффективность всего народного труда» [202, с. 32], и подчеркивает: «Затраты на осуществление реформы превысят за десятилетие 1600 миллионов рублей. Цифра огромная, конечно. Но эффект этих затрат, повышающий капитальную оценку живой рабочей силы страны, надо оценивать за то же время по меньшей мере в 69 миллиардов, т. е. в 43 раза выше. При этом капитальные затраты уже к концу первого десятилетия будут окуплены с избытком соответствующим повышением национального дохода, а рентабельность затрат на последующие три десятилетия превысит 125% в год. И финансовая тягость реформы может ощущаться страной лишь в первые пять-шесть лет ее осуществления» [Там же].

Кроме этого, в работе была поставлена и еще одна не менее важная проблема – сопоставление различий в отдаче от образования, полученного в различных типах школ, через «экономический эффект увеличения заработной платы», и сделан вывод: «Что касается школ высших ступеней – школ II ступени, техникумов и вузов, то здесь также затрата на образование окупается последующим подъемом производительности труда в несколько раз, но эта окупаемость значительно меньше, чем при проведении всеобщего начального образования» [Там же, с. 39–40].

Обобщая результаты, достигнутые российскими и советскими экономистами к концу 1920-х гг., А. Г. Калашников в 1927 г. формулирует вполне современный вывод (полностью созвучный экономическому мейнстриму в образовании 2010 г. после незначительной редакционной правки, касающейся исключительно



терминологии, а не содержания): «Экономическая эффективность воспитательной надстройки может быть учитываема, и такие подсчеты не раз делались и делаются. Подсчеты эти основаны на сравнительной оценке человека, прошедшего тот или иной образовательный стаж, как определенной производительной силы. Само собой разумеется, что если образование повышает качество человеческого организма, повышает его производительность, то тем самым оно, конечно, является могучим рычагом, воздействующим на производительный базис общества» [81, с. 27]. И далее: «Так как затраты на образование в общем возрастают с развитием производительных сил — с увеличением богатства страны, то здесь мы имеем диалектическое взаимодействие, при котором базис обуславливает эффективность надстройки, но, с другой стороны, сама надстройка повышает производительные силы базиса. Обратное действие воспитательной надстройки не ограничивается, конечно, только ее экономическим эффектом; цели и общее направление педагогического процесса дают известную идеологическую направленность человеческого поведения, которое может обусловить собой отношения людей друг к другу, к вещам, т. е. произвести определенное действие на базис» [Там же, с. 29]

В связи с этим любопытно отметить, как Гэри Беккер (Gary Becker) характеризует свой личный вклад в развитие теории человеческого капитала, объясняя причины, заставившие его взяться за разработку этой теории: «Мне стало ясно... 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... помимо давних работ Смита, Милля и Маршалла» [20, с. 50].

### *Разработка теории человеческого капитала Гэри Беккером*

В современной экономической науке «человеческий капитал» прочно ассоциируется с именами представителей «чикагской школы» — Теодора Шульца и Гэри Беккера. И хотя, как мы

отметили выше, было бы заблуждением считать, что они писали теорию человеческого капитала «с нуля», их вклад в становление и развитие теории не вызывает сомнения, поскольку, действительно, именно в их произведениях 1960-х гг. была представлена развернутая аргументация тех постулатов теории человеческого капитала, которые не только заложили основу целого научного направления, но во многом и сегодня, спустя полвека, продолжают определять развитие исследований в этой области.

Поэтому нам представляется вполне оправданной наша дальнейшая развернутая и детализированная характеристика теории человеческого капитала на основе анализа фундаментальных произведений именно Г. Беккера — «Человеческий капитал: теоретическое и эмпирическое исследование», 1964 г. («Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis») [344] и «Человеческий капитал и личное распределение доходов: аналитический подход», 1967 г. («Human Capital and the Personal Distribution of Income: An Analytical Approach») [343]<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Выше мы уже отмечали, что приоритетность Г. Беккера и Т. Шульца в использовании понятия «человеческий капитал» сомнительна. Здесь же мы более подробно остановимся не просто на дефиниции, а на некоторых принципиальных аспектах первенства авторов в самой теории, на которые обращает внимание известный историк экономической мысли Марк Блауг (Mark Blaug). Хотя М. Блауг не вспоминает ни одной из работ российских экономистов, он считает, что теорию человеческого капитала «открыли» не Теодор Шульц и Гэри Беккер (честь этого «открытия» чаще всего приписывается именно им), а Джекоб Минсер, который сделал это раньше, чем они. М. Блауг ссылается при этом на три публикации Д. Минсера. Уже упоминавшуюся статью Д. Минсера «Инвестиции в человеческий капитал и распределение личного дохода» [529], по мнению М. Блауга, следует считать не только первой попыткой использования термина «человеческий капитал», но, что еще более важно, — и первым опытом разработки модели, в которой особенности личного распределения доходов были бы объяснены исключительно на основе выяснения различий между индивидами в области полученного ими профессионального образования. Второй новаторской работой М. Блауг считает статью «Обучение на рабочем месте: затраты, отдача и некоторые следствия» [530]. В ней Д. Минсер, воспользовавшись доступной ему статистикой, сделал попытку определить взаи-

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 [20, с. 52–79], формальное образование [20, с. 79–82], «другие виды знаний» [20, с. 82–84], а затем, на основе этого, обратимся к модельным построениям Г. Беккера, связанным с особенностями личного распределения доходов [20, с. 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.

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

---

мосьвязь между такими переменными, как объем инвестиций в образование, различия в заработках и индивидуальный доход от подобных инвестиций; и, таким образом, заложил основы своей последующей разработки — функции доходов, описывающей зависимость индивидуального дохода от продолжительности обучения/уровня образования и стажа практической работы. И, наконец, третьим новаторским достижением М. Блауг называет работу Д. Минсера «Участие замужних женщин в рабочей силе», опубликованную в 1962 г. в сборнике под редакцией Г. Льюиса [531], в которой теория трудовых ресурсов впервые была рассмотрена в контексте принятия решений на уровне семьи, а нерыночное поведение в семье было проанализировано в сочетании с поведением на рынке труда [23, с. 205–208].

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 повысить 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, то 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,

$MP$  – 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 по-

следующих 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 ( $MP_2$ ), и тем, что произведено фактически ( $MP_0$ ), 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:

$$MP'_0 + G = W_0 + C. \quad (2.3)$$

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.

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 производитель-

ностью 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, 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 для 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.

Благодаря подготовке эта кривая становится не только более крутой (как видно на рис. 2.1), но и более вогнутой; говоря иначе,

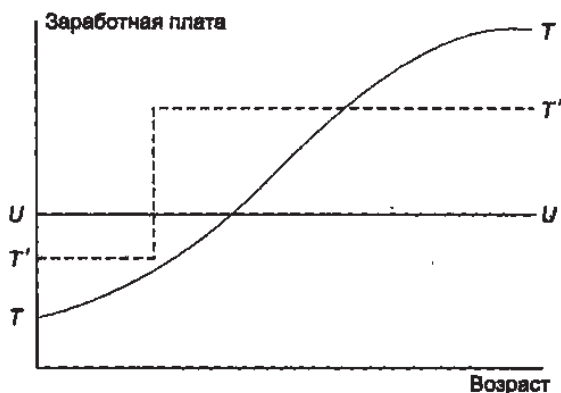


Рис. 2.1. Взаимосвязь заработков и возраста



темп прироста заработков в молодые годы оказывается выше, 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 заработки равны предельному продукту, то ТТ окажется параллельна UU и просто будет лежать выше нее без какого-либо наклона или вогнутости. Однако так как в период подготовки заработки 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 Т'Т' на графике), что придаст вогнутость всей кривой в целом. В этом крайнем случае возникает исключительно высокая степень вогнутости (как у кривой ТТ); в менее экстремальных случаях 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, что 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 касается того, 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.

Основную часть подготовки на рабочем месте, как полагает 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, предоставляемой 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 уже.

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 под-

готовка 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. Заработная плата 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, по мнению Г. Беккера, 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 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 вложений в подготовку. Фирмы могли бы поступать еще предусмотрительнее, если бы учитывали, что вероятность увольнения не является величиной данной, 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 рационировании.

Следующим шагом должно было бы стать перекалывание на работников и части издержек, а не только дележ с ними частью 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 достающейся фирме отдачи от подготовки, то исходное уравнение принимает вид:

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

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

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

или

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

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 зара-

ботную 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, и таким работникам — для снижения текучести — они 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 заработка 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 этого, 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 изначальная 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 неуволненными 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, чтобы сократить предельную производительность до уровня ниже заработной платы, то работники со специальной подготовкой, как и в предыдущих случаях, не будут подвергаться увольнениям, даже если начнется сокращение других работников. Если же в результате падения спроса предельная производительность опустится ниже заработной платы, то в этот вывод необходимо будет внести только одну поправку: 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 зарботках 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.

«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» [20, с. 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),

$k$  — 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.



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 одних 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 все больше начинают рассматривать эмоциональное состояние как важную детерминанту 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, по мнению Г. Беккера, 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  $\pi$  будут равны сумме  $W$  и  $C$ , а поскольку средства на покрытие инвестиционных издержек работники получают в виде более высокой заработной платы, то  $\pi$  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

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

Инвестиции не станут вкладываться, если доход фирм будет нулевым ( $G = 0$ ), так как тогда совокупная заработная плата  $\pi$  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 зарплаток с возрастом большую крутизну, уменьшая регистрируемые зарплатки в течение инвестиционного периода и увеличивая их впоследствии. Но инвестиции в повышение зарплаток могут приводить к обратному эффекту, увеличивая зарплатки в инвестиционный период сильнее, чем впоследствии, и таким образом придавая профилям изменения зарплаток с возрастом большую пологость. Причина этого различия состоит в том, что регистрируемые зарплатки 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 интен-

сивность 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  $S$ . Таким образом, решения о повышении зарплат — и когда это создает благоприятный моральный климат, и когда это содействует внешним инвестициям — диктуются теми же соображениями.

По мнению Г. Беккера, «чистые» заработки человека ( $E_t$ ) в возрасте  $t$ , приблизительно равняются зарплаткам ( $X_t$ ), 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 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



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

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 иного 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, необхо-

димо 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» [20, с. 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, как 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 неспособны 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» [20, с. 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, Г. Беккер полагает, 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» [20, с. 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 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  $g'u$  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  $u'h$  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  $h'S$ . 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 финанси-

рования — 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 последствия 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 предельным 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 в 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 Г. Беккер рассматривает факторы, определяющие распределение регистрируемых заработков после окончания инвестиционного периода, а распределения прибыли и регистрируемых заработков в течение этого периода он касается 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» [20, с. 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, т. е. 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,  $\bar{r}$  — 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  $\bar{\gamma}$ , величина которого определяется соотношением между совокупным спросом и совокупным предложением человеческого капитала. Поскольку, как было показано выше, распределение  $C$  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  $\bar{\gamma}$  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  $\bar{\gamma}$  к тому, чтобы еще активнее инвестировать в свой человеческий капитал, и тем больше людей с неблагоприятными условиями предложения будут подталкиваться более низкой  $\bar{\gamma}$  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 способ-



ностей — 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 — «безнадёжно 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» [20, с. 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.

На рис. 2.4 предельная норма отдачи при уровне инвестиций  $OC_3$ , превышающем уровень инвестиций  $OC_2$ , будет пропорциональна площади  $p_2C_2C_3q_2$  для лиц с кривой спроса  $D_2$  и большей по величине площади  $q_3C_2C_3p_3$  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  $D_2p_2C_2C_3p_3D_3$ , что явно завышает обе фактические нормы. Чтобы получить правильные оценки, следует или скорректировать в сторону повышения заработка лиц, инвестирующих  $OC_2$ , на площадь фигуры  $D_3D_2p_3q_3$ , или скорректировать в сторону понижения заработка лиц, инвестирующих  $OC_3$ , на площадь фигуры  $D_3D_2q_2p_3$ .

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



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

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» [20, с. 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.

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 предложе-



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

ния 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» [20, с. 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 заработках; она усиливает также асимметрию, увеличивая заработки и инвестиции у лиц, которые в любом случае будут иметь относительно высокие заработки 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 окру-

жения (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  $e_4$ .

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

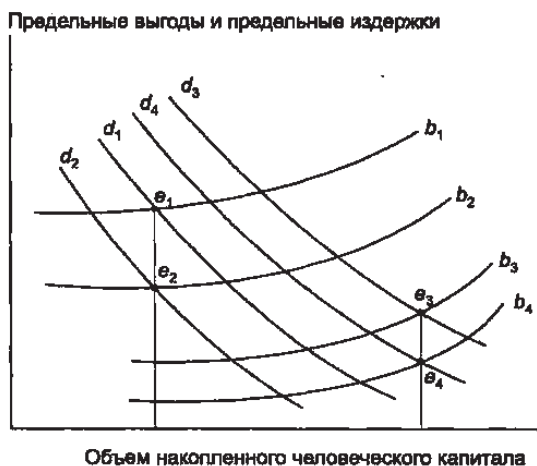


Рис. 2.6. Влияние семейного окружения и способностей на заработки и накопление человеческого капитала

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:

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

$$r_s = \alpha + \delta H + \gamma V + v \quad (2.13)$$

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

где  $r_d$  — это предельная норма отдачи, а  $r_s$  — предельные издержки финансирования накопления человеческого капитала  $H$ ;  $u$  и  $v$  — ошибки регрессии, не коррелирующие ни друг с другом, ни с экзогенной переменной семейного окружения  $V$ , причем  $b < 0$ ,  $\delta > 0$  и  $\gamma < 0$ . Тогда функцию спроса можно идентифицировать (т. е. оценить коэффициент  $b$ ), используя уравнения приведенной формы: регрессию  $r$  по  $V$  и регрессию  $H$  по  $V$ . Хотя в данной системе функция предложения не поддается идентификации, это оказалось бы возможным, если бы имелась информация об экзогенных переменных «способностей», 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 возрасти 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 получают 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, нетрудно установить последствия, вытекающие из принципа равенства возможностей.

Так, если бы кривые предложения были одинаковы, а дискриминация и nepотизм 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 экстерналии, 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 экстерналии выгоды (что невозможно, даже по отношению к вложениям в образование» [20, с. 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 заработки. 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  $C_m$ .

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,



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

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» [20, с. 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 [20, с. 51, 141–144]:

Зарботки 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.

Зарботки 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 положи-



тельный 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 гг. 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 его более поздним работам [347], 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) [346].

## **2.2. Производственная функция образования**

Исследование образования с позиций производственной функции как научное направление в русле неоклассического анализа сформировалось в зарубежной науке (прежде всего, американской) к началу 90-х гг. XX века. Его достаточно нелегко отделить от тех разработок, которые осуществляются в русле

теории человеческого капитала, и это дает основание рассматривать их в рамках одной исследовательской программы. 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, в первую очередь, удобства анализа и систематизации основных направлений изучения 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 специфического 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.

### *Понятие производственной функции*

Перед тем как обратиться к характеристике этих исследований, считаем необходимым вкратце остановиться на основных составляющих понятия 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:

$$Y = AK^{\alpha}L^{\beta}, \quad (2.17)$$

где  $Y$  – объем производства;

$K$  – капитал;

$L$  – труд;

$A$  – коэффициент пропорциональности или масштабности;

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

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

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:

$$Y = AK^{\alpha}L^{\beta}e^{\pi t}, \quad (2.18)$$

где  $e^{\pi t}$  – фактор, отражающий влияние качественных изменений в производстве, в том числе технического прогресса.

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

$$y = \alpha k + \beta l + r, \quad (2.19)$$

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) [481, р. 245–252].

### ***Основные приложения подхода производственной функции к исследованию образования***

Перспективно ли использование производственной функции в исследовании эффективности образования? Некоторые исследователи подвергают это сомнению [404], и это вполне нормально в научных дискуссиях. Аргументация другой части оппонентов не всегда представляется достаточно обоснованной и корректной. 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 такое 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» [451, p. 403].

По нашему мнению, анализ образования с позиций производственной функции имеет полное право на существование как одно из исследовательских направлений, имеющих, как и любое другое, свои сильные и слабые стороны. Мы подробно проанализируем их, вначале дав общую характеристику производственной функции образования, а затем детально остановившись на основных аспектах ее приложения к конкретным проблемам образования.

Среди множества работ, посвященных проблемам производственной функции образования, особого внимания заслуживают работы одного из ведущих представителей этого направления экономической науки — профессора Дэйвида Манка (David Monk), декана Педагогического колледжа Корнельского университета (College of Education, Cornell University), США [538; 539; 540; 541]. Представляется, что анализ произведений этого автора с привлечением результатов исследований других ученых позволит не только дать общую характеристику данного направления экономических исследований образования, но и конкретно определить его главные достоинства и недостатки.

### *Трактовка Дэйвидом Манком 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 гг. XX ст. в развитых странах не привел к ожидаемым результатам [434]. Во многом это объясняется тем, что ученые и прак-

тики 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» [537, р. 316]. «Производственная функция – это просто обобщение тех закономерностей, которые связаны с производственным процессом – не больше и не меньше» [538, р. 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.

Результаты образования являются множественными, взаимосвязанными, трудноразделимыми и трудносопоставимыми. Так, 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» [537, р. 337].

Манк считает, что 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?» [537, р. 328].

В этой плоскости, вероятно, следует искать объяснение того факта, что попытки использования в анализе образования одной из наиболее удобных с точки зрения операционализации и измерения переменных учебного процесса – численности учеников в классе – не позволяют достаточно корректно установить и оценить степень ее влияния на результаты обучения [566; 567; 312, с. 177–249; 422].

Кроме этого, внутри школ может быть обнаружен и целый ряд других факторов прежде всего, институциональных, которые, несомненно, требуют изучения, но являются еще более сложными с точки зрения их оценки и измерения. Например, Е. Пруфер (Jens Pruffer) и У. Вальс (Uwe Walz), анализируя влияние структур управления в коллективах на принятие решений о приеме на работу новых сотрудников, приходят к выводу о том, что, принимая решения о найме исследователей, члены академических коллективов ищут компромиссы – с одной стороны, между вкладом нового исследователя и его влиянием на усредненный научный статус коллектива, а с другой – между возможностью альтернативного использования бюджета, если найма не произошло. Насколько, в принципе, измеримы и сопоставимы между собой издержки и результаты от этих компромиссов? [569].

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.).



Нужно ли, и, если да, то как, учитывать действие, например, такого фактора, как традиции, связанные с гендерными особенностями образовательной подготовки [673]?

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» [539, р. 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 [537, р. 344].

Характеризуя процессы «образовательного производства», следует учитывать сложность определения эффективности образования, во многом связанную со следующими «техническими проблемами»:

— незначительность различий, существующих в технических характеристиках различных учебных заведений;

— отсутствие четко определяемой функциональной зависимости между переменными производственного процесса в образовании или, другими словами, возможность взаимного влияния переменных, относящихся к ресурсам и к результатам;

— 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» [537, р. 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» [537, р. 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» [539, р. 307]. При этом использование стандартов образования предполагает два возможных подхода [539, р. 316].

В основе *первого 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:

- установление стандартов образования;
- распространение прогрессивных идей, которые могут быть полезны для совершенствования преподавания в конкретных учебных заведениях;
- помочь 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.

*Второй подход* к использованию стандартов образования предполагает, 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.

Проанализированное нами направление моделирования производственной функции образовательного процесса и использование ее в оценке эффективности образования, несомненно, заслуживает внимания как одно из исследовательских направлений, предполагающих глубокое научное переосмысление целого ряда фундаментальных понятий образования (преподаватель, студент, технология образовательного процесса и др.).

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 этих модельных представлений.

Считаем, что было бы заблуждением рассчитывать на то, что производственная функция образования сможет математически корректно описать взаимосвязь всех без исключения ресурсов, процессов и результатов образования, в силу, по крайней мере, двух принципиальных обстоятельств:

1. Как любая производственная функция, она может дать лишь наиболее общее принципиальное представление о взаимосвязи совокупности факторов, обеспечивающих динамику процесса образования, и не в состоянии отразить все те многочисленные качественные факторы и результаты образования, которые не поддаются непосредственной операционализации и прямой количественной оценке.

2. Как особая производственная функция, призванная описать самый сложный социальный процесс, она не в состоянии учесть

постоянные взаимопереходы, или, точнее, постоянную взаимную трансформацию экономических и социальных ресурсов, результатов и эффектов образования.

Вместе с тем, может быть определено и немало направлений практического приложения производственной функции образования к реальным проблемам развития образования в конкретном обществе, например, рассмотренная выше идея об использовании стандартов в образовании. Так, 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 [171]. И 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 специфике и степени сложности решения практических профессиональных задач в конкретной области, но 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.

### ***Оценка эффективности образования в контексте теории производственной функции***

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.

Одни исследователи обратились к изучению проблем общеметодологического характера, обосновывая общие подходы к определению содержания результатов образовательного процесса и факторов производственной функции, анализируя проблемы их операционализации и взаимного влияния на динамику эффективности [439; 442]. Работы других авторов были посвящены оценке действия конкретных факторов, определяющих динамику 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 Украины. Среди множества критериев, которые могут быть предложены для классификации существующих направлений

исследования эффективности образования, первый, который, казалось бы, «напрашивается сам собой»: область разработки, то есть принадлежность к той или иной научной дисциплине — экономической теории, социологии, философии, психологии и т. д. Однако в качестве объекта 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 этом критерии, многочисленные точки зрения и позиции, отстаиваемые исследователями эффективности образования, могут быть условно сведены к трем основным подходам, исходя из трактовки того, что (или кто) рассматривается в качестве главного фактора, определяющего эффективность образовательного процесса в конкретном учебном заведении:

- первый подход: органы государственного управления образованием (фактор внешней среды);
- второй подход: преподаватели (фактор внутренней среды);
- третий подход: учащиеся (фактор внутренней среды).

Попытаемся дать оценку каждому из этих направлений.

*Первый подход, акцентирующий внимание на роли органов государственного управления в повышении эффективности образования.*

Обосновывается и анализируется в работах М. Фаллена (M. Fullan) [408], К. Куллингфорда (C. Cullingford) [383], Дж. Гудлада (J. Goodlad) [418], А. Сталь (A. Stahl) [612] и других авторов. Некоторые авторы, например, Лэнт Притчетт (Lant Pritchett) и Мартина Виаренго (Martina Viarengo) на основе сопоставления результатов развития образования в различных странах, исследуя роль государства, задаются вопросом: способствует ли государственный контроль школьного образования обеспечению одинакового качества образования в разных школах? И обосновывают вывод о том, что здесь имеет место дилемма. С одной стороны, прямой государственный контроль школ, как правило, через создание крупномасштабной (разветвленной и громоздкой) иерархической структуры, может привести к выравниванию качества за счет обеспечения равенства в распределении ресурсов, в стандартах и квалификации учителей. То есть обеспечить как раз то, что не может быть достигнуто в случае локального управления школой. С другой стороны, в крупных формальных иерархических структурах существует тенденция замечать все меньше и меньше то, что происходит на локальном уровне в реальности, и управлять на основании нескольких простых, объективных и легко измеряемых показателей (например, ресурсы в расчете на одного студента, формальная квалификация учителей и т. д.). Какая система контроля, централизованная или децентрализованная, приводит к большей степени однородности качества образования, зависит не только от того, что «теоретически» может иметь место в рамках той или иной системы, но и от того, что происходит на самом деле в конкретных условиях, — считают авторы. Если система государственного контроля слаба, то централизованный контроль будет вести к созданию только иллюзии однородности. Централизованный контроль образования со слабой внутренней и внешней ответственностью и отчетностью может приводить к существенно большему неравенству в качестве образования между школами, чем в случае неконтролируемых государством локально управляющихся школ. И далее, на основе результатов международного сравнительного исследования образования PISA 2003 [563], сопоставляя результаты



обучения и усредненные характеристики государственных и частных школ в 34 странах, они выявляют степень однородности качества образования в государственных и частных школах. В частности, авторы показывают, что в Дании, очень высокая степень однородности качества образования в государственном секторе, а в Мексике, наоборот, качество образования в государственных школах очень неоднородно. Для 18 стран, не входящих в ОЭСР, стандартное отклонение качества образования составляет в среднем на 36% больше для государственных школ, чем для частных. Кроме того, распределение уровня знаний учеников в случае государственных школ свидетельствует о большом количестве школ с очень низким уровнем знаний [567].

Характеризуя роль государства, Д. Манк 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 [537; 539].

Наконец, существует и наиболее категоричная позиция, однозначно ратующая за центральную роль органов государственного управления в повышении эффективности образования. Ее отстаивает, например, М. Фаллен, предлагая в качестве главного направления повышения эффективности так называемую «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, следовательно, 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!» [408, р. 9].

*Второй подход, акцентирующий внимание на роли преподавателей в системе образования.*

Данный подход так же, как и рассмотренный выше, включает в себя целый ряд достаточно различных мнений.

Так, в некоторых работах определение центральной роли преподавателей в повышении эффективности образования встречает возражение. В качестве аргументов оппоненты приводят следующие доводы. Центральная роль преподавателей предполагает, что они не только четко представляют себе, что же нужно сделать для того, чтобы повысить эффективность обучения, но и то, что преподаватели действительно готовы к этому и будут этим реально заниматься в случае наделения их соответствующими полномочиями. Вполне логично — продолжают эти авторы — предположить, что большая часть преподавателей на самом деле 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 мнению исследователей, было бы заблуждением уповать на то, что преподаватели будут вести себя принципиально иным образом, чем представители других профессий, то есть 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 [507, р. 145].

Другие авторы не отрицают ведущую роль преподавателей в системе образования и обращаются к исследованию разных направлений и сторон их деятельности.

Например, К. С. Сурендер (Kumar Saharan Surender) и С. Прианка (Sethi Priyanka) показывают особую, многогранную роль учителя в создании и развитии нации. «Учитель выполняет большое число академических, педагогических и социальных функций», — считают они [618]. И продолжают: «Эта роль состоит не только в передаче знания и навыков ученикам, но и в направлении усилий учеников на самостоятельное получение знаний... Учитель как представитель общества является носителем моральных принципов этого общества, и его задача — передать эти моральные принципы новому поколению... коррумпированные учителя могут нанести обществу значительно больший ущерб, чем коррумпированные суды, армия, полиция, политики и техники» [Ibid.].

Ученые считают, что в современных условиях роль педагога в системе образования объективно возрастает: «Реализация программ повышения качества образования невозможна без креативных людей, которые ощущают потребность в инновациях, открытиях, применении знания к решению новых проблем... Общепринято, что молодые учителя и ученые — это особый источник новых идей, которые способствуют прогрессу общества» [617].

По мнению ряда авторов, важным обстоятельством является то, что ведущая роль преподавателей не дается сама собой, раз и навсегда, и их действия могут быть эффективными только в сочетании с реализацией других факторов образовательного процесса. К тому же степень влияния преподавателей на результаты успеваемости учащихся в значительной степени зависит от уровня их способностей и качества их профессиональной подготовки [440], степени ответственности школ за результаты успеваемости учащихся [444], размера получаемой преподавателями заработной платы и др.

Далия Ремлер (Dahlia Remler) и Эльда Пема (Elda Pema) обращают внимание на то, что в современных условиях роль преподавателя все в большей степени начинает определяться его научно-исследовательскими достижениями. И, при этом, как считают авторы, экономические последствия этого далеко не однозначны: «Высшие учебные заведения, которые традиционно мало

занимались исследованиями, сейчас всячески поощряют и вознаграждают преподавательский состав за участие в исследованиях, как оплачиваемых, так и неоплачиваемых... Существует точка зрения, что преподаватели, уделяющие больше времени исследованиям, приносят в жертву преподавание и, таким образом, наносят ущерб накоплению человеческого капитала студентами. В экономической литературе практически игнорируются причины и последствия такой тенденции» [574, р. 7–8]. Кроме этого, они подчеркивают необходимость специальных исследований, направленных на выяснение «чего ожидают работодатели от выпускников вузов и... оценивающих обоснованность существующих измерителей качества преподавания» [Ibid., р. 9]. Авторы суммируют существующие в экономической литературе подходы к объяснению такого феномена высшего образования, как возрастание роли стимулов к участию преподавателей в неоплачиваемых исследованиях, и формулируют следующие выводы:

— качество преподавания — это такая переменная учебного процесса, которая с трудом поддается измерению, и в настоящее время фактически не существует эмпирических данных, которые позволили бы это сделать;

— в связи с этим в настоящее время появилось множество теорий, в которых «качество исследований» рассматривается как замещающая переменная для «качества преподавания»;

— одна из таких теорий состоит в том, что преподаватели, которые занимаются научными исследованиями, более эффективно обучают студентов навыкам высокого уровня, чем преподаватели, которые исследованиями не занимаются;

— с другой стороны, в соответствии с теорией сигналов, образование не является подлинно продуктивным, а просто играет роль сигнала, который позволяет отделить способных работников от неспособных.

Резюмируя, Д. Ремлер и Э. Пема выдвигают гипотезу о том, что те преподаватели, которые занимаются научными исследованиями, на основе этого более эффективно дифференцируют студентов по их способностям и в результате делают высшее

образование более затратным для малоспособных студентов [574, р. 32–36].

Другой исследователь образования К. Цайхнер (K. Zeichner) предлагает в качестве важнейшего направления повышения эффективности образования рассматривать 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 [672].

Многие исследователи делают акцент на проблемах мотивации в образовании и психологии образования: Е. Дечи (E. Deci) и Р. Райан (R. Ryan) [386], С. Ноулэн (S. Nolen) и Дж. Николлз (J. Nicholls) [553], Д. Берлинер (D. Berliner) [352], Р. ДэШармс (R. DeCharms) [385], Дж. Фраймье (J. Frymier) [407], Д. Гроссникль (D. Grossnickle) и У. Тиль (W. Thiel) [429], У. Л. Бойд (W. L. Boyd) [358], Й. Дроп (Y. Dror) [397]. 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 [553].

Д. Берлинер связывает эффективность образования с конкретными методиками, используемыми в учебном процессе, и отмечает: «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» [352, р. 323]. Аналогичного мнения придерживается Р. ДэШармс. По его мнению, 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 [385].

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 влияния студентов на свою работу, недопустимость навязывания им заданий в приказном порядке, их непосредственное участие в оценке результатов собственной деятельности [510].

М. Ковингтон (M. Covington) [381], Т. Глинн (T. Glynn) [416], У. Грольник (W. Grolnick) и Р. Райан (R. Ryan) [425] обосновывают необходимость активного привлечения студентов к организации учебного процесса; это, по их мнению, является важнейшим направлением в работе преподавателей по повышению эффективности образования.

Существует и альтернативная позиция, отстаиваемая такими авторами, как Мерлин Виттрок (Merlin Wittrock) [657] и Ли Шульман (Lee Shulman) [603], которые считают, что обучение — это 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.

Наконец, существует *третий подход, определяющий в качестве главного фактора повышения эффективности образования студентов.*

Кратко формулируя лейтмотив этого направления, можно сослаться на определение образования, которое дает Дж. Fensterмахер (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» [403, р. 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 авторы 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?» [509, p. 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 отметить, что круг поиска альтернативной стратегии исследователи этого направления очерчивают чрезвычайно широко.

Сюда можно отнести и анализ поведения студентов в аудитории [654; 377; 395; 373; 580], и интерпретацию результатов конкретно-социологических исследований [549; 423], и привлечение к исследованиям образования инструментария феноменологической социологии Эрфреда Шутца (Alfred Schutz) [596; 597].

Наиболее последовательно роль студентов как главного фактора повышения эффективности образования отстаивает профессор Университета Манитобы (The University of Manitoba), Канада, Бенджамин Левин (Benjamin Levin) [505; 506; 507; 508], 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» [509, p. 140].

Аргументируя свою позицию, Левин исходит из методологических принципов исследования образования как производственного процесса, обоснованных в работах Дэйвида Манка [537; 538; 539] 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» [509, p. 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» [509, p. 142].

Студенты играют гораздо более сложную роль, чем сырье образовательного производства. Идентификация студента как производителя, по мнению исследователя, 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)» [509, р. 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» [509, р. 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» [509, р. 150].

Рассмотренные выше 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 1857–1858 гг., в ходе которого он убедительно демонстрирует условность разграничения таких понятий как «производство», «распределение», «обмен» и «потребление» [117, с. 716–720]<sup>3</sup>.

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

---

<sup>3</sup> Признавая принципиальную методологическую важность данного подхода, мы еще не раз обратимся к нему в нашей работе.

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.

### **2.3. Модель выбора образования**

Проведенный анализ неоклассических концепций человеческого капитала и производственной функции образования должен быть дополнен их модельным следствием, обосновываемым в неоклассике, а именно обобщенной моделью выбора образования.

Не претендуя на создание некоей универсальной неоклассической модели экономики образования, попытаемся обосновать модель, которая отвечала бы, как минимум, двум требованиям, представляющимся нам крайне важными: во-первых, была бы ориентированной на наиболее сложные и актуальные проблемы современного образования, во-вторых, описывала бы феномены или процессы не узко ситуационного, а достаточно универсального характера, и, таким образом, могла бы быть технологичной при анализе различных типов и уровней образовательных систем (например, среднего и послесреднего образования).

Мы полагаем, что проблема выбора конкретной модели

образования для ребенка его родителями вполне адекватна указанным требованиям.

Отграничив, таким образом, предметную область моделирования, мы сталкиваемся с еще одной, не менее сложной проблемой, предваряющей собственно процесс моделирования, а именно выбором его исходной методологии.

В связи с этим возникает необходимость хотя бы вкратце охарактеризовать особенности методологии и главные принципы реализации тех основных подходов к экономическому моделированию, которые сформировались к настоящему времени в экономической науке, и из которых, собственно, нам и предстоит сделать свой выбор.

### *Основные подходы к моделированию*

В качестве своеобразной точки отсчета начала опыта приложения методов моделирования к описанию сложных социально-экономических явлений и процессов в истории экономической науки принято считать 1758 г. — выход в свет главной работы основоположника школы физиократов Франсуа Кенэ «Экономическая таблица».

Развиваясь в различных направлениях и обогащаясь инструментарием и методологией целого ряда других отраслей знания (прежде всего общей теории систем и комплекса математических дисциплин), экономическое моделирование продолжает развиваться на всем протяжении истории экономической науки, включая настоящее время.

При этом представляется возможным особо выделить этап 70–90-х годов XX столетия, связанный с формированием системного видения и представления основных исследовательских подходов к экономическому моделированию, особую роль в котором сыграли работы советских исследователей, таких как А. А. Арба-тов, В. Л. Арлазаров, Б. В. Бирюков, И. В. Блауберг, А. Г. Вишневский, Д. М. Гвишиани, В. А. Геловани, В. И. Данилов-Данильян, В. П. Зинченко, О. В. Ковригин, О. А. Косов, Н. И. Лапин, О. И. Ларичев, В. А. Лекторский, А. А. Малиновский, Л. П. Малков, Э. С. Маркарян, Б. З. Мильнер, Э. М. Мирский, Э. Л. Наппельбаум,

П. Ф. Наумова, И. Б. Новик, С. А. Пегов, Д. А. Поспелов, А. А. Рывкин, В. Н. Садовский, Н. Д. Смольянинов, И. Л. Толмачев, А. И. Уемов, К. М. Хайлов, В. М. Челноков, В. В. Шуршалов, Б. Г. Юдин.

Не утратив своей методологической актуальности, работы этих исследователей, прежде всего В. И. Данилова-Данильяна, Л. П. Малкова, А. А. Рывкина, И. Л. Толмачева, В. В. Шуршалова [49; 50; 114], позволяют достаточно корректно определить содержание основных подходов к экономическому моделированию образовательных феноменов и процессов и на этой основе обосновать методологию моделирования, наиболее адекватную описанию проблемы выбора конкретной модели образования для ребенка его родителями.

Моделирование экономических явлений призвано обеспечить не только его соответствие целям создания и прототипу, т. е. моделируемому объекту, но и разработку определенного разнообразия моделей. И это требование можно определить в качестве исходного условия, обуславливающего существование различных подходов к моделированию, понимая под подходом целостную совокупность предпосылок, принципов и методов, которые используются для построения конкретной модели [114, с. 48].

Несмотря на значительный опыт использования моделей в экономических науках и постоянное обновление форм и методов экономического моделирования, в основе всего широкого спектра существующих модельных построений условно могут быть определены три основных подхода: оптимизационный, подход структурного подобия и интегрированный, объединяющий в себе элементы первых двух.

Предлагаемая нами классификация основывается на сопоставлении и разграничении того, что может быть определено в качестве «ядра подхода». Определим содержание этого понятия, максимально облегчая традиционно отличающуюся «тяжеловесностью» методологическую терминологию.

Ядро подхода определяет специфику трактовки тех стандартных тем, с которыми в каждом из подходов связывается свой комплекс представлений.

Комплекс исходных представлений, присущих конкретному подходу, формирует его базис.

Базис системы предпосылок подхода практически реализуется в ходе последовательного изучения его базисных тем.

Основными темами, образующими базис системы предпосылок подхода, являются следующие представления:

- о методах изучения и воздействия на экономическую реальность;

- о содержании поведения человека в экономической среде и о характере его поступков;

- об общей логике функционирования экономической системы общества;

- о характере воспроизводства и развития конкретных экономических феноменов и процессов [114, с. 48–49].

Ядро научно обоснованного подхода всегда представляет собой не простое механистическое объединение отдельных положений, а внутренне взаимосвязанную систему элементов. Это означает, что новый подход не может возникнуть на основе внесения каких-либо частных изменений в старое ядро или наоборот – за счет исключения из него каких-то отдельных положений.

Например, если оптимизационный подход предполагает, что и поведение отдельного экономического агента, и функционирование экономики в целом являются процессами стремления к достижению определенных целей, то именно такая согласованность определяет целостность всего этого подхода. Поэтому любые попытки как-то искусственно вычленив из этой системы целей какой-либо отдельный элемент не могут привести ни к какому позитивному результату.

Исходя из этих общих методологических положений, мы и попытаемся реализовать те принципиальные аспекты моделирования, которые в совокупности позволят обеспечить корректность конструирования модели выбора образования, а именно:

- выявить базовые предпосылки основных подходов к построению экономических моделей, определяющих их целостность, и установить содержательные связи между ними;

— сопоставить между собой системы предпосылок основных подходов и определить на основе этого спектр основных тем, перспективных для включения в модели;

— обосновать перспективность использования в моделировании интегрированного подхода, синтезирующего в себе методологические и теоретические принципы конструирования оптимизационных моделей и моделей, основывающихся на описании прототипа.

Далее остановимся подробно на характеристике каждого из указанных подходов.

*Оптимизационный подход.* Во многих науках соблюдение принципа ориентации на воспроизведение и объяснение реальности рассматривается в качестве одного из важнейших условий научной достоверности результатов исследовательской деятельности. При этом реализация данного принципа не обязательно связана с воспроизводимостью или возобновляемостью изучаемых процессов. Так, например, исследуя неповторяющиеся процессы, экономическая история не ставит перед собой задачи выработки практических рекомендаций, ее основная задача — описание этих процессов.

Оптимизационный подход предполагает реализацию противоположного — не позитивного, а нормативного принципа, то есть его целью является не столько описание того, что собой представляют реальные процессы, происходящие в экономике, а, напротив, определение тех характеристик, которые должны быть присущими экономике, исходя из тех тенденций и направлений ее развития, которые исследователю представляются перспективными. Иными словами, главное здесь — не констатация существующего положения, а определение направлений целенаправленного изменения экономики.

Такой подход вполне правомерен с позиций практики, требующей совершенно конкретных, а зачастую и неотложных рекомендаций. Однако при этом следует учитывать, что сама практика всегда будет достаточно ограниченным средством определения адекватности моделей, построенных по этому принципу. Во-первых, оценка результатов реализации определенной модели



всегда будет затруднена в связи с достаточно высокой инерционностью экономических процессов, а, во-вторых, в большинстве случаев будет искажаться за счет действия значительного числа неучтенных при разработке модели факторов.

Поэтому вполне справедливы замечания о том, что «неадекватность моделей, если не ставить о ней вопрос специально, не может быть определена из практики», а «еще труднее установить, что модельный образ экономики, которая рассматривается как то, что должно быть, соответствует содержательным представлениям о ней» [114, с. 50].

Следствием ориентации оптимизационного подхода на изменения в экономической системе, а не на ее описание является то, что конкретные модели в значительной степени опираются не на результаты эмпирических исследований, а на теоретические схемы. Трактовка реальной экономики строится здесь на основе абстрагирования от целого ряда технологических, институциональных и других факторов (которые могут быть определяющими при решении множества задач), и сводится, по сути, к одной из двух схем: реальная экономика рассматривается как успешная практическая реализация определенной теоретической модели, либо, наоборот, — реальная экономика описывается как результат искажения или отступления от теоретических конструкций.

Особое место в оптимизационном подходе занимает трактовка рациональности поведения экономических агентов, на которой имеет смысл остановиться более подробно. Оптимизационный подход основывается на априорном признании рациональности поведения экономических агентов, что находит выражение во всех аспектах их деятельности, включая такие важнейшие характеристики, как определенность и устойчивость структуры целей экономического поведения, учет и сопоставление результатов целевой деятельности со средствами их достижения, отсутствие нецелевого, то есть нерационального поведения и т. д. Насколько обоснованны эти допущения в моделировании?

Продолжая далее развитие аргументации в пользу необходимости критического отношения к неоклассической трактовке рациональности экономических агентов (начатую нами во втором

разделе главы 1), обратимся к такой характеристике поведения экономических агентов, которая впервые была предложена Гербертом Саймоном (Herbert Simon) в его работе 1947 г. «Управленческое поведение» (Administrative Behavior) и получила наименование «ограниченной рациональности» (Bounded Rationality) [605].

Если подойти к исследованию реального поведения экономических агентов с позиций системного анализа (что представляется необходимым условием обеспечения корректности моделирования экономических систем), то обнаружится, что их поведение не является чем-то гомогенным и однонаправленным, и более того — всегда объединяет в себе противоречащие друг другу решения и действия, которые с точки зрения достижения рациональности могут быть условно сведены к нескольким основным уровням.

Развивая принципы и подходы классификации, предложенные в работах Г. Саймона [605; 606; 607], Л. П. Малкова [114, с. 60–61] и О. И. Уильямсона (O. E. Williamson) [280, с. 70–74, 93–95, 124–126] считаем целесообразным выделить четырех уровней рациональности:

- 1) «абсолютная или неограниченная рациональность»;
- 2) «псевдорациональность»;
- 3) «субрациональность»;
- 4) «иррациональность»<sup>4</sup>.

Абсолютная или неограниченная рациональность описывает действия экономических агентов в тех случаях, когда для достижения абсолютно рационально избранных целей ими используются абсолютно (и только) рациональные средства.

Псевдорациональность относится к поведению, при котором не только достижение, но и сама постановка целей, которые внешне выглядят как рациональные, предполагает использование только частично рациональных или нерациональных средств их достижения. При этом и цели, и средства постулируются как

---

<sup>4</sup> Далее, в 3 и 4 разделах мы неоднократно будем возвращаться к понятию рациональности как одному из ключевых аспектов характеристики поведения экономических акторов в новой институциональной экономике.

рациональные и не подвергаются сомнению. Пример: практическая реализация известного принципа «план любой ценой!».

Субрациональность характеризует ситуацию, при которой достижение сформулированных целей априори нереально в силу тех или иных обстоятельств. При этом ограничение рациональности либо не признается, либо признается, но оценивается как нежелательное. Пример: цель – выбор лучшего варианта при невозможности нахождения его за допустимое время или с помощью имеющихся ресурсов, средство – эвристические процедуры, ситуационные решения и т. п.

Иррациональность означает, что поведение экономического агента преследует достижение не рациональных, а иных целей, то есть является нормативным, эмоциональным и т. д. При этом отказ от рациональности может происходить как осознанно, так и неосознанно. Пример: поведение покупателя при выборе сезонной модной одежды.

Несомненно, что для различных ситуаций и условий экономической практики будут характерными, как свои наиболее, так и наименее распространенные уровни рациональности поведения экономических агентов. Однако, столь же несомненным представляется вывод о том, что среди этих четырех уровней существует один, стоящий особняком от остальных, – если и встречающийся на практике, то разве что в самых исключительных, экстремальных ситуациях, – уровень абсолютной или неограниченной рациональности.

Считаем, что поведение экономического агента может быть определено как абсолютно рациональное только в том случае, если оно будет отражать реализацию только его эгоистического узкокорыстного материального интереса без какой-либо поправки на действие ограничивающих факторов внешней среды – экономических институтов общества, принятых в нем норм социального поведения, моральных ценностей и т. п. И в реальной практике такое гипертрофированно асоциальное поведение, вероятно, будет исключением даже в среде самых маргинальных типов.

А ведь именно такая трактовка поведения экономических агентов – как абсолютно рационального – выступает, еще раз

подчеркнем, в качестве важнейшей методологической основы оптимизационного подхода.

Далее следует остановиться еще на двух моментах, характеризующих особенности трактовки поведения экономических агентов при оптимизационном подходе, а именно: обосновании содержания и устойчивости структуры их целей.

В своей деятельности экономические агенты всегда ориентированы на достижение не какой-то единственной цели, а на большее или меньшее их число. И это обстоятельство может быть отражено в моделировании при постановке многокритериальных задач. Однако сама совокупность целей экономического агента не является чем-то заданным и постоянным. Напротив, она образует структуру, которая постоянно претерпевает изменения под влиянием множества ситуационных факторов. И такая структура может быть устойчивой только в том случае, если ее ситуационные изменения несущественно сказываются на поведении. Поскольку же такая ситуация на практике крайне маловероятна, то это обуславливает необходимость моделирования процесса ее изменения, т. е. означает, что критерий оптимизации должен рассматриваться не как исходное условие, а как результат моделирования.

Кроме этого, следует заметить, что в ряде случаев цели экономических агентов выражаются понятиями, объем которых не может быть определен однозначно: престиж, стабильность, мода и т. п. И, хотя в некоторых работах делаются попытки количественного представления этих понятий, вероятно, их можно определить как искусственные, порожденные не столько самими исследуемыми явлениями, сколько определенными методологическими установками.

Содержательные цели могут быть структурированы на основе определения образующих их элементов — подцелей. Однако такая структуризация всегда будет являться ситуационной и индивидуальной. Как само определение содержания подцелей, так и оценка их относительной значимости в общей структуре, всегда будут определяться наличием целого ряда «нерациональных» факторов, таких как эмоции, личный опыт, притязания, склад характера, особенности психотипа и др. Однозначный учет всех

этих факторов в оптимизационном подходе оказывается весьма затруднительным, точно так же, как и учет средств достижения целей их носителями — конкретными экономическими агентами.

Следует указать и на такую проблему, связанную с реализацией оптимизационного подхода, как выбор системы критериев функционирования экономики и ее подсистем. Определение этих критериев должно быть ориентировано на то, чтобы не допустить оптимизации функций, несоответствующих реальной структуре целей экономической системы. И при этом следует учитывать, что функционирование в соответствии с некоторыми критериями не является свойством, имманентно присущим экономике. Поэтому внедрение оптимизационного подхода требует обоснованного механизма поддержки и воспроизводства оптимального характера функционирования. Это, в свою очередь, обуславливает возникновение проблемы обеспечения соответствия целей, поступающих на вход такого механизма, тем целям, которые фактически им реализуются. Связано это с тем, что цели могут искажаться, например, в процессе их агрегирования и последующей детализации, а также за счет их отчуждения от конкретных носителей. В последнем случае изменение целей экономических подсистем и агентов отражается с запаздыванием в механизме реализации целевого характера функционирования. Кроме того, в самом механизме, реализующем целевой характер функционирования системы, могут возникать собственные внутренние цели, влияние которых на процесс функционирования системы окажется неучтенным.

Наконец, целый ряд проблем этого подхода связан с обеспечением корректности процедур формализации и операционализации. В большинстве случаев практическое использование оптимизационного подхода сводится, в конечном итоге, к моделированию того или иного типа задачи на экстремум. И хотя такая логика основывается на глубоких социокультурных и научных традициях, в ряде случаев она оказывается неоправданной. Так, например, обстоит дело, когда речь идет о формализации и операционализации целей экономических агентов, связанных с обеспечением стабильности или устойчивости их развития. В каждом

конкретном случае цели подобного рода предполагают свою уникальную трактовку и не обладают атрибутами экстремальности. Здесь оказывается неприемлемым само понятие сопоставимости по критерию близости к достижению цели, поскольку сами варианты, близкие к искомому, обязательно обладают теми же свойствами, что и он. Следовательно, попытки придания им экстремального характера, их количественной формализации (например, понятия «максимальной устойчивости») будут не чем иным, как искажением содержания этих целей.

*Подход структурного подобия.* В отличие от оптимизационного, подход структурного подобия предполагает не нормативные, а позитивные принципы моделирования. В связи с этим модели, разработанные в рамках этого подхода, по терминологии, предложенной В. И. Даниловым-Данильяном, И. Л. Толмачевым и В. В. Шуршаловым, могут быть определены как «модели прямого описания прототипа» [49]. Так же, как и оптимизационный, подход структурного подобия имеет свою историю практического использования. К числу методов, основывающихся на этом подходе, могут быть отнесены такие хорошо известные и широко распространенные методы, как имитационное моделирование и построение диалоговых систем.

Определим далее основные особенности применения этого подхода, сделав акцент на характеристике его сильных и слабых сторон.

Принцип структурного подобия означает, что в модели воспроизводятся только те явления и процессы, которые реально существуют в прототипе, и, более того, именно в той форме, в которой они наблюдаются. При этом, однако, речь не идет о простом механическом копировании, и в модель включаются только те характеристики прототипа, которые могут быть определены исследователем как существенные, т. е. важные, как для самого прототипа, так и для целей моделирования. В случае, когда объектом моделирования выступает процесс, такое описание обычно называют сценарием.

Установка на воспроизведение существенных черт прототипа является по существу тождественной содержанию основного

принципа этого подхода. На первый взгляд может показаться, что это делает его непрактичным, так как он не преследует цели конструирования модели с априорно заданными свойствами. А ведь именно так формулируется типичный заказ пользователей модели.

Однако при более глубоком рассмотрении опасение по поводу непрактичности подхода не подтверждается. Связано это, прежде всего, с тем, что применяемые на практике процедуры выбора практически всегда являются ситуационными, основываются на значительном объеме вспомогательной информации и прошлом опыте. Поэтому очень часто они не могут быть сведены к известным оптимизационным постановкам, и в этих случаях приоритет должен быть отдан поиску модельных эквивалентов именно реально используемых процедур.

Перенос акцента моделирования с формального аппарата на выявление и воспроизведение существенных сторон прототипа, использование сценариев, близких к описаниям на профессиональном жаргоне, обуславливают еще одну проблему. Складывается впечатление, что при таком подходе процесс моделирования утрачивает свою теоретическую глубину и строгость, а сконструированные на его основе модели являются тривиальными. Но такое впечатление также является поверхностным. Дело в том, что, в отличие от оптимизационного подхода, нетривиальность здесь достигается не за счет средств формального аппарата, а на основе выбора существенных факторов и методов описания их взаимосвязей. Причем, рассматриваются здесь не только связи «цель — средство» или «причина — следствие», но и связи типа «сущность — явление».

Требование того, чтобы модель воспроизводила структуру прототипа, накладывает определенные ограничения на характер формализмов, используемых в моделировании. Такие формализмы должны быть легко сопоставимыми с содержательным описанием моделируемых экономических явлений и процессов, являться внутренне логичными, полными и наглядными.

Существенной особенностью подхода является широкое использование в нем неколичественной формализации понятий

в содержательном описании прототипа. Это позволяет преодолеть известную узость другого подхода, предполагающего в ходе построения моделей обязательное преобразование понятий в количественную форму, при котором каждое понятие, включаемое в модель, автоматически рассматривается как определенное число (показатель).

Достигается это, как правило, за счет использования двух основных направлений формализации.

Во-первых, то или иное понятие может быть формализовано в виде определенной структуры, которая отражает основные ситуационные факторы, а также особенности и условия их действия и интерпретации. При этом часть из них может быть представлена численными значениями, но в отличие от альтернативного подхода здесь это не является обязательным требованием.

Во-вторых, формализация понятий может быть достигнута за счет разработки алгоритмов. Это направление обусловлено тем, что многие экономические понятия могут быть интерпретированы не как заданные состояния, описываемые количественными показателями, а как процессы достижения или поддержания соответствующих состояний («сбалансированность», «согласованность» и т. п.). Такая интерпретация и является основой для формализации понятий в виде алгоритмов, воспроизводящих существенные черты соответствующих процессов.

Насколько сопоставимы между собой оптимизационный подход и подход структурного подобия, с присущими им процедурами формализации, с точки зрения практичности и технологичности, то есть удобства в использовании?

Оптимизационный подход, основанный на количественном представлении понятий, включаемых в модели, позволяет достаточно успешно выполнять над ними необходимые преобразования и сопоставлять их по величине. И при этом, даже если описание понятий числами в конкретной модели может быть не вполне корректным, оно, несомненно, имеет свои практические преимущества — с числами легко работать, они хорошо воспринимаются и запоминаются.

Однако было бы заблуждением делать на основании этого



вывод о том, что подход структурного подобия уступает оптимизационному по своим возможностям практического использования и технологичности.

Формализация содержательных понятий в виде структур и алгоритмов не только не отрицает, а, наоборот, предполагает применение в подходе структурного подобия соответствующих операций над ними, включая их оценку и сравнение. Поэтому по формальным возможностям моделирование на основе структур и алгоритмов не беднее количественного представления понятий. И относительное «неудобство» этого подхода может быть определено лишь тем, что действия над структурами и алгоритмами предполагают уникальность для каждого конкретного случая, в то время как операции над числами всегда являются универсальными.

Однако эта относительная сложность с лихвой компенсируется такими характеристиками подхода, как широта области его использования и значительно большая (в сопоставлении с оптимизационным) гибкость применения в конкретных ситуациях [38]:

- возможность моделирования поведения экономических агентов во всей его полноте, а не только на основе количественно определенных целей;

- преодоление искусственных упрощений в трактовке экономической реальности на базе моделей, учитывающих многообразие существующих ситуаций и их динамику.

Кроме этого, следует указать и на то, что подавляющая часть технических проблем применения подхода структурного подобия в настоящее время все более эффективно разрешается в ходе совершенствования и развития новых информационных и телекоммуникационных технологий:

- рост эффективности машинной обработки нечисловой экономической информации снимает проблему необходимости упрощения средств описания экономических систем из-за их громоздкости;

- совершенствование программного обеспечения облегчает создание имитационных моделей, диалоговых систем и других методов структурного подобия, а также обуславливает появление

готовых разработок модельного представления знаний в самых различных предметных областях.

В результате указанных обстоятельств подход структурного подобия становится все более доступным и распространенным.

*Интегрированный подход.* Определив содержание и особенности основных подходов к экономическому моделированию, следует сделать принципиальный вывод о необходимости определения интегрированного подхода – такого подхода, в рамках которого могли бы быть последовательно реализованы все сильные стороны подходов, рассмотренных выше, и преодолены их слабости применительно к моделированию феноменов и процессов образования.

Следует отметить, что на допустимость синтеза оптимизационного подхода и подхода структурного подобия обращалось внимание в работе В. И. Данилова-Данильяна и А. А. Рывкина [50], однако предложенный ими термин «метаподход» не вполне удачен. Поэтому мы будем говорить об интегрированном подходе к построению экономических моделей, что, на наш взгляд, является вполне релевантным.

Именно такой подход может и должен обеспечить эффективное конструирование моделей, описывающих феномены и процессы образования, поскольку:

- позволит объединить в моделях описание разноплановых понятий – понятий, относящихся к разным классам явлений, связанных с функционированием образовательных систем (разноуровневых – описывающих свойства системы, рассматриваемой в статике и разнонаправленных – описывающих динамику системы и формы протекающих в ней процессов);

- создаст возможность для описания поведения экономических агентов в сфере образования во всей его полноте – на основе как количественного, так и качественного модельного представления их целей;

- обеспечит преодоление искусственных упрощений в трактовке проблем образования на базе моделей, учитывающих многообразие существующих ситуаций и их динамику.

### *Модель выбора образования для ребенка его родителями*

Определив, таким образом, основные методологические особенности исходных предпосылок модельных построений, перейдем собственно к конструированию модели, описывающей проблему выбора конкретной модели образования для ребенка его родителями с позиций неоклассики.

При этом заметим, что в зарубежной научной литературе к настоящему времени уже были предприняты попытки построения подобных моделей. Однако все они, на наш взгляд, являются достаточно спорными. В одних работах модельные построения излишне упрощаются и сводятся к описанию только некоторых составляющих процесса выбора. В других, напротив, — область модельного описания неоправданно расширяется, и в модели включаются явления и процессы, далеко выходящие за рамки проблемы выбора родителями уровня образования для своих детей. Объясняется это, вероятно, главной причиной — отсутствием четко определенного методологического подхода к моделированию. На это обстоятельство обращается внимание в работах Эрика Ханушека (Eric Hanushek) и Ричарда Пэйса (Richard R. Pace) [440], Анны Кейс (Anne Case) и Ангус Дитон (Angus Deaton) [364]. Тем не менее, попытаемся представить обобщенную модель выбора образования для ребенка его родителями, опираясь на описанные в неоклассической литературе модели.

Итак, предположим, что родители принимают решение за своих детей, и что целью их является максимизация функции полезности, которая имеет два аргумента: потребление товаров и услуг и уровень образовательной подготовки ребенка, под которым мы понимаем приобретаемые в ходе обучения профессиональные знания, умения и навыки.

Для простоты предположим, что в семье один ребенок, и рассмотрим два периода времени.

Для периода I возможны три варианта:

- 1) ребенок только учится;
- 2) ребенок только работает;

3) ребенок и учится, и работает, причем работать он начинает только после того, как получает образование.

В период II ребенок становится взрослым и только работает.

Предположим, что ребенок полностью или частично отдает родителям деньги, заработанные им в периоды I и II.

Тогда функция полезности родителей, аргументами которой являются их потребление ( $C$ ) в периоды I и II, а также уровень образовательной подготовки ребенка ( $A$ ) может быть представлена следующим образом:

$$U = C_1 + \delta C_2 + \sigma A, \quad (2.20)$$

где  $\delta$  – коэффициент дисконтирования будущего потребления,  $\sigma$  – коэффициент, отражающий степень стремления родителей дать ребенку образование ( $\sigma$  тем выше, чем большее удовлетворение получают родители от того, что их ребенок образован).

Таким образом, с точки зрения родителей, образование ребенка представляет для них ценность по двум причинам:

1) образование ребенка может привести к увеличению их потребления;

2) образование ребенка непосредственно влияет на их функцию полезности (через  $\sigma$ ), так как в явном виде входит в выражение для  $U$ .

Процесс достижения определенного уровня образовательной подготовки ребенка ( $A$ ) может быть описан производственной функцией, имеющей следующий вид:

$$A = \alpha f(Q)g(S), \quad (2.21)$$

где  $\alpha$  – эффективность ребенка в обучении,

$Q$  – качество учебного заведения,

$S$  – количество лет обучения,

$f$  – возрастающая функция  $Q$ ,

$g$  – возрастающая функция  $S$ .

Эффективность ребенка в обучении  $\alpha$  определяется несколькими различными факторами, такими как генетически унаследо-

ванные способности, мотивация ребенка, мотивация родителей и их способность помочь ребенку в обучении. Для простоты все эти факторы объединены в  $\alpha$ .

Потребление родителей в каждый из периодов задается выражениями:

$$C_1 = Y_1 - pS + (1 - S)kY_c \quad (2.22)$$

$$C_2 = Y_2 + kY_c, \quad (2.23)$$

где  $p$  — цена обучения,

$Y_1$  — доходы родителей в период I,

$Y_2$  — доходы родителей в период II,

$Y_c$  — доходы ребенка в период I и/или II,

$k$  — доля дохода ребенка, которая отдается родителям,

$S$  — время учебы ребенка (лет).

Поясним выражения (2.22) и (2.23). Будем считать, что потребление ребенка в период обучения входит в цену образования  $p$ , которое оплачивают родители, а в период работы ребенка он сам финансирует свое потребление из своего дохода  $Y_c$ . Предполагается, что потребление ребенка в период учебы является экзогенным, определяемым, например, местными культурными нормами.

Если в выражении (2.21)  $S$  обозначает количество лет обучения, то в выражении (2.22) оно интерпретируется как определенная доля периода I (весь период принимаем за единицу), то есть показывает, какую долю этого периода ребенок проводит в школе. Соответственно,  $(1 - S)$  — доля времени работы, остающаяся за вычетом времени учебы ребенка в период I. Данная интерпретация объясняется необходимостью удобства представления, и в последующих выражениях  $S$ , как и в выражении (2.21), будем обозначать количество лет обучения.

Выражения (2.22) и (2.23) исключают займы и сбережения. Единственный способ перемещения доходов между периодами I и II — это изменение инвестиций в образование ребенка. Это предположение делается для упрощения.

Завершает модель уравнение (2.24), которое связывает уровень образовательной подготовки ребенка и его доход:

$$Y_c = \pi A, \quad (2.24)$$

где  $Y_c$  – доход ребенка,

$A$  – уровень образовательной подготовки ребенка,

$\pi$  – отдача от определенного уровня образовательной подготовки на рынке труда.

Подставляя (2.21) в (2.24), (2.24) в (2.22) и (2.23), а (2.21), (2.22) и (2.23) в (2.20), получаем функцию полезности родителей, зависящую от  $S$  (количества лет обучения) и  $Q$  (качества школы):

$$U = Y_1 - pS + \delta Y_2 + ((1 - S + \delta)k\pi + \sigma)\alpha f(Q)g(S). \quad (2.25)$$

Рассмотрим 1-й случай, когда качество школы – экзогенный (заданный) фактор и  $S$  является единственной переменной выбора.

Достаточно просто определить влияние изменения различных параметров модели на оптимальное (с точки зрения максимизации полезности) число лет обучения.

Оптимальное число лет обучения (и, следовательно, оптимальный уровень образовательной подготовки ребенка) является возрастающей функцией эффективности ребенка в обучении ( $\alpha$ ), качества школы ( $Q$ ), относительной значимости для родителей будущего потребления ( $\delta$ ) и степени стремления родителей дать ребенку образование ( $\sigma$ ).

Оптимальное число лет образования уменьшается, когда возрастает цена обучения ( $p$ ).

Модель может быть усложнена таким образом, чтобы качество школы ( $Q$ ) тоже стало переменной выбора. Предположим, что родители могут выбирать качество школы. Однако более высокое качество означает и более высокую цену:

$$p = p_0 Q, \quad (2.26)$$

где  $p$  – цена образования,

$p_0$  – «базовая» цена образования,

$Q$  – качество школы.

Хотя может показаться, что (2.26) задает произвольную линейную функциональную зависимость (почему, собственно, цена должна увеличиваться вдвое, если в два раза увеличивается качество?), это не совсем так.

Q можно интерпретировать как совокупный индекс издержек, связанных с качеством. Удваивает ли результаты образования ( $f(Q)$ ) удвоение издержек на качество школы, зависит от функциональной формы  $f$ .

Заменяя  $p$  на  $p_0Q$  в (2.25), мы получаем выражение, которое должно быть максимизировано относительно  $S$  и  $Q$ :

$$U = Y_1 - p_0QS + \delta Y_2 + ((1 - S + \delta)k\pi + s)\alpha f(Q)g(S). \quad (2.27)$$

Чтобы упростить определение влияния изменения различных параметров на оптимальные значения  $S$  и  $Q$ , требуется еще одно допущение относительно функциональных форм  $f$  и  $g$ . Допустим, что  $f(Q) = Q^\beta$  и  $g(S) = S^\gamma$ , тогда различным значениям  $\beta$  и  $\gamma$  будут соответствовать различные формы этих функций. Как  $\beta$ , так и  $\gamma$  должны быть положительными для того, чтобы и  $f$ , и  $g$  были возрастающими функциями  $Q$  и  $S$ , соответственно. Хотя это допущение означает, что результаты, представленные ниже, не могут рассматриваться как универсальные и однозначные, модель все-таки полезна, так как она демонстрирует, какие выводы могут вытекать для эмпирического анализа из весьма реалистичных допущений.

Используя данные функциональные формы, можно показать, что оптимальные значения для  $S - S^*$  и для  $Q - Q^*$ , соответственно, будут рассчитываться по следующим формулам:

$$S^* = (\gamma - \beta)(1 + \delta + \sigma/k\pi)/(1 + \gamma - \beta), \quad (2.28)$$

$$Q^* = (\alpha\beta k\pi/p_0)(\gamma - \beta)^{\gamma-1} ((1 + \delta + \sigma/k\pi)/(1 + \gamma - \beta))^\gamma. \quad (2.29)$$

Оптимальный уровень образовательной подготовки ( $A$ ) можно получить, подставляя (2.28) и (2.29) в (2.21).

Эти выражения для определения оптимальных уровней числа лет образования ( $S$ ) и качества школы ( $Q$ ) представляются вполне логичными. Обе переменных увеличиваются, когда родители

придают большее значение будущему потреблению ( $\delta$ ), и когда родители в большей степени стремятся дать ребенку образование ( $\sigma$ ).

Оптимальное качество школы ( $Q$ ) тем выше, чем выше эффективность ребенка в обучении ( $\alpha$ ), и тем ниже, чем выше базовая цена образования ( $p_0$ ). Менее очевидно то, что количество лет обучения не зависит ни от базовой цены образования, ни от эффективности ребенка в обучении. Это следует из характера функций  $f$  и  $g$ . Однако этот результат не столь уж нелогичен. В основном, когда базовая цена образования уменьшается или когда эффективность ребенка в обучении возрастает, родители выбирают учебное заведение более высокого качества, таким образом добиваясь повышения уровня образовательной подготовки своего ребенка без изменения числа лет образования. Выбирая более высокое качество учебного заведения вместо увеличения числа лет образования, родители избегают дополнительных затрат, в последнем случае.

Второй результат, который вступает в противоречие со здравым смыслом, — это то, что увеличение готовности детей поддерживать своих родителей материально ( $k$ ) и отдача от уровня образовательной подготовки на рынке труда ( $\pi$ ) ведут к уменьшению числа лет образования. Тем не менее, и этот результат может быть логично обоснован: с увеличением  $k$  и  $\pi$ , родители имеют тенденцию выбирать более высокое качество школы и, тем самым, могут снижать число лет образования, чтобы увеличить число лет работы ребенка в период  $I$ . Выбираемое качество учебного заведения с наибольшей вероятностью будет увеличиваться в тех случаях, когда  $k$  или  $\pi$  возрастают, однако может и снижаться. Последнее может быть интерпретировано следующим образом: хотя уровень образовательной подготовки будет снижаться, потери в доходах родителей, связанные с этим, будут перевешиваться увеличением дохода от работы ребенка в периоде  $I$ . Конечно, если задать другой характер функций  $f$  и  $g$ , то влияние  $k$  и  $\pi$  на число лет образования будет другим.

Из этой модели вытекает целый ряд выводов, как очевидных, так и не очевидных на уровне здравого смысла. Например, когда



качество учебного заведения является экзогенным, из этого не обязательно логически вытекает, что родители, которые делают больший акцент на будущем потреблении, выберут большее число лет обучения, даже с учетом предпочтений родителей иметь более образованного ребенка. Еще менее очевидным является тот результат, что более высокая отдача от уровня образовательной подготовки не обязательно увеличивает число лет образования (поскольку увеличение количества лет образования увеличивает как вмененные издержки, так и выгоды от дополнительных лет образования). Когда качество учебного заведения тоже является переменной выбора, основным выводом, не являющимся очевидным, будет то, что качество учебного заведения и число лет образования – это альтернативные ресурсы в процессе образовательной подготовки. Это объясняет, почему базовая цена обучения не оказывает влияния на число лет образования. Наилучшим откликом на изменение этой цены может быть пересмотр решения относительно качества школы при неизменном числе лет образования. Хотя такое отсутствие влияния на число лет обучения есть следствие допущений относительно используемых в модели функций, практически при любом характере функций можно обнаружить, что влияние цены на число лет обучения снижается, если качество школы является эндогенной переменной. Аналогично, число лет образования при большей эффективности ребенка в процессе обучения будет увеличиваться в меньшей степени, если родители могут выбрать более высокое качество учебного заведения. Наконец, последним выводом из этой модели для случая, когда качество учебного заведения является эндогенным, является то, что цена образования за один год в выбранном учебном заведении  $p_0Q$  является эндогенной переменной, поэтому в рамках эмпирического анализа не следует рассматривать цену за обучение в выбранном учебном заведении как экзогенную.

## 2.4. Теория и практика финансирования образования

Центральная идея рассмотренных выше двух главных методологических подходов неоклассической теории к экономике образования (теории человеческого капитала и производственной функции образования) состоит в исследовании образования с позиций инвестиционного анализа.

Как было показано, затраты на образование, кто бы их не нес (учащиеся или их родители, спонсоры или государство), и как бы конкретно они не распределялись между акторами в системе образования, — в неоклассике всегда рассматриваются не как безвозвратные, а как инвестиционные издержки. То есть спустя более или менее продолжительное время предполагается обязательное возмещение авансированных средств через получение определенных экономических и социальных эффектов в той или иной конкретной форме (для работника — в виде получения более высокой заработной платы, для государства — через рост ВВП и т. п.). Что же касается эмпирического подтверждения инвестиционной модели образования, то оказалось (как и в большинстве ситуаций, связанных с отработкой теоретических моделей на практике), что здесь дело обстоит намного сложнее.

В центре внимания исследователей, изучающих финансирование образования, в настоящее время находятся следующие проблемы [35; 450]:

- выбор источников финансирования, адекватных различным уровням и формам образовательной подготовки;
- обоснование целесообразности использования смешанных (частно-государственных) форм финансирования образования применительно к различным уровням и формам организации образования;
- определение направлений, форм и методов повышения эффективности государственного финансирования образования.

Кратко резюмируем полученные к настоящему времени результаты этих теоретических разработок:

- на протяжении последних, как минимум 40 лет, национальные системы образования во всем мире испытывают хронический

дефицит финансирования, – одним из первых на это обратил внимание Ф. Г. Кумбс [103];

– в настоящее время во всех странах мира как государственным, так и частным учебным заведениям присущи смешанные схемы финансирования образования (сочетание государственного финансирования с оплатой за обучение самими учащимися);

– государственное финансирование образования должно учитывать конкретные потребности национального развития, оптимально распределяя ограниченные финансовые ресурсы между различными уровнями системы образования (дошкольное, школьное, высшее) и различными формами и направлениями финансирования (финансирование образовательных организаций и финансирование учащихся);

– сконструировать идеальную модель финансирования образования до сих пор не удалось ни одному из государств мира, поэтому возможности использования чужого опыта являются ограниченными.

Данные проблемы, являясь практически значимыми и универсальными для любого государства, становятся еще более актуальными в условиях глобального финансового кризиса, поскольку от успешности их решения в значительной степени зависит уже не только результативность и эффективность функционирования национальной системы образования, но и само ее выживание. Ожидание дальнейшего сокращения финансирования образования, увеличение количества «замороженных» целевых образовательных программ в условиях глобального финансового кризиса вызывает сегодня вполне обоснованную тревогу и беспокойство как у педагогов, так и у рядовых граждан [69]. Остроту этой проблеме в Украине придают, как минимум, два обстоятельства.

Во-первых, недофинансирование образования является хронической проблемой для Украины в течение всех лет ее независимости, и дальнейшее обострение этой проблемы в условиях мирового кризиса может вообще привести к разрушению системы образования.

Во-вторых, хотя вопросы финансирования украинского образования в течение последних лет рассматривались в работах

многих отечественных авторов (А. Борбо, А. Величко, М. Дарманский, Е. Жовтяк, В. Затуренская, И. Каленюк, Е. Красняков, А. Монаенко, С. Николаенко, В. Полохало и др.), их теоретические разработки носят неоднозначный и дискуссионный характер.

Типичная логика рассмотрения вопросов финансирования украинского образования основывается на исходном тезисе: «Вопросы финансирования образования в Украине сейчас являются основной проблемой, которая должна беспокоить отрасль. В условиях хронической нехватки средств не может быть и речи о серьезном реформировании системы образования и ее дальнейшем развитии» [128].

При этом и специалисты-теоретики, и правительственные чиновники настаивают на том, что все условия для «наведения порядка» в финансировании образования есть в наличии, и надо лишь обеспечить последовательную реализацию на практике положений действующего законодательства Украины [100; 170]. Вывод, который имплицитно вытекает из этих утверждений, достаточно прост: после того, как будет обеспечено выполнение в полном объеме требований законодательных актов, государству останется только «добавить денег», поскольку «для того, чтобы удовлетворить потребности общества и личности в качественном образовании, государству крайне необходимо последовательно увеличивать расходы на образование в соответствии с нормами образовательного законодательства» [100, с. 7].

То есть, получается так, что главными приоритетами развития образования сегодня являются следующие:

— довести бюджетные ассигнования на образование до размера не менее 10% национального дохода. — Ст. 61 Закона Украины «Об образовании» [168];

— обеспечить за счет бюджетных средств подготовку студентов в высших учебных заведениях государственной формы собственности в объемах, необходимых для обеспечения на каждые десять тысяч населения обучение не менее ста студентов в высших учебных заведениях первого и второго уровней аккредитации и ста восьмидесяти студентов в высших учебных заведениях

третьего и четвертого уровней аккредитации. — Ст. 64 Закона Украины «О высшем образовании» [163].

А далее, по логике этих авторов, в образовании все будет хорошо, поскольку «есть все основания констатировать, что в Украине на современных законодательных основах функционирует вполне развитая и разветвленная система образования, которая по многим количественным и качественным показателям не уступает уровню развитых стран мира и является конкурентоспособной на европейском образовательном пространстве» [77].

При этом, если в литературе и встречаются замечания относительно сложности реального соблюдения законодательства об образовании на практике, то они носят довольно ограниченный характер, по сути, констатируя лишь отдельные недостатки, указывая пусть и на существенные проблемы сложившейся ситуации, но не раскрывая из системного характера, не выявляя глубинного содержания тех причин, которые их обуславливают. Например, С. Николаенко отмечает: «Практика реализации нормативно-законодательных актов и методологических основ образования и науки свидетельствуют, что в государстве существуют серьезные противоречия между задекларированными целями и в Конституции, и в законах и реальными шагами исполнительной власти по их воплощению. Зачастую, к сожалению, и Парламент Украины демонстрирует непоследовательность, когда нормы одного закона противоречат другому, или одним законом приостанавливаются положения других» [135]. А В. Полохало подчеркивает: «Сегодня система образования, в том числе высшее, находится в состоянии, которое можно охарактеризовать ключевым словом — неэффективность. Под неэффективностью подразумевается неэффективность управления, содержания и экономики высшего образования... Эффективность работы высшего образования определяется тем, насколько эффективно были использованы бюджетные средства... По оценкам экспертов 40% государственных средств распределяются ошибочно или убыточно» [94].

Главными вопросами, требующими ответов в связи с этим, являются следующие. Существуют ли на практике критерии определения направлений развития образования, объемов

и структуры связанных с этим развитием расходов, которые были бы: а) ясными и понятными, б) такими, которые можно бы было корректно операционализировать и измерять? В чем заключается смысл и причина тех противоречий, которые обуславливают не только недофинансирование образовательной системы, но и общую неэффективность инвестиций в образование? Можно ли, и если да, то как, их преодолеть?

Исходным условием ответов на эти и многие другие вопросы является корректное определение содержания образования. Как было показано выше, образование представляет собой сложную социально-экономическую подсистему общества, содержание которой не может быть сведено к тем признакам и характеристикам, которые являются корректными и достаточными в отношении «обычных» отраслей экономики (промышленность, сельское хозяйство, строительство и т. п.). Поэтому сами по себе количественные характеристики развития образования вообще и ее финансирования в частности еще не дают возможности составить его объективную картину.

Проиллюстрируем это на основе результатов наиболее фундаментального за последние годы международного исследования финансирования образования «Высшее образование в мире. Финансирование университетов», выполненного под эгидой организации «Глобальная сеть университетов за инновации» (см. табл. 2.1) [450, р. 142–150].

В настоящее время развитие образование в странах ОЭСР характеризует не только наличие национальных особенностей, но и целый ряд общих для всех них характеристик тенденций развития:

- абсолютный рост масштабов образования (практически 100% охват молодежи средним образованием и 57% – высшим);
- абсолютный и относительный рост государственного финансирования образования (с 1995 г. по 2005 г. доля государства в финансировании образования выросла с 11,9% до 13,2%);
- резкое усиление конкуренции на международном рынке образовательных услуг (в 2006 г. число студентов, получающих образование за границей, достигло 2,9 млн. чел.).

Таблица 2.1

## Показатели развития и финансирования образования в Украине и за рубежом, 2002–2003 гг.

Государство	ВВП на душу населения по паритету покупательной способности, долл. США	Государственные расходы на образование, % от ВВП	Государственные расходы на высшее образование в расчете на год на 1 студента, долл. США	Расходы на высшее образование, % от общей величины расходов на образование	Расходы на высшее образование, % от ВВП	Количество студентов высших учебных заведений, тыс. чел.	Количество студентов высших учебных заведений в расчете на 100 тыс. чел. населения
США	35750	5,6	9629	25,2	1,41	15928	5417
Экваториальная Гвинея	29780	2,2	27037	34,9	0,19	1	203
Япония	26940	3,5	4830	14,9	0,54	3967	3107
Гонконг	26910	4,0	20665	33,2	1,43	134	1901
Республика Корея (Южная)	16950	4,3	1046	13,5	0,34	3130	6562
Польша	10560	5,6	2515	19,2	1,09	1906	4940
Российская Федерация	8230	3,1	1024	–	0,62	8030	5606
Тунис	6760	7,2	4619	22,1	1,46	226	2300
Украина	4870	4,8	2331	31,9	1,84	2135	4399

С другой стороны, между национальными системами образования сохраняются существенные различия, как в области их финансирования (доля государства в финансировании образования колеблется от 5% в Чили до 80% в Дании), так и в целом, в их организации (несмотря на унификацию образовательных систем в Европе, например, Германия, Италия и Польша не собираются отказываться от традиций национального образования).

Хроническая нехватка инвестиций в образование, прежде всего вследствие роста его масштабов на фоне сокращения государственного финансирования, – общая характеристика большинства существующих в мире образовательных систем. Однако результаты функционирования национальных образовательных систем и в условиях дефицита финансирования существенно отличаются между собой. Как свидетельствуют данные международных сравнительных исследований в области качества образования (TIMSS, PISA, PIRLS) и проблем финансирования образовательных систем, однозначной зависимости между объемами финансирования образования и общим уровнем экономического развития страны, с одной стороны, и результатами образовательной подготовки учащихся – с другой, не существует. Так, например, к числу несомненных лидеров мирового образования последних лет из числа G8 может быть отнесена только Япония, в то время, как остальные участники «Большой восьмерки» демонстрируют только средние, а иногда даже и ниже средних, результаты образовательной подготовки (Италия, Россия, США) [563; 626; 627]. Как видно из табл. 2.1, между государствами-лидерами международного образования последних лет (Япония, Гонконг, Южная Корея) достаточно сложно найти какие-то общие характеристики. В то же время страны, которые по результатам исследования имеют одни из наихудших в мире образовательных систем (Экваториальная Гвинея, Тунис), на основе формальных количественных характеристик развития и финансирования образования вправе были бы претендовать на достаточно высокие результаты в образовании.

Объясняется это тем, что разница в результатах функционирования образовательных систем обуславливается не только



абсолютной величиной собственно ресурсов образования (включая деньги), зависит не только и не столько от объемов финансирования, сколько от качества институтов образования (формальных и неформальных образовательных норм и правил) и институциональной среды, присутствующих в том или другом обществе [666].

Если сопоставить численность студентов, которые учатся сегодня в украинских вузах, то окажется, что она примерно на 100 тыс. больше, чем во Франции или Великобритании, в 6 раз превышает численность шведских студентов, не говоря уже об Австрии и Финляндии (превышает в 8 раз) или Дании (в 11). И если сравнить объемы бюджетного финансирования высшего образования по отношению к ВВП (как процент от объема ВВП), то Украина с ее показателем в 1,84% существенно опережает большинство развитых стран мира, включая Соединенные Штаты (1,41%), Германию (1,13%), Великобританию (1,07%) и др. Однако же, вероятно, сегодня вряд ли кому-нибудь придет в голову сравнивать качество и результаты функционирования украинской системы образования с американской или европейскими системами.

Таким образом, по сути, в настоящее время главная проблема финансирования образования в Украине состоит в том, что имеющиеся ограниченные ресурсы не инвестируются, а растрачиваются, расплываясь среди множества необоснованных проектов, в то время как на приоритетные направления развития образовательной системы их уже не остается.

Первопричиной этого является отсутствие в Украине не только взвешенной, научно обоснованной национальной стратегии развития образования, но и стратегии развития страны как таковой (реально, а не на словах). Вот и получается, что все проблемы развития системы образования сегодня, главным образом, сводятся лишь к одной – хоть как-то привести объемы финансирования к нормам образовательного законодательства, не выходя при этом на поиск причин, лежащих в основании хронического недофинансирования этого важнейшего сегмента всего общества.

Как справедливо замечает Т. Клячко, «в общем, как бы ни были далеки от совершенства методики анализа эффективности образовательной системы, ясно одно: просвещение принесет плоды лишь в том случае, если в него вкладывать ресурсы, причем вкладывать должны и государство, и общество. Но чтобы эти средства работали на конкретные цели, а не вылетали в трубу, как это часто происходит в нашей стране, ими надо распорядиться разумно и честно» [93, с. 8].

Главной особенностью практики финансирования образования, которое существует в Украине, является глубокое противоречие между новыми целями и формами деятельности основных акторов системы образования (учеников и их родителей, преподавателей и администрации учебных заведений, спонсоров и работодателей) и старыми, унаследованными от командно-административной системы управления, формами и методами государственного управления образованием. Если в условиях централизованной плановой экономики директивное управление системой образования, включая ее финансирование, было вполне логичным, оправданным и достаточно результативным, то в условиях современной экономики оно превратилось в одно из главных препятствий на пути развития образования, став в значительной степени системой реализации дискреционных полномочий чиновников, создающей им условия для присвоения ренты<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Один из типичных примеров – Распоряжение КМ Украины от 14 апреля 2009 г. № 416-р «Об особенностях формирования государственного заказа на подготовку специалистов и научно-педагогических кадров в 2009 году». Этим документом вузы обязывались сократить на 50% (по отношению к набору 2008 г.) бюджетный набор на подготовку младших специалистов (специальности – «экономика предприятия», «финансы и кредит», «бухгалтерский учет», «правоведение») и бакалавров (направления подготовки – «экономика предприятия», «финансы и кредит», «учет и аудит», «право») «за исключением **профильных высших учебных заведений** (выделено мной – И. Т.), для которых объем приема сокращается на 10%» [167]. Вполне естественно, что как только речь заходит об экспертизе соответствия госзаказа основному профилю вуза, которую проводят отдельные чиновники, то сразу же возникает вполне прогнозируемая ситуация. Какая-то

Одним из важнейших следствий этого и является то, что в условиях крайне низкого качества институтов образования и институциональной среды в целом в Украине возникает и воспроизводится проблема хронического недофинансирования образования (хотя деньги и есть, но идут они не туда и не так, как это нужно для развития образования). Именно поэтому в качестве приоритетного направления развития системы образования Украины должно быть определено не столько абсолютное увеличение ее финансирования, а радикальное улучшение институтов системы образования и в целом институциональной среды общества, так как без действенных институциональных стимулов, никакой рост финансирования не сможет обеспечить реальных результатов в повышении эффективности отечественной системы образования.

## **2.5. Перспективы и ограничения неоклассического подхода к исследованию образования**

Хотя концепции человеческого капитала и производственной функции образования на сегодняшний день прочно утвердились в экономике образования в качестве мейнстрима [34; 326; 327; 64], разброс мнений среди экономистов как по поводу их общей оценки, так и по отдельным аспектам, чрезвычайно широк — от безоговорочного признания до полного неприятия.

---

часть руководителей учебных заведений, не имея формальных оснований для подтверждения адекватности профилю вуза подготовки студентов по соответствующему направлению, находит для проверяющих чиновников более убедительные (и заранее ожидаемые ими) «материальные подтверждения» профильности своего вуза и, таким образом, сохраняет свой набор. Другая же часть ректоров вузов, профильность которых, вроде бы, не должна вызывать ни малейших сомнений, вынуждена искусственно сокращать набор студентов по одной единственной причине — в связи с отсутствием материальных ресурсов для убедительного доказательства чиновникам своей правоты. Так в итоге подготовка экономистов в педагогических вузах для последующего преподавания в школе нормативной дисциплины «Основы экономики» признается непрофильной, зато оказывается профильной в вузах, специализирующихся на подготовке летчиков и моряков.

При этом следует отметить, что хотя внутреннее единство концепций человеческого капитала и производственной функции образования уже подвергалось анализу в научной литературе [282; 655], 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, 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:

- 1) единством предметной области этих концепций — исследование эффективности образования;
- 2) единством исходных методологических постулатов, на которых зиждутся эти концепции, — принципы неоклассической экономической теории (см. табл. 2.2).

Таблица 2.2

**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 пр. 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.).

### **Выводы**

В настоящее время концепции человеческого капитала и производственной функции образования прочно утвердились в экономике образования в качестве господствующих направлений. 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 гг., 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 гг. 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 [15; 458, p. 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): «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 [458, р. 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» [26, с. 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» [458, р. 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 [458, р. 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»)) [449, р. 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 [424].

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, имеющих отношение к данному вопросу. Соответственно, пока большинство субъектов не воспримет (освоит) новый образ действий, силу обязательного сохраняет старый» [322, с. 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 [560; 561; 562; 555]. 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.

Неоднозначность и неопределенность в трактовке понятия «институт» многократно усиливаются в связи с тем, что оно широко распространено не только в экономической теории, но и в других социальных науках (социологии, философии, праве и др.), где ситуация с «четкостью и однозначностью» институтов примерно такая же. И если в рамках отдельной дисциплины коллегам не удастся договориться между собой о том, какой же смысл стоит вкладывать в это понятие, то можно себе представить, чего ожидать, если на одном предметном поле (например, исследуя проблемы образования) встречаются представители разных наук и пытаются полемизировать между собой по поводу содержания этого понятия<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Проиллюстрируем это на примере сопоставления с трактовкой понятия «институт» в социологии. Известный английский социолог Стивен Мэннэлл (Stephen Menell) дает следующую характеристику трактовке понятия «институт» в социологии: «Хотя социологи давно и часто говорят о социальных институтах, этот термин не имеет в социологии точного и однозначного употребления» [515, р. 172]. И определяет три основных значения, в которых институты трактуются в социологии: 1. Институты как системы или модели реального социального поведения, которые регулируются прочно устоявшимися, легко распознаваемыми и относительно стабильными нормами, ценностями и законами. 2. Институты как комплексы норм, ценностей и/или законов (не модели реального поведения). 3. Институты как разнообразные модели и способы социальной организации, существующие в обществе, в широком обыденном смысле [Ibid.]. Последнее из этих значений наиболее близко к марксистской, принятой в советской социологии, традиции трактовки понятия институтов как исторически сложившихся, устойчивых форм организации совместной деятельности людей [101, с. 88]. Широкая трактовка понятия «институт» вызывает тревогу у некоторых авторов. Так, например, О. В. Иншаков замечает: «Наиболее разработанные системы категориального отражения институционального устройства общества, обогащенные эмпирическими

Обобщая различные взгляды на трактовку понятия «институт», В. С. Катькало 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

---

материалами, сложились в социологии, экономической теории и юриспруденции. В то же время существенные различия в этих системах мешают созданию полной институциональной концепции. Настало время «движения навстречу друг другу» для преодоления разобщенности сформировавшегося категориального конгломерата институциональной теории» [78, с. 42], поскольку, если этого не сделать, то такая широкая трактовка понятия «институт» будет и дальше вводить «в глубокое заблуждение» и вести «к углублению рассогласованности наук об обществе в рамках реализации институционального подхода» [Там же]. Что же в итоге предлагается? По сути, О. В. Иншаков (примечательно, что автор — экономист) призывает всех использовать ту социологическую трехзвенную трактовку, которая была приведена выше, но, при этом, присваивая каждому из значений свое оригинальное наименование: №1 — «организации»; №2 — «институции»; №3 — «институты» [78, с. 44]. Думается, что в результате, ясности не прибавляется ни в социологии, ни в экономических науках, как минимум, в силу двух обстоятельств. Во-первых, автор достаточно обоснованно критикует авторов переводов английского «institution» на русский как «институт», предлагая в качестве «правильной альтернативы» понятие «институция». Считаю, что лингвистически это не вполне правильно, и введение такого нового варианта перевода вряд ли оправданно. Во-вторых, вызывает сомнение введение в эту классификацию понятия «организация». В социальных науках оно является не менее сложным и многозначным, чем понятие «институт», и в связи с этим только добавит еще большую терминологическую путаницу. Поэтому, не отрицая, а, напротив, всячески приветствуя перспективность и желательность междисциплинарных исследований, с такой формой интерпретации интеграции наук вряд ли можно согласиться.

как механизмы управления контрактными отношениями, что позволяет перенести центр институционального анализа на уровень опосредуемых ими отдельных транзакций» [280, с. 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 [550].

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 [279; 139; 144; 179; 301] 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» [179].

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» [301, с. 24].

С этим утверждением следует согласиться. Хотя, 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, или традиционный, институционализм**

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 Клейр



Митчелл (1874–1948), Джон Морис Кларк (1884–1963), Джон Коммонс (1862–1945).

«Старый» институционализм возник как направление, альтернативное неоклассическому, основывающееся на том, что ключевые 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 [455; 457].

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 [27, с. 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 [458].

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 [613]. Далеко не все человеческие потребности являются врожденными, то есть унаследованными на генетическом уровне. Согласно Кларенсу Айресу, потребности – это социальные привычки, которые определяются 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 [613]; и по мере развития технологий люди отказываются от использования одних ресурсов и обращаются к другим.

Отвергая методологический индивидуализм [590], 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. А в физике можно многократно наблюдать физические процессы, модели которых построены учеными, можно воспроизводить одни и те же эксперименты и таким образом 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 использо-

вание 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.

Следовательно, можно определить некоторые общие характеристики, отличающие взгляды старых институционалистов [179]:

- 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 «понима-

нию» 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 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» [435, р. 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...» [436, р. 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» [Ibid., p. 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 живёт и стремится к благосостоянию» [Ibid.]. 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 переделывают друг друга в вечной драме социального процесса» [435, p. 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» [635, p. 179], 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 понимает 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 [590, p. 135]:

1) 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;

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

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

4) инстинкт приобретательства;

5) инстинкт соперничества, агрессии и желания прославиться;

6) инстинкт привычки.

Инстинкт привычки, с точки зрения Т. Веблена, играет особую роль в человеческом поведении. Дело в том, что, по мнению основателя институционализма, понимание человека как «рационального оптимизатора» 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 технологическому 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» [27, с. 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» [635, р. 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» [634, р. 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» [634, р. 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 «праздничный 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 «праздничного 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 инстинк-



тами 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 изошренной 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, т. е. 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 взгляды У. К. Митчелла*

Ближайшим последователем Т. Веблена в рамках старого институционализма был У. К. 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. К. 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. К. 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 определённой власти над людьми. Ежедневное использование всеми членами социальной группы этих идей заставляет индивидуумов вести себя сходным образом без осознания ими и иногда создает определённые проблемы у индивидуумов, желающих отклониться от этого типа поведения» [535, р. 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. К. Митчелла, быть рациональными. В своём 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» [534, р. 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.

Также как и Т. Веблен, У. К. Митчелл рассматривал денежную (рыночную) экономику как внутренне нестабильную. Он полагал, что проявлением такой нестабильности являются деловые циклы. В историю экономической науки У. К. Митчелл и вошел, прежде всего, как исследователь циклов. Он явился основателем 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. К. Митчелла не было четко разработанной модели циклов, а был лишь «общий взгляд на проблему». У. К. 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, т. е. 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. К. 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» [126, с. 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 организации, которую мы

можем назвать «денежным хозяйством», и повторяющимися циклами расцвета и депрессии существует органическая связь» [126, с. 186].

А наличие таких циклов, в свою очередь, порождает необходимость государственного вмешательства в рыночную экономику. Следует отметить, что в период Великой депрессии У. К. 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. К. Митчелл в значительной мере предвосхитил теорию «денежной экономики» посткейнсианцев.

### *Вклад в экономическую теорию Дж. М. Кларка*

Как и Т. Веблен, и У. К. Митчелл, 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, также 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.

ции. 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. К. 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. Так же как и У. К. Митчелл, Дж. М. Кларк отстаивал идею необходимости государственного регулирования циклов.

### *Теория трансакций Дж. Коммонса*

Дж. Коммонс считал, что институты «формируют каждого индивидуума» [374, р. 3] и утверждал, что «индивидуум, которого мы рассматриваем, — это институционализированный разум... При взаимодействии индивидуумы... используют привычные типы поведения, сформированные под давлением традиций...» [375, р. 73].

Он обращал внимание на взаимосвязь институтов и 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» [374, р. 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) основное внимание он сосредоточил на анализе правовых факторов в экономическом развитии. Его первоочередная научная заслуга — теория трансакций.

У истоков теории можно обнаружить известную в неоклассической теории идею редкости ресурсов. В трактовке Дж. Коммонса, вследствие этой редкости между хозяйствующими субъектами возникает конфликт по поводу их использования. Этот конфликт разрешается путем совершения трансакций, представляющих собой базовые институты общества. Без таких институтов конфликт интересов выродился 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» [179; 376, р. 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 ратионирующие [179; 376].

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 преимущество 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.

Ратионирующая трансакция похожа на управленческую трансакцию, поскольку также предполагает асимметричность правового статуса контрагентов. Специфика ратионирующей 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 трансакции являются налоги или судебные решения, перераспределяющие богатства от одной стороны к другой.

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

На разных стадиях развития общества, в различных экономических системах относительная роль разных видов трансакций варьируется. Например, в рабовладельческом частнособственническом обществе основную роль играют управленческие трансакции, 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 трансакций на стадии «финансового капитализма».

Фактический ход осуществления трансакций 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 трансакций, а отчасти — формируются искусственно, посредством соответствующих государственных постановлений. Государство, по Дж. Коммонсу, играет большую роль и как орган, примиряющий интересы стороны трансакций, и как сила, принуждающая к выполнению обязательств, взятых на себя участниками трансакций. Таким образом, государство способствует более гармоничному разрешению конфликтов между коллективными группами хозяйствующих субъектов.



### 3.3. Новая институциональная экономическая теория

#### *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 г. в своей работе «Рынки и иерархии. Анализ и значение для антимонопольного регулирования» («Markets and Hierarchies. Analysis and Antitrust Implications») [642].

Характеризуя значение этой работы, В. С. Катькало отмечает: «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» [280, с. 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» [577].

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:

- 1) институты «имеют значение» (institutions matter), иными словами, влияют на результаты экономической деятельности;
- 2) институты поддаются анализу на основе использования методов экономической теории [518; 280, с. 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» [289, с. 28].

### *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 [399, р. 6]. С конкретным разнесением концепций и их авторов по двум этим течениям наблюдается изрядная путаница [300, с. 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» [175, с. 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 неoinституционализм, 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 неoinституционалистов, сами себя таковыми не считают» [26, с. 174].

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

Считаем, что при всей значимости выработки корректного терминологического аппарата науки, эта 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 разграничить 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 стороны, 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 делаются разными авторами, имеют и общие черты, и 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» [322, с. 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» [87].

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 [174, с. 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 [410, p. 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 [280].

5. В экономический анализ вводится временная перспектива. Исследование переносится с разовых и полных контрактов на неполные контракты (incomplete contracts), предполагающие определенную длительность во времени, то есть «отношенческую контрактацию» (relational contracting) [399, p. 6].

Соглашаясь принципиально с такой аргументацией, дополним ее и приведем необходимые обоснования.

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, то есть, 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 неоклас-

сиков 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 [647].

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.) [Ibid.].

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 беспроblemным, 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 Ménard), 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 [527].

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.

### **3.4. Перспективы исследования переходного общества в новой институциональной экономике**

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 трансакций, различающихся по своим характеристикам, со структурами управления, неодинаковыми по затратам на их функционирование и возможностям обеспечения реализации трансакций» [280, с. 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» [458, р. 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 1980–1990-х гг. 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 оказались 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» [26, с. 164].

Кроме этого следует отметить и еще одно обстоятельство. С начала 1990-х гг., у отечественных исследователей впервые появилась реальная возможность доступа к первоисточникам «классиков» институционализма в переводе на русский язык [99; 137; 138; 145 и др.], а спустя некоторое время и возможность свободного доступа к целому ряду специализированных «институциональных» ресурсов.

В настоящее время наиболее весомый вклад в разработку институциональной теории вносят такие организации, как Международное общество новой институциональной экономики — ISNIE (The International Society for New Institutional Economics) [466]<sup>2</sup>, Институт Рональда Коуза (The Ronald Coase Institute) [579], Центр новоинституциональных исследований общест-

---

<sup>2</sup> Общество было создано по инициативе Нобелевских лауреатов Рональда Коуза и Дугласа Норта в сентябре 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.

венных наук Вашингтонского университета в г. Сент-Луис, США (CNISS – The Center for New Institutional Social Sciences. The Washington University in St. Louis) [368]. Среди европейских исследовательских центров следует отметить 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 принимает 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 Государственный университет – Высшая школа экономики (ГУ ВШЭ) [44], Экономические факультеты Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (МГУ) [314] и Южного федерального университета [315], Учебно-научный институт «Высшая школа экономики и менеджмента» Донецкого национального технического университета [285].

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 (совмест-

ного) 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  $n + m$ . В этих условиях он либо вынужден преступать узкую институциональную форму, действовать «не так, как все», либо не использовать новые возможности и направления деятельности» [322, с. 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 [547]. Данное положение представляется

спорным. Вероятно оно относится 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 [565, р. 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 «интегрального решения» («самое лучшее качество при самой низкой цене»), ведут в тупик. М. Портер называет такие организации «застрявшими на полпути» [565, р. 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, как определение стратегического механизма нейтрализации негативного воздействия факторов макросреды 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 полуполюгального 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 удается 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 (см. рис. 3.1), включая ее маркетинговое обеспечение.

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





Рис. 3.1. Система экономической безопасности организации

## *Приоритетные направления развития новой институциональной экономики*

Чтобы лучше понять место «новой» институциональной экономики в современной экономической науке, обратимся к схеме (см. рис. 3.2) иллюстрирующей соотношение различных уровней социального анализа, которую предлагает Оливер Уильямсон (Oliver Williamson) [653].

Институциональное окружение рассматривается в теории транзакционных издержек как набор сдвиговых параметров. Понятно, что проведение аналогичных сделок в различных институциональных средах связано с разным уровнем транзакционных издержек, то есть одна институциональная среда может быть более благоприятной для проведения экономических обменов, чем другая. Существует также более широкий социальный контекст (уровень L1) – это неформальные институты, то есть 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 транзакционных издержек, акцент здесь делается на снижение транзакционных издержек. Уровень L2 – это институциональное окружение.

Аналитические методы и подходы «новой» институциональной экономики формировались постепенно и продолжают развиваться и совершенствоваться в настоящее время. В последние годы появился целый ряд обзорных работ, в которых делаются попытки

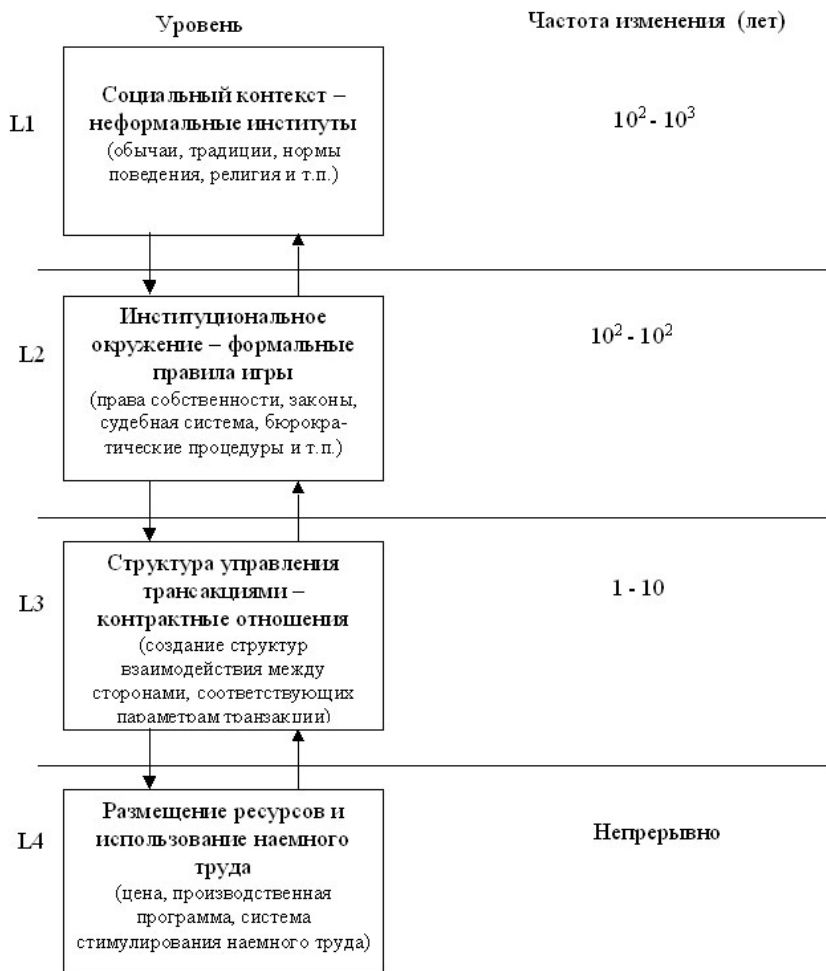


Рис. 3.2. Институциональная экономика

определить структуру и основные направления развития новой институциональной экономики [409; 465; 406; 363; 392; 26; 289; 174; 175; 301].

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:

- 1) экономику транзакционных издержек (transaction-costs economics);
- 2) анализ прав собственности (property-rights analysis);
- 3) экономическую теорию контрактов (economic theory of contracts), включая теории агентских отношений (agency theory) и отношенческой контрактации (incomplete contract theory);
- 4) новоинституциональное исследование экономической истории (the new institutional approach to economic history);
- 5) конституционную экономику (constitutional economics) [409].

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

- 1) теорию транзакционных издержек;
- 2) теорию принципала/агента (principal/agent theory);
- 3) теорию коллективного действия (collective action theory) [392].

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

- 1) теория транзакционных издержек;
- 2) теория прав собственности;
- 3) политическая экономия и теория общественного выбора (political economy/public choice);
- 4) количественная экономическая история (quantitative economic history);
- 5) идеология и траектория развития (ideology and path dependence) [406].

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

- 1) теорию трансакционных издержек;
- 2) теорию прав собственности (property-rights);
- 3) теорию коллективного действия (collective action);
- 4) экономику несовершенной информации (economics of imperfect information);
- 5) институциональные инновации и эффективность (institutional innovation and efficiency);
- 6) кооперацию и нормы (cooperation and norms) [465].

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

- 1) теория трансакционных издержек;
- 2) теория прав собственности;
- 3) теория контрактов и обеспечение коллективного действия и общественных благ (contracts and enforcement collective action and public goods);
- 4) асимметричная информация и проблема принципала/агента (asymmetric information and principal – agent problems);
- 5) институты как источники определенности (institutions as sources of predictability);
- 6) стратегии «выхода и голоса» (credibility exit and voice) [463].

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 (по-

скольку 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)» [87; 88].

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» [301, с. 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, включающий приоритетные аспекты развития новой институциональной экономики: экономику трансакционных 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**

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, то есть для характеристики различных социальных феноменов.

«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.

Основными направлениями исследования в традициях «новой» институциональной экономики являются следующие: экономика трансакционных издержек; анализ прав собственности; экономическая теория контрактов; теория наемного управления; новоинституциональный анализ экономической истории; новоинсти-

туциональный подход к политической экономии; конституционная экономика.

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.

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

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 НОВОЙ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКЕ**

### **4.1. Методологические принципы разработки исследовательской программы**

В последние годы можно отметить устойчивый и все более усиливающийся интерес к разработке проблем образования в русле нового институционализма [519; 396; 536; 637; 415; 533; 592; 382; 326]. 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» [175, с. 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» [65; 295; 303; 14] — все эти определения вытекают из исходной социологической посылки: понятием «институт» могут быть определены любые «исторически сложившиеся, устойчивые формы организации совместной деятельности людей» [101, с. 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 пропозиций.

При этом в качестве отправных моментов в решении задачи моделирования исследовательской программы анализа системы образования в традициях новой институциональной экономики определим два основных.

Во-первых, 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 [175] и А. Е. Шаститко [301].

Во-вторых, 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») [555; 137]. 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).

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 [652, р. 119], К. Менаром [527, р. 85] и А. Шаститко [301, с. 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.

### *Трансакция. Трансакционные издержки*

Трансакционные издержки (Transaction Costs – TC) представляют собой важнейшую базовую категорию новой институциональной экономики (New Institutional Economics – NIE) с первых шагов становления этого направления экономической теории и до настоящего времени. Вероятно, можно утверждать, что именно благодаря введению в экономический анализ

категории ТС Рональду Коузу в его знаменитой статье 1937 г. «Природа фирмы»<sup>1</sup> удалось не только заложить теоретические основы НЕ, но и на многие десятилетия вперед задать импульс для развития широкого направления научных исследований, опровергая сложившиеся в экономической науке стереотипы<sup>2</sup>: «Открытие» Рональдом Коузом... трансакционных издержек и использование их как эвристического инструмента положили начало... революции в микроэкономическом мышлении. Идеи, выдвинутые Коузом, дали главный импульс развитию новой институциональной экономической теории как области исследования» [291, с. 32]. Основная идея, сформулированная Р. Коузом в «Природе фирмы», состояла в том, что совершение рыночных обменов (трансакций) отнюдь не является беззатратным, как это постулируется в неоклассике, а сопряжено с большими или меньшими (но всегда ненулевыми) издержками. И в тех случаях, когда ТС, связанные с использованием рыночных механизмов, выше, нежели в случае проведения трансакций в рамках организации, экономические обмены целесообразнее осуществлять внутри организации, а не на рынке. В этом, собственно, и состоит «природа фирмы» — экономический смысл существования организаций. «Деятельность рынка, — писал Р. Коуз, — предполагает некоторые издержки, и, формируя организации и предоставляя некоей инстанции («предпринимателю») право направлять ресурсы, можно сократить определенные рыночные издержки. Предприниматель, поскольку он может получать факторы производства по меньшей цене, чем предоставил бы вытесненный им

---

<sup>1</sup> Следует заметить, что сам термин «трансакционные издержки» (transaction costs) стал использоваться исследователями позже. В этой статье Р. Коуз использует описательные понятия: «издержки на организацию трансакций», «издержки на осуществление трансакций», «издержки использования ценового механизма».

<sup>2</sup> Спустя 70 лет после выхода в свет статья остается в центре внимания научной общественности, в то время, как «период полураспада» цитирования научных статей в экономической науке в среднем составляет четыре года [162, с. 113].

рынок, должен выполнять свои функции с меньшими издержками [162, с. 345].

Результатом развития пионерных идей Р. Коуза явилось формирование экономической теории транзакционных издержек (Transaction Costs Economics – ТСЕ)<sup>3</sup>, которая теоретиками институционализма сегодня не только признается в качестве важнейшего направления развития НИЭ, но в некоторых работах рассматривается даже в качестве синонима всей НИЭ [87]. Если признание центральной роли ТСЕ в НИЭ вполне оправдано, поскольку «именно расширение неоклассической схемы за счет включения положительных издержек транзакционного процесса, в первую очередь, отличает неинституциональную экономическую теорию от традиционной микроэкономической теории и вносит изменения в программу исследований» [310, с. 14], то трактовка ТСЕ и НИЭ в качестве синонимов вряд ли оправдана, даже, если признать, «что основной целью и результатом функционирования экономических институтов капитализма является минимизация транзакционных издержек» [280, с. 51] и что «конкретные виды институционального устройства возникают в ответ на разнообразные факторы, связанные с транзакциями, дабы минимизировать суммарные издержки осуществления транзакций» [162, с. 115]. В связи с этим О. И. Уильямсон справедливо замечает, что «не следует... путать основную цель с единственной. У сложных институтов бывает обычно широкий спектр целей» [280, с. 51]; «экономическая теория транзакционных издержек является частью исследовательской традиции Новой институциональной теории» [280, с. 49].

За последние годы в развитии ТСЕ был достигнут существенный прогресс – был пройден «путь от общего понимания важности транзакционных издержек для объяснения выбора между фирмами и рынками, а также внутренней организации до весьма конкретной теории, объясняющей структуру вертикальных

---

<sup>3</sup> Развернутый обзор литературы по проблеме становления ТСЕ на русском языке см. в фундаментальной работе Э. Г. Фуруботна и Р. Рихтера [291]; аннотированную библиографию наиболее цитируемых работ по ТСЕ на англ. яз. см. в обзоре Харви Джеймса [468].

отношений исходя из таких характеристик, как специфичность активов, неопределенность, сложность продукции и ограничения на повторные закупки» [162, с. 15]; «экономическая теория транзакционных издержек выдержала тест на следствия, опровергающие традиционные представления» [162, с. 17].

Вместе с тем, современное состояние ТСЕ характеризуется наличием значительного числа «белых пятен» в исследовании целого ряда важных и актуальных проблем, таких как выявление особенностей операционализации и измерения ТС в конкретных отраслях экономики, определение специфики формирования и особенностей динамики ТС в контексте исследования отношений «принципал – агент», выяснение природы и содержания общеэкономических и внутриотраслевых механизмов взаимодействия «институтов», «организаций» и ТС и мн. др.

Учитывая недостаточную разработанность проблемы ТС, а также исходя из ее практической значимости и актуальности, в качестве цели настоящей публикации избрано выявление сущности и содержания ТС. Поставленная цель обусловила необходимость решения следующих задач: 1) критический обзор основных результатов и проблем развития теории ТС; 2) типологизация подходов к определению и изучению ТС.

В настоящее время в литературе существует достаточно много определений ТС, причем в ряде случаев настолько отличающихся друг от друга, что складывается впечатление, будто речь идет о совершенно разных понятиях. Часть из них представлена дефинициями, другие носят описательный характер. Одни претендуют на универсальность, всеобщность, другие являются локальными, частными. Однако главное, естественно, – это не отличия формы, а тот качественно различный смысл, который вкладывается исследователями в понятие ТС. Можно ли как-то организовать и классифицировать эти позиции?

Считаем, что между различными позициями в трактовке ТС может быть проведен водораздел по двум важнейшим характеристикам:

1. Степень абстрактности и уровень операционализации понятия ТС.

2. Специфика определения места ТС в экономической системе и, как следствие, в ряду понятий и категорий НИЕ («производственные издержки», «трансформационные издержки», «права собственности», «контрактные отношения», «институты», «организации»).

Рассуждая таким образом, многочисленные трактовки ТС условно можно свести к трем основным типам/позициям<sup>4</sup>:

Первый – «универсальный» подход. Главной особенностью этого направления является отсутствие четкого и однозначного определения содержания ТС. «Система координат» для определения ТС либо не обозначается вообще, либо определяется очень неоднозначно. Место ТС в экономической системе и/или в ряду понятий и категорий НИЕ определяется на очень высоком уровне научного абстрагирования. Предлагаемые в русле этого подхода определения ТС открывают самый широкий простор для различной трактовки и интерпретации.

Исторически – это первая позиция, и большинство «хрестоматийных» определений ТС может быть отнесено именно к ней: «в самом широком смысле трансакционные издержки включают в себя все те издержки, которые нельзя себе представить в экономике Робинзона Крузо (экономике, состоящей из одного человека)» [367], «трансакционные издержки – это затраты по эксплуатации экономической системы» [337, р. 48], «трансакционные издержки есть экономический эквивалент трения в механических системах» [280, с. 28].

«Всеобщность» и «абстрактность» определений ТС представляется достаточно серьезной проблемой, так как «мы всерьез приближаемся к такому размытому определению трансакционных издержек, которое равносильно «издержкам решения любой проблемы» [162, с. 241]. В связи с этим Роберт Поллак (Robert A. Pollak) справедливо замечает: «Критики трансакционного

---

<sup>4</sup> Предлагаемая классификация позиций в значительной степени основывается на идеях, сформулированных в работах Р. И. Капелюшника [88] и Дугласа Аллена [329; 330].



подхода часто говорят о том, что его чрезвычайно трудно или невозможно проверить или опровергнуть; они считают, что этот подход претендует на объяснение всего и вся и потому не объясняет ничего» [160, с. 55].

На сегодняшний день такая позиция является весьма распространенной<sup>5</sup> и продолжает активно отстаиваться, как в зарубежной, так и в отечественной литературе, изобилующей весьма общими и абстрактными определениями ТС, например: «ТИ включают в себя все, что, так или иначе, отражается на конкурентоспособности различных способов распределения ресурсов и организации производственной или коммерческой деятельности» [308, с. 6].

В ряде случаев подобные взгляды вызывают на себя огонь очень жесткой критики. Р. И. Капелюшников пишет: «Подчас употребление ее (*новой институциональной экономики – И. Т.*) понятийного аппарата перерастает в злоупотребление им. С ее центральными понятиями – «транзакционные издержки» и «права собственности» – многие авторы обращаются достаточно вольно, так что остается неясным, какой смысл в них вкладывается в том или ином контексте и решению каких конкретных проблем они призваны служить... Любопытно, что его с равным энтузиазмом помещают в центр прямо противоположных концепций. Исходная «размытость» значения открывает простор для взаимоисключающих толкований» [88].

Второй подход – «рыночный». Это направление исследования ТС представлено работами, в которых последовательно развиваются и находят дополнительную аргументацию идеи классических статей Р. Коуза. Место ТС в экономической системе и в ряду понятий и категорий НИЕ определяется на основе последовательного развертывания исходной постановки проблемы: к ТС могут и должны быть отнесены только те издержки, которые индивиды или фирмы несут в процессе рыночных обменов,

---

<sup>5</sup> Следует заметить, что с известными оговорками, все трактовки ТС «грешат» достаточно высокой абстрактностью и претензией на универсальность.

то есть ТС — это издержки осуществления сделок через рынок. В сопоставлении с другими позициями этот подход отличается максимальной определенностью и конкретностью. В расчет здесь принимаются только издержки рыночных обменов, четко обосновывается качественная определенность и структура ТС (транспортные издержки, налоговые платежи и т. п.). В качестве важнейших проблем исследования ТС при таком подходе определяются их операционализация и измеримость. Большинство исследователей акцентирует свое внимание не на абстрактном моделировании ТС, а на двух конкретных проблемах: 1) каким образом могут быть корректно идентифицированы транзакционные издержки (выделены и обособлены среди других издержек) и 2) каким образом они могут быть измерены<sup>6</sup>.

В обобщенном виде логика исследования ТС при таком подходе имеет следующий вид. В рыночной экономике ТС могут быть обнаружены повсеместно. «Так что же это такое — транзакционные издержки? В общих словах транзакционные издержки суть затраты, возникающие, когда индивиды обмениваются правами собственности на экономические активы и обеспечивают свои исключительные права» [310, с. 29]. «Транзакционные

---

<sup>6</sup> Примером эмпирического исследования в духе рыночного подхода является работа Дж. Уоллиса (J. J. Wallis) и Д. Норта (D. C. North) по измерению величины транзакционного сектора американской экономики и ее динамики за 100 лет (1870–1970 гг.) [259]. В данном исследовании делается попытка определить долю ресурсов, которые связаны с проведением транзакций, путем разделения существующих профессий (родов занятий) на «транзакционные» и «трансформационные». Естественно, полученная таким образом оценка транзакционного сектора очень уязвима для критики, поскольку проблема выделения профессий, связанных с транзакционной и трансформационной деятельностью, вырастает до угрожающих размеров — большая часть профессий содержит в себе элементы как той, так и другой деятельности. Следует отметить, что данная работа несколько выбивается из свойственного Дж. Уоллису и Д. Норту методологического подхода к рассмотрению ТС, — по нашей классификации они, как и большинство исследователей в русле NIE, являются представителями подхода с позиций прав собственности.

издержки — это издержки, связанные с передачей прав собственности» [330, р. 894]. «Трансакционные издержки — все издержки, связанные с обменом и защитой правомочий» [144, с. 133]. «Под трансакционными издержками понимают издержки функционирования системы обмена или, говоря точнее в рамках рыночной экономики, во что обходится использование рынка, чтобы обеспечить размещение ресурсов и передать права собственности. Подобные издержки неизбежны, они порождаются самим существованием обмена» [122, с. 29].

«Фундаментальная идея трансакционных издержек в том, что они состоят из издержек составления и заключения контракта *ex ante*, а также издержек надзора за соблюдением контракта и обеспечения его выполнения *ex post* в противоположность производственным издержкам, которые суть издержки собственно выполнения контракта» [518, р. 906].

При переходе прав собственности ТС возникают в связи с тем, что стороны, участвующие в обмене, должны найти друг друга, вступить в коммуникацию и обменяться информацией. Кроме этого, с организацией рыночных обменов связано множество других проблем, таких как проверка и измерение товаров, предназначенных для обмена, составление контрактов, консультации с юристами или другими экспертами, передача прав владения и др.

В связи с тем, что приобретение информации сопряжено с затратами, ТС будут охватывать самые разнообразные виды деятельности, обеспечивающие обмен правами собственности между людьми. К их числу относятся: «поиск информации о распределении цен и качестве товаров и трудовых ресурсов, а также поиск потенциальных покупателей или продавцов и актуальной информации об их поведении и материальном положении; торги, необходимые для выявления подлинных позиций покупателей и продавцов при эндогенных ценах; составление контрактов; надзор за партнерами по контракту с целью проверки соблюдения ими условий контракта; обеспечение выполнения контракта и взыскание убытков в ситуации, когда партнеры не выполняют свои контрактные обязательства; защита прав собственности от

посягательств третьей стороны, например защита от пиратов или даже от правительства — в случае незаконной торговли» [310, с. 29–30].

Наконец, третий подход — подход «с позиций прав собственности». В основе этого подхода лежит идея о том, что ТС возникают не вследствие рыночных обменов, а в результате действия механизмов распределения прав собственности. Точнее, при таком подходе рыночные обмены — это лишь частный случай, конкретная ситуация, в которой реализуются права собственности и, соответственно, формируются ТС. Это означает, что даже если и нет рыночных обменов, ТС все равно имеют место, так как существуют издержки, которые связаны с: 1) защитой имеющихся прав собственности и 2) попытками захвата дополнительных прав собственности. В связи с этим содержание ТС определяется следующим образом: «ТС — это издержки установления и обеспечения соблюдения прав собственности» [329, р. 1]. Они «возникают в силу изменений в стимулах и проявляются в различных распределениях прав собственности» [330, р. 895].

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 трансакцией на уровне институционального соглашения. Механизмы управления трансакциями (иногда институциональные соглашения) — совокупность договоров между людьми по поводу способов кооперации и конкуренции их друг с другом. Трансакционные 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) [301, с. 28].

При таком подходе ТС, определяемые в рамках рыночного подхода (издержки рыночных обменов), не исключаются, а дополняются издержками управления, связанными с обеспечением нужного поведения внутри фирмы, и рядом других: «Если

рассматривать трансакционные издержки в связи с существующими правами собственности и контрактными правами, то они включают издержки по определению и измерению ресурсов или требований, вытекающих из контракта, в совокупности с издержками по использованию и защите специфицированных прав» [291, с. 60].

Основные формы ТС в связи с этим определяются следующим образом: «Типичными примерами трансакционных издержек являются издержки использования рыночного механизма и реализации права отдавать распоряжения внутри фирмы. В первом случае мы будем говорить о *рыночных трансакционных издержках*, а во втором — об *управленческих трансакционных издержках*. В той мере, в какой институты в смысле права являются предметом изучения, необходимо учитывать ряд издержек, сопряженных с эксплуатацией и корректировкой институциональных рамок государственного устройства. За неимением лучшего термина мы в данном случае будем говорить о *политических трансакционных издержках*» [291, с. 63].

Наряду с тенденцией ко все более широкому распространению данного подхода в исследованиях ТС следует заметить, что он встречает серьезные возражения, и, прежде всего, в силу его претензии на «всеобщность» и «универсальность» (так же, как и универсальный подход). А кроме того, вызывает критику в связи с достаточно большой дистанцированностью от классической трактовки ТС. Харолд Демсец (Harold Demsetz) замечает по этому поводу: «Прежде чем обратиться к обсуждению теории трансакционных издержек, желательно внести ясность в терминологию» [162, с. 241]. «...Новая терминология особенно сбивает с толку. Употребляя термины «издержки управления» (governance costs) или «трансакционные издержки» (transaction costs) применительно ко всем видам координации, будь то издержки внутри фирм или на рынках, авторы новейших сочинений, использующие теорию трансакционных издержек, указывают на необходимость принимать во внимание все виды издержек (по крайней мере, все издержки организационной деятельности)... Я вполне готов воздать должное этой позиции, но считаю, что она лишает теорию

транзакционных издержек какого-либо прогностического содержания. Более того, общие рассуждения, заполняющие страницы некоторых новейших работ, дистанцируют эти работы от обсуждаемой здесь теории транзакционных издержек» [162, с. 265].

Сопоставление различных позиций в трактовке ТС, казалось бы, обуславливает необходимость и возможность однозначного ответа на вполне резонный вопрос: а какой, собственно, подход из рассмотренных выше должен быть признан в качестве наиболее перспективного и приемлемого в исследовании ТС?

Однако специфика понятия «ТС» обуславливает ответ, по сути, альтернативный. Понятие «ТС» не имеет однозначной трактовки в современной научной литературе; более того, – в понятие «ТС» 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 «ТС» используется в разных смыслах, то есть для характеристики различных социальных феноменов.

Такая трактовка роднит категорию «ТС» [259; 260; 261] с другой основополагающей категорией NIE – «институты» и создает почву для размышлений и специальных исследований, посвященных выяснению общих родовых характеристик и атрибутов категорий NIE.

### ***Ограниченная рациональность***

Новая институциональная экономика отказывается от предположения о неограниченной рациональности экономических агентов. Взамен вводится понятие ограниченной рациональности, то есть, по определению Г. Саймона экономические 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 ограни-

ченных 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 [301, с. 27].

### *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 – 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 [301, с. 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 — транзакционными 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, то есть 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 строго 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 [528].

***Специфические активы. Фундаментальная трансформация. Достоверные обязательства. Частный порядок улаживания конфликтов***

Специфический актив — это актив, доход от использования которого в рамках одной конкретной транзакции устойчиво превышает доход от его использования в рамках любой другой транзакции. 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 отношения 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 [301, с. 28].

### ***Неполные контракты***

Неполные контракты — разновидность контрактов, в которых проявляется ограниченность рациональности как их участников, так и внешних институтов (судов). На примере неполных контрактов — предмета 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 возможных 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) [491; 492].

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 высокоспециализированными по отношению к этому участку земли;

2) владелец участка воспользовался неполнотой контракта (договор не распространяется на будущие годы);

3) экспроприация квази-ренды, 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 квазиренды 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 неукоснительно выполнения этих условий через суд, то это как раз 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 транзакций. 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 взаимовыгодна, 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, то есть 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 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, единая выгода от hold-up меньше, чем санкции, которые за ним последуют. Но как только изменения в рыночных условиях выведут участ-

ников трансакции 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 выгоды сделкой с другим партнером. Как правило, чем более специализированными являются инвестиции, тем выше квазирента. Если стороны в неравной степени зависят друг от друга, то возникает опасность того, что менее зависимая сторона попытается присвоить себе квазиренту.

Формы контрактов удобно анализировать в рамках т. н. 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. Нередко 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 мы 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 приходов, 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 контрактном), 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 санкции, 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 франчайзор и франчайзи. Часто у франчайзи будет желание предоставлять услугу более низкого качества, чем предусматривает его соглашение с франчайзором. В то же время угроза франчайзора 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, то есть 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. Концептуальные основы исследовательской программы**

##### *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» [556, р. 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) [137, с. 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: умозаключения, 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 выгоды 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 литературы по вопросам распределения знания между чистыми и прикладными сферами уделяет внимание главным образом человеческому капиталу, который в свою очередь является, главным образом, 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» [137, с. 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)» [137, с. 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» [137, с. 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» [137, с. 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.

Исходя 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 процессе 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» [137, с. 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 хозяйственной деятельности и модели поведения агентов в системе образования (как конкретные формы реализации экономических интересов) определяются существующей в обществе системой институтов. С другой стороны, 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.

***Вклад Роберта МакМикина и Лудгера Вессмана в формирование новоинституциональной программы исследования системы образования***

Хотя работы представителей новой институциональной экономики, посвященные проблемам образования, и 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» [84, с. 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 [355].

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 Investigación y Desarrollo de la Educación) 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.

Главная проблема, которую исследует Р. У. МакМикин, – действие институтов внутри школьных организаций [523; 524; 525]. 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 отношениями социального 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 не являются непосредственно вовлеченными в процесс обучения.

Р. У. МакМикин исходит из теоретического наследия Д. Коммонса о природе трансакций (подробно о взглядах Д. Коммонса речь шла выше – в разделе 3.2): 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-производства» (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 транзакционные 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 сдельной 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. Транзакции 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, 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 неполными и неформальными. Они обычно являются «неписаными», их выполнение не может быть обеспечено в суде, а 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 программы (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 контракты 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 на уровне университета или техникума (technical school) со взрослыми студентами, 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, который анализирует Р. МакМикин, — 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, которые имеют это неосязаемое, 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 в учебе, так и при выполнении других заданий; прилагают самые большие усилия 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 которых 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), вкладываясь 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 транзакционных 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 выполнят свои обязательства и получают от этого выигрыш. И поскольку транзакции, связанные с со-производством в образовании (*learning*) зависят от готовности людей брать на себя обязательства и делать все возможное, чтобы выполнить их, 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 транзакции» — 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.

Идея о необходимости исследования образования в русле новой институциональной экономической теории последовательно отстаивается в работах Лудгера Вессмана (Ludger Wößmann) [658; 659; 670].

Л. Вессман исходит из анализа результатов 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 он считает, что, 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:

- 1) централизованные экзамены;
- 2) распределение власти в принятии решений между школами и вышестоящими органами;
- 3) распределение власти в принятии решений между вышестоящими органами различных уровней;
- 4) степень (интенсивность) конкуренции государственным учебным заведениям со стороны частных школ.

#### **4.3. Новоинституциональная трактовка 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» [80].

В связи с этим, основываясь на теоретических позициях новой институциональной экономической теории [122; 210], 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», то есть государства. Невозможно избежать его анализа и в рамках теории экономических организаций. Но иссле-

дование сталкивается с двойным затруднением: первое связано с природой государства, которое является макроэкономической организацией, но превышает этот статус и выходит за его пределы 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 [122, с. 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 ее с другими организациями.

К. Менар рассматривает несколько способов, посредством которых 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, изменения которых 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 межорганиза-

ционные 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 взаимодействует 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 [122, с. 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:

- 1) воздействие через ограничительные регламентации (например, режим обмена валюты);
- 2) воздействие через изменение действующих институтов или через создание новых (например, органов, регулирующих цены на сельскохозяйственную продукцию);
- 3) воздействие на потоки между организацией и внешней средой с помощью механизмов: отбора (таможни), 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 коллаборационистского 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 [122, с. 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 [470; 578], и поэтому несомненно заслуживает пристального внимания и изучения.

Не претендуя на исчерпывающие оценки всех составляющих этой сложнейшей проблемы, проанализируем два основных момента:

- 1) основные подходы и позиции в трактовке проблем регулирования образования, существующие в современной зарубежной экономической теории;

2) 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.

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 [498]. 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 [497; 509; 559; 638].

«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 [498].

Часть критиков ссылается на результаты так называемых программ ограниченного выбора или возможности выбора среди государственных учебных заведений. К. Смит (K. Smith) и К. Мейер (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 [609]. Аналогичные аргументы, основывающиеся на анализе опыта организации образования в Голландии и США, приводят и другие авторы [362; 378; 401].

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 высокзатратного регулирования [509].

Кроме этого, коммерческие учебные заведения, по мнению части их критиков, отвергают работу с труднообучаемыми или проблемными в отношении дисциплины учащимися. Как утверждают А. Шенкер (A. Shanker) и Б. Розенберг (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 [598].

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 [511].

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.

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 [379].

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) [379, с. 27].

Вместе с тем, и в случае ситуации ограниченной конкуренции на рынках образовательных услуг ряд исследователей обнаружили позитивные эффекты [459] 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 [656].

Особого внимания заслуживает исследование, проведенное Эндрю Коулсоном [379]. 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 [379].

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 течении 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 XIV в., 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» [379, р. 44].

Привязываясь 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.

Д. Боаз (*D. Boaz*) обращает внимание на 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 [511].

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 благо-

творительные 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 внимания в трактовке институтов образования применительно к исследованию проблемы соотношения рынка и государственного регулирования в системе образования заслуживает исследование института креденций (англ. credential — удостоверение, рекомендация, диплом). Креденциализм как направление в экономике образования возник в качестве альтернативы анализу «издержки-выгоды» в сфере образования и теории человеческого капитала, трактующих образование как инвестиции в человеческий капитал. Начало становления этого направления исследований образования связывают с публикацией А. Спенса [611].

Сторонники этого направления считают, что получение формального образования не формирует высокие производительные качества 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 найм работников, а также устанавливать для них адекватный уровень оплаты труда. «На рынке труда сигналом служит диплом об образовании» [142, с. 210].

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 и т. п.) [353]. 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, отыскивая более дешевый способ отбора тех, чьи способности в наибольшей степени соответствуют требованиям рынков рабочей силы» [282, с. 69].

Данные рассуждения имеют под собой реальные основания, и это позволяет определить особую роль института кредитных сигналов 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 кредитных сигналов:

- 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 уже существующие, достаточно обоснованные алгоритмы разработки исследовательских программ в русле новой институциональной экономики, предложенные отечественными и зарубежными исследователями.

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. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МАРКЕТИНГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

### 5.1. Объективный характер интеграции маркетинга и новой институциональной экономики

#### *Современная концепция маркетинга и ее реинтерпретация в условиях Украины*

В современном понимании маркетинг представляет собой систему, которая реализуется в единстве своих трех основных аспектов [1, с. 53]:

1) маркетинг как особая философия ведения бизнеса, ориентирующая все стороны деятельности организации на удовлетворение существующих и перспективных потребностей рынка;

2) маркетинг как комплекс инструментов: методов, методик, моделей и приемов, с помощью которых организация изучает ситуацию на рынке и пытается воздействовать на нее, стремясь изменить в желаемом для себя направлении;

3) маркетинг как функция управления, в рамках которой осуществляются планирование, организация, мотивирование и контроль за рыночной деятельностью организации.

Принципиальной характеристикой маркетинга является то, что, будучи одним из элементов системы управления любой современной организацией, он в то же самое время представляет собой основу создания и практической реализации самой этой системы – ее несущую конструкцию и внутренний стимул развития. Особенно отчетливо эта уникальная роль маркетинга проявляется в механизмах реализации экономической безопасности организации (практически, синоним ее гомеостазиса), значение которой в условиях современной экономики сложно переоценить.

Характеризуя специфику места маркетинга в организации, следует учитывать следующие принципиально важные моменты: «Именно в этой области фирма вступает в контакт с внешними объектами (конкуренты и клиенты), существующими независимо от нее. Само ее выживание зависит от того, насколько хорошо она приспосабливается к условиям рынка, на которые влияет деятельность этих объектов. Одним из парадоксов функции маркетинга является то, что при ближайшем рассмотрении она стремится исчезнуть, подобно потоку, уходящему под землю. Сначала она обнаруживается на самом высоком уровне фирмы, при выработке общей стратегии, а затем выныривает при организации и управлении различной деятельностью, связанной с рынком: сбытом, рекламой, изучением рынка и т. д. Это оставляет явный пробел в схеме организационной структуры. Вопросы, касающиеся общей стратегии фирмы, важную часть которой составляет стратегия маркетинга, могут решаться только на самом высоком уровне в организации, в то время как руководство различной деятельностью является в основном функцией среднего звена управления. Это ставит старшего руководителя по вопросам маркетинга в несколько двусмысленное положение по сравнению с его коллегами, занимающимися другими управленческими функциями (производство, финансирование и т. д.) [283, с. 52].

Еще одной особенностью маркетинга выступает то, что он представляет собой своеобразный синтез науки, практики и искусства. С одной стороны, маркетинг всегда прагматичен и ориентирован на решение конкретных проблем ведения бизнеса (рост продаж, повышение рентабельности и т. п.). С другой стороны, количественные модели и достаточно сложный математико-статистический аппарат в маркетинге сочетаются с такими, казалось бы, далекими от экономики инструментами и понятиями, как интуиция, креативность мышления и т. п.

Следует подчеркнуть, что хотя маркетинг и относится к числу универсальных технологий хозяйственного поведения в условиях рынка, в то же время он всегда уникален, будучи ориентированным на конкретные рынки и удовлетворение специфических потребностей. Развиваясь вместе с обществом (и в значительной



степени обеспечивая это развитие), в постиндустриальном обществе маркетинг прочно зарекомендовал себя не только как высокоэффективную рыночную технологию, но и как концепцию социально-ответственную, этическую концепцию рыночного поведения.

Однако в условиях постсоциалистических стран социально ответственный маркетинг оказался невостребованным, и в жестких условиях переходного общества правила маркетинговой игры снова обрели свои первоначальные формы, весьма близкие криминальным «понятиям»<sup>1</sup>.

Концепция маркетинга оказалась не адаптированной, а реинтерпретированной. Исходными условиями реинтерпретации явились следующие:

– объективная необходимость эффективного применения базовых принципов маркетинга (универсальность применения маркетинговых технологий, жесткость, прагматизм, нетривиальность решений) для любой украинской организации вне зависимости от особенностей конкретных форм рыночных ситуаций и специфики типа организации;

– полная «совместимость» с реалиями переходного общества, идентификация маркетинга в качестве эффективного оружия

---

<sup>1</sup> По поводу времени возникновения маркетинга существуют различные мнения. Формирование маркетинга как системы обычно относят к 60-м гг. XX ст. и связывают с разработкой концепции «Marketing Mix» – «4 P's», которую в научный оборот ввел американский профессор МакКарти (E. Jerome McCarthy) в 1960 г. Однако становление практического маркетинга началось намного раньше. Первая коммерческая маркетинговая организация появилась в США в 1908 г., и уже в 1926 г. в США была организована профессиональная ассоциация маркетологов – Национальная ассоциация маркетинга и рекламы (с 1973 г. American Marketing Association – Американская ассоциация маркетинга). Что же касается самого английского термина «Marketing», то он появился и того раньше. Например, авторы авторитетного издания «Merriam-Webster's Collegiate Dictionary» датируют появление термина (в первоначальном значении – как «процесса продажи или покупки, осуществляемого на рынке») 1561 годом.

в конкурентной борьбе для любой организации и отдельного предпринимателя (на осознанном или интуитивном уровне);

— уникальность маркетинговых задач, ориентированных на условия отечественных рынков, на конкретные специфические «украинские» потребности, и в связи с этим весьма ограниченные рамки использования накопленного «западного» маркетингового опыта.

Реинтерпретация современной концепции маркетинга в Украине означала «новое прочтение» базовых принципов маркетинга и формирование на основе этого маркетинговой системы, релевантной условиям переходного общества: жесткой, конкретной, понятной, доступной. Главным проявлением реинтерпретации явилось частичное или полное игнорирование принципов социальной ответственности при решении маркетинговых задач организации, то есть реализация «маркетинга без прикрас» — «в чистом виде» как одной из наиболее жестких социальных технологий манипулирования выбором и поведением человека: «препарирование» потребностей и интересов потенциальных потребителей и принуждение их к совершению покупки в сочетании с навязыванием иллюзии свободного выбора.

К числу важнейших форм и феноменов реинтерпретации могут быть отнесены следующие:

— лоббирование интересов организаций во властных структурах и коррумпирование чиновников в качестве одного из главных направлений стратегического маркетинга;

— использование неприемлемых с позиций социально-этического маркетинга подходов и решений (от взяток до вовлечения в бизнес самих чиновников);

— «нестандартность» источников маркетингового информационного обеспечения бизнеса (промышленный шпионаж, покупка у чиновников информации о готовящихся изменениях в законодательной базе и т. п.);

— дефицитность спроса на рынке маркетинговых услуг и крайняя неразвитость инфраструктуры этого рынка в Украине.

Все это дает основание утверждать, что к началу 1990-х гг. в Украине постепенно сложилась и, в основном, сохраняется до

настоящего времени не просто система так называемого «маркетинга продаж» – концепция маркетинга, присущая развитым странам Запада периода 1950–1960-х гг. – а ее наиболее агрессивная форма манипулятивного или дикого маркетинга [106, с. 21–22].

Отправной точкой концепции маркетинга продаж является предположение о том, что в случае интенсивного давления на рынок, может быть продано практически все что угодно. В наиболее утрированной форме эта концепция, по сути, отрицает основную идею маркетинга, поскольку оказывается направленной не на адаптацию предложения к нуждам спроса, а наоборот – пытается свести спрос к требованиям предложения. Это и называют диким маркетингом, с наиболее распространенными формами которого в развитых странах Запада уже давно распрощались, а на украинском рынке потребители вынуждены сталкиваться ежедневно:

- стимулирование избыточного потребления на основе интенсивных методов продвижения и продаж;
- навязчивое рекламирование товаров за счет использования яркой паковки;
- использование приемов и форм продвижения, побуждающих потребителя на совершение импульсивных покупок;
- реклама, вводящая потребителей в заблуждение;
- продажа дефектных или опасных товаров и услуг;
- обман покупателей в области цен, расчетов, доставки товаров и др.

### ***Междисциплинарная интеграция социальных наук – объективное требование времени***

К настоящему времени в отечественной и зарубежной науке накоплен значительный опыт теоретического осмысления роли и места маркетинга в современном обществе, включая и такой важный аспект, как выяснение природы, характера и механизмов взаимосвязи маркетинга с различными направлениями и школами экономической теории – классической политэкономией [42; 33], австрийской школой [361], кейнсианством [294], новой институциональной экономической теорией [467].

Данные проблемы являются практически значимыми и универсальными, поскольку от успешности их решения в значительной степени зависит результативность и эффективность практической маркетинговой деятельности организаций самых разных типов и форм — общественных и частных, коммерческих и благотворительных, занятых в сфере производства или сфере обмена.

Кроме этого, проблемы интеграции маркетинга с другими направлениями экономической науки представляют значительный интерес и в теоретическом плане, поскольку маркетинговая практика организаций может быть определена в качестве одного из важных источников развития экономической теории. Объясняется это тем, что роль практического маркетинга отнюдь не сводится лишь к получению определенных эмпирических данных, подтверждающих или опровергающих ту или иную теоретическую модель. Выявляя реальные проблемы и тенденции в развитии организаций, маркетинг, таким образом, ставит задачи для их осмысления перед теорией, давая толчок развитию процесса теоретического моделирования.

Данные характеристики, в целом, лежат в русле общих тенденций развития научного знания. Как подчеркивает Б. Г. Ананьев: «Для развития современной науки... характерно совмещение двух противоположных тенденций — все более возрастающей дифференциации и все более мощной интеграции различных наук. Возникновение в последние десятилетия специальных дисциплин объясняется, конечно, растущей дифференциацией и прогрессом аналитических методов науки. Однако в области человекознания эта тенденция теснейшим образом переплетается с синтетическими подходами к реальному целостному, или сложному, видам человеческой деятельности. Поэтому специализация знания в этой области чаще всего сочетается с комплексным объединением отдельных частных учений в общую теорию того или иного образования, свойства или вида человеческой деятельности» [4].

Рассматривая междисциплинарность в качестве одной из важнейших тенденций развития современного экономического знания, О. И. Ананьин подчеркивает: «В отличие от эпохи Джона Стюарта Милля, когда задача состояла в том, чтобы провести

границу, *отделяющую* политическую экономию от других наук, в наше время внимание сфокусировано на междисциплинарных связях, *соединяющих* экономическую науку с другими дисциплинами... Наглядными примерами этой тенденции служат такие новые направления исследований, как поведенческая, экспериментальная и эволюционная экономика» [8, с. 190–191].

Вместе с тем, так как указанные проблемы в научной литературе трактуются далеко не однозначно и по-прежнему остаются в центре научных дискуссий, то они, несомненно, могут быть определены как актуальные.

На это обращает внимание О. И. Ананьин: «Под методологией экономической науки, как правило, подразумевается методология экономико-теоретического познания. В то же время значительную, возможно преобладающую часть своих усилий экономисты прилагают к исследованиям и разработкам, которые едва ли можно отнести к разряду теоретических. До недавнего времени этот обширный корпус знания крайне редко попадал в поле зрения методологов. В последние годы ситуация стала меняться. Стык экономической теории и практики все больше осознается как проблемное звено в системе экономического знания. Соответственно экономисты-методологи начинают более внимательно присматриваться к формам знания, заполняющим «эпистемологическое пространство» между «чистой» теорией и собственно практикой экономических решений и действий, логику которых эта теория призвана выявлять, а в какой-то мере, вероятно, и направлять»<sup>2</sup> [7, с. 4].

Исходя из этого, вначале проанализируем сложившиеся к настоящему времени теоретические воззрения на природу, характер и механизмы взаимосвязи маркетинга и экономической

---

<sup>2</sup> На важность и перспективность исследования проблем междисциплинарной интеграции в развитии экономической науки указывает и тот факт, что эти проблемы находились в центре дискуссий на I Российском экономическом конгрессе — РЭК-2009, и явились предметом выступления таких известных экономистов-методологов, как В. С. Автономов, Л. И. Абалкин, О. И. Ананьин, А. Д. Некипелов, В. М. Полтерович [180].

теории, а затем попытаемся обосновать приоритетность и конкретные направления междисциплинарной интеграции маркетинга и новой институциональной экономической теории.

Анализ существующих в отечественной и зарубежной науке взглядов на природу и характер взаимосвязи маркетинга и экономической теории предполагает необходимость их систематизации и классификации.

Считаем, что в качестве критерия такой классификации необходимо определить «общее видение» той роли, которую в жизни общества играет маркетинг. Конкретно специфика этого видения будет определяться особенностями выбора ответов на два взаимосвязанных принципиальных вопроса. В чем состоит смысл и роль маркетинга в экономике? Как соотносятся между собой в маркетинге теория и практика?

На основе предложенного критерия существующие на сегодняшний день научные публикации с известной условностью могут быть сведены к двум основным исследовательским подходам.

Представителей *первого подхода* (в подавляющем большинстве – теоретиков и практиков маркетинга), объединяет не только общее представление о приоритетности маркетинга в его взаимосвязях с экономической теорией, но и, в более широком плане, – отстаивание идеи об определяющей роли маркетинга в жизни общества в целом.

Так, по мнению Л. Н. Мельниченко, маркетинг занимает ведущее место «в ряду достижений экономической теории и практики бизнеса, оказавших влияние на мировоззрение не только предпринимателей, но и политиков, государственных, общественных, религиозных деятелей и многих других. Успешная деятельность каждого из них в конкурентной среде, позитивно воздействуя на благополучие миллионов людей, благосостояние стран и, в известной мере, на прогресс цивилизации, во многом зависит от результативности маркетингового управления соответствующими субъектами» [121, с. 3].

При этом, в качестве обоснования своих воззрений сторонники данного подхода не обращаются к эмпирике, а используют преимущественно «чисто теоретические» умозаключения и декларации.

Работающие в русле этого подхода авторы в одних случаях «объявляют» «маркетинговыми категориями» общеэкономические понятия, в других – явно или имплицитно пытаются распространить конкретные положения маркетинга на всю экономическую науку в целом [42; 33].

Так, В. И. Черенков утверждает: «Относительный пессимизм множества незавершенных попыток зарубежных авторов создать общую теорию маркетинга несколько ослаблен теперь уже неоспариваемым положением о том, что в основу этих теорий закладывается наиболее массовое и сущностное явление человеческой жизнедеятельности – обмен. В конечном итоге вся человеческая жизнь, биологическая и социальная, все феномены природы – совокупность обменов. Все это поддерживает гипотезу о существовании общих маркетинговых закономерностей во всех сферах жизнедеятельности [294, с. 3].

Н. И. Гавриленко заявляет: «Важнейшую роль для понимания сущности маркетингового управления играет высказывание А. Смита о том, что «процветание общества является результатом обеспечения соответствия взаимных интересов покупателя и продавца посредством конкурентного обмена». Перефразируя данное высказывание, можно сказать, что процветание общества является результатом маркетингового управления» [33, с. 44]. Аналогичную позицию отстаивают Е. П. Голубков, Ю. Н. Старцев и некоторые другие авторы [42; 198].

Вероятно, приведенные утверждения нуждаются в дополнительном обосновании, поскольку носят достаточно декларативный характер, а их аргументация строится преимущественно на формальных критериях и доводах.

Представители *второго исследовательского подхода* в оценке маркетинга делают акцент на его практической стороне, считая, что маркетинг – это, прежде всего, «ремесло или профессия», а не «искусство и наука» [307, с. 25], не наука [32, с. 4], а ее «теоретическое обобщение» [116], практика, составляющая важнейшую подсистему управления любой современной организацией – ее «устройство для роста» [52, с. 26].

В настоящее время этот подход является наиболее распространенным, объединяя в своих рядах, как теоретиков, так и практиков, представляющих самые разные направления и школы современной науки. И, хотя взгляды этих исследователей во многом отличаются, они все-таки могут быть объединены внутри одного подхода, поскольку едины в своем исходном утверждении. Экономическая теория, по мнению этих ученых, — это, как и следует из ее названия, — теория, а маркетинг — это практика. В одних случаях маркетинг предоставляет теории возможность «обкатать» свои модели в полевых условиях. В других случаях — сам ставит перед теорией практические задачи, требуя от нее научного объяснения тех феноменов и проблем, с которыми ему приходится сталкиваться «в поле» и, таким образом, сам формирует необходимую эмпирическую основу дальнейшего развития теории.

Поэтому не вызывает сомнения верность замечания, которое делают Д. И. Баркан и С. П. Куш: «именно экономисты сформулировали базисные принципы маркетинга как научной дисциплины, в связи с чем маркетинг и должен трансформироваться в русле развития экономической теории в целом» [17, с. 180].

Среди работ представителей этого подхода особого внимания заслуживают публикации, основывающиеся на междисциплинарной интеграции маркетинга с таким направлением экономической теории, как новая институциональная экономическая теория или новая институциональная экономика (НИЭ).

Междисциплинарный характер НИЭ, ее тесная связь с историческими и политическими науками, психологией и социологией, правовыми и бизнес-дисциплинами (включая маркетинг) определяется как одна из наиболее значимых, принципиальных характеристик этого направления экономической мысли как в работах ведущих представителей институционализма [331], так и в публикациях менее известных авторов [485].

Так, один из основоположников НИЭ, Нобелевский лауреат 2009 года О. И. Уильямсон особо подчеркивает перспективность подхода «к маркетингу с точки зрения теории контрактации «вперед» в сферу распределения, использования франчайзинга, агентов и т. д.» [162, с. 28].



Г. Р. Айер (G. R. Iyer) замечает, что «в качестве альтернативной теоретической методологии для сравнительного исследования маркетинговых систем следует рассматривать институциональный анализ» [467, р. 531], который «имеет большой потенциал для понимания динамических маркетинговых систем и для исследования их изменения» [Ibid.]. Такой же точки зрения придерживается Т. А. Шишлова [308].

Анализируя перспективы интеграции маркетинга и НИЭ, В. Л. Тамбовцев справедливо замечает: «Сама возможность использовать НИЭТ в изучении проблем маркетинга основывается на том факте, что экономическая теория транзакционных издержек, ЭТТИ, – один из четырех базовых компонентов НИЭТ... – концентрирует свое внимание на исследовании различных форм контрактации и обмена. Соответственно, маркетинговые процессы, рассматриваемые сквозь «линзу контрактации»... становятся удобным объектом эмпирического приложения ЭТТИ» [211, с. 124].

Следствием этого, с одной стороны, становится то, что маркетологи все шире привлекают в свои исследования категориально-понятийный аппарат НИЭ, методологические принципы и приемы институционального анализа. Считаем, что это вполне адекватно той роли, которая придается маркетингу в современном обществе и основным тенденциям в ее изменении.

Весьма симптоматичными в связи с этим представляются те редакционные изменения, которые были внесены в дефиницию маркетинга и представлены на сайте уже упоминавшейся нами ведущей профессиональной маркетинговой организации АМА. На протяжении длительного времени в качестве стандартного определения маркетинга было принято следующее: «маркетинг – это процесс планирования, разработки и воплощения замысла, продукта, ценообразования, продвижения и реализации идей, товаров и услуг посредством обмена, удовлетворяющего потребности отдельных лиц и организаций». Однако с октября 2007 г. дефиниция маркетинга была изменена на следующую: «Маркетинг представляет собой деятельность, включающую *институты* (выделено мной – И. Т.) и процессы, направленные на создание

продуктов, представляющих ценность для потребителей, клиентов, партнеров и общества в целом, а также информирование об этих продуктах, их доставку и обеспечение обменов» [388].

С другой стороны, и экономисты-теоретики, работающие в русле НИЭ, все более активно переносят на «маркетинговое поле» свои методы и модели. И это, без сомнения, так же не вступает в противоречие, а находится «в полном соответствии» с теми задачами, которые принимает на себя НИЭ.

Как заявляют институционалисты на сайте своей ведущей общественной организации Института Рональда Коуза (The Ronald Coase Institute): «Мы продвигаем исследования институтов — законов, правил, традиций и норм, которые управляют реальными экономическими системами» [579]. И подчеркивают: «Новая институциональная экономика развивается как течение внутри социальных наук (в первую очередь экономических и политических), которое объединяет теоретические и эмпирические исследования, выявляющие роль институтов в развитии или сдерживании экономического роста. Она изучает вопросы, связанные с транзакционными издержками и правами собственности, вопросы политэкономии и общественного выбора, иерархии и организации» [360].

При этом, «двигаясь по направлению друг к другу», и маркетологи, и институционалисты, в своих работах в настоящее время сосредотачивают внимание на следующих проблемах:

- определение рынков, анализ рыночной ситуации [21; 2; 124];
- исследование моделей поведения потребителей, анализ взаимоотношений «покупатель — продавец» [503; 22; 593; 178];
- разработка продукта, формирование и оценка стоимости бренда [31; 335; 56; 193];
- анализ эффективности маркетинговых каналов сбыта, критерии выбора каналов и моделей сбыта [447; 526; 191; 177; 365];
- определение стратегии, выбор системы и модели управления маркетинговой деятельностью [472; 192; 25; 292; 400].

Динамичное развитие междисциплинарных связей маркетинга и НИЭ обусловлено, прежде всего, фундаментальным единством

исходной установки маркетинга и НИЭ в трактовке роли и места человека в экономике и его поведения на рынке.

В маркетинге к числу наиболее важных исходных условий трактовки потребителя (центральная фигура для всей теории и практики маркетинга) принято относить следующие [58, с. 125–133; 229, с. 3–10; 253, с. 239–254; 107, с. 116–159]:

– потребитель ищет на рынке не конкретные товары или услуги, а средства для решения своих проблем (средства удовлетворения своих потребностей);

– выбор потребителя направлен не на конкретный товар или услугу, а на эффект, который он ожидает получить в результате их использования (возможность решения проблемы = удовлетворение потребности);

– потребитель платит деньги не за товары или услуги, а за ожидаемый эффект от их потребления – по сути, за обещания и впечатления;

– в своем выборе потребитель всегда в большей или меньшей степени индивидуален и иррационален.

Именно в этих характеристиках и заложена, прежде всего, объективная основа существования в обществе профессиональной маркетинговой деятельности. В противном случае, то есть будь на месте потребителя некий не допускающий ошибок рациональный максимизатор своей функции полезности, то, конечно же, ни одна из маркетинговых попыток как-то повлиять на его поведение и выбор не дала бы ни малейших результатов.

Таким образом, в отличие от трактовок, принятых в классической и неоклассической экономической теории (*homo economicus* принимает рациональные решения, на основе этого добивается максимизации своей функции полезности), в маркетинге и НИЭ характеристики человека и его поведение обретают «максимальную конкретность». Это – уже не робот, последовательно и методично наращивающий свое потребление, а живой человек, поведение которого в большинстве случаев представляется абсолютно иррациональным с позиций ортодоксальной экономики. Он не только склонен к иррациональным затратам,

покупая абсолютно ненужные ему вещи (широко разрекламированные, модные, престижные и т. п.). В ряде случаев он вполне осознанно готов поступиться собственным благополучием, ограничить свое личное потребление, исходя из таких «абсолютно неэкономических» оснований, как моральные ценности, идеологические убеждения и т. п. Например, может вполне охотно отказаться от потребления латвийских продуктов в знак протеста против дискриминации ветеранов Великой Отечественной войны со стороны латвийских властей [296].

Указанные характеристики НИЭ, разворачиваясь в междисциплинарной интеграции с теорией и практикой маркетинга, создают, таким образом, основу его дальнейшего развития: «Маркетинг получает новый импульс развития в междисциплинарном контексте. Он органически интегрируется в теоретические и управленческие исследования, направленные на поиск новой, адекватной требованиям времени модели хозяйствования» [277, с. 138].

Таким образом, специфика взаимосвязи маркетинга и НИЭ проявляется в двух главных аспектах. С одной стороны, фундаментальные положения НИЭ (ограниченная рациональность экономических акторов и их склонность к оппортунизму, ненулевые трансакционные издержки и информационная асимметрия в экономических обменах и др.) могут быть определены в качестве общей методологической основы теории и практики маркетинговой деятельности. С другой стороны, маркетинговая практика организаций дает стимулы для развития новоинституциональной теории. При этом, роль практического маркетинга не сводится лишь к получению эмпирических данных, подтверждающих или опровергающих ту или иную теоретическую модель. Выявляя реальные проблемы и тенденции в экономическом развитии, маркетинг ставит задачи для их осмысления перед теорией, и, таким образом, сам выступает в качестве важнейшего источника развития процесса институционального моделирования.

Сформулированные выше положения носят общеметодологический характер и в полной мере могут быть отнесены к характе-

ристике процессов интеграции и взаимодействия маркетинга и экономической теории в системе образования.

Кроме этого, особо подчеркнем и еще несколько принципиально значимых для наших исследовательских целей обстоятельств.

Прежде всего, анализ маркетинговой деятельности образовательных организаций можно рассматривать в качестве одного из направлений эмпирической проверки теоретических положений той или иной исследовательской программы 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.

Кроме этого, в условиях образовательной системы Украины не меньший интерес представляет и иной угол зрения на маркетинг — как на учебную дисциплину. Опыт преподавания маркетинга в украинских вузах насчитывает на сегодняшний день всего каких-то 20 лет, и непосредственное участие автора в процессе становления этой дисциплины «с нуля» создает достаточно уникальную возможность: исследовать феномен образовательных инноваций во всей его полноте — от моделирования до внедрения и диффузии инноваций [220; 223; 232] — и в самом широком институциональном контексте — от анализа динамики локальных правил [214; 215; 217; 236] до исследования изменений в институциональной среде [213; 242; 250; 269; 270].

Наконец, указанная проблематика интересна еще и в связи с 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» [9, с. 14].

Таким образом, методологическая связь маркетинга образовательных услуг может быть определена практически со всеми теми направлениями исследований образования, о которых речь шла выше – неоклассической экономической теорией [608; 336; 479] и новой институциональной экономикой [417; 391], теориями производственной функции образования и человеческого капитала [349]. При этом, естественно, эти методологические взаимодействия маркетинга с различными направлениями экономико-теоретического знания будут строиться по-разному. И наибольшая близость подходов будет иметь место, несомненно, в интеграции маркетинга и НИЭ. В связи с этим и возможности исследований в данном направлении представляются наиболее перспективными. На двух из них ниже мы и остановимся более подробно, проанализировав в контексте интеграции маркетинга и НИЭ проблемы транзакционных издержек и образовательных инноваций.

## 5.2. Маркетинговые решения в контексте теории транзакционных издержек

Потребность в маркетинге как виде деятельности, обслуживающей проведение экономических обменов, невозможно обосновать на основе простейших экономических моделей. Само существование маркетинга противоречит буквально каждому положению модели совершенного рынка, столь важной для понимания сущности рыночных процессов и в то же время столь далекой от реалий экономической жизни. «Предположения об однородности товара, отсутствии контроля над ценой, мгновенном и беззатратном распространении информации, необходимой для принятия решений о количестве покупаемого (производимого) товара, об отсутствии издержек, связанных непосредственно с процессом обмена между продавцом и покупателем, — все эти упрощения не оставляют места для маркетинговой деятельности в идеальном мире классических моделей», — справедливо замечает О. Н. Нашекина [131, с. 9].

В рамках более реалистичных взглядов на экономическую деятельность, которые предлагает экономика транзакционных издержек (Transaction Cost Economics – TCE), многие аспекты маркетинга становятся понятными и вполне экономически обоснованными. В отличие от неоклассических моделей, TCE являясь составной частью НИЭ, предполагает, что обмен между экономическими агентами сопряжен с определенными затратами, а именно затратами на составление соглашения между участниками обмена, взаимным мониторингом в ходе реализации договоренностей и принятии мер по обеспечению выполнения сторонами своих обязательств.

Вопрос о транзакционных издержках (ТС) не стоял бы столь остро, если бы не два обстоятельства.

Во-первых, рациональность экономических агентов ограничена, а потому невозможно составление исчерпывающих соглашений (полных контрактов), которые бы предусматривали все возможные варианты будущего развития событий и оговаривали бы соответствующие действия сторон.

Во-вторых, экономическим агентам не чужд оппортунизм, определяемый в экономической литературе как получение выгоды вероломным путем. В условиях неполных контрактов и информационных асимметрий непредвиденное договором развитие событий может использоваться одной стороной в ущерб другой. Структура взаимодействия сторон в рамках сделки выбирается с точки зрения минимизации ТС и зависит от характера сделок (долгосрочность, сложность, повторяемость и т. д.), а также степени предсказуемости изменений среды, в которой совершается сделка. В некоторых случаях величина ТС может быть столь велика, что сделка либо не состоится вообще, либо состоится, но не через рыночный обмен, а в рамках иерархии.

Маркетинговую деятельность и затраты на нее следует рассматривать в контексте ТС. Эффективный маркетинг способствует снижению этих издержек и делает возможным осуществление большего числа сделок с меньшими затратами. В частности, регулярная коммуникация с потребителем ведет к уменьшению информационных асимметрий и облегчению мониторинга деятельности продавца (производителя) потребителем; система предоставления гарантий на товар, послепродажное обслуживание, возможность возврата товара снижают для потребителя риск от участия в сделке; правильно выбранные каналы распределения и системы расчетов с потребителем соответствуют созданию структуры взаимодействия сторон, отвечающей минимальным ТС.

Как замечает В. Л. Тамбовцев, «сама возможность использовать НИЭТ в изучении проблем маркетинга основывается на том факте, что экономическая теория трансакционных издержек... концентрирует свое внимание на исследовании различных форм контрактации и обмена. Соответственно, маркетинговые процессы, рассматриваемые сквозь «линзу контрактации» (О. Уильямсон), становятся удобным объектом эмпирического приложения теории трансакционных издержек» [211, с. 124].

Естественно, что принцип минимизации ТС распространяется не только на взаимодействие с потребителями, но и на сферу деловых отношений с поставщиками, посредниками и другими партнерами. В том случае, когда ТС оказываются слишком



высокими для проведения обмена через рыночный механизм, одна из сторон может прибегнуть к вертикальной интеграции. Большое количество исследований в сфере маркетинга с применением концепции ТС было посвящено именно вопросам разделения маркетинговых функций между независимыми партнерами или концентрации этих функций в одних руках (см., например, обзорную работу Эрин Андерсон (Erin Anderson) [334]).

Величина ТС существенно зависит от репутации сторон, участвующих в сделке. Благоприятная репутация есть основа для доверия, а следовательно, снижения осознаваемой вероятности оппортунистического поведения носителя репутации и необходимости мониторинга его действий. Формирование благоприятного имиджа или репутации организации — одна из задач маркетинговой деятельности. Важно не только действовать ответственно, но и постоянно доводить это до сведения всевозможных контактных аудиторий. В этом могут помочь реклама, пропаганда, спонсорские акции и т. д.

Поскольку определение абсолютной величины ТС связано с целым рядом проблем и представляет значительную трудность<sup>3</sup>, вместо этого в ТСЕ часто используется сравнительный анализ издержек, соответствующих альтернативным структурам взаимодействий между сторонами-участниками сделки. ТСЕ также учитывает тот факт, что любая сделка происходит не в вакууме, а определенной институциональной среде. Эта среда включает в себя как формальные институты в виде конституции и законов, так и институты неформальные в виде норм поведения, традиций, этических принципов и т. д. Институциональная среда может быть более или менее благоприятной для совершения экономических обменов. Например, в условиях среды с низкой степенью доверия между экономическими агентами, недостаточной правовой поддержкой в сфере контрактных отношений, в частности в отношении обеспечения выполнения договоренностей и применения санкций к нарушителям, ТС будут всегда высокими и многие

---

<sup>3</sup> На это мы уже обращали внимание в разделе 4.1 и вновь вернемся к этой проблеме ниже — в разделе 6.2.

потенциально взаимовыгодные сделки не состоятся. Неопределенность и непредсказуемость изменений в деловом окружении также ведут к росту ТС.

Институциональная среда переходной экономики, особенно на ранних стадиях ее развития, является достаточно неблагоприятной для проведения экономических обменов как по части формальных институтов, так и в плане норм и традиций и, в первую очередь, этических принципов деловых отношений. Отсутствие стабильных и эффективных институтов снижает степень предсказуемости поведения потенциальных партнеров, а потому сопряжено с высокими ТС. Незрелость поддерживающей экономической инфраструктуры, в частности информационной, которая позволяла бы получать достоверные сведения о потенциальных партнерах, их надежности, кредитоспособности и т. п., накладывает отпечаток на подходы к их отбору. Например, поиск партнеров может ограничиваться кругом знакомых людей или людей, рекомендованных знакомыми. При этом часто основным критерием отбора является честность, в то время, как эффективность и компетентность отходят на второй план. Таким образом, в условиях недостаточной институциональной поддержки личность потенциального партнера играет большую роль при отборе его в качестве кандидата для участия в сделке. В то же время важным преимуществом институциональной среды развитых экономик является тот факт, что она создает возможности для обезличенных (неперсонифицированных) обменов. Не конкретная личность, а сложившиеся нормы деловых взаимодействий гарантируют порядочность партнера. В силу устоявшихся традиций и механизмов деловых отношений ожидания взаимодействующих сторон относительно выполнения взаимных обязательств и поведения в непредвиденных условиях являются более оптимистичными, чем в среде, где подобная институциональная база отсутствует. Страны с переходной экономикой небезосновательно рассматриваются как общества с низкой степенью доверия между экономическими агентами. Недостаток доверия является серьезным тормозом экономического развития,

так как ведет к высоким ТС, а значит уменьшению числа взаимовыгодных обменов.

Кроме усредненных ожиданий относительно надежности деловых партнеров, большую роль играет и репутация конкретных представителей рынка. Как уже отмечалось, репутация является основой для доверия, а доверие в деловых отношениях ведет к снижению ТС в условиях неопределенности. Репутация формируется на основе доступного для всеобщего наблюдения поведения экономического субъекта, которым может являться отдельное лицо или организация. Во втором случае репутация приобретает свойства общественного товара в том смысле, что она распространяется на любого представителя данной организации вне зависимости от того, внес он вклад в ее формирование или нет. Репутация имеет значение только в условиях повторяющихся взаимодействий между экономическими агентами. Поэтому осознаваемая необходимость благоприятной репутации будет выше в том случае, если ее носитель имеет долгосрочные перспективы деятельности на рынке. Естественно, что в условиях неопределенности развития делового окружения, а следовательно, сужения горизонтов планирования, значение репутации будет несколько ниже, чем в стабильной, легко прогнозируемой среде, тем более, что цикл жизни организаций в условиях неустойчивого окружения будет короче. Это, в свою очередь, будет сказываться на темпах совершенствования стандартов бизнес-деятельности.

Нестабильность делового окружения — экономического, политического, правового, которое часто создает форсмажорные обстоятельства, ведущие к нарушению договоренностей участниками сделок не по их вине, предполагает создание особой структуры взаимодействия между бизнес-партнерами. В частности, активно применяются подходы реляционного контрактирования даже для реализации простейших и краткосрочных договоренностей, хотя традиционно такую форму контрактных отношений используют в случае сложных и долгосрочных сделок с неопределенным результатом.

Таким образом, маркетинговая деятельность в постсоветских экономиках должна строиться с учетом перечисленных ограни-

чений, накладываемых деловым окружением, и быть направлена на активизацию экономических обменов, в частности, за счет снижения информационных асимметрий, создания благоприятных имиджей экономических агентов и выбора тех форм взаимодействия с потенциальными партнерами, которые соответствуют минимальным транзакционным издержкам.

### **5.3. Особенности маркетинговых решений на рынке 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, процесс или условия удовлетворения отдельной или нескольких потребностей и создает, таким образом, для потребителя определенную ценность, которая выражается соответствующим 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, методику и организацию учебного процесса.

Комплекс образовательных услуг учебного заведения образует его сервисную систему. Элементами сервисной системы являются базовые и периферийные услуги.

Базовые (ядерные) услуги обеспечивают 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.).

Периферийные, сопровождающие, услуги – это образовательные услуги, поддерживающие процесс оказания базовых услуг

(сопутствующие базовым услугам). К их числу могут быть отнесены 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 неременным 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 — неременный 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 синергетических эффектов функционирования всей сервисной системы учебного заведения, иными словами, создает хорошо осознаваемый потребителем эффект глобального обслуживания.

Образовательным услугам присущи основные характеристики категории «услуга вообще» [599; 600; 601; 602]. 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, также как и другие виды услуг, имеют следующие признаки:

- неосвязаемы, не имеют вещественной формы;
- неотделимы от носителя (производителя);
- невозпроизводимы (не имеют постоянства качества);

— процессы их производства и потребления совпадают во времени и пространстве.

Это означает, что процесс их производства является в то же самое время и процессом их потребления, то есть всегда предполагает необходимость присутствия и прямого взаимодействия в одном и том же месте, в одно и то же время двух обязательных сторон — производителя/продавца и потребителя/покупателя услуг.

В отличие от стандартной для рынка товаров — материальных благ пары контрагентов «производитель/продавец — потребитель/покупатель», в которой ролевые функции каждой из сторон всегда точно определены и легко идентифицируемы (кто является производителем, а кто потребителем), на рынке услуг все обстоит намного сложнее. Поскольку потребитель услуг выступает здесь не просто как пассивный наблюдатель, а как непосредственный активный участник процесса производства, то для характеристики этого процесса более подходящим представляется понятие сопроизводство (coproduction).<sup>4</sup>

Особенности этого сопроизводства накладывают целый ряд ограничений на движение услуг и исключают целый ряд действий, характерных для работы с «традиционными» товарами — материальными благами, таких как:

- хранение и накопление;
- физическое перемещение (транспортировка);
- промежуточное потребление (наличие посредников).

---

<sup>4</sup> Хотя, как уже отмечалось нами выше (см. 2.2), с точки зрения классического экономического анализа, разграничение понятий «производство», «распределение», «обмен» и «потребление» всегда носит достаточно условный характер и, в частности, предполагает возможность трактовки «производства как потребления» безотносительно к их отраслевой, географической и пр. специфике [117, с. 716–720]. Однако применительно к услугам характеристика этого противоречивого тождества представляется особенно важной, поскольку проявляет оно себя, прежде всего, не на уровне достаточно абстрактных теоретических обобщений (о которых, конечно же, не следует забывать), а в реальных феноменах и ситуациях практики производства — потребления услуг.

К характеристике услуг очень точно подходит знаменитая Булгаковская фраза: «Свежесть бывает только одна — первая, она же и последняя» [24, с. 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 персонифицирован как будущий выпускник, востребуемый конкретной фирмой в качестве специалиста 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.

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 «рынка 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:

– совокупность социально-экономических отношений в сфере обмена, складывающихся между производителями и потребителями образовательных услуг;

– 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;

– 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 две наиболее значимые характеристики образовательных услуг вузов, определяющие особенности их производства, продвижения и реализации на рынке.

Во-первых, образовательные услуги не имеют материально-вещественной формы. Потенциальный выпускник вуза не может осмотреть, измерить, взвесить, физически сопоставить и сравнить 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.

Во-вторых, 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 преподавате-



лями 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).

#### **5.4. 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 интегрированного маркетинга предполагает его реализацию через комплекс форм и механизмов его стратегического и операционного направлений. При этом, стратегический маркетинг ориентирован на достижение организацией долговременных конкурентных преимуществ и включает в себя мероприятия, которые направлены на выявление и анализ существующих и потенциальных потребностей и рынков, на которые ориентирована деятельность организации. В то время как операционный маркетинг включает в себя тактическую (оперативную) деятельность организации в области ее товарной, ценовой, коммуникационной и сбытовой политики, которые призваны обеспечить для организации приемлемые текущие результаты деятельности.

Центральной проблемой интегрированного маркетинга является формирование и практическая реализация «уникального предложения о продаже» продуктов организации (от англ. USP –

Unique Selling Proposition). Содержанием уникального предложения о продаже является эффективная устойчивая коммуникация с существующими и потенциальными потребителями продуктов организации на основе обоснования их конкурентных преимуществ; другими словами — осознаваемая потребителем уникальность предлагаемых ему 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 образовательной организации становится еще более сложной.

Во-первых, в отличие от маркетинга товаров — материальных благ, маркетинг услуг моложе. Его становление как особого направления в развитии маркетинга началось только к 1970—1980-х гг., когда увидела свет знаменитая статья ученой и маркетолога-практика из США Линн Шостак (Lynn G. Shostack) под броским названием «Освобождаясь от маркетинга товаров». В этой статье Л. Шостак впервые последовательно проанализировала особенности услуг, раскрыла специфику их производства как специфического продукта и обосновала главный вывод: попытки работать с услугами так же, как с обычными товарами — материальными благами означают «маркетинговую близорукость», от которой необходимо по-быстрому избавляться [599]. Затем эти идеи были развернуты в ее последующих работах [600; 601; 602] и послужили основой развития маркетинга услуг как доста-

точно самостоятельного, динамично развивающегося направления в маркетинге [104; 115].

Во-вторых, маркетинг услуг намного «уже» в диапазоне выбора эффективных методов и решений и значительно сложнее «технологически» — с точки зрения практической реализации этих методов и решений. обстоятельство, которое в одних случаях служит основанием для сетований на «недружелюбие» сферы услуг [281, с. 137–141], а в других (что, несомненно, более продуктивно) — инициирует определение принципиальных особенностей и постановку главных задач, которые необходимо решать в практической маркетинговой деятельности организаций, занятых в производстве услуг, включая образовательные [283, с. 186–191].

Очевидный парадокс современной ситуации заключается в том, что именно здесь, в сфере образовательных услуг, где маркетинг так важен, его в одних случаях недооценивают (сводится к единичным, бессистемным акциям, таким как «дни открытых дверей» или рекламные кампании накануне приема в вузы), а в других, напротив, — рассматривают как альтернативу для всех других направлений укрепления конкурентоспособности (слепо копируются все формы и подходы, присущие товарному маркетингу, — в ценообразовании, продвижении, рекламе, постановке исследований и др.) [123].

Конечно, опыт, накопленный маркетологами в других областях, — бесполезен, но, при этом, опыт товарного маркетинга в сфере услуг может быть использован только очень ограниченно и очень осторожно, поскольку «ничто не принесет столько вреда, сколько механическое применение философии, подходов и методов маркетинга, взятых где бы то ни было еще» [283, с. 187].

Это связано с тем, что услуги производятся внутри определенной институциональной среды той или иной страны с присущей ей культурой, традициями и нормами; обстоятельство — особенно значимое для системы образования. В условиях конкретной среды потребитель заранее настроен на вполне определенную культуру и определенные стандарты маркетингового обращения с ним на конкретном рынке. Поэтому каналы коммуникации, форматы и носители рекламы, которые вполне привычны и приемлемы для

одной страны и какого-то конкретного рынка, в других ситуациях могут вызвать противоположную реакцию — отторжение и негодование потребителей.

Далее, поскольку потенциальному потребителю предварительно перед покупкой нельзя дать возможность «посмотреть» на услугу, «измерить» ее или «попробовать», то в привлечении клиентов остается полагаться, главным образом, только на свою известность и благоприятное отношение, которые даются только благодаря опыту работы. Поэтому профессиональная репутация (имидж) и позитивный опыт пребывания организации на рынке предстают в качестве главных «заменителей» осязаемости ее услуг. Таким образом, работая в сфере услуг, в своей области недостаточно быть просто компетентным, квалифицированным специалистом и предлагать рынку уникальные услуги. Потенциальные клиенты должны быть абсолютно удостоверены в этих характеристиках профессионализма и качества работы через подтверждающие их важнейшие атрибуты организации — ее репутацию и ее имидж. Так, создание профессиональной репутации и имиджа должны быть определены в качестве «ядра маркетинга профессиональных услуг» [283, с. 189].

Применительно к образовательным услугам вузов все важнейшие маркетинговые решения и действия (включая мероприятия как стратегического, так и операционного маркетинга) условно могут быть сведены к двум основным подходам — «специфическому» и «общемаркетинговому». Смысл первого подхода состоит в том, чтобы выработать специфические решения, основывающиеся на особенностях образовательных услуг и их рынков. Второй подход, напротив, направлен на то, чтобы адаптировать наработанные в маркетинге методики к специфике сферы образования. При этом, оба они призваны дополнять, а не подменять друг друга или противопоставляться один другому; оба предполагают реализацию системных маркетинговых решений. Однако и стратегические решения, и мероприятия «маркетинг микс» в рамках каждого из них имеют свою принципиальную специфику<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> В качестве убедительных примеров высокой результативности профессиональных маркетинговых решений можно привести истории возникно-

### *Специфические маркетинговые решения на рынке образовательных услуг*

Исходной предпосылкой этого подхода служит выделение базовой (родовой) выгоды в качестве основного для потребителей маркетингового аргумента и, соответственно, определение «в чистом виде», составляющих эту выгоду атрибутов и условий получения потребителями.

Такой подход предполагает стратегические решения и маркетинговую активность вуза, прежде всего, в области разработки продукта (формирование конкурентоспособной системы образовательных услуг) и формирования комплекса интегрированных маркетинговых коммуникаций (реклама, личные продажи, стимулирование продаж, связи с общественностью). Главными целями здесь выступают укрепление позитивной репутации (имиджа) вуза и доверия к нему со стороны самых широких слоев общественности и на основе этого – формирование и развитие его 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,

---

вения и становления вузов, образованных «с нуля» в начале 1990-х гг., а ныне хорошо известных в Украине и России, – Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» [13, с. 109–117] и Государственного Университета – Высшая школа экономики [229, с. 189–202].

традициями и психологическими стереотипами данного общества (формальными и неформальными институтами).

Поэтому, в отличие от маркетинга других услуг, всегда предполагающих упор на оригинальные, креативные решения, маркетинг образовательных услуг априори «обречен» на определенную стереотипность, ограниченность решений и действий в рамках той системы, которую конкретное общество готово принять. Попытаемся, например, «примерить» к продвижению образовательных услуг в Украине такие распространенные элементы рекламных обращений, как эротика или «черный» юмор. Вероятно, ничего другого кроме негодования или насмешек они не вызовут.<sup>6</sup>

В связи с этим, по сути, единственным направлением эффективного формирования имиджа вуза является рутинная, длительная и сложная работа по накоплению 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, в конечном счете, и определяет выбор потребителем образовательных услуг конкретного вуза в его сравнении со всеми остальными.

В характеристике первого — «имиджевого» направления маркетинга образовательных услуг особо следует выделить несколько моментов.

---

<sup>6</sup> Хотя в последнее время попытки такого рода и предпринимаются, особенно на рынках краткосрочных образовательных продуктов в области обучения иностранным языкам или компьютерной подготовки. Хотя специальных замеров отношения аудитории к подобного рода рекламным обращениям в ходе проведения исследования мы и не делали, нам достаточно часто приходилось наблюдать за подобной реакцией аудитории на «эротическую рекламу» курсов иностранного языка в харьковском метрополитене (вернемся к этому в разделе 5.6).

Прежде всего, достаточно банальное утверждение «Ничто не зарабатывается столь трудно и не теряется так легко, как репутация» применительно к характеристике имиджа вуза становится принципиально значимым. Опыт эффективной работы на рынке образовательных услуг для вуза не есть нечто раз и навсегда заданное, стабильное и 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.

Главными направлениями формирования имиджа вуза являются грамотное управление человеческими ресурсами и взвешенная 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 создают.

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, поскольку главное условие выживания в жесткой конкурентной борьбе на рынке образовательных услуг — позитивный рыночный опыт, а он-то как раз у них к моменту выхода на рынок 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, а не автономно, — дополняя и усиливая друг друга в качестве составляющих своеобразного «бинарного заменителя» позитивного рыночного опыта.

*Первое направление* возможных действий. 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 следующие:

- «уникальная» дешевизна платы за обучение;
- принципиально новое «качество диплома» (например, его уникальная нострификация);
- обучение и стажировки за границей;
- инновационные методики, формы и методы обучения;
- гарантированность трудоустройства выпускников;
- уникальная спортивная база вуза и др.

Кроме этого, существует и *второе возможное направление*. Можно попытаться найти «достойные замены» собственному опыту и имиджу на рынке образовательных услуг (которые отсутствуют), используя возможности чужих опыта и имиджа. В качестве возможных вариантов здесь могут быть использованы:

- привлечение в вуз известных и пользующихся авторитетом педагогов, ученых, практиков;
- использование чужих «раскрученных» брендов, например, торговых марок других вузов (организация нового учебного заведения в качестве реального или формального филиала/дочернего предприятия вуза, имеющего устойчивый позитивный имидж и опыт работы на рынке образовательных услуг).

### ***Общемаркетинговые решения на рынке образовательных услуг***

Содержанием этого подхода к маркетингу образовательных услуг является решение задачи элиминирования их специфи-



ческих особенностей, и на основе этого — использование тех маркетинговых методик и решений, которые применяются на рынках традиционных продуктов — материальных благ.

В отличие от первого (имиджевого) 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 двумя важнейшими обстоятельствами.

Во-первых, эффективная для продавца любого продукта реализация модели потребительского поведения всегда предполагает необходимость активного задействования им максимально возможного числа каналов восприятия своего потенциального потребителя. В оптимальном варианте продавец должен поставить потребителя в такие условия, при которых тот будет вынужден задействовать все каналы своего восприятия и получить максимально исчерпывающую информацию о продукте (фактура, цвет, размер, веса, вкус, запах, звук 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. Очень часто 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 («Береш у руки, — маеш вещь!»). 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 глянцевыми журналами,

в котором реклама парфюмерии непременно включает «образцы запахов» на специальных наклейках.

Во-вторых, в значительной части случаев после совершения им пусть даже самой насущной покупки, любой покупатель испытывает так называемый когнитивный диссонанс (cognitive dissonance) — чувство дискомфорта, неудовлетворенности, связанное с сомнениями в правильности сделанного выбора. Обусловлено оно тем, что в условиях рынка покупатель практически всегда вынужден делать свой выбор из нескольких вариантов, каждый из которых имеет как свои преимущества, так и недостатки. И этот феномен не имеет какой-либо географической или культурной направленности, давая о себе знать в самых различных странах и условиях [633, р. 102, 111–112].

И, пожалуй, единственное, что в этой ситуации остается продавцу, чтобы хоть как-то «скрасить» для покупателя этот болезненное состояние, — 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), формируя у покупателя иллюзию того, что в результате покупки ему на свои деньги в итоге удалось получить больше (или лучше), чем он вначале рассчитывал. При этом, чем более вещественен, материально определен процесс обмена ценностями (товар — деньги), тем он, при прочих равных условиях, более предпочтителен для покупателя.

Именно этими двумя обстоятельствами, прежде всего, и определяется необходимость системы маркетинговых мероприятий, направленных на придание образовательным услугам материальности и осязаемости.

Среди конкретных форм реализации этого подхода к маркетингу образовательных услуг наиболее перспективными представляются пять нижеперечисленных.

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 средствами комплекса интегрированных маркетинговых коммуникаций (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, и могут быть реализованы в Украине.

## 5.5. Маркетинг и образовательные инновации

### *Необходимость радикальных изменений национальной системы образования*

Переход к новой «гуманистическо-инновационной философии образования», содержанием которой является «создание условий для личностного развития и творческой самореализации каждого гражданина Украины» достаточно давно провозглашен украинским государством в качестве главной задачи развития национальной системы образования [130, с. 3], однако эти заявления до сих пор остаются на уровне деклараций.

За все годы независимого развития в Украине так и не удалось выработать обоснованную и работоспособную стратегию развития национальной системы образования. «К сожалению, с первых лет украинской независимости государственная власть развивала украинскую систему образования на совершенно ложных принципах и, несмотря на опыт передовых постиндустриальных стран... государство в сфере образования продолжает настаивать на своих трагических заблуждениях», — резонно замечает А. Кендюхов [90].

В отличие от стран, где глубоко и всесторонне подошли к осмыслению трансформационных процессов в образовании и разработке стратегических образовательных документов, Украина избрала путь копирования чужого опыта, обрядив его в национальные одежды, по сути, проигнорировала принципиально важное обстоятельство: «Путь заимствования или адаптации какого-либо опыта часто расходится с таким понятием, как «глубинность трансформационных процессов», свидетельством которой являются структурные изменения или изменение парадигмы образовательной системы. Ведь чем глубже изменения, тем больше они входят в нашу повседневную жизнь. И только тогда, когда количество людей, думающих или действующих по-новому, достигает, так сказать, критической массы, — эта новизна становится нормой» [71].

Неизбежным следствием этого становятся результаты функционирования системы образования: «Все показатели качества образования находятся на низком уровне и продолжают падать.

Больше половины выпускников работает не по специальности. Все опросы работодателей показывают растущую неудовлетворенность качеством вузовского обучения и отсутствием связи между образованием и рынком труда. По всем международным оценкам, наши вузы существенно отстают не только от американских и европейских, но и от ведущих азиатских» [48, с. 16].

На этом фоне с упорством, достойным лучшего применения, общество вновь и вновь ставят в тупик, по сути, альтернативные заявления сменяющих друг друга на высших государственных постах чиновников. То утверждается, что «реформировать или модернизировать высшую школу уже поздно, ее нужно создавать заново — по европейскому образцу» [306, с. 7], то навязывается вывод, что никакого кризиса в образовании уже не существует, а те его отдельные недостатки, которые все еще сохранились, носят частный характер и могут быть достаточно легко преодолены [141].

При этом в качестве ключевых задач реформирования образования в Украине определялись и продолжают определяться лишь частные вопросы, искусственно вырванные из контекста развития всей системы образования как сложного социально-экономического организма. Государство ищет панацею то в компьютеризации и информатизации учебного процесса, то в Болонской декларации или внешнем независимом оценивании.

Если же бессистемный подход к развитию образования рассматривать в качестве одного из проявлений отсутствия системного взгляда на развитие общества в целом, то становится очевидной правота О. Рыбалкина, который отмечает, что главная проблема украинского образования состоит в отсутствии спроса на высококвалифицированные кадры. «В обществе, в котором кумовство и угодничество — главные критерии отбора, не может быть реального спроса на интеллект. Если успех на рынке в насковозь коррумпированной экономике зависит от степени близости к власти, это автоматически нивелирует значение квалификации. Если общество не предъявляет вузам высоких требований в отношении качества образования, бессмысленно рассчитывать на хорошую подготовку кадров. Все остальные проблемы высшего образования — лишь следствие этого» [185].

### *Предварительное определение содержания образовательных инноваций*

Определение места и роли инноваций в развитии образования, на первый взгляд, может показаться задачей, которая уже достаточно давно и вполне успешно решена. К такому выводу подталкивают не только работы теоретиков и практиков образования, но и многочисленные издания международных организаций, в которых важнейшие характеристики современного образования рассматриваются на уровне аксиом в контексте моделирования национальных инновационных систем (НИС) [290, с. 24–26].

Однако на практике оказывается, что в настоящее время диапазон мнений по вопросам инновационного развития страны включает в себя диаметрально противоположные представления [92, с. 12–13]. Что же касается конкретных направлений инновационного развития собственно системы образования, то в этой области дискуссионных проблем и того больше – начиная с определения места и роли инноваций в образовании [97] и заканчивая обоснованием конкретных направлений и форм инновационной деятельности образовательных организаций [311, с. 313–358].

В большинстве случаев образовательные инновации (далее – ОИ) трактуются чрезвычайно широко. Например, под инновационной образовательной деятельностью подразумевают любую «разработку, распространение и использование образовательных инноваций». А сами ОИ определяют как «впервые созданные, усовершенствованные или использованные образовательные, дидактические, воспитательные, управленческие системы, их компоненты, которые существенно улучшают результаты образовательной деятельности» [164].

В таком же ключе рассматривают ОИ и многие другие авторы: «*Инновации (идеи)* – нововведения, основанные на использовании достижений науки и передового опыта, а также использование этих новшеств в самых разных областях и сферах деятельности. Применительно к образованию инновации включают в себя интеллектуальную собственность работников и коллективов образовательных учреждений: учебно-методические комплексы по дисципли-

линам, изобретения, патенты, программы исследований, другие инновационные разработки, а также товарную символику подобных услуг: наименование, логотипы, товарные знаки» [123, с. 248].

Таким образом, сегодня, любое сколько-нибудь значительное изменение в организации учебного процесса или в его обеспечении, по сути, может претендовать на «официальное» признание в качестве ОИ: от разработки рабочего плана или программы учебного курса [148, с. 10] до публикации хрестоматии первоисточников [148, с. 294].

Связанная с этим расплывчатость трактовки понятия «инновация» еще более усиливается в связи с проблемами чисто терминологического порядка (в настоящее время счет определений «инновация» и «образовательная инновация» идет уже на сотни). Вероятно, в какой-то степени такое обилие «инновационной» терминологии является закономерным, поскольку «одним из средств сделать понятия более соответствующими сложной, динамичной, неопределенной реальности, которую они призваны отражать, является переход от четких, определенных понятий к менее четким» [155, с. 69]. Однако сути дела это не меняет. В этой связи весьма точным представляется замечание Г. И. Герасимова и Л. В. Илюхиной, которые пишут: «Многоаспектность и сложность самого феномена и противоречивость его понятийного трактования... дополнительно запутывается разноголосицей по поводу как исходного понятия, в качестве которого в одних случаях выступает «новшество», в других «инновация», так и определения той формы, которая призвана упорядочить смысловое многообразие... Собственно же теоретико-методологические основания, несущие в себе целостность явления инновации и многообразие возможного функционального разрешения этой целостности в различных социальных условиях, либо отсутствуют, либо подразумеваются как нечто вторичное... В конечном счете... это усугубляет кажущуюся неразрешимость проблемы» [39, с. 49–50].

Таким образом, на фоне столь широкой трактовки ОИ, их качественная оценка, анализ места и роли в развитии образования и общества в целом, незаслуженно оказываются на периферии

исследовательских интересов ученых и практиков образования. Это обстоятельство особо подчеркивал А. А. Пинский, утверждая: «Многочисленные и разные по масштабу попытки действительного обновления школы и педагогики... пока не осмыслили себя как нечто единое и цельное: не усмотрены объединяющие рамки, не названы системообразующие принципы, не уловлен общий содержательный контекст» [153, с. 111].

В результате, как справедливо замечает Е. Самойлик, «инновационная сфера стала одним из модных направлений и прикрытием для принятия решений разного уровня... Термины «инновация» и «инновационная деятельность» применяют более 90 законов и свыше тысячи нормативно-правовых актов... Только за последние годы по тематике инновационной деятельности защищено свыше 100 кандидатских и свыше 10 докторских диссертаций... Кажется, это неплохо. Но чем больше общество проникается важностью инноваций, тем менее инновационной становится экономика Украины» [190].

Исходя из этого, необходимо сделать вывод о том, что в современных условиях проблема ОИ не утратила своей актуальности как на уровне теоретического анализа наиболее общих философских и методологических аспектов развития системы образования, так и в решении проблем более частного порядка, стоящих перед украинской системой образования.

При этом, считаем, что значительная часть этих проблем может быть разрешена в области маркетинга, точнее — в контексте маркетинговой интерпретации понятия «инновации». Поясним это.

### ***Маркетинговая интерпретация понятия «инновации»***

Маркетологи придают инновационной деятельности приоритетное значение, вплоть до определения инноваций как «основного аспекта маркетинга» [3, с. 114].

В настоящее время в маркетинговой литературе существует достаточно много определений понятия «инновации».

Например, Джером Маккарти (E. Jerome McCarthy) и Уильям Перро (William D. Perreault) дают следующее определение: «Инновация — это разработка и распространение новых идей и про-



дуктов. Конкуренция за деньги потребителей заставляет фирмы искать новые и лучшие способы удовлетворения потребностей клиентов» [520, р. 21].

Питер Дойль (Peter Doyle) трактует инновации «как создание и предоставление товаров или услуг, которые предлагают потребителям выгоды, воспринимаемые покупателями как новые или более совершенные» [55, с. 261]. Аналогичным образом определяют содержание инноваций Дж. Р. Эванс (Joel R. Evans) и Б. Берман (Barry Berman) – «нововведение, которое потребитель считает значимым» [309, с. 149], Ф. Котлер (Philip Kotler), Г. Армстронг (Gary Armstrong), Дж. Сондерс (John Saunders) и В. Вонг (Veronica Wong) – «идея, товар или технология, запущенные в производство и представленные на рынке, которые потребитель воспринимает как совершенно новые или обладающие некоторыми уникальными свойствами» [98, с. 674].

По мнению В. Н. Ерёмкина, «под инновацией понимается ввод новых товаров, причем следует различать подлинно инновационные товары и товары, новые лишь в производственной программе данной фирмы. Подлинные инновации или предлагают новое решение потребительской проблемы (калькулятор вместо логарифмической линейки), или удовлетворяют потребность, для которой раньше не было никакого товара (видео)» [62, с. 270].

А Феликс Янсен считает, что инновации – это «введение в бизнес чего-нибудь нового» [318, с. 300].

Другие авторы, определяя содержание инноваций, рассматривают их в ряду с другими понятиями, и, прежде всего, таким как изобретение.

Ж.-Ж. Ламбен дает следующее определение: «*Изобретение* есть творческий акт, лежащий в основе инновации. *Инновация* – это творческая и успешная имплементация концепции, открытия или изобретения, способствующая прогрессу» [106, с. 23].

Уоррен Киган (Warren Keegan), Сандра Мориарти (Sandra Moriarty) и Том Дункан (Tom Duncan) рассматривают содержание и взаимосвязь понятий «новый продукт», «изобретение», «инновация» и «улучшение» несколько иначе. «Новый продукт, – считают они, – это продукт, который настолько отличается от

других продуктов, существующих на рынке, что нуждается в его представлении рынку. Изобретение — это совершенно новый тип продукта, представляющий собой полный прорыв. Инновация — новый продукт, который представляет собой существенную модификацию существующего продукта. Улучшение — новый продукт, который представляет собой несущественную модификацию существующего продукта» [483, р. 412]. И уточняют: «Большинство маркетологов считает, что рассматривать продукт как новый можно в том случае, если он нуждается в его «представлении» рынку, поскольку о его существовании не знают ни дистрибьюторы, ни потребители» [Ibid.].

Э. Н. Берковиц (Eric N. Berkowitz), Р. А. Керин (Roger A. Kerin) и В. Руделиус (William Rudelius) обращают внимание на то, что «термин *новый* определить не так-то просто. Означает ли изменение цвета стирального средства такую же степень новизны, как появление ноутбука?» [351, р. 232]. На это же обстоятельство обращает внимание Ж.-Ж. Ламбен, который пишет: «Выражение «новый товар» используется очень широко, для обозначения как мелких усовершенствований существующего товара, так и важных нововведений, например, выпуска нового медицинского препарата в результате многолетних исследований и разработок» [106, с. 351]. На сложность и неоднозначность определения новизны продуктов обращают внимание Ч. Д. Шив и А. У. Хайэм: «Что же такое «новый» товар? На этот вопрос можно ответить по-разному. С точки зрения управляющих таковым является все то, что сама организация считает новым товаром. И в этом подходе есть известный смысл, поскольку в большинстве случаев такая новизна ведет к новым НИОКР и организационным формам, новым рекламным кампаниям и составляющим комплекса маркетинга. Но, в конечном счете, имеет значение одно — видит ли потребитель что-нибудь новое и значимое в выходе товара на рынок» [305; 186].

Выход из этой ситуации, как считают маркетологи, состоит в том, чтобы определить критерии, по которым можно будет судить о степени новизны того или иного изменения, и предлагают различные системы критериев классификации инноваций, включающие большее или меньшее число элементов.

Так, Ж.-Ж. Ламбен предлагает систему критериев из трех элементов, таких как [106, с. 352–358]:

- 1) степень новизны для фирмы;
- 2) характер концепции, на которой основано нововведение;
- 3) интенсивность нововведения.

Э. Н. Берковиц, Р. А. Керин и В. Руделиус предлагают четырех-компонентную систему оценки инноваций [351, р. 232–233]:

- 1) новизна в сравнении с существующими продуктами;
- 2) новизна с формально-правовой точки зрения;
- 3) новизна с точки зрения организации;
- 4) новизна с точки зрения потребителей.

Близкую классификацию предлагают Уоррен Киган, Сандра Мориарти и Том Дункан [483, р. 412], которые считают, что «новизна продуктов» должна оцениваться:

- 1) с точки зрения их разработки;
- 2) с точки зрения их восприятия потребителями;
- 3) с нормативно-правовой точки зрения.

А в трактовке Майкла Морриса (Michael H. Morris) в основу классификации должны быть положены следующие критерии [545, р. 272]:

- 1) природа разрабатываемых новых продуктов;
- 2) природа используемых для производства новых продуктов технологий;
- 3) типы рынков для новых продуктов;
- 4) направленность и природа программ развития новых продуктов.

Подведем некоторые итоги. Хотя встречающиеся в маркетинговой литературе дефиниции инноваций и отличаются между собой, все они подразумевают, в принципе, одно и то же: «инновации» — это *изменения, которые вносятся в продукт* (в маркетинговом понимании — любой объект, действия или условия, обладающие ценностью с точки зрения потребителя и способные удовлетворить его потребность или потребности).

С точки зрения радикальности изменений, вносимых в продукт, все инновации могут быть сведены к четырем основным формам:

- 1) «новый продукт» — продукт, который ранее не существовал на рынке;

2) «имитация» – старый продукт в новых формах (имитация новизны продукта);

3) «вариация» – старый продукт с измененными свойствами, но при сохранении его базовых атрибутов;

4) «дифференциация» – предложение рынку продукта с измененными свойствами при сохранении на рынке старого продукта.

При этом, несмотря на обилие существующих в литературе определений понятия «инновации», все они могут быть сведены к двум принципиальным позициям, исходя из главного содержания качественной оценки понятия «инновация»:

1) инновации как нововведения, *способствующие прогрессу*;

2) инновации как нововведения, *воспринимаемые потребителями*.

Все указанные характеристики в полной мере могут быть отнесены и к понятию «образовательные инновации», однако, как мы считаем, должны быть уточнены и дополнены в силу целого ряда принципиальных обстоятельств.

### *Инновации как созидательное разрушение*

Считаем, что выявленные выше характеристики инноваций и их места в системе образования с точки зрения маркетинга должны быть дополнены их характеристикой в контексте отношений, складывающихся между участниками инновационных процессов. С этой точки зрения, любая образовательная инновация может быть определена как осознаваемое основными акторами системы образования более или менее радикальное изменение в содержании и характере отношений, складывающихся между ними. При этом понятия «радикальность инноваций» и «радикальность изменений», выступают здесь как тождественные. ОИ являются тем более радикальными, чем более принципиально, с точки зрения акторов, они изменяют их социальный статус и материальное положение, а также чем большее число акторов оказывается вовлеченным в процесс этих изменений. В подавляющей части случаев в качестве очень удобного индикатора в определении радикальности инноваций выступает степень сопротивления

акторов их внедрению<sup>7</sup>. И его единственным серьезным недостатком является то, что воспользоваться им возможно только уже после начала проводимых изменений. Как правило, чем большее число акторов оказываются вовлеченными в процесс изменений, тем более радикальными являются инновации и тем сильнее и шире сопротивление изменениям<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> На это обращал внимание еще Никколо Макиавелли, который в своей знаменитой работе «Государь» (1513 г.) писал: «...нет дела, коего устройство было бы труднее, ведение опаснее, а успех сомнительнее, нежели замена старых порядков новыми. Кто бы ни выступал с подобным начинанием, его ожидает враждебность тех, кому выгодны старые порядки, и холодность тех, кому выгодны новые. Холодность же эта объясняется отчасти страхом перед противником, на чьей стороне — законы; отчасти недоверчивостью людей, которые на самом деле не верят в новое, пока оно не закреплено продолжительным опытом. Когда приверженцы старого видят возможность действовать, они нападают с ожесточением, тогда как сторонники нового обороняются вяло, почему, опираясь на них, подвергаешь себя опасности. Чтобы основательнее разобраться в этом деле, надо начать с того, самодостаточны ли такие преобразователи или они зависят от поддержки со стороны; иначе говоря, должны ли они для успеха своего начинания упрашивать или могут применить силу. В первом случае они обречены, во втором, то есть если они могут применить силу, им редко грозит неудача. Вот почему все вооруженные пророки побеждали, а все безоружные гибли. Ибо, в добавление к сказанному, надо иметь в виду, что нрав людей непостоянен и если обратить их в свою веру легко, то удержать в ней трудно. Поэтому надо быть готовым к тому, чтобы, когда вера в народе иссякнет, заставить его поверить силой» [109, с. 316–317].

<sup>8</sup> В качестве очень выразительного примера сошлемся на первые реформы в системе высшего образования России после революции 1917 г. 6 августа 1918 г. Народным комиссариатом просвещения (Наркомпрос) были утверждены радикально новые «Правила приема в высшие учебные заведения», которые провозгласили полную общедоступность высшей школы: «Каждое лицо, независимо от гражданства и пола, достигшее 16 лет, может вступить в число слушателей любого высшего учебного заведения без представления диплома, аттестата или свидетельства об окончании средней или какой-либо школы» [96, с. 1038–1039]. Обучение в высшей школе было объявлено бесплатным. Было издано распоряжение о перенесении всех занятий во всех вузах на вечернее время. Кроме этого,

Однако было бы принципиальным заблуждением рассматривать собственно количественные характеристики ОИ в качестве главного и достаточного критерия определения их радикальности, поскольку радикальная ОИ может быть реализована и на уровне единственной образовательной организации. А с другой стороны, напротив, и в масштабах целой страны под видом радикальных инноваций могут пропагандироваться незначительные поверхностные изменения, не меняющие сути отношений (например, имитация реформы образования). Кроме того, необходимо учитывать еще и то обстоятельство, что внешняя (количественная) «похожесть» и сопоставимость «по форме» изменений в системе образования вовсе не является достаточным условием для оценки их радикальности, поскольку она (радикальность) всегда будет зависеть от целого ряда ситуационных факторов.

Считаем, что трактовка содержания ОИ как фактора радикального изменения отношений между участниками образовательного процесса вполне оправданна и несет в себе те принципиальные характеристики, которые были обоснованы автором категории «инновация» — Й. А. Шумпетером в его работах «Теория экономического развития» (1911) и «Экономические циклы» (1939). При этом для ОИ классическая шумпетерианская характеристика

---

серьезные изменения коснулись и профессорско-преподавательского состава высшей школы. В 1919 г. были отменены ученые степени и деление преподавательского состава на заслуженных профессоров, ординарных, экстраординарных и пр. Всем профессорам, имеющим 15-летний стаж учебно-ученой службы, было предложено выйти из состава преподавателей соответствующего вуза, причем они имели право быть избранными вновь только по Всероссийскому конкурсу [96, с. 1039]. Реакция не замедлила себя ждать. В отчетах Наркомпроса того времени отмечается: «Несмотря на приглашение т. Луначарского продолжать работать, наиболее видные и передовые педагоги в ответ на предложения советской власти идти работать в Народный Комиссариат по Просвещению, пишут злобные открытые письма по адресу Наркома по просвещению» [96, с. 1027]. И далее: «Из всех элементов русской общественности, можно сказать, нигде реформаторская работа Народного Комиссариата по Просвещению не встретила такой глухой стены косности и «традиций», как в профессорской среде и, главным образом, университетов» [96, с. 1038].

инноваций как источника «созидательного разрушения» (creative destruction) приобретает особый смысл и значение.

На существование сложной диалектической взаимосвязи образования и инноваций обращал внимание Э. Дюркгейм: «Школьная система, — писал он, — какова бы она не была, формируется из двух элементов. С одной стороны, имеется целый набор определенных и стабильных отношений, разработанных методов, одним словом институтов... в то же время, внутри построенной таким образом системы живут идеи, работающие в ней и побуждающие ее к изменению» [60, с. 56–57].

Идеи Дюркгейма развиваются в работах современных авторов, таких как Е. К. Краснухина, К. С. Пигров, Т. И. Симоненко, Н. В. Соколова, А. В. Толшин и др.

В работах этих исследователей в качестве наиболее важной характеристики системы образования определяется ее консерватизм, противоположностью которого выступает инновационность [75, с. 12; 120; 121; 184; 438; 448].

К. С. Пигров отмечает: «Инновации в самом общем смысле есть производство новых и значимых идей и внедрение этих идей в жизнь общества. Образование же, также в самом общем смысле слова, представляет собой трансляцию уже существующих идей (знаний), во-первых, от поколения к поколению, и, во-вторых, от институтов, специализирующихся на производстве знания, к народу, массам, «низам», к людям, не специализирующимся на производстве знания... Самое существенное это внутренний конфликт образования и инновации» [75, с. 12]. И заключает: «Смысл инновации именно в отрицании. Поэтому инноваторов не любят в системе образования, и более того, их не любят вообще» [75, с. 15].

«Школа по своей сути консервативна и такой... должна быть», — пишет А. В. Толшин [75, с. 448]. «Напротив, — замечает Е. К. Краснухина, — «креативный» — становящийся все более модным термин происхождения — означает происхождение от инновации, от актуального, созидание из ничего» [75, с. 121].

Такая характеристика ОИ не дает, однако, основания утверждать, что ОИ — это главный стимул развития всей системы

образования или, наоборот, пытаться представить ОИ в качестве определяющего фактора разрушения образовательной системы, поскольку «такая позиция соответствует двойственности самого образовательного процесса, включающего в себя одновременно преодоление и сохранение, деятельную активность и созерцание, новизну и традиционализм» [75, с. 184].

И именно эта двойственность сложного системного феномена образования должна быть определена не только в качестве наиболее важной основы разработки национальной стратегии развития образования, но и как исходный момент моделирования стратегии для любой образовательной организации.

### **5.6. Маркетинговое исследование украинского рынка образовательных услуг**

В период с октября по декабрь 2007 г. по заказу одной из украинских организаций нами было проведено пилотное исследование «Анализ предложения на рынке услуг краткосрочного образования в городах Киев, Харьков и Львов в области обучения иностранным языкам» [264].

В качестве *объекта исследования* был определен рынок краткосрочного образования в городах Киев, Харьков и Львов, представленный разными организационными формами (школы, курсы, факультативы и т. п.) в области обучения иностранным языкам (далее – КИЯ).

При обосновывании *актуальности и важности исследования* учитывались следующие обстоятельства.

Рынок КИЯ и, прежде всего, обучения английскому языку, в настоящее время представляет собой один из наиболее динамично развивающихся сегментов украинского рынка образовательных услуг. Однако теоретическое осмысление присущих этому сегменту экономических феноменов и закономерностей развития пока что не нашло отражения ни в известной нам отечественной, ни в зарубежной литературе. Объясняется это многими обстоятельствами, среди которых отметим два важнейших.



Во-первых, основное внимание теоретики образования всегда придавали и продолжают придавать исследованию «классического» – формального (школьного) образования, к которому краткосрочные программы обучения относить не принято<sup>9</sup>.

Во-вторых, в настоящее время практически отсутствует эмпирическая база, необходимая для корректных теоретических разработок в этой области. Официальная статистическая информация об этом сегменте рынка образовательных услуг отсутствует как таковая, и поэтому сегодня получить ответы на самые элементарные вопросы (Сколько языковых курсов существует? Сколько слушателей обучается тому или иному иностранному языку?) из официальных источников попросту невозможно. Связано это с тем, что предоставление образовательных услуг в области краткосрочных программ обучения иностранным языкам в Украине не является объектом государственного лицензирования. А коль так, то, по сути, сегодня любая организация может не только продавать потребителям эти услуги (без каких-либо ограничений по их качеству и условиям их предоставления), но и не отчитываться о результатах своей образовательной деятельности перед государственными органами статистики и управления образованием, как это обязаны делать «классичес-

---

<sup>9</sup> Заметим, что четко идентифицировать краткосрочное образование, исходя из «стандартной» классификации Ф. Кумбса [103] непросто. Ф. Кумбс выделяет три организационные формы образования: произвольное (неструктурированное) образование; формальное образование (реализуется в специальных учреждениях по утвержденным программам, является последовательным) и неформальное образование (любая организованная образовательная деятельность вне рамок существующей формальной системы, рассчитанная на идентифицируемую клиентуру и отвечающая определенным учебным целям; может осуществляться в различных формах, по разным программам, быть последовательной или непоследовательной). Вероятно, что в числе характеристик краткосрочного обучения иностранным языкам в Украине и России в настоящее время можно обнаружить элементы всех этих форм, и пока что вряд ли можно говорить о какой-то его стандартизации [16].

кие» учебные заведения<sup>10</sup>. Что же касается результатов исследований рынка краткосрочного образования, которые проводятся по инициативе и за счет средств самих его участников, то они по вполне понятным причинам в открытые источники не попадают.

*Основными целями исследования явились:*

– определение основных характеристик рынка КИЯ как наиболее типичных, распространенных и востребованных на украинском рынке краткосрочного обучения;

– общая оценка конкурентной ситуации на рынке КИЯ и основных тенденций ее развития.

Цели работы обусловили постановку *главных исследовательских задач*, выбор логики, структуры и последовательности их решения:

---

<sup>10</sup> До 8 августа 2007 г. порядок лицензирования в области образования в Украине регулировался Постановлением Кабмина Украины №1380 от 29.09.2003 г. «Про ліцензування освітніх послуг» [166], а с 8.08.2007 г. он утратил свою силу в связи с выходом Постановления Кабмина Украины № 1019 «Про ліцензування діяльності з надання освітніх послуг» [165]. Однако в порядке лицензирования деятельности краткосрочных курсов преподавания иностранных языков никаких изменений не произошло. Согласно и «старому», и «новому» постановлениям услуги в сфере дошкольного, общего, среднего, внешкольного, профессионально-технического и высшего образования подлежат лицензированию только в том случае, когда: 1) выпускникам присваивается квалификация, включенная в Государственный классификатор профессий; 2) выпускники получают документы об образовании государственного образца. Поскольку курсы иностранных языков под эти обязательные требования не подпадают, то они могут работать без лицензий вполне легитимно. В ходе нашего исследования было установлено, что в некоторых случаях игроки рынка краткосрочного образования по собственной инициативе пытаются как-то «залицензировать» свою деятельность. Делается это, например, через получение лицензии на внешкольную работу со школьниками или через использование лицензии того образовательного учреждения, в котором арендуются помещения. Конечно, ни та, ни другая лицензии к курсам иностранных языков не имеют отношения. Расчет в другом – придание курсам большей солидности (в глазах потребителей) и/или большей официальности и подконтрольности (в глазах органов управления образованием).

- общая характеристика рынка краткосрочных образовательных продуктов (далее – КОП);
- идентификация и описание существующих программ КИЯ;
- сегментация рынка КИЯ, анализ основных сегментов;
- выявление и оценка конкурентоспособности приоритетных представителей рынка КИЯ.

*Эмпирическую базу работы составили оригинальные результаты исследования, выполненного авторами в период с октября по декабрь 2007 г. в трех городах Украины (Киев, Харьков, Львов) по следующему алгоритму:*

1) выявление и контент-анализ вторичных источников информации; формирование стартовой базы исследования – максимально обширной, включающей в себя перечень всех КИЯ, в той или иной форме заявивших о своем присутствии на рынке;

2) фильтрация стартовой базы, выбраковывание из нее недоверенных, сомнительных или нерелевантных источников; на основе выбраковки – формирование рабочей базы исследования;

3) ценовая группировка КИЯ, включенных в рабочую базу исследования;

4) полевое исследование целевой аудитории потребителей КОП и экспертов;

5) обобщение результатов исследования и формулирование выводов.

*В комплекс методов исследования вошли:*

– вторичные (кабинетные): экономико-статистический анализ данных официальной статистики; контент-анализ материалов региональных СМИ, ресурсов Интернет, справочной и специальной литературы;

– первичные (полевые): tele- и face-to-face интервью с представителями целевой аудитории (школьники, студенты, предприниматели, сотрудники коммерческих структур и др.) и экспертами (преподаватели вузов, администрация и сотрудники КИЯ).

*Предварительные замечания.* В ходе исследования было установлено, что в современном состоянии украинский рынок КИЯ был сформирован в 1990-х гг., и к 2003–2004 гг. оказался в ситуации насыщения и стагнации. Ситуация радикально изменилась

в ноябре-декабре 2004 г. – спрос начал быстро расти. Рынок КИЯ является крайне неоднородным и существенно отличается по своим основным характеристикам в обследованных городах.

В качестве главного объяснения этого должны быть определены серьезные различия, существующие между городами не только в области социально-экономического, но также и в области культурного развития (см. табл. 5.1 и 5.2).

Двумя важнейшими следствиями этого являются принципиальные положения:

1) каждому из обследуемых городов присуща своя специфическая конкурентная ситуация на рынке КОП;

*Таблица 5.1*

**Сравнительные характеристики социально-экономического развития городов Киев, Харьков и Львов<sup>11</sup>**

Показатель	Фактический доход за 2006 г. в расчете на 1 чел., грн.	Средняя численность населения за 2007 г., тыс. чел.	Безработица населения в возрасте 15–70 лет в I полугодии 2007 г., %
Украина	7771,0	46512,9	6,6
Киев	13566,9	2726,2	3,1
Харьковская обл.	7819,6	2803,9	5,7
Львовская обл.	7394,7	2564,5	7,8

<sup>11</sup> Рассчитано по данным официальной статистики [57; 151; 199]. По существующей в официальной статистике Украины практике в разрезе «отдельно по городам» обобщенные данные приводятся только по г. Киеву, в то время как по другим городам (включая Харьков и Львов) они отсутствуют. Поэтому в табл. 1, 2 данные по Киеву приводятся как по городу, а по Харькову и по Львову – как по Харьковской и Львовской областям в целом. Сопоставление показателей социально-экономического развития городов Киев, Харьков и Львов при такой методике сопоставления будет не вполне статистически корректным, однако, в целом, будет отражать качественные различия, существующие между городами.

Таблица 5.2

**Сравнительные характеристики развития высшего образования  
в городах Киев, Харьков и Львов<sup>12</sup>**

Показатель	Вузы I–IV уровней аккредитации, ед.	Численность студентов вузов I–IV уровней аккредитации, чел.	Численность студентов вузов I–IV уровней аккредитации на 10 тыс. чел. населения, чел.
Украина	920	2786582	597
Киев	113	610049	2250
Харьковская обл.	75	287496	1022
Львовская обл.	56	164583	640

2) в настоящее время нельзя говорить о какой-то единой, универсальной стратегии моделирования и выведения на рынок новых конкурентоспособных КИЯ в рассматриваемых городах; для каждого из них должны быть определены специфические, адекватные ситуации, подходы и решения.

***Рынок КИЯ г. Киева: особенности ситуации и основные конкуренты***

В ходе изучения киевского рынка была отработана методология и методика исследования в целом, которая позволила прийти к приведенному выше алгоритму.

Излагая результаты исследования, будем придерживаться этого алгоритма.

*Стартовая база* была сформирована на основе четырех групп источников:

- 1) всеукраинские справочные издания;
- 2) международные и всеукраинские универсальные и специализированные ресурсы Интернет;

<sup>12</sup> Рассчитано по данным Госкомстата и Министерства образования и науки Украины [151; 169].

3) универсальные ресурсы Интернет г. Киева;

4) киевские региональные рекламные и рекламно-информационные печатные СМИ за октябрь – декабрь 2007 г.

Всего, таким образом, в стартовую базу вошло 137 источников.

*Рабочая база исследования.* В основу реализации исследования были положены два отправных момента:

1) обследуемая целевая аудитория (ЦА) – существующие («уже выбрали», «уже обучаются») и потенциальные потребители («еще не выбрали») высококачественных образовательных продуктов (школьники, студенты, сотрудники коммерческих организаций, предприниматели и др.);

2) исследование не ориентировано на изучение специфических, узкоспециализированных продуктов («для юристов», «для медиков», «только для корпоративных потребителей» и т. п.).

Исходя из этого, из стартовой базы должны быть исключены нерелевантные источники, которые в ходе исследования были систематизированы и сведены к пяти основным группам:

1) «Непрофильные»;

2) «Репетиторы»;

3) «Bates»;

4) «UFO»;

5) «Мертвые души».

*«Непрофильные»* – КИЯ, специализирующиеся на предоставлении специфических продуктов («только дистанционное обучение», «только для детей», «только для корпоративных клиентов», «только подготовка к сдаче специальных квалификационных экзаменов», «только организация обучения за рубежом», «английский для юристов», «английский для медиков» и т. п.).

*«Репетиторы»* – КИЯ, формально позиционирующие себя как регулярные языковые школы, но фактически представляющие собой организационную форму продвижения услуг репетиторов – индивидуальные занятия «по свободной схеме». Для придания себе атрибутов работы «настоящих» школ «репетиторы» могут, например, предлагать потребителю выбор формата проведения занятий: обучение в группе из 2-х или 3-х человек (содержание

«репетиторскости» занятия сохраняется, но тариф, из расчета на 1 студента, при этом, соответственно, уменьшается в 2–3 раза).

«*Bates*» – частные лица и организации, заявляющие о себе в СМИ как о самостоятельных КИЯ, однако, в действительности, не занимающиеся языковой подготовкой, а только продвигающие услуги других КИЯ.

«*UFO*» – КИЯ «сомнительного происхождения», не внушающие доверия с точки зрения легитимности своей деятельности. Основные признаки: контактную информацию о себе предоставляют крайне неохотно (нет почтового индекса и реального адреса, отсутствует номер стационарного телефона и т. п.), неизвестны или почти неизвестны потребителям и экспертам, в справочных изданиях и специальных базах данных информация о них либо отсутствует вообще, либо является крайне скудной.

«*Мертвые души*» – не работающие КИЯ. Основные признаки: в течение длительного времени с ними отсутствует телефонная и/или e-mail связь, сайт постоянно находится в состоянии under construction, представленные в рекламе реквизиты (адрес, телефон и т. п.) являются ошибочными и т. п. Сюда же относятся школы, существующие номинально – только «на бумаге». В общении с клиентами сотрудники таких школ используют набор типовых клише: «мы планируем начать работу со следующего года/со следующего месяца», «этих курсов у нас пока еще нет», «сотрудник, который мог бы ответить на ваши вопросы, сейчас болеет» и т. п.

В результате, после выбраковки в рабочую базу исследования по г. Киеву из первоначально выявленных 137 КИЯ, вошло только 58 источников.

*Ценовая сегментация КИЯ. Предварительное определение приоритетных участников рынка.*

По аналогии со «стандартной» для маркетинга ценовой типологизацией FMCG (продуктов потребительского назначения повседневного спроса) в структуре рынка КИЯ были выделены следующие сегменты:

- «премиум» сегмент – 4 КИЯ;
- высокий ценовый сегмент – 7 КИЯ;

- средне-высокий ценовый сегмент – 14 КИЯ;
- средне-низкий ценовый сегмент – 22 КИЯ;
- нижний ценовый сегмент – 11 КИЯ.

*Полевое исследование целевой аудитории, экспертов и конкурентов. Уточнение состава и качественная оценка приоритетных конкурентов.* В ходе опроса экспертов (преподаватели киевских вузов, сотрудники и администрация киевских КИЯ (n = 4) и представителей целевой аудитории (n = 77) было определено спонтанное знание КИЯ, а также особенности отношения к ним.

Кроме характеристики рыночной ситуации, замеры спонтанного знания КИЯ позволили выявить такую специфическую особенность рынка КИЯ, как неэффективность нейминга многих школ. Попытки школ придать своему имиджу «побольше английскости» через выбор наименования всеми школами ведутся примерно в одном и том же ключе. В результате происходит не дифференциация марок (одна из важнейших задач маркетинга), а, напротив, их нивелирование и, как следствие, «путаница». Этот эффект наблюдался во всех городах. Кроме этого, дополнительную путаницу вносит также то, что сами школы называют себя по-разному: в одних случаях – по-русски, в других – по-украински или по-английски, вводя тем самым потребителей в заблуждение.

*Выводы.* Киевский рынок КИЯ является емким, высококонкурентным и динамично развивающимся. На сегментах премиум, высокий и средне-высокий рост спроса опережает предложение. Об этом свидетельствуют результаты опроса представителей ЦА, отмечающих, что «записаться на нормальные курсы сейчас – проблема». В результате происходит миграция потребителей между сегментами.

В числе главных факторов выбора КИЯ представители ЦА называют:

- известность и доверие к торговой марке/бренду школы;
- длительность работы школы на рынке;
- оптимальность соотношения «цена/качество»;
- уровень профессиональной подготовки и квалификации преподавателей;



- проведение занятий носителями языка («natives»);
- признание сертификатов об окончании школы в Украине и за рубежом;
- возможность подготовки к квалификационным экзаменам (TOEFL и др.);
- качество учебных программ;
- качество учебно-методических материалов;
- учебно-методическая и техническая оснащенность школы;
- общий уровень организации школы;
- качество организации учебного процесса;
- комфортность обстановки;
- численность студентов в группе;
- гибкость/удобство графика проведения занятий;
- удобство месторасположения школы.

Фактору цены как приоритетному фактору выбора КИЯ значение придается, главным образом, не при выборе конкретной школы, а при выборе своего ценового сегмента. То есть, если потребитель уже определился с тем, в каком диапазоне он готов оплачивать свое обучение (выбрал свой ценовой сегмент), то дальше – внутри сегмента – при выборе конкретной школы цена уже не будет играть для него роль определяющего фактора, уступив ее другим атрибутам – таким, например, как известность и доверие к бренду школы, качество преподавания и т. п.

Киевская аудитория является высокомотивированной, динамичной, продвинутой и взыскательной. Высокая включенность аудитории в процессы, связанные с образованием, не отрицает, но относительно снижает значение традиционных направлений маркетингового давления, прежде всего, такого как реклама.

### ***Рынок КИЯ г. Харькова: особенности ситуации и основные конкуренты***

После исключения из *стартовой базы* (38 источников) нерелевантных источников (13) в *рабочую базу* исследования было включено 25 КИЯ, которые распределились следующим образом:

- «премиум» сегмент – 3 КИЯ;
- высокий ценовой сегмент – 9 КИЯ;

- средне-высокий ценовый сегмент – 3 КИЯ;
- средне-низкий ценовый сегмент – 4 КИЯ;
- нижний ценовый сегмент – 6 КИЯ.

Спонтанное знание КИЯ, а также особенности отношения к ним были замерены в ходе опроса экспертов (преподаватели харьковских вузов, сотрудники и администрация харьковских КИЯ,  $n = 9$ ) и представителей целевой аудитории ( $n = 73$ ).

*Выводы.* Харьковский рынок КИЯ является достаточно емким, конкурентным и развивающимся, хотя по всем этим характеристикам он намного отстает от Киева. На сегментах премиум, высокий и средне-высокий рост спроса, так же как и в Киеве, опережает предложение.

В целом, для харьковской ЦА наибольшую важность в качестве главных факторов выбора школы представляют те же факторы, что и для киевской аудитории. И, пожалуй, единственным отличием является то, что харьковчане, хотя и признают наличие такого фактора выбора, как «удобство месторасположения школы», придают ему намного меньше значения, чем киевляне, для которых «близость школы к месту работы или дому» во многих случаях выступает в качестве важнейшего аргумента в ситуации выбора. Объяснение этого различия, скорее всего, не требует сложных сопоставлений в социально-демографических характеристиках аудитории этих городов, и представляется достаточно очевидным – масштабы и расстояния, присущие столичному мегаполису.

Основными источниками знания о КИЯ в Харькове выступают реклама в метро (99%) и информация, полученная от представителей референтных групп (86%), что является специфической характеристикой харьковской ситуации. Кроме этого, харьковская аудитория является менее мотивированной, продвинутой и не такой взыскательной, как в Киеве. Включенность харьковской аудитории в процессы, связанные с образованием, также существенно отстает от Киева. В числе опрошенных представителей ЦА в Харькове доля тех, кто уже прошел предварительное тестирование на курсах, окончил их или продолжал на них обу-

чаться к моменту опроса составила всего 9%, в то время, как для Киева эта доля составила 81%.

### ***Рынок КИЯ г. Львова: особенности ситуации и основные конкуренты***

Из *стартовой базы* исследования (55) после «выбраковки» в *рабочую базу* вошло 17 КИЯ:

- «премиум» сегмент – 1 КИЯ;
- высокий ценовый сегмент – 1 КИЯ;
- средне-высокий ценовый сегмент – 8 КИЯ;
- средне-низкий ценовый сегмент – 4 КИЯ;
- нижний ценовый сегмент – 3 КИЯ.

Отличительной особенностью ситуации во Львове является то, что в связи с общей неразвитостью рынка образовательных услуг нельзя разграничить конкуренцию внутри и между сегментами. По мнению львовских экспертов, ситуация в городе такова, что «все конкурируют со всеми, поскольку рынок, в принципе, не структурирован».

В ходе опроса экспертов (преподаватели львовских вузов, сотрудники и администрация львовских КИЯ,  $n = 4$ ) и представителей целевой аудитории ( $n = 41$ ) была сделана попытка определить спонтанное знание КИЯ, а также отношение к ним представителей целевой аудитории. Однако полагаться на достоверность этих оценок достаточно сложно, так как из 41 опрошенного хоть какие-то знания о школах продемонстрировало всего 5 человек (12%), ни один из которых никогда не посещал КИЯ и знает о них исключительно благодаря рекламе на маршрутных такси. Поэтому из всей информации по Львову наибольший интерес представляют оценки, сделанные экспертами. В качестве резюме экспертных оценок по Львову процитируем одного из экспертов – директора языковой школы: «Львов – это, как у нас говорят, – одно большое село, поэтому неудивительно, что народ у нас пассивный. Все, вроде, учатся кто где и кое-как, но где и как – неизвестно!».

Таким образом, по результатам пилотного исследования львовский рынок КИЯ следует признать незначительным по

емкости, слабо развитым, плохо структурированным и стагнирующим.

Резюмируя основные результаты исследования, следует еще раз подчеркнуть несколько наиболее важных положений и выводов.

В современном состоянии украинский рынок краткосрочного образования в области обучения иностранным языкам был сформирован в 1990-х гг., и к 2003–2004 гг. оказался в ситуации насыщения и стагнации. Ситуация радикально изменилась в ноябре – декабре 2004 г. – спрос начал быстро расти.

Рынок является крайне неоднородным и существенно отличается по своим основным характеристикам в обследованных городах. Главная причина – серьезные различия, существующие между городами не только в области социально-экономического, но также и в области культурного развития. В настоящее время рынок характеризуется высокими темпами роста в Киеве, средними – в Харькове, наименее высокими – во Львове (по некоторым оценкам, – стагнирует).

На таких ценовых сегментах рынка, как «премиум» и «высокий», спрос превышает предложение в Киеве и в Харькове, во Львове – примерно уравновешен.

Ценовая сегментация языковых школ и курсов существенно различается по городам, как с точки зрения абсолютного уровня ценового предложения, так и с точки зрения удельного веса, который занимают «дешевые» и «дорогие» школы в общем объеме рыночного предложения.

Так, в Киеве сегмент «премиум» – самый дорогой, он представлен 4 школами. «Высокий» сегмент в Киеве представлен 7 школами, «средне-высокий» – 14. В Харькове на сегменте «премиум» работает 3 школы, на «высоком» – 9, «средне-высоком» – 3. Во Львове сегменты «премиум» и «высокий» представляют по одной школе, «средне-высокий» – 8.

На сегментах, представляющих образовательные продукты наиболее высокого качества («премиум», «высокий», «средне-высокий») в Киеве и Харькове в числе главных факторов выбора школ их слушатели называют:

– известность и доверие к торговой марке/бренду школы;

- длительность работы школы на рынке;
- оптимальность соотношения «цена/качество»;
- уровень профессиональной подготовки и квалификации преподавателей;
- проведение занятий носителями языка («natives»);
- признание сертификатов об окончании школы в Украине и за рубежом;
- возможность подготовки к квалификационным экзаменам (TOEFL и др.);
- качество учебных программ;
- качество учебно-методических материалов;
- учебно-методическая и техническая оснащенность школы;
- общий уровень организации школы;
- качество организации учебного процесса;
- комфортность обстановки;
- численность студентов в группе;
- гибкость/удобство графика проведения занятий;
- удобство месторасположения школы.

В Киеве рынок хорошо структурирован. По результатам опросов представителей целевой аудитории и оценкам экспертов на киевском рынке присутствует четыре очевидных лидера. Структура рынка в Харькове менее очевидна. Наименее ясной является структура львовского рынка. Кроме того, львовская целевая аудитория является крайне пассивной, очень слабо включенной в образовательные процессы и, как следствие, не имеет сложившегося мнения о конкретных школах и отчетливого представления о ситуации в своем городе. Таким образом, каждому из городов присуща своя специфическая конкурентная ситуация на рынке, и сегодня нельзя говорить о какой-то единой – «среднеукраинской» – ситуации и, соответственно, о возможности существования некоей универсальной маркетинговой стратегии конкурентоспособности учебных заведений, работающих на рынке краткосрочных образовательных продуктов.

## **Выводы**

Междисциплинарный характер маркетинга и широта привлекаемого им методологического и операционного инструментария других дисциплин такова, что неразрывная связь маркетинга образовательных услуг может быть установлена практически со всеми теми направлениями исследований образования, которые реализуются в русле основных течений современной экономической науки – экономической методологии, неоклассической и новой институциональной экономической теории.

Дальнейшая интеграция маркетинга с другими направлениями теории и практики образования представляется весьма перспективной.

Во-первых, практическая маркетинговая деятельность образовательных организаций (школ, вузов и др.) несомненно, должна быть определена как одно из эффективных направлений эмпирического приложения и проверки теоретических разработок и моделей экономической теории.

Во-вторых, сам практический маркетинг следует рассматривать в качестве важнейшего источника эмпирической информации о развитии системы образования, и, таким образом, как одно из условий дальнейшего развития экономической теории и методологии исследования образования.

Наконец, в условиях образовательной системы Украины не меньший интерес представляет и иной угол зрения на маркетинг – как на достаточно молодую для украинских вузов учебную дисциплину, на примере которой очень выпукло могут быть представлены и проанализированы такие феномены и проблемы современного образования, как институциональная динамика в системе образования, моделирование, внедрение и диффузия образовательных инноваций, отработка новых механизмов междисциплинарной интеграции и многие другие.

## 6. ИЗДЕРЖКИ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ

Для любой системы образования проблема издержек всегда являлась и является одной из наиболее острых и болезненных, так как во многих случаях именно высокий уровень издержек определяет недоступность образования – так было в XIII веке, так обстоит дело и в XXI столетии<sup>1</sup>.

Таким образом, сказанные почти 100 лет тому назад, слова Питирима Сорокина звучат по-прежнему актуально: «Недостаток материальных средств – вот то, что до сих пор служит главным препятствием на пути народных масс в их стремлении к образованию. Приходится удивляться тому, что все же из народа находились тысячи лиц, которые, голодая и нуждаясь во всем, сплошь и рядом надрывая свои силы и тратя их на кусок хлеба, находили возможным поступать, учиться и кончать высшую школу» [197, с. 86].

---

<sup>1</sup> История конфликтов в системе образования в связи с ростом издержек – особая тема для специальных исследований. Здесь же в качестве иллюстрации хронической остроты этой проблемы приведем всего два примера, разнесенные во времени почти на 8 столетий. Париж, Франция, 1229–1230 гг.: Парижский университет был вынужден сменить место своей дислокации и переехать в Анжер по единственной причине – спекулятивному росту цен на жилье для студентов (конфликт, получивший в истории наименование «великая распря»). И только личное вмешательство Папы Римского Григория положило конец беспорядкам и позволило вернуть университет в Париж [206, с. 242–243]. Калуга, Россия, 2005 г.: отец первоклассника собирался убить директора школы своего сына, но по счастливой случайности только сжег его машину. Причина – отсутствие в семье средств на выплату тех «добровольных» взносов на «школьные нужды», без которых директор запретил ребенку посещать занятия [149].

## **6.1. Издержки получения образования: сущность и проблемы операционализации и измерения**

Проблема корректного измерения и операционализации расходов и результатов функционирования сложных социально-экономических систем — извечная и одна из наиболее сложных проблем экономической теории; эта характеристика без всякого сомнения в полной мере может быть отнесена к решению такой проблемы, как экономический анализ системы образования.

Очевидная значимость исследования этой проблемы к настоящему времени, однако, не получила адекватного отражения в экономической науке. Точнее, данная проблема рассматривалась и продолжает рассматриваться преимущественно в русле неоклассической традиции (подробно рассмотрена нами выше — в главе 2).

И хотя современная экономическая теория представлена на сегодняшний день довольно большим количеством направлений, которые существенно отличаются друг от друга, при этом в толковании главного, отправного тезиса исследования экономики образования представители разных направлений науки продолжают являть практически полное единство взглядов: расходы на образование по своему экономическому содержанию рассматриваются в качестве инвестиций в формирование человеческого капитала. А далее, по сути, большинство ученых ограничивается исследованием и конструированием достаточно абстрактных моделей, которые вряд ли могут корректно объяснить реальные проблемы и феномены, связанные с формированием и динамикой издержек образования.

Почему рост инвестиций в образование не дает ожидаемого повышения его качества [290, с. 17–31]?

Как объяснить отсутствие статистически значимой связи между численностью учеников в классе и результатами их успеваемости [421; 398, р. 14; 419]?

Чем объяснить повсеместное распространение кренденциализма (подмена содержания образования его символами — дипломами, сертификатами и т. п.) [297; 353]?



На эти и многие другие вопросы практики неоклассическая экономическая теория достаточно убедительно ответить не может.

В свою очередь, неопределенность в трактовке важнейших проблем образования вольно или невольно определяет шаткость того «теоретического фундамента», на котором зиждется современная образовательная практика государства, точнее — его принципиальные просчеты в области образовательной стратегии и регуляторной политики в системе образования. Анализируя активность государства в этой области, создается впечатление, что главное сегодня — это отнюдь не выработка эффективных и социально оправданных механизмов распределения издержек и эффектов образования между его основными акторами (государство, учащиеся и их родители, работодатели), а установление «правильной» пропорции между якобы бесплатным («бюджетным») и платным образованием и разработка регламента изменения платы в течение всего срока обучения [157]. Естественно, что с этим вряд ли можно согласиться.

Таким образом, если обобщить существующие сегодня в экономике образования взгляды и отношения к тем главным методологическим подходам, которые были обоснованы в работах неоклассиков 1950–1970 гг. (Д. Минсера, Т. Шульца, Г. Беккера, М. Дж. Боумана, Э. Ф. Денисона), то складывается впечатление, что практически никто из современных ученых не делает каких-то существенных попыток оспорить взгляды неоклассиков относительно содержания категории «человеческий капитал» на серьезном методологическом уровне, а если возражения и имеют место, то главным образом они носят характер частных, второстепенных замечаний [253, с. 26–125].

В то же время ситуация весьма быстро и радикально меняется, как только исследователи переключают свое внимание с уровня теоретического моделирования своих взглядов на уровень их эмпирического обоснования и доказательств своей правоты. То есть, как только речь заходит об определении величины реальной отдачи от инвестиций в образование (концепция человеческого капитала) или об операционализации и измерении

ресурсов образования (концепция производственной функции образования), сразу же возникает множество вопросов, на которые ученые дают уже качественно иные ответы — существенно и принципиально отличающиеся между собой [46]. Например, можно ли корректно с точки зрения требований статистики определить для конкретного человека связь между такими переменными, как «уровень доходов» и «общее количество лет обучения»? Или можно ли не на уровне разработки абстрактных теоретических моделей, а в реальной практике рассчитать, как именно влияет на результаты и эффективность образовательной подготовки человека каждый элемент из того громадного множества факторов и условий, которые опосредуют процесс образования? Часть из них дарована человеку Богом (пол, этническая принадлежность, врожденные способности). Другая часть лежит непосредственно «внутри школы» (уровень квалификации преподавателей, качество внутренней школьной среды, количество учащихся в классе, качество учебников). А, кроме того, существуют ведь еще не менее значимые факторы и условия, которые извне влияют на школу и, соответственно, на результаты обучения в ней (особенности семейной среды, в которой воспитывается ученик, включая уровень образования родителей; специфика местонахождения домохозяйства, в том числе «особые характеристики соседей» и мн. др.). Можно ли, и если да, то как именно, определить удельный вклад каждого из этих факторов в формирование общих результатов образовательной подготовки конкретного учащегося?

Хотя поиск ответов на эти и другие вопросы не прекращается в зарубежной экономической теории на протяжении последних, как минимум, 50 лет, кроме очевидных достижений, во многих случаях он продуцировал не столько появление убедительных ответов, сколько возникновение все новых и новых вопросов и выявление все более и более сложных исследовательских проблем [265]. К числу именно таких относится проблема операционализации и измерения издержек в системе образования и производная от нее — проблема получения достоверной статистической информации относительно расходов домохозяйств,

которые связаны с получением образования. Следует отметить, что проблема эта не является какой-то уникальной, присущей только Украине, поскольку недостатки в системе статистических наблюдений феноменов и процессов образования отмечаются исследователями практически во всех странах за пределами ОЭСР [450, 570].

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что именно для Украины эта проблема в настоящее время приобрела особую остроту, поскольку:

– отсутствие достоверной информации о реальном состоянии и тенденциях развития образования существенно тормозит разработку научно обоснованных решений, которые крайне необходимы для выведения украинского образования из того кризисного состояния, в котором оно пребывает на протяжении всех лет независимого существования украинского государства;

– эта проблема до настоящего времени еще не стала объектом целостного, предметного анализа ни в известной нам отечественной, ни в зарубежной научной литературе.

Учитывая недостаточную разработанность проблемы издержек в системе образования, а также исходя из ее практической значимости и актуальности, остановимся подробно на ее главных аспектах.

Итак, что собой представляют издержки в системе образования? В современных исследованиях, выполненных в традициях неоклассики, наиболее распространенной является классификация издержек, включающая три основных вида затрат, которые несут домохозяйства в процессе обучения [157; 59; 316]. К ним принято относить:

1) «прямые затраты» — издержки, непосредственно связанные с процессом обучения (оплата обучения, расходы, связанные со сменой места жительства, оплата проживания в общежитии, расходы на приобретение учебников, канцтоваров и т. п.);

2) «упущенный заработок» — доходы, которые могли бы быть получены учащимся за время его обучения в учебном заведении, но были им «упущены», так как в это время он только учился, а не работал;

3) «моральный ущерб» — моральные издержки, связанные с преодолением трудностей в ходе получения образования, «утомлением и истощением нервной системы» (в связи с тем, что «получение образования является трудным и часто неприятным занятием», из-за того, что «миграция нарушает привычный образ жизни, ведет к расставанию с друзьями, знакомыми» и т. п.). При этом, однако, остается неясным, могут ли быть решены в принципе, и если да, то как, проблемы операционализации и измерения таких составляющих затрат, как «упущенный заработок» и «моральный ущерб».

В связи с этим целесообразно припомнить те характеристики экономической теории, которые были сформулированные в 1994 г. Ц. Грилихесом в его известной публикации в *American Economic Review*: «Мы стали заложниками «неизмеримости», неправильных измерений и нереалистичных ожиданий» [45, с. 163]. «...Мы часто неправильно интерпретируем имеющиеся данные, поскольку уделяем недостаточно внимания тому, каким образом эти данные были получены, и что наше невнимание к источникам получения данных во многом объясняет, почему мы так медленно продвигаемся вперед» [45, с. 126]. «Экономисты не сумели ни толком объяснить, что происходило с экономикой на протяжении последних двух десятилетий, ни договориться о том, что по этому поводу следует делать. Я попытаюсь показать, что главная причина этих неудач вполне может быть связана с отсутствием адекватных данных и трудностями измерения. Я собираюсь это доказать не для того, чтобы обеспечить всем нам алиби, но для того, чтобы умерить некоторые наши амбиции и призвать всех заняться более прозаичной работой, которая заключается в наблюдении и измерении» [45, с. 145–146].

Дабы избежать, по возможности, подобных оплошностей, вначале необходимо дать оценку сложившейся к настоящему времени в Украине практике статистического наблюдений расходов домохозяйств, связанных с получением образования. А далее попытаемся определить необходимые направления ее совершенствования — как в области стратегии (направленных на перспек-

тиву), так и в области оперативной деятельности (неотложные мероприятия, реализацию которых следовало бы начать незамедлительно).

К сожалению, существующая в настоящее время в Украине практика статистического наблюдения доходов и расходов домохозяйств не позволяет получить достоверную информацию об издержках, которые связаны с получением образования [28; 70; 201].

Государственное статистическое обследование домохозяйств, которое регламентируется приказами Госкомстата Украины № 415 от 30 июня 2004 г. и № 266 от 22 июня 2006 г., предусматривает заполнение участниками панели таких форм, как «Дневник текущих расходов домохозяйства», «Журнал квартальных расходов», а также «Квартальный вопросник о расходах и доходах домохозяйства».

При этом исследование расходов домохозяйств на образование в этих формах предусматривает ответы лишь на весьма ограниченное количество вопросов и вдобавок таких, в которых отсутствует необходимая детализация реального содержания этих расходов:

- плата за детсад, другие дошкольные учреждения; плата за обучение и за уроки репетиторов в начальной, средней школе, лицее, гимназии и других средних учебных заведениях;

- плата за обучение и уроки репетиторов в высших учебных заведениях: академии, университеты и т. п.;

- плата за курсы (водителей, бухгалтеров, иностранных языков и т. п.), кружки, музыкальную, художественную школу (студию) и т. п.;

- оплата спортивной секции, бассейна, спортзала и т. п., билетов (абонементов) на разные спортивные соревнования, прокат спортивного инвентаря и т. п.

Понятно, что такая методика наблюдения домохозяйств не позволяет получить достоверную информацию ни о реальной величине издержек, связанных с получением образования на всех его этапах (подготовка и поступление в учебное заведение, обучение, выпуск и получение соответствующего официального

свидетельства об окончании учебного заведения), ни об их структуре (включая формальные и неформальные расходы домохозяйств на соответствующих этапах получения образования).

Не комментируя, приведем официальные данные государственной статистики об издержках получения образования в Харьковской области по состоянию на начало 2009 г., исчисленные по приведенным выше типовым формам статистического наблюдения [200]:

– ежемесячные издержки на образование в расчете на 1 домохозяйство Харьковской области: 29 грн. 34 коп.;

– удельный вес расходов на образование в структуре совокупных ежемесячных расходов в расчете на 1 домохозяйство Харьковской области: 1,1%.

Поскольку альтернативные источники информации об издержках получения образования в условиях Украины в настоящее время нам неизвестны, остаются два возможных направления дальнейшего исследования:

1) воспользоваться результатами исследований, проведенных в сходных социально-экономических условиях в странах бывшего СССР;

2) провести собственные исследования.

Так мы и поступим, попытавшись к тому же, насколько это возможно, корректно объединить полученные на основе этих подходов результаты.

## **6.2. Эмпирические исследования издержек получения образования**

В целом, характеризуя ситуацию, которая сегодня сложилась в отечественной науке, можно констатировать, что исследования рынков образовательных услуг по-прежнему реализуются преимущественно в русле педагогики, философии и социологии образования, в то время как в экономической теории эти проблемы незаслуженно оказываются на периферии исследовательских интересов ученых. Это обстоятельство служит основанием для достаточно язвительных замечаний со стороны исследова-

телей-социологов: «Для экономистов рынок образовательных услуг — сродни ночному кошмару. Это вместилище неведения, экономически «нерационального поведения» и препятствий к перемещению ресурсов» [312, с. 8].

Вместе с тем, в последние годы произошли серьезные позитивные изменения в области исследования образовательных систем в условиях рынка. Несомненное первенство в этой области на постсоветском пространстве в настоящее время принадлежит Государственному университету — Высшая школа экономики (ГУ ВШЭ, Москва), который сегодня представляет собой не только ведущий научный центр исследования экономики образования в СНГ, но и вносит серьезный вклад в развитие экономики образования на международном уровне (прежде всего, благодаря активному участию в таких глобальных образовательных проектах, как TIMMS, PISA, EALAS, LAMP и др.) [44].

С 2000 г. по поручению Министерства образования и науки Российской Федерации ГУ ВШЭ совместно с Фондом «Общественное мнение» (РФ) реализует широкомасштабное исследование «Мониторинг экономики образования» (далее — Мониторинг) — комплексную систему сбора, обработки и представления систематической информации об экономическом поведении участников рынка образовательных услуг. Мониторинг строится как многоуровневая система, которая базируется на потоках информации от субъектов рынка образовательных услуг: населения, образовательных учреждений и предприятий. На основании полученных данных проводятся аналитические исследования по различным направлениям: рынки образовательных услуг на федеральном и региональных уровнях, поведение семей на этих рынках, экономические процессы в сфере образования, состояние и развитие материально-технической и информационной базы, кадрового потенциала учреждений профессионального образования, взаимосвязи между профессиональным образованием и рынком труда и др.

В числе ежегодно обновляемых важнейших результатов реализации проекта — детальная характеристика расходов, которые несут домохозяйства во время подготовки ребенка ко вступлению

в учебное заведение того или иного уровня, обучения в нем и получения соответствующего свидетельства о его окончании. Например, в разделе Мониторинга, посвященном исследованию высшего образования, в структуре годовых расходов среднего российского домохозяйства на подготовку ребенка ко вступлению в вуз выделяются следующие расходы:

- оплата обучения на подготовительных курсах для подготовки к поступлению в вуз;

- оплата услуг репетиторов по подготовке к поступлению в вуз;

- приобретение литературы, копирование материалов для подготовки к поступлению в вуз;

- оплата тестирования ко вступительным экзаменам (пробные экзамены, платные олимпиады и т. п.) и оплата вступительных экзаменов в вузе;

- оплата оформления документов и медкомиссии для вуза;

- оплата проживания в общежитии во время сдачи экзаменов в вуз;

- подарки или взятки за более мягкое отношение при оформлении документов, при медосмотре и др.;

- подарки или взятки на экзаменах и/или как плата за зачисление в вуз;

- другие расходы, связанные со вступлением в вуз.

Такие же подробные и обоснованные характеристики даются в Мониторинге и тем расходам, которые касаются этапов самого обучения в вузе и его окончания.

Публикации результатов Мониторинга и основанных на его эмпирической базе аналитических разработок представляют исключительный интерес для исследователей системы образования и заслуживают самых высоких оценок. Кроме этого, значительный интерес представляют и другие работы ученых из ГУ ВШЭ, выполненных в русле «экономико-образовательной» проблематики.

Исходя из этого, попытаемся дать развернутую характеристику издержек получения образования на основе результатов комплекса научно-исследовательских разработок, выполненных



в период 2002–2009 гг. в ГУ ВШЭ с результатами исследования «Студент XXI века. Социальный портрет на фоне общественных трансформаций: украинская интерпретация» (далее – «Студент XXI века»), проведенного в 2009 г. на базе Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» [203; 204].

Исследование «Мониторинг экономики образования» проводилось в период 2000–2009 гг. в шести регионах Российской Федерации. Всего было опрошено 26295 человек (Москва – 4795; Пермская область – 4461; Ярославская область – 4199; Красноярский край – 4646 человек; Краснодарский край – 4355; Республика Марий Эл – 3839).

Были охвачены следующие уровни образования:

- дошкольное образование (детские дошкольные учреждения и частные преподаватели-воспитатели);
- общее образование (средние школы);
- дополнительное образование детей (дошкольники и школьники);
- начальное профессиональное образование;
- среднее профессиональное образование;
- высшее профессиональное образование (вузы);
- дополнительное профессиональное образование взрослых.

Тематика опросов учащихся и их родителей в образовательных учреждениях:

- причины выбора образовательного учреждения, специализации;
- субъективные оценки качества образования и материально-технической базы в образовательных учреждениях;
- важность различных результатов получения данного уровня образования;
- представления о том, что такое «качество образования»;
- образовательные и профессиональные планы на будущее;
- готовность взять образовательный кредит;
- статьи и размеры фактических расходов на образование учащихся (оплата обучения, дополнительные услуги, репетиторы, курсы и т. д.);

– предыдущий уровень образования, параметры семьи (доходы, образование родителей и т. д.).

В ходе исследования «Студент XXI века» было опрошено 2775 студентов вузов III–IV уровней аккредитации Украины.

Структура издержек, которые несут домохозяйства при подготовке ребенка к поступлению в вуз и на обучение ребенка в вузе, рассчитанная автором по результатам Мониторинга, представлена в табл. 6.1 и 6.2 [68].

Детализированную характеристику структуры издержек получения образования, полученную российскими исследователями в ходе Мониторинга, дополним результатами обследования украинских студентов – «Студент XXI века» (см. табл. 6.3, 6.4 и 6.5).

Как видно из данных табл. 6.1–6.5, в структуре издержек получения образования значительную долю занимают те реальные издержки, которые абсолютно «не вписываются» ни в формальные правила и регламенты образовательного процесса, ни в теоретические модели неоклассической экономической теории. Поэтому необходимо привлечение такого исследовательского аппарата, который позволил бы раскрыть реальное содержание и природу издержек в образовании со всеми необходимыми «отступлениями» от идеальных моделей неоклассики. Наиболее адекватной в этой связи и оказывается новая институциональная экономическая теория и ее важнейшая составляющая – экономика трансакционных издержек (подробно рассмотрены нами выше – в 4 главе).

Используя подход новой институциональной экономической теории, в общем объеме затрат, которые несут домохозяйства в связи с получением ребенком образования, могут быть выделены трансформационные и трансакционные издержки: трансформационные – издержки, которые способствуют процессу получения знаний; трансакционные – издержки, которые не имеют прямого отношения к получению знаний, связаны со взаимодействием акторов, контрактными отношениями в системе образования, и отражают, в частности, эффективность институтов системы образования. Проблема разграничения трансформационных

Таблица 6.1

**Структура годовых издержек среднего российского домохозяйства  
на подготовку 1 ребенка к поступлению в вуз,  
2006/07 учебный год, %**

Статья расходов	Доля, %
Оплата обучения на подготовительных курсах для подготовки в вуз	16,90
Оплата услуг репетиторов по подготовке в вуз	20,35
Покупка литературы, копирование материалов для подготовки в вуз	3,09
Оплата тестирования до вступительных экзаменов в вуз (пробные экзамены, платные олимпиады и т. д.)	2,05
Оплата вступительных экзаменов в вуз	7,03
Оплата оформления документов в вузе	0,01
Оплата медкомиссии в вузе	0,02
Оплата проживания в общежитии на время сдачи экзаменов в вуз	0,02
Подарки или взятки за более мягкое отношение при оформлении документов, при медосмотре и т. д.	0,03
Подарки или взятки на экзаменах и за зачисление в вуз	37,52
Другие затраты, связанные с поступлением в вуз	12,17
Всего	100

Таблица 6.2

**Структура издержек среднего российского домохозяйства  
на обучение 1 ребенка в вузе в течение 5 лет  
(по состоянию на 2006/07 учебный год), %**

Статья расходов	Доля, %
Оплата услуг репетиторов	8,18
Оплата услуг других лиц по подготовке текущих и дипломных работ	3,39
Оплата услуг дополнительного образования в течение обучения в вузе	11,39
Покупка литературы, канцелярских товаров, копирование материалов и т. п.	15,42
Взносы на ремонт и охрану вуза, покупку вузом материалов, оборудования, оплату коммунальных услуг	2,27
Взносы в фонд вуза	5,06
Оплата экскурсий, походов, сборы денег к праздникам и т. д.	2,96
Оплата проживания в общежитии	2,69
Подарки или взятки на экзаменах и за перевод на следующий курс и т. д.	29,34
Другие затраты, связанные с обучением в вузе	19,30
Всего	100

Таблица 6.3

**Структура издержек, связанных с обучением в вузе:  
самооценка украинских студентов, 2009 г.**

Статья расходов	Доля опрошенных студентов, %
Официальная оплата обучения (по контракту)	53,5
Дополнительные занятия с преподавателями данного вуза	8,4
Оплата услуг репетиторов «со стороны»	5,7
Спонсорские взносы	7,5
Взносы на ремонт	15,4
Взносы на покупку оборудования, учебной литературы для библиотеки и т. п. (компьютеры, аудио- и видеотехника, книги, CD и т. п.)	10,1
Оплата экскурсий, культпоходов и т. п.	17,8
Покупка спортивной и др. «фирменной» вузовской формы	7,4
Покупка символики и атрибутики вуза («фирменные» бейсболки, ручки, стикеры и т. п.)	2,7
Оплата охраны вуза	1,6
Оплата ксерокопирования	73,5
Оплата «пересдач» практических заданий, зачетов, экзаменов	15,3
Оплата работы в компьютерном классе, Интернет	17,1
Оплата работы в читальном зале, «аренда» учебников	9,5
Оплата занятий в спортивных секциях	7,3
Оплата занятий в кружках, на факультете дополнительных профессий	4,4
Оплата услуг сторонних лиц за написание курсовых, дипломных и др. работ	8,3
«Групповые» подарки преподавателям и/или администрации вуза в натуральной и/или денежной форме	35,0
«Индивидуальные» подарки преподавателям и/или администрации вуза в натуральной и/или денежной форме	10,6

Таблица 6.4

**Необходимость и частота «индивидуальных» подарков преподавателям и/или администрации вузов в натуральной и/или денежной форме («для установления неформальных отношений», «за хорошее отношение», за сдачу практических заданий, зачетов, экзаменов и т. п.): самооценка украинских студентов, 2009 г.**

Как часто приходится делать подарки	Доля опрошенных студентов, %
Постоянно в течение всего учебного года	6,7
Только в период экзаменационных сессий	27,6
Больше 2 раз в год безотносительно к экзаменационным сессиям	6,9
1–2 раза в год безотносительно к экзаменационным сессиям	17,1
Не приходится вообще	38,0

Таблица 6.5

**Вымогательство взяток со стороны преподавателей и/или администрации вуза за «успешную сдачу» (практических заданий, зачетов, экзаменов и т. п.), за перевод на следующий курс, выдачу сертификатов, дипломов и т. п.): самооценка украинских студентов, 2009 г.**

Приходилось ли лично сталкиваться с фактами вымогательства	Доля опрошенных студентов, %
Да	16,6
Нет	81,3

и трансакционных издержек является нетривиальной не только в образовании, но и в других сферах экономической деятельности. Это происходит, в частности потому, что, как уже нами отмечалось, само определение понятия «трансакционные издержки» трактуется не всегда однозначно и по-прежнему является предметом дискуссий в новой институциональной экономике. В данном случае вполне приемлемым представляется использование в качестве рабочего одного из «классических» определений трансакционных издержек: «Фундаментальная идея трансакционных издержек в том, что они состоят из издержек составления и заключения контракта *ex ante*, а также издержек надзора за соблюдением контракта и обеспечения его выполнения *ex post* в противоположность трансформационным издержкам, которые суть издержки собственно выполнения контракта» [518, р. 906].

Минимизация трансформационных издержек домохозяйств в системе образования может быть связана с целым рядом практических направлений. Прежде всего, она связана с повышением эффективности самого процесса обучения ребенка. Например, результатом отличной учебы студента в течение семестра может явиться досрочная сдача сессии «автоматом», то есть, по сути, прямая экономия такого важнейшего ресурса, как время. А, кроме этого, трансформационные издержки могут быть уменьшены за счет сокращения непроизводительных затрат: например, снижение материальных затрат на основе более рационального потребления канцтоваров или сокращение потерь времени в ходе подготовки к занятиям за счет создания оптимальных условий для самостоятельной работы студента. Минимизация же трансакционных издержек связана, прежде всего, с совершенствованием формальных институтов системы образования, и, используя часто упоминаемую в новой институциональной экономике аналогию с механикой, актуальна так же, как уменьшение трения в механизмах.

Конечно, разграничить трансформационные и трансакционные издержки в составе совокупных издержек домохозяйств далеко не просто. Рассмотрим издержки домохозяйств на подготовку ребенка к поступлению в вуз (табл. 6.1). Формально, все эти издержки можно было бы «безоговорочно» отнести к разряду

транзакционных, так как, по сути, все это — издержки подготовки контракта (предшествуют заключению контракта студента с вузом; направлены на то, чтобы сделать этот контракт возможным). Однако, если проанализировать реальное содержание этих издержек, то окажется, что они очень неоднородны. И часть из них, представляясь, на первый взгляд «чисто транзакционными» по форме (издержки подготовки контракта), в действительности являются «абсолютно трансформационными» по содержанию (например, дополнительная учебная подготовка, покупка учебной литературы и т. п.), обеспечивая процесс получения ребенком знаний, необходимых для последующего обучения в вузе. Кроме того, следует отметить, что одни и те же статьи в табл. 6.1 могут в разных ситуациях заключать в себе издержки, если и не абсолютно противоположные, то, по крайней мере, очень серьезно отличающиеся между собой. Например, если содержанием услуг репетитора действительно является учебная подготовка абитуриента к поступлению в вуз, то оплату этих услуг следует отнести к трансформационным издержкам. Если же это завуалированная форма взятки за поступление («я тебя не просто учу, а буду принимать у тебя вступительный экзамен»), то, скорее всего, эти издержки следует отнести к транзакционным издержкам, ведь по своей сути такое репетиторство — не продуктивная деятельность (учебная подготовка абитуриента), а перераспределительная (взятка за благосклонное отношение).

Подчеркнем, что именно качественный характер дифференциации издержек (транзакционные издержки *versus* трансформационные издержки) представляется наиболее значимым. И при этом, в общем-то, не важно, что часть издержек, описанных в табл. 6.1, являются официальными, а другая часть, например, подарки и взятки — неофициальными. Часто вполне официальные платежи домохозяйств ведут к неоправданному росту совокупных издержек. Так, например, происходит, когда слушателей подкурсов какого-нибудь вуза вынуждают делать официальные покупки «впрок» учебной литературы, издаваемой этим вузом, которая в лучшем случае (если абитуриенты поступят в этот вуз и будут успешно в нем учиться) может понадобиться им только на III или

IV курсе. И, напротив, неофициальные издержки (взятки, подарки и т. п.) часто выступают в качестве средства минимизации совокупных издержек, «смягчая» действие формальных институтов образования. Такие ситуации возникают, например, в тех случаях, когда администрация создает искусственные барьеры для поступления абитуриентов в вуз (в том числе и вполне конкурентоспособных абитуриентов) или не может эффективно организовать процедуру отбора абитуриентов.

Что касается издержек, представленных в табл. 6.2, то часть из них относится непосредственно к учебному процессу и условиям его осуществления, а остальные могут рассматриваться как транзакционные. Причем в некоторых категориях издержек из табл. 6.2 можно найти элементы как трансформационных, так и транзакционных издержек. Для упрощения анализа будем считать, что все затраты, которые могут потенциально позитивно сказаться на получении знаний, относятся к трансформационным издержкам, а все остальные – к транзакционным. Конечно, такой подход уязвим для критики, поскольку основан на «остаточном принципе», а не на методологически безупречном и точном определении специфики ТИ. Однако в нашей работе мы используем его лишь в качестве первого шага на пути выделения и исследования ТИ в системе образования. Принципиально важным является то, что минимизация транзакционных издержек не должна происходить за счет повышения трансформационных. Пример: процедура отбора абитуриентов в вуз и связанные с ней *ex ante* транзакционные издержки, позволяют отобрать из массы абитуриентов тех, кто наиболее способен и мотивирован к обучению. Тем самым эффективность отбора будет определять величину трансформационных издержек. В силу существования отношений «принципал-агент» в системе образования априори существует объективная основа для коррупционных соглашений. И если в результате коррупционных соглашений между абитуриентами (или их родителями) и администрацией вуза, направленными на снижение *ex ante* издержек абитуриентов, в систему образования попадают студенты, не способные к обучению, то величина трансформационных издержек будет неизмеримо возрастать. Поэтому



минимизировать важно всю совокупность трансформационных и транзакционных издержек [518].

До сих пор, говоря о трансформационных и транзакционных издержках образования, мы негласно подразумевали, что результат образования — определенный уровень подготовки — является экзогенным, заданным извне и фиксированным. Однако, как показывает реальное функционирование системы образования, этот результат является скорее эндогенным и определяется развитием самой системы. Например, уровень подготовки и требования, предъявляемые к студентам, могут снижаться. При этом, соответственно, будут снижаться и трансформационные издержки, связанные с достижением необходимого уровня образования — неспособные или малоспособные к обучению студенты не будут затрачивать больших усилий для достижения высокого уровня знаний, довольствуясь существенно более низким уровнем. Если результат образования не фиксирован извне, а определяется агентами внутри системы образования, то стремление к минимизации суммы трансформационных и транзакционных издержек как студентами, так и администрацией вуза и преподавателями, приведет к вырождению системы образования. При этом возрастут издержки социальные, то есть издержки того общества, в котором функционирует эта система образования. Снижение уровня подготовки специалистов означает уменьшение человеческого капитала общества, который наряду с экономическими институтами общества является важным фактором экономического развития.

В системе образования транзакционные издержки формируются и изменяются в результате противоречивого взаимодействия двух противоположных тенденций. С одной стороны, стремление к минимизации транзакционных издержек основными акторами системы образования обуславливает формирование и изменение формальных и неформальных институтов образования. Таким образом, институты образования можно рассматривать в качестве «производной» транзакционных издержек. Так, стремясь минимизировать совокупные издержки, связанные с поступлением ребенка в вуз, родители платят взятки администрации

и преподавателям вузов, гарантирующие поступление: в системе образования формируются и воспроизводятся в качестве неформальных институтов «взятка за поступление в вуз» и различные модели коррупционных соглашений («родители — администрация вуза», «родители — доверенное лицо (посредник) — администрация вуза» и др.). Однако, существует и другая тенденция. Само формирование, динамика и изменения в структуре издержек являются следствием соблюдения/несоблюдения акторами формальных и неформальных правил «образовательной игры». Так, «вымывание» из содержания образования в ходе его тотальной коммерциализации таких составляющих, как воспитание и просвещение, трансформация вузов из научно-исследовательских и воспитательных организаций в коммерческие предприятия создает общую основу радикального изменения всей структуры издержек, связанных с получением образования (как транзакционных, так и трансформационных) — трансформационные издержки на подготовку к поступлению в вуз подменяются транзакционными издержками (выяснение расценок «на гарантированное поступление», поиск вуза, в который «дешевле» поступить, поиск путей и контактов для дачи взятки и сама взятка). Появление и воспроизводство новых правил игры в образовании, практически копирующих наиболее примитивные схемы реализации рыночных отношений (по принципу «покупатель всегда прав») формируют радикально иной, чем прежде, взгляд покупателей образовательных услуг (родителей и учеников) и на само образование, и на сопряженные с его получением издержки. В сознании потребителей на рынке образовательных услуг образование из сложного двустороннего процесса трансформируется в обычную покупку: я заплатил, и вы обязаны предоставить мне товар соответствующего качества (диплом), а нести дополнительные издержки я не собираюсь (тратить свое время на самостоятельную подготовку, покупать учебную и научную литературу и т. п.)!

Таким образом, с точки зрения студентов, образование, представляет ценность, прежде всего, в связи с тем, что получаемые

в ходе образовательной подготовки профессиональные знания, умения и навыки позволяют после окончания учебного заведения рассчитывать на получение высокооплачиваемой квалифицированной работы, и, таким образом, являются основой увеличения потребления. А кроме этого, диплом об окончании учебного заведения является документом, подтверждающим соответствующий уровень образовательной подготовки, то есть представляет собой необходимое формальное основание, позволяющее претендовать на определенную работу и, соответственно, – заработок и потребление. Далее рассмотрим более подробно, как эти отправные моменты трансформируются в конкретные типы стратегий поведения студентов.

### **6.3. Поведение студентов на рынке образовательных услуг**

Исследование содержания и типов поведения студентов на рынке образовательных услуг в настоящее время, несомненно, может быть отнесено к предметной области экономической науки. Об этом красноречиво свидетельствуют издаваемые за рубежом монографии и публикации в известных международных экономических изданиях, среди которых особого внимания заслуживают работы Эндрю Коулсона (Andrew J. Coulson) [379; 380], Эрика Ханушека (Eric A. Hanushek) [437; 438; 439; 440; 441; 442; 443; 444; 445], Роберта МакМикина (Robert W. McMeekin) [524; 523; 525], Лудгера Вессмана (Ludger Wößmann) [658; 660; 666; 668; 670]. Методологические проблемы исследования поведения студентов, анализируемые в работах этих авторов, носят универсальный характер, и поэтому вполне могут быть использованы при изучении специфических феноменов и форм украинской системы образования.

Определяя на качественном уровне основные модели поведения отечественных студентов, вполне обоснованно можно предположить, что все многочисленные стратегии, избираемые ими в отношении обучения в вузе, объективно тяготеют к одному из трех базовых типов:

- 1) «получить образование»;

- 2) «получить диплом»;
- 3) «весело провести время».

Содержание стратегии «получить образование» состоит в том, что студент ориентирован на получение реального образования, а не на его формальное подтверждение — свидетельство в виде соответствующего диплома. То есть он, как минимум, заинтересован не только в «корочках», но еще и в получении элементарных базовых знаний, умений и навыков; как максимум — рассматривает диплом лишь в качестве приложения, необходимого для формального подтверждения своей образовательной подготовки.

Смысл стратегии «получить диплом» состоит, напротив, в получении не самого образования, а именно «корочек». Реальная образовательная подготовка при этом воспринимается лишь как «неизбежное зло», без которого сразу же получить диплом просто нереально. Оптимальный вариант «образования» при таком подходе — получить диплом, минимизируя все виды издержек, связанных с обучением (посещение занятий, самостоятельная подготовка, приобретение специальной литературы и т. п.) и перенаправляя ресурсы на реализацию альтернативных, более значимых задач в самом широком диапазоне (от «весело проводить время и отдыхать» до «получить другое образование» и «зарабатывать деньги»).

Наконец, существует еще и такой тип стратегии, как «весело провести время», который, на первый взгляд, может показаться абсолютно нереальным и абсурдным с точки зрения экономической целесообразности. В действительности, однако, он не просто существует, имея под собой вполне реальное экономическое основание, но во многом поощряется и становится в Украине все более и более распространенным. Смысл этого типа — абсолютная незаинтересованность не только в получении реального образования, но даже и диплома. Такая абсолютная индифферентность предполагает широкий спектр конкретных форм, лежащих в общем диапазоне от *«толку с того, что он/она сидит на занятиях, результат — ноль»* до *«его/ее вообще никто не разу не видел в институте»*. Сэкономленное время и другие ресурсы в этом случае полностью перенаправляются на развлечения

и отдых. Но что самое любопытное, такой тип максимизации гедонистической по своей сути индивидуальной функции полезности студентов («вся жизнь – сплошной праздник, одни удовольствия, развлечения и отдых после них») в значительной части случаев не только не осуждается, но еще и поощряется как родителями, так и администрацией учебных заведений. При этом главный аргумент родителей («чем неизвестно с кем на улице, так пусть лучше в институте – под присмотром преподавателей») зачастую для вуза не только близок и понятен, но к тому же еще и вполне экономически целесообразен (появляется еще один дополнительный источник внешнего финансирования).

Весьма показательна в связи с этим позиция, отстаиваемая директором Центра экономики непрерывного образования Академии народного хозяйства РФ Татьяной Клячко. Логика ее рассуждений следующая: в настоящее время главная проблема образования состоит в его огромной зависимости от внебюджетных средств. Сегодня в российских вузах обучаются 66% студентов-контрактников, а в ссузах – 28%. Отсев контрактников «чреват не только их переводом в низкопробные учебные заведения, но и криминализацией». Поэтому, по словам Т. Клячко, «лучше строить школы, чем тюрьмы». А с целью сокращения молодежной преступности и безработицы она предлагает увеличить сроки общего образования в России до 12 лет (как в настоящее время в Украине), параллельно развивая программы дополнительного профессионального образования, а в регионах с высоким уровнем безработицы сохраняя вузы в качестве «социального сейфа» [51].

Далее мы определим более детально основные типы образовательных стратегий студентов и особенности их реализации в условиях Украины на основе результатов тех эмпирических исследований, к которым мы уже обращались выше («Мониторинг экономики образования» и «Студент XXI века»), а также выполненного по инициативе автора исследования «Этика бизнеса глазами украинских студентов» [239].

### *Основные типы образовательных стратегий, выявленные в ходе Мониторинга*

Предпочтение профессии и интересная учеба — основные движущие мотивы выбора студентами вуза и факультета. Основное различие мотивов выбора между государственными и негосударственными вузами заключается в том, что в государственных вузах студенты рассчитывают получить высокое качество образования, а также интересную учебу, в то время как в негосударственных — на втором месте (после интереса к профессии) стоит фактор легкости поступления в этот вуз (факультет), а также доступность оплаты за обучение. При этом, студенты государственных вузов большее значение придают репутации учебного заведения, чем возможности получить высокооплачиваемую профессию, тогда как в негосударственных — наоборот. Кроме этого, на выбор студентов достаточно серьезно влияют еще два мотива — наличие военной кафедры в вузе и то, что у школы был договор с вузом [183, с. 14].

Поскольку понятия «обучение в вузе» и «результат получения высшего образования» трактуются студентами по-разному, то широкий спектр их целевых ожиданий от обучения в вузе включает в себя целый ряд характеристик не только комплементарных, но и альтернативных) [183, с. 58–59]:

- диплом о высшем образовании, независимо от престижности и уровня знаний;
- приобретение профессии, с которой легко найти работу;
- возможность продолжить образование (аспирантура и т. д.);
- умение работать на компьютере;
- знание иностранного языка;
- опыт работы на предприятии, в организации;
- навыки аналитического мышления;
- высокий уровень теоретических знаний;
- профессиональные практические навыки;
- диплом с высокими оценками по предметам;
- высокооплачиваемая профессия;
- умение переучиваться, овладевать новыми знаниями;

- диплом престижного учебного заведения;
- навыки работоспособности и ответственности;
- полезные контакты, связи.

Обобщенный анализ целей получения образования позволяет сформулировать следующие выводы.

В качестве двух наиболее важных целей получения образования для студентов выступают возможность приобретения высокооплачиваемой профессии и практических навыков работы, в то время как возможность продолжить обучение после окончания вуза и получение высоких оценок рассматриваются студентами как наименее важные цели.

Для большинства студентов вузов высшее образование означает завершение периода обучения, предшествующего выходу на рынок труда. Ожидания студентов в отношении их вероятной будущей заработной платы сразу после окончания вуза достаточно высоки, причем различия между государственными и негосударственными вузами незначительны.

При этом, многие студенты заинтересованы в совмещении учебы в вузе с работой, и лишь незначительная часть из них хотела бы продолжить обучение после получения вузовского диплома [183, с. 22].

Кроме этого, многочисленные цели получения высшего образования, рассмотренные выше, могут быть типологизированы на основе факторного анализа. В результате, в структуре представлений студентов о целях получения высшего образования можно выделить четыре общих направления (фактора), объясняющие 54% дисперсии:

- 1) инвестиции в профессиональные знания и навыки;
- 2) инвестиции в базовые навыки и опыт;
- 3) инвестиции в статус образования и профессии;
- 4) инвестиции в продолжение образования.

Рассмотрим, в чем состоит смысл этих факторов [183, с. 59–60].

Фактор «*Инвестиции в профессиональные знания и навыки*» включает в себя такие цели при получении образования, как овладение навыками аналитического мышления, работоспособности и ответственности. Важными целями здесь выступают также получение

профессиональных практических навыков и высокий уровень теоретических знаний. Чуть менее важную роль при этом играет стремление к саморазвитию, определяемое как умение овладевать новыми знаниями и навыками. Таким образом данный фактор объединяет в себе наиболее выразительные черты профессионалов-аналитиков, для которых наиболее значимыми целями выступают получение фундаментальных теоретических знаний и профессионального опыта, а также выработка необходимых профессиональных качеств для будущей работы (ответственность, работоспособность).

Фактор *«Инвестиции в базовые навыки и опыт»* отражает стремление приобрести необходимый минимальный уровень практических навыков, отвечающих требованиям рынка труда безотносительно специфики конкретного предприятия или конкретной профессиональной деятельности (знание иностранных языков, компьютерная грамотность и т. п.). Следующими по значимости целями здесь выступают «опыт работы на предприятии» и «получение «актуальной» профессии» – востребованной на рынке труда. Стремление к саморазвитию и профессионализму, присущее фактору *«Инвестиции в профессиональные знания и навыки»*, в данном случае отсутствует.

Фактор *«Инвестиции в статус образования и профессии»* ориентирован на статусные характеристики образования и получаемой профессии. Главным здесь выступает не само образование, а получение формального свидетельства (креденции) о высшем образовании – диплома, желательного, престижного вуза. Кроме этого, существенное значение здесь придается налаживанию полезных контактов и связей в ходе обучения. Таким образом, основным содержанием здесь выступает престижность – как вуза (подтвержденная дипломом), так и получаемой профессии.

И, наконец, фактор *«Инвестиции в продолжение образования»*. В нем интегрированы две главные цели получения образования – возможность дальнейшего продолжения образования по окончании вуза на более высоких уровнях образовательной подготовки и получение отличных оценок по изучаемым дисциплинам.



Внутренняя взаимосвязь этих аспектов предполагает, что для продолжения образования необходима качественная стартовая подготовка, подтвержденная соответствующим дипломом.

Далее обратимся к типологизации представлений студентов об их будущей профессиональной деятельности [183, с. 61].

Основными требованиями, предъявляемыми студентами к будущей работе (так же как и в случае определения целей получения образования, представлены противоречивым спектром мнений и оценок), являются следующие

- высокая заработная плата;
- возможность карьерного роста;
- престижность работы;
- хороший коллектив;
- хорошие условия труда на рабочем месте;
- свободный график работы;
- возможность зарубежных поездок;
- близость работы к дому;
- интересная, содержательная работа;
- возможность получать новые знания, умения;
- соответствие работы вашим способностям, склонностям;
- достаточность свободного времени;
- возможность работать дома.

На основе факторного анализа они также могут быть типологизированы и сведены к четырем основным группам (объясняют 62% дисперсии):

- 1) свободное творчество;
- 2) интерес и личностный рост;
- 3) статусный рост;
- 4) условия труда.

Содержание этих факторов раскрывают следующие характеристики [183, с. 61–62].

Главными характеристиками фактора «Свободное творчество» являются не атрибуты карьерного роста, а свободный график работы и возможность работы дома. По сути, достаточность свободного времени, интересные командировки и близость работы

от дома выступают здесь в качестве альтернативы продвижению по карьерной лестнице.

Фактор «*Интерес и личностный рост*» объединяет в себе характеристики призвания и профессии: работа должна быть интересной, соответствовать индивидуальным наклонностям и предпочтениям, а также открывать перспективы карьерного роста. К этой группе относятся факторы, определяющие возможность повышения квалификации и профессионального роста. Заработная плата при этом отходит на второй план.

Составляющими фактора «*Статусный рост*» являются высокая заработная плата, возможность карьерного роста и престиж. Все они относятся к статусным атрибутам деятельности, включая и такой, как непрременная работа в солидном офисе, а ни в коем случае не дома.

Особенностью фактора «*Условия труда*» является то, что он объединяет в себе только два основных требования к работе: хороший коллектив и хорошие условия труда на рабочем месте, то есть отражает ценность для работника социальной защищенности и комфорта пребывания на рабочем месте.

Анализ трех важнейших аспектов оценочных характеристик студентов в системе образования (причины выбора вуза, цели получения образования и представления студентов о профессиональной деятельности после окончания вуза) позволил в ходе Мониторинга выделить основные типы обобщенных образовательных стратегий поведения студентов в системе образования на основе кластерного анализа. Всего было выделено восемь групп студентов, представляющих восемь различных типов стратегий [183, с. 62–68].

*Стратегия 1. Самореализация в профессиональной сфере.* Стратегия отражает стремление реализовать себя в работе. Она предполагает необходимость получения в ходе образовательной подготовки фундаментальной теоретической базы и выработку навыков самоорганизации. Важными здесь являются не формальные характеристики (диплом), а реальные показатели профессионализма. С точки зрения требований к будущей работе главным здесь выступает не уровень заработка и перспективы карьерного

роста, а само содержание работы и возможность дальнейшего профессионального развития. Этот тип стратегии не имеет жесткой привязки к направлению образовательной подготовки и форме собственности вузов. Это стратегия студентов, сосредоточенных на учебе — отличников (23%) и «хорошистов» (19%). Они наименее активны в повседневной жизни (доля студентов с низкой и крайне низкой степенями активности превышает 40%), если речь не идет о возможности получения новых знаний или опыта. Основным проявлением их активности является работа (временная или регулярная), в 41% случаев связанная с получаемой специальностью. С точки зрения материальной обеспеченности они довольно независимы (доля полностью независимых студентов составляет 13,7%, что является наиболее высоким показателем по сравнению с другими группами). Типичные представители студентов, придерживающихся этой стратегии, уверены в уровне своих знаний и чувствуют себя довольно комфортно, даже в случае возникновения сложностей с трудоустройством после окончания вуза. В отличие от других студентов, они, скорее всего, предпочтут дальнейшие поиски интересующей их работы (20,8%), чем, утратив надежду, схватятся за любое предложение.

*Стратегия 2. Избегание деятельности (вечный студент).* Стратегия студентов, считающих необходимым продолжить образование, но не потому, что они испытывают в этом объективную необходимость, а в силу того, что они не готовы выйти на рынок труда или просто не хотят этого (работать). Это так называемые вечные студенты, не очень заинтересованные в дальнейшем образовании, но и не желающие работать. Наиболее типичными носителями данного типа стратегии являются студенты государственных технических (27,1%) и педагогических (21,8%) вузов, а также студенты, выбравшие аналогичные направления в других вузах. Это типичные «тусовщики», ведущие весьма активную жизнь вне вуза (доля студентов с высокой активностью превышает 17,5%), имеющие среднюю (40%) и низкую успеваемость (19%). Это более «мужская», чем «женская» стратегия. Придерживающиеся ее студенты, в основном, отличаются уровнем обеспеченности выше среднего.

*Стратегия 3. Направленное развитие.* Стратегия студентов, ориентированных на карьерный рост, охватывает порядка 10% совокупности. Последователи этой стратегии обладают минимальным уровнем таких универсальных навыков и знаний, как владение иностранным языком, умение работать на компьютере и опыт работы по специальности. В то же самое время представители данного кластера имеют высокий уровень требований к предстоящей работе: им важно иметь хороший заработок и перспективы роста. Пока они еще к этому не готовы, но уже инвестируют в полезные контакты и связи. Главным способом достижения поставленной цели для них выступает направленное развитие за счет получения хорошего диплома и продолжения образования. Так же, как стратегия 1, этот тип стратегии не имеет жесткой привязки к направлению образовательной подготовки и форме собственности вузов. Эти студенты неплохо учатся (более трети – имеют хорошие и отличные оценки) и очень активны во внеучебной жизни (показатели высокой и очень высокой активности встречаются у чуть более 25% студентов). Как и в случае со стратегией 1, более 70% студентов, выбравших стратегию этого типа, имеют постоянную или временную работу, которая в основном не связана с будущей специальностью (по специальности работают чуть более 34%). При возникновении сложностей с поиском работы по специальности они делают выбор в пользу получения дополнительного образования (повысить квалификацию готовы 28,5%) или даже новой профессии (более 17%). В большей степени является «женской», чем «мужской» стратегией.

*Стратегия 4. Экспертный подход.* Характерна для наиболее одаренных и развитых студентов. Конечной целью образования выступает успешная карьера, предполагающая высокий доход. Чуть менее важной характеристикой работы является перспектива самореализации. В процессе получения образования рассчитывают на формирование высокого статуса. Это предполагает инвестиции в диплом, действительно отражающий уровень знаний будущего выпускника. Стратегия предполагает серьезную работу над собой. С одной стороны, это твердая уверенность в необходимости продолжать образование, с другой – готовность совмещать

работу и учебу, что отражают высокие требования к пространственно-временному характеру занятости. Это стратегия студентов, желающих быть в гуще событий и занимать при этом позицию независимого эксперта высокого уровня. Типичные представители — студенты негосударственных вузов (20,3%), обучающиеся по направлениям экономика, менеджмент, право (35%) и другим гуманитарным специальностям (17%). Такой стратегии придерживается наиболее активная в целом часть студенчества (44,2% активных и 18,2% очень активных студентов). Их активность проявляется как в учебе, так и во внеучебной деятельности. На последних курсах 47% студентов этой группы уже имеют постоянную работу (самый высокий показатель), которая более чем в трети случаев (37,5%) связана с получаемой специальностью. Это студенты, практически полностью посвящающие себя получаемой профессии, 38,3% из них имеют успеваемость выше среднего. Характерным является и то, что родители студентов, выбравших эту стратегию, уделяют значительное внимание образованию своих детей: более 65% родителей интересуются успехами и проблемами студента в вузе чаще, чем один раз в неделю. Это единственная группа со столь высоким показателем внимания родителей. Стратегия экспертного подхода представляет собой альтернативный вариант стратегии 1. Ее главное отличие состоит в более высоком уровне требований к будущей работе (важным является не только возможность самореализации, но также пространственно-временные и статусные характеристики работы) и готовности продолжать обучение.

*Стратегия 5. Самоопределение в карьере.* Главное для этой группы — в будущем сделать успешную карьеру. При этом в ходе обучения основные инвестиции направлены на развитие универсальных базовых знаний и навыков, а также на формирование сети неформальных контактов и связей как в вузе, так и на временной работе. В отличие от стратегии направленного развития (стратегия 3), этот тип отрицает желание продолжать образование и предполагает поиск себя (самоопределение) в ходе будущей деятельности. Это стратегия самоуверенных людей или людей, имеющих хорошую «страховку» на случай неудач в работе.

Главное для них — хороший заработок и перспективы, остальное — вопрос времени. Наиболее типичные носители этой стратегии — студенты «классических» университетов в целом (33,2%), а особенно студенты экономических и юридических факультетов (38%). Значительная доля студентов, выбирающих эту стратегию, имеет успеваемость выше средней (14,3%), высокую (17%) или очень высокую (7%). В целом, среди студентов, придерживающихся этой стратегии, чаще, чем в других группах, встречаются очень активные люди (37%). Доли зависимых и независимых от родителей студентов примерно равны. При возникновении сложностей в трудоустройстве эти студенты склонны получать дополнительное образование или повышать квалификацию (32,9%).

*Стратегия 6. Воспитание дипломированного специалиста.* Наиболее важным в образовании для этой группы является становление профессиональных навыков и качеств. Это обязательно должно быть подтверждено сертификатом, что, в свою очередь, повышает уровень требований к условиям труда. Уровень дохода и престиж не имеют весомого значения, в то время как наличие социальных гарантий и хороший коллектив являются обязательными. Скорее всего, поиск работы осуществляется ими в ходе обучения, о чем свидетельствует важность такого параметра, как инвестиции в формирование сети полезных контактов и связей. Чаще других эту стратегию выбирают студенты педагогических университетов (21%), творческих вузов (16%), которые считают наличие диплома недостаточным для выхода на рынок труда. Более важным для них является соответствие хорошего сертификата высокому уровню знаний. Примечательно, что в сравнении с другими типами стратегий, эту стратегию выбирают преимущественно студенты с успеваемостью либо выше, либо ниже средней (35,7% и 26% соответственно). Это стратегия самостоятельных и уверенных в себе людей, ведущих довольно размеренный образ жизни. Родители практически не проявляют интереса к успехам детей: 41% студентов этой группы отметил, что родители интересуются их проблемами в учебе реже, чем раз в семестр. Этой стратегии придерживаются в основном люди одного направления

в образовании, при возникновении трудностей с поиском работы они предпочтут первый подходящий вариант (17,8% случаев). Типичными носителями этой стратегии являются представители технических, педагогических, агропромышленных и некоторых гуманитарных специальностей (история, социология, иностранный язык). Студенты выбирают эту стратегию, прежде всего, в связи с жесткими требованиями, предъявляемыми в их будущей профессии формальным свидетельствам, подтверждающим уровень полученных знаний. Вместе с тем, главное для этой группы – инвестирование собственно в содержание диплома, а не в получение «корочки».

*Стратегия 7. Инвестиции в «корочку».* По внешним проявлениям этот тип стратегии близок к стратегии 6. Главной целью здесь является получение диплома о высшем образовании, опыт работы и налаживание полезных контактов и связей. Важные параметры в работе – условия труда и хороший рабочий коллектив. Однако главное отличие состоит в высоком уровне требований к перспективам карьерного роста и оплате труда. Стратегия отрицает необходимость профессионального развития, апеллируя к необходимости получения лишь базовых знаний и навыков. Это ставка только на диплом и контакты, которыми удалось обзавестись в ходе обучения. Этот тип стратегии выбирает почти треть студентов творческих вузов (30%) и каждый пятый студент педагогических вузов. Это люди, которые хотели бы работать в комфортных условиях, главным средством в достижении цели они считают диплом о высшем образовании. Причем в данном случае речь идет о факте наличия диплома, но не его содержании. Такую стратегию выбирают преимущественно нерадивые студенты: 35% имеют низкий или крайне низкий уровень успеваемости в вузе. При этом около 80% из них находят работу, почти всегда (74,5% от числа студентов, имеющих работу) не связанную с получаемой специальностью. В случае возникновения сложностей при трудоустройстве студенты, придерживающиеся данной стратегии, не станут ждать (искать подходящий вариант будут только 10,2%), а пойдут на любую работу не по специальности, не требующую дополнительного образования (55,4%).

Инвестируют в «корочку» в основном молодые люди из семей с уровнем материальной обеспеченности выше среднего. Типичными представителями этого типа стратегии являются «неправдивые в своих ответах студенты»: вероятнее всего, это студенты, имеющие низкий уровень успеваемости в вузе. Они работают, однако их деятельность не связана с получаемой специальностью.

*Стратегия 8. Профессиональная карьера.* В отличие от стратегии 1, которая предполагает, прежде всего, внутреннее удовлетворение от работы, эта стратегия ориентирована на внешние показатели статуса как образования, так и профессии, обладая как наиболее высоким уровнем требований, так и наибольшим числом инвестиций. В первом случае показателями престижа являются статус диплома учебного заведения, во втором — перспективы роста на рабочем месте и уровень дохода. Отличие от стратегии 4 состоит в отсутствии стремления к продолжению образования. Это стратегия людей, чувствующих уверенность в себе «здесь и сейчас» и готовых выйти на рынок труда сразу после окончания вуза. Если описать стратегию в целом, то можно говорить о том, что главными требованиями к работе являются условия труда и возможность самореализации, в меньшей степени важны статусные характеристики работы. В свою очередь, целью получения образования становится всестороннее развитие личности. Это попытка взять максимум от образования с целью в дальнейшем достичь успеха в профессиональной сфере. Эта стратегия является прямой альтернативой стратегии 5 (самоопределение в работе). Главное отличие — четкое представление о том, каким требованиям должна отвечать будущая работа, а также уверенность в том, что выбранное направление — единственно верное. Это в значительной степени изменяет тип поведения студентов. Как и в случае с пятым типом стратегии, студенты, выбравшие для себя профессиональную карьеру, имеют высокую успеваемость. Родители интересуются успехами детей несколько раз в месяц (60% случаев). Более чем в 50% случаев — это независимые в материальном плане люди. При возникновении сложностей с трудоустройством эти студенты до последнего останутся верными выбранному ими направлению профессиональной подготовки: только в самом



крайнем случае 11,4% из них пойдет получать новую, более востребованную профессию. Профессиональная карьера является скорее выбором девушек, чем молодых людей. Это с большей вероятностью учащиеся, решившие заниматься педагогической деятельностью и обучающиеся в частных вузах.

***Основные сегменты, выявленные в ходе исследования «Студент XXI века. Социальный портрет на фоне общественных трансформаций: украинская интерпретация»***

В результате мультивариантной табуляции (multivariate tabulation) [357, р. 465–509] все респонденты были объединены в два сегмента – Сегмент 1 («Осознанные карьеристы», 3,8% респондентов) и Сегмент 2 («Болото», 96,2% респондентов).

Смысл процедуры мультивариантной табуляции – группировка представителей выборки по целому ряду признаков, через которые последовательно «фильтруется» вся совокупность, каждый раз отбраковывая респондентов через очередной признак-фильтр до тех пор, пока не останется многократно отфильтрованная группа – однородная по всем этим признакам.

Таким образом и были сформированы соответствующие сегменты. Сегмент 1 – «Осознанные карьеристы» – студенты по всем без исключения многочисленным признакам уверенно и осознанно:

- ориентированные на получение высококачественного образования по избранной ими заранее специальности;
- рассчитывающие после окончания вуза на высокооплачиваемую работу и перспективы быстрого карьерного роста в профессиональной деятельности, соответствующей получаемой ими в вузе специальности;
- рассматривающие хорошую профессиональную подготовку в вузе в качестве главного условия получения удовлетворяющей их амбициям работы после окончания вуза.

Соответственно, отбракованные хотя бы по одному из многочисленных признаков-фильтров остальные респонденты составили Сегмент 2 – «Болото», в который, таким образом, попала основная часть всей выборки.

Вероятно, такая методика может вызвать возражения, во-первых, в связи со своей сверхжесткой системой отбора в Сегмент 1, и, во-вторых, как следствие, из-за очень большой неоднородности Сегмента 2 (действительно, кто-то попал сюда, не пройдя ни одного фильтра, в то время, как другой оказался здесь из-за одного единственного «неправильного» ответа). Однако, признавая небезупречность такой методики, все-таки считаем ее достаточно перспективной (может быть усовершенствована и доработана). А кроме этого, подобное распределение кажется нам чрезвычайно близким к тем пропорциям, которые практикующие преподаватели в настоящее время ежедневно наблюдают в своих учебных аудиториях – на 100 человек в лучшем случае найдется максимум 5–6, работа с которыми без каких-либо оговорок доставляет удовлетворение.

Как свидетельствуют результаты исследования, в разделении на сегменты весьма существенную роль играют такие признаки, как пол респондента и форма собственности вуза, в котором он/она учится. Об этом убедительно свидетельствует полученный в ходе исследования портрет украинского «осознанного карьериста»: скорее всего, это – девушка (82,02%), которая учится в государственном вузе (63%).

В то же время, оказалось, что такая важная характеристика респондентов, как их материальное положение, вряд ли может быть отнесена к сегментообразующим признакам. На отсутствие значительной тесноты связи между материальным положением респондентов и их принадлежностью к конкретному сегменту указывают данные табл. 6.6 и 6.7.

И хотя, казалось бы, с этим не корреспондируются данные табл. 6.8, на самом деле, представляется, что никакого противоречия здесь нет.

Хотя доля «постоянно подрабатывающих» в Сегменте 2 в пять с половиной раз больше соответствующей доли в Сегменте 1, считаем, что интерпретировать этот факт нужно не в качестве свидетельства влияния признака «материальное положение» на образование сегментов, а как одно из отчетливых проявлений качественных различий между стратегиями, которые избрали для

Таблица 6.6

**Материальное положение семьи:  
самооценка украинских студентов, 2009 г.**

Оценка	Доля студентов в Сегменте 1, %	Доля студентов в Сегменте 2, %
Денег не хватает, даже на необходимые продукты	2,25	3,2
Вся зарплата расходуется на продукты и покупку необходимых недорогих вещей	13,48	16,8
В основном денег хватает, но покупка товаров длительного пользования (телевизор, холодильник и т. д.) затруднительна	28,09	29,4
Живем в достатке, но купить некоторые дорогие вещи (автомобиль, квартиру и т. д.) не в состоянии	46,07	39,8
Имеем возможность приобрести практически все, что хотим	10,11	7,4
Нет ответа	–	3,5

Таблица 6.7

**Отношение к возможности воспользоваться банковским кредитом для оплаты обучения: самооценка украинских студентов, 2009 г.**

Если бы Вас устроили условия, то согласилась ли бы Ваша семья воспользоваться банковским кредитом для оплаты расходов, связанных с поступлением и/или обучением в вузе?	Доля студентов в Сегменте 1, %	Доля студентов в Сегменте 2, %
Да	30,34	33,60
Нет	65,17	63,10
Не дали ответа	4,49	3,30

Таблица 6.8

**Сочетание учебы с работой:  
самооценка украинских студентов, 2009 г.**

Подрабатываете ли Вы?	Доля студентов в Сегменте 1, %	Доля студентов в Сегменте 2, %
Да, постоянно	2,25	12,40
Да, время от времени	28,09	38,50
Нет	68,54	46,80
Не дали ответа	1,12	2,30

себя респонденты. Скорее всего, столь значительная доля «постоянно подрабатывающих» в Сегменте 2 свидетельствует лишь о том, что внутри этого сегмента весьма велико число студентов, в той или иной степени последовательно реализующих стратегию «получить диплом». Как было определено выше, главное в этой стратегии — получить диплом, минимизируя издержки, связанные с обучением, и перенаправляя ресурсы на решение альтернативных, более значимых задач. В данном случае такой, более актуальной, задачей и явилось «подрабатывание». То есть, факт постоянного отвлечения времени на «приработки» следует интерпретировать не как следствие материальных проблем респондентов, а как проявление их стратегических установок на оптимизацию издержек, связанных с получением диплома.

Таким же образом должны быть интерпретированы и данные табл. 6.9.

В отличие от «целенаправленно добывающего знания» Сегмента 1, представители Сегмента 2, следуя своим стратегическим установкам, будут оптимизировать структуру своих издержек, экономя на издержках, которые связаны непосредственно с получением образования («дополнительные занятия с преподавателями данного вуза», «оплата работы в компьютерном классе») в пользу более актуальных инвестиций — в формирование «хорошего отношения» к ним со стороны преподавателей и администрации («спонсорские взносы», «взносы на ремонт», «покупка символики и атрибутики вуза», «индивидуальные» подарки преподавателям и администрации вуза) или плату «за удовольствия» («оплата занятий в кружках»).

При этом, более критичное отношение представителей Сегмента 2 к качеству образовательной подготовки в вузе, в котором они обучаются, объясняется, вероятнее всего, не их более высокой требовательностью в сравнении с Сегментом 1, а их достаточно слабым представлением о том, что в действительности представляет собой их профессия и что реально происходит у них в вузе (табл. 6.10, 6.11, 6.12)

Далее проанализируем оценки мнений респондентов в видении перспектив своего трудоустройства после окончания вуза,

обратив внимание на то, что в табл. 6.13 и 6.14 сумма значений по столбцам больше 100, так как у респондентов была возможность выбора более чем одного варианта ответа.

По данным табл. 6.13 вполне очевидно, что представители Сегмента 2 в своем большинстве ориентированы на работу в сфере распределения, а не производства (идет ли речь о производстве материальном или нематериальном – сути дела не меняет). Единственное исключение (строительство), конечно, не может быть отнесено к числу т. н. «выбросов» (outlier) и исключено из анализа [632; 45]. Поэтому для выяснения этой проблемы потребуются дополнительные исследования.

И, наконец, несколько наиболее примечательных с точки зрения институциональной теории выводов, следующих из оценок респондентов, представленных в табл. 6.14

Пожалуй, единственное принципиальное отличие в ответах представителей сегментов заключается в том, что «карьеристы» значительно в большей степени рассчитывают на помощь своего вуза. При этом, вероятно, учитывая их значительную ориентированность после окончания вуза на занятие «научной деятельностью и преподаванием» (см. табл. 6.13), можно предположить, что немалая часть студентов Сегмента 1 из этих 23,6% всерьез рассчитывает на то, что после окончания обучения она не останется с вузом, а останется в нем, но уже в новом качестве – ассистента, аспиранта и т. п.

В то же время все без исключения украинские студенты, вне зависимости от специфики избранных ими образовательных траекторий, в качестве важнейшего фактора своего трудоустройства после окончания вуза рассматривают помощь со стороны своих родственников и знакомых. И хотя разрыв в оценках по этому фактору между сегментами и существует (49,44% для Сегмента 1 vs 58% для Сегмента 2) главные выводы, вытекающие отсюда, представляется нам вполне очевидными.

Экономика Украины по-прежнему является «экономикой личных отношений» и «персонифицированных обменов», в которой наиболее результативными являются не рациональные решения, задаваемые логикой развития рынка, а решения, которые

Таблица 6.9

**Структура издержек, связанных с обучением в вузе: самооценка  
украинских студентов, 2009 г.**

Статья расходов	Доля студентов в Сегменте 1, %	Доля студентов в Сегменте 2, %
Дополнительные занятия с преподавателями данного вуза	15,73	8,4
Спонсорские взносы	4,49	7,5
Взносы на ремонт	7,87	15,4
Покупка символики и атрибутики вуза («фирменные», бейсболки, ручки, стикеры и т. п.)	–	2,7
Оплата работы в компьютерном классе, Интернет	23,60	17,1
Оплата занятий в кружках, на факультете дополнительных профессий	1,12	4,4
Индивидуальные подарки преподавателям и/или администрации вуза в натуральной и/или денежной форме	4,49	10,6

Таблица 6.10

**Удовлетворенность уровнем образовательной подготовки,  
получаемой в вузе: самооценка украинских студентов, 2009 г.**

Степень удовлетворенности	Доля студентов в Сегменте 1, %	Доля студентов в Сегменте 2, %
Полностью удовлетворен (а)	31,46	20,70
Скорее удовлетворен (а)	55,06	56,70
Скорее не удовлетворен (а)	8,99	13,45
Совсем не удовлетворен (а)	1,12	3,05
Затрудняюсь ответить	3,37	6,10
Не дали ответа	–	–

Таблица 6.11

**Оценка украинскими студентами роли вуза  
в формировании качеств, необходимых для успешной  
профессиональной деятельности:  
самооценка украинских студентов, 2009 г.**

Степень формирования	Доля студентов в Сегменте 1, %	Доля студентов в Сегменте 2, %
Полностью способствует	24,73	14,9
Скорее способствует	44,94	39,6
В чем-то способствует, в чем-то нет	22,47	36,7
Скорее не способствует	1,12	3,7
Не способствует	2,25	1,9
Нет ответа	4,49	3,2

Таблица 6.12

**Удовлетворенность уровнем своей профессиональной подготовки:  
самооценка украинских студентов, 2009 г.**

Степень удовлетворенности	Доля студентов в Сегменте 1, %	Доля студентов в Сегменте 2, %
Полностью удовлетворен	26,97	11,80
Скорее удовлетворен	46,07	53,00
Скорее не удовлетворен	14,61	16,50
Совсем не удовлетворен	1,12	4,00
Затрудняюсь ответить	10,11	12,60
Не дали ответа	1,12	2,10

Таблица 6.13

**Сфера деятельности, предпочтительная для работы после окончания вуза: самооценка украинских студентов, 2009 г.**

Сфера деятельности/отрасль экономики	Доля студентов в Сегменте 1, %	Доля студентов в Сегменте 2, %
Научная деятельность и преподавание	29,21	17,0
Торговля, предпринимательство	12,36	22,3
Управление	19,10	25,0
Промышленность	6,74	5,3
Строительство	–	2,3
Транспорт	3,37	3,7
Правоохранительные органы и юстиция	8,99	11,2
Социальная сфера	20,22	16,7
Политика	6,74	8,7
Информационные технологии	3,37	8,9
Сфера услуг	10,11	12,3
Затрудняюсь ответить	6,74	10,7
Не дали ответа	–	2,9

Таблица 6.14

**Источники помощи в трудоустройстве, на которые рассчитывают студенты после окончания вуза: самооценка украинских студентов, 2009 г.**

Источник помощи	Доля студентов в Сегменте 1, %	Доля студентов в Сегменте 2, %
Родители, родственники	30,34	37,1
Друзья, знакомые	19,10	20,9
Свой вуз	23,60	13,7
Службы занятости	7,87	7,7
Рассчитываю только на себя	49,44	47,4
Другое	3,37	2,1
Не дали ответа	1,12	2,8



основываются на системе личных и субъективных мнений, оценок и предпочтений.

Из сознания нового поколения ценностные установки прошлого (клановость, блат, протекция, кумовство, знакомства и т. п.) отнюдь не исчезли. Сегодня они не только сохраняют свои основные базовые характеристики, но и имеют все шансы для их последующего воспроизводства. Поскольку речь идет об уже сформировавшихся изначальных установках молодых людей, которые еще только собираются выйти на рынок труда, то вскоре, не вызывая сомнения, они и реализуют их на практике после окончания вуза.

Эти выводы не только подтверждают практическую значимость такого теоретического положения институционализма, как *«зависимость от предшествующего пути развития» (path dependence)* [79, с. 136–256], но, что еще более важно, составляет достаточно серьезную основу не только для разработки общих прогнозов относительно социально-экономического развития страны, но и для определения конкретных приоритетов и направлений развития и совершенствования системы образования.

Затем эти характеристики получают свое дальнейшее развитие и обоснование на основе анализа результатов исследования отношения украинских студентов к этическим проблемам ведения бизнеса [239].

#### **6.4. Отношение украинских студентов к этическим проблемам ведения бизнеса**

В мае 2002 года по нашей инициативе было проведено обследование харьковских студентов «Этика принятия решений в бизнесе», преследующее *две главные цели*:

1) выяснение особенностей отношения студенческой аудитории к формальным и неформальным институтам украинского общества;

2) оценка результативности принятой в Украине модели подготовки специалистов-менеджеров высшей квалификации и определение задач по ее совершенствованию.

Исходя из этого, были определены *главные задачи исследования*:

- разработка методики тестирования отношения студентов к системе институтов общества на основе их ценностных суждений по этическим проблемам ведения бизнеса в условиях экономики Украины;
- отработка алгоритма и технологии сбора и анализа данных;
- проведение исследования, разработка рекомендаций по использованию его результатов и внедрению их в практику подготовки украинских студентов.

*Необходимость* проведения подобного исследования была продиктована главной причиной – недостаточно высокой эффективностью существующей в Украине модели подготовки специалистов-менеджеров высшей квалификации, что в значительной степени, по мнению автора, объясняется недооценкой значимости в ходе образовательной подготовки студентов таких аспектов образования, как воспитание и просвещение. Одними из самых тяжелых последствий этого и выступают: усиление в студенческой среде нигилизма в отношении системы институтов общества, а также закрепление маргинальных и асоциальных ценностей, норм и стереотипов, касающихся их будущей профессиональной деятельности.

В качестве *объекта исследования* было определено отношение студентов управленческих специальностей украинских вузов к этическим проблемам ведения бизнеса в условиях Украины.

В основу исследования были положены следующие *рабочие гипотезы*:

- мнение студентов III курса факультета «Бизнес-Управление» Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» (специальность – «Экономика предприятия») и III курса экономического факультета Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» (специальность – «Менеджмент») достаточно достоверно отражает мнение студентов управленческих специальностей вузов г. Харькова как государственной, так и негосударственной форм собственности;

— особенности поведения респондентов во время опроса и степень валидности ответов могут быть экстраполированы на всю аудиторию студентов управленческих специальностей вузов г. Харькова;

— между оценками отношения к этическим проблемам ведения бизнеса и качественными характеристиками респондентов (пол, возраст, сочетание учебы с работой, форма собственности вуза) существуют статистически значимые зависимости, которые могут быть определены на основе корреляционно-регрессионного анализа.

*Генеральная совокупность.* 2500 студентов управленческих специальностей III курса экономических факультетов 10 харьковских вузов IV уровня аккредитации: Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина, Национального аэрокосмического университета им. Н. Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт», Национального технического университета «Харьковский политехнический институт», Харьковского государственного экономического университета, Харьковской государственной академии городского хозяйства, Харьковского государственного автомобильно-дорожного технического университета, Харьковского государственного аграрного университета, Харьковского государственного технического университета сельского хозяйства, Харьковского государственного педагогического университета им. Г. С. Сковороды, Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия».

*Выборочная совокупность.* 215 студентов III курса дневной и заочной форм обучения факультета «Бизнес-Управление» Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» (специальность — «экономика предприятия») и III курса экономического факультета Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» (специальность — «Менеджмент»).

Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»: год основания — 1991, единственный в г. Харькове негосударственный вуз IV уровня аккредитации (форма собственности — ЗАО), стоимость обучения в год — 2160 грн.

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»: год основания – 1885, государственная форма собственности, стоимость обучения в год (контрактное отделение) – 940 грн.

В *опросный лист* (см. Приложение) был включен «паспорт» (пол, возраст, совмещение учебы с работой) и 16 закрытых вопросов, имплицитно формулирующих 3 главных проблемы: насколько правомерно (приемлемо/неприемлемо) нарушать законы государства и/или внутренние правила организации, вводя в заблуждение:

- в собственных корыстных интересах – организацию, в которой ты работаешь;
- в интересах организации, в которой ты работаешь, – ее потребителей и контрагентов;
- в интересах организации, в которой ты работаешь, – общество в целом.

*Измерение.* Одномерная 7-бальная Лайкерт-шкала: от «1» – «Решение абсолютно неверное» (Нарушение законов или правил – абсолютно неприемлемо) до «7» – «Решение абсолютно верное» (Нарушение законов или правил – полностью приемлемо).

*Фактически обследовано.* 145 студентов дневной и заочной форм обучения.

Средний возраст – 21,4 года.

Возрастная структура:

- 18 (1 – 0,7%),
- 19 (38 – 26,3%),
- 20 (67 – 46,3%),
- 21 (18 – 12,5%),
- 22 (3 – 2,0%),
- 23 (5 – 3,4%),
- 24 (2 – 1,3%),
- 27 (1 – 0,7%),
- 28 (1 – 0,7%),
- 30 (2 – 1,3%),
- 37 (2 – 1,3%),
- 39 (1 – 0,7%),

40 (1 – 0,7%),

44 (1 – 0,7%),

49 (1 – 0,7%),

50 (1 – 0,7%).

Пол: женщины – 72%, мужчины – 28%.

Совмещение работы с учебой: «только учатся» – 41%, «редко совмещают учебу с работой» – 24%, «часто совмещают учебу с работой» – 15%, «постоянно совмещают учебу с работой» – 20%.

*Методология оценки результатов.* Исходя из особенностей проекта (пилотное исследование), в качестве статистически корректных нами были идентифицированы только те ответы респондентов, которые могли быть определены как «да» или «нет». При оценке тесноты связи факторов статистически значимыми нами были определены связи, с характеристикой значения ранговой корреляции  $R > 0,31$ .

*Методика обработки.* Стандартная методика SPSS 10.

*Обобщенные результаты* представлены в табл. 6.15.

*Интерпретация результатов. Выводы.*

В 50% ситуаций, предполагающих необходимость выбора – следовать требованиям законов и правил или же нарушить их, преследуя те или иные цели, респонденты уверенно подтвердили свою готовность к противозаконным действиям. И только в 19% случаев они однозначно заявили о необходимости соблюдения тех ограничений, которые задаются институтами. С точки зрения НИЭ, это – принципиально важный результат, который может быть интерпретирован следующим образом. В условиях крайне низкой зрелости институциональной среды (произвол чиновников, тотальная коррупция, повсеместное нарушение требований законодательства, включая Конституцию и т. п.) в обществе со всей объективностью воспроизводятся условия для дальнейшего усиления нигилизма, подрывающего основы действенности экономических институтов как фактора и условия позитивного развития экономики и общества в целом.

Ранжирование ответов позволило выявить и еще одно не менее важное обстоятельство: законопослушность респондентов, то есть их предрасположенность следовать требованиям законов

## Отношение украинских студентов к этическим проблемам ведения бизнеса

№	Все признаки в порядке убывания	Среднее	Дисперсия	Ошибка	Абсолютная ошибка	Минимум	Максимум	Минимум	Среднее	Максимум
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	В интересах организации можно нарушать законы – вступать в створ с конкурентами	5,8	1,9	22%	1,2	4,5	7,0	Скорее ДА	ДА	Абсолютно ДА
2	В интересах организации можно нарушать законы – вводить в заблуждение общественность, скрывая негативную информацию об организации	5,4	3,1	28%	1,5	3,9	6,8	Скорее НЕТ	ДА	Абсолютно ДА
3	В интересах организации можно нарушать законы, удерживая клиентов любой ценой	5,3	2,1	23%	1,2	4,1	6,5	Скорее ДА	ДА	Абсолютно ДА
4	В личных интересах можно нарушать законы – использовать инсайдерскую информацию организации для личного обогащения	5,2	3,1	28%	1,5	3,8	6,7	Скорее НЕТ	ДА	Абсолютно ДА
5	В интересах организации можно нарушать законы – переманивать к себе сотрудников конкурентов	5,2	3,6	30%	1,6	3,6	6,7	Скорее НЕТ	ДА	Абсолютно ДА

Продолжение таблицы 6.15

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
6	В интересах организации можно нарушать законы – давать взятки чиновникам	5,0	3,6	30%	1,5	3,5	6,5	Скорее НЕТ	ДА	Абсолютно ДА
7	В интересах организации можно нарушать законы – использовать пиратское ПО	4,6	3,9	31%	1,4	3,2	6,1	Скорее НЕТ	Скорее ДА	Абсолютно ДА
8	В личных интересах можно нарушать законы – уклоняться от уплаты налогов	4,5	4,2	32%	1,5	3,0	5,9	Скорее НЕТ	Скорее ДА	ДА
9	В интересах организации можно нарушать законы – вводить в заблуждение клиентов, скрывая негативную информацию об организации	3,4	3,7	30%	1,0	2,4	4,5	НЕТ	Скорее НЕТ	Скорее ДА
10	В интересах организации можно нарушать законы – вводить в заблуждение клиентов, навязывая им невыгодные сделки	3,0	2,5	25%	0,7	2,2	3,7	НЕТ	НЕТ	Скорее НЕТ
11	В личных интересах можно нарушать законы – вводить в заблуждение организацию, лоббируя интересы своих друзей	2,9	3,9	31%	0,9	2,0	3,8	НЕТ	НЕТ	Скорее НЕТ
12	В интересах организации можно нарушать нормы экологического законодательства	2,8	2,9	27%	0,8	2,1	3,6	НЕТ	НЕТ	Скорее НЕТ

Окончание таблицы 6.15

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
13	В интересах организации можно нарушать нормы законодательства о ВЭД	2,8	3,6	30%	0,8	2,0	3,6	Абсолютно НЕТ	НЕТ	Скорее НЕТ
14	В интересах организации можно нарушать законы – заниматься дискриминацией женщин	2,6	4,0	32%	0,8	1,8	3,4	Абсолютно НЕТ	НЕТ	Скорее НЕТ
15	В личных интересах можно нарушать законы – вводить в заблуждение организацию и незаконно присваивать ее средства	2,4	2,4	25%	0,6	1,8	3,0	Абсолютно НЕТ	НЕТ	Скорее НЕТ
16	В интересах организации можно нарушать законы – вводить в заблуждение клиентов, скрывая дефекты продуктов организации	2,2	3,0	27%	0,6	1,6	2,9	Абсолютно НЕТ	НЕТ	НЕТ



и других правил можно рассматривать как производную от степени удаления проблемы за пределы организации в ее внешнюю среду. То есть, если «наивысшая лояльность» по отношению к требованиям правил проявляется внутри самой организации («обворовывать организацию, в которой ты работаешь, — нельзя!»; «обманывать клиентов организации — недопустимо!»), то выходя за пределы организации во внешнюю среду, обращение с нормами и правилами становится все более «непринужденным». Так, в борьбе с конкурентами о необходимости соблюдения правил «можно и забыть». Ну, а если речь идет о тех проблемах, которые выводят на уровень взаимодействия с государством, то здесь и того больше — респонденты однозначно и уверенно проявляют свое «свободолюбие»: если это необходимо, то абсолютно нормальным будет и уклонение от налогов, и дача взятки чиновнику. Кроме дополнительного подтверждения сделанного ранее вывода о крайне низкой эффективности действующих в обществе институтов, это свидетельствует и еще об одной принципиально значимой особенности общества, такой как дальнейшее усиление высокой степени избирательности по отношению к обязательности соблюдения требований конкретных законов или, другими словами, — укрепление телеологического подхода в оценке институциональных ограничений<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Считаем возможным в данном случае воспользоваться теми наработками, которые были получены учеными в ходе исследований этических проблем ведения бизнеса, но имеют, по нашему мнению, общеметодологический характер. Рассматривая проблемы социальной ответственности и этики ведения бизнеса, в современных теориях управления принято обращаться к так называемому «категорическому императиву Канта» (нем. kategorischer Imperativ, от лат. imperativus — повелительный) — философскому понятию, отражающему идеи Иммануила Канта о независимости нравственных принципов от внешней среды и необходимости единства этих принципов. В работе «Основоположения к метафизике нравов» (1785) И. Кант писал: «если должен существовать высший практический принцип и по отношению к человеческой воле — категорический императив, то этот принцип должен быть таким, который, исходя из представления о том, что для каждого необходимо есть цель, так как оно есть цель сама по себе, составляет объективный принцип воли, стало быть, может служить всеобщим

---

практическим законом. Основание этого принципа таково: *разумное естество существует как цель сама по себе*. Так человек необходимо представляет себе свое собственное существование, поскольку это *субъективный* принцип человеческих поступков. Но так представляет себе свое существование и всякое другое разумное существо ввиду того же самого основания разума, которое имеет силу и для меня; следовательно, это есть также *объективный* принцип, из которого как из высшего практического основания непременно можно вывести все законы воли. Практическим императивом, таким образом, будет следующий: *поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству*» [83, с. 207–208]. Несколько упростив и сделав более доступными для восприятия идеи И. Канта, в современной теории менеджмента категорический императив Канта формулируют следующим образом: «поступай так, чтобы твои действия в данных обстоятельствах могли бы рассматриваться как универсальное правило поведения». И на основе этого делается вывод о том, что все модели поведения людей в ситуации морального выбора могут быть сведены к двум основным подходам — телеологическому и деонтологическому. Деонтологический — универсальный подход (гр. деонтос — долг, должное) отражает основные требования категорического императива. Оценка того, является ли поведение этическим, основывается здесь на универсальных правилах, которые и определяют смысл этического поведения. Это означает, что, какими бы благородными не были цели, для их достижения ни при каких обстоятельствах не могут быть использованы неэтичные средства. Данный подход является жестким и универсальным, поскольку для оценки любой без исключения ситуации здесь используются одни и те же не подлежащие ревизии принципы. Его своеобразной альтернативой выступает телеологический — утилитарный подход (телеология, гр. телос — цель, причина). В отличие от первого подхода, определение этичности поведения здесь всегда носит ситуационный характер — основывается на оценке последствий того или иного конкретного поведения в конкретной ситуации. Этим определяется и выбор возможных средств для решения той или иной проблемы. Если поведение приносит пользу тем, кого оно затрагивает, то оно может рассматриваться как этическое, несмотря на сомнительность выбранных средств («ложь во спасение», «грабь награбленное»). Этот подход является очень гибким. И, поскольку универсальные критерии и принципы оценки этичности поведения здесь отсутствуют, то каждая конкретная ситуация всегда предполагает необходимость своей «автономной» оценки. То есть каждый раз необходимо взвесить все «за» и «против» в оценке последствий того или иного

Иными словами, приоритеты самоидентификации респондентов жестко ранжированы в порядке убывания:

1. *«Я – это часть команды».*
2. *«Моя команда – это часть бизнес-среды».*
3. *«Я – это часть того общества, которому я и моя команда практически ничем не обязаны и ничего не должны».*

При этом, в качестве статистически значимых нами были идентифицированы только две зависимости.

*Первая зависимость* «Возраст респондента/Допустимость в личных корыстных интересах присваивать средства организации».  $R = 0,33$ : чем старше респонденты, тем более категорично они отрицают допустимость обворовывания организации ее сотрудниками.

*Вторая зависимость* «Пол респондента/Допустимость в интересах организации пойти на действия, дискриминирующие женщин».  $R = 0,44$ : если респонденты – мужчины проявляют к этой проблеме нейтральное отношение, то респонденты – женщины категорически не допускают возможность таких действий.

## **Выводы**

Исследование издержек образования в русле новой институциональной экономической теории позволяет выделить в структуре совокупных издержек трансформационные и транзакционные издержки. Существующая в Украине практика статистического наблюдения доходов и расходов домохозяйств не направлена на

---

возможного поведения и только после этого уже определиться со своим этическим выбором. Именно этот подход и свойственные ему особенности и принципы оценок являются типичными для украинской студенческой аудитории. И его распространенность и типичность, как мы считаем, составляет одну из фундаментальных причин того состояния, в котором пребывает система институтов украинского общества, поскольку было бы глубоким заблуждением уповать на действенность законодательства, если в каждой ситуации гражданин творчески подходит к оценке необходимости соблюдения требований того или иного закона, решая для себя, насколько этот закон «хороший или плохой».

получение исчерпывающей и достоверной информации о расходах, связанных с получением образования, о тенденциях их формирования и изменения.

В качестве двух важнейших задач совершенствования организации статистического наблюдения расходов домохозяйств, связанных с получением образования, в Украине должны быть определены следующие.

Первая задача – разработка и реализация на региональном уровне альтернативной методики обследования домохозяйств, направленной на изучение образовательных проблем региона (включая не только анализ расходов, но и изучение результатов от получения образования через анализ заработной платы и других доходов лиц с разным уровнем образования, разной квалификацией и т. п.). Эта задача является оперативной и неотложной. Ее решение не нуждается в изменении действующего законодательства и не сопряжено с существенными материальными и финансовыми издержками. В то же время ее решение позволило бы незамедлительно получить конкретные практические результаты, а также подготовить почву для решения стратегической задачи.

Вторая задача – стратегическая – организация национальной системы экономического мониторинга системы образования. Хотя ее решение и потребует значительно больших затрат времени, материальных и финансовых ресурсов (связана с серьезными изменениями в формах и методах сбора социальной информации на общенациональном уровне), она не менее актуальна, чем первая. Основанием экономии издержек, связанных с ее реализацией, может и должен стать опыт в решении первой задачи.

В настоящее время для большинства студентов вузов высшее образование означает завершение периода обучения, предшествующего выходу на рынок труда. Ожидания студентов в отношении их вероятной будущей заработной платы сразу после окончания вуза достаточно высоки, причем различия между государственными и негосударственными вузами незначительны. При этом многие студенты заинтересованы в совмещении учебы в вузе с работой, и лишь незначительная часть из них хотела бы продолжить обучение после получения вузовского диплома.

Анализ ключевых характеристик поведения студентов позволяет говорить о существовании в настоящее время значительно отличающихся друг от друга нескольких типов образовательных стратегий поведения студентов в системе образования, правильный учет которых следует определить в качестве важной основы совершенствования практики организации образования.

Низкая эффективность сложившейся к настоящему времени в Украине системы подготовки специалистов высшей квалификации во многом объясняется недооценкой значимости в образовании таких составляющих, как воспитание и просвещение. К числу наиболее тяжелых последствий этого могут быть отнесены такие феномены, как усиление в студенческой среде нигилизма в отношении системы институтов общества, закрепление маргинальных и асоциальных ценностей, норм и стереотипов поведения.

В связи с этим в качестве еще одной важной и актуальной задачи, стоящей сегодня перед развитием украинского образования, должно быть определено преодоление искусственного сведения всей системы образования лишь к узконаправленной профессиональной подготовке и приоритетное развитие таких системных элементов образования, как воспитание и просвещение.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исторические корни исследования образования в экономической теории связаны с именами классиков политэкономии: 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 гг. Дж. Минсера, Т. Шульца, Г. Беккера. 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, то есть 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 исследо-

ванию образования, утверждая, что образовательная система общества совершенно «не вписывается» в узкие рамки неоклассического анализа, поскольку ориентирована преимущественно не на инвестиции в 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, игнорируются.

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

1. 7 нот менеджмента. Настольная книга руководителя / под ред. В. В. Кондратьева. — 7-е изд., перераб. и доп. — М. : Эксмо, 2008. — 976 с.
2. Авдашева С. Б. Новые исследования конкуренции и структуры рынков: что мы можем узнать из эмпирических исследований о России / С. Б. Авдашева, А. Е. Шаститко, Б. В. Кузнецов // Рос. журн. менеджмента. — 2006. — Т. 4, № 4. — С. 3—22.
3. Амблер Т. Практический маркетинг / Тим Амблер ; пер. с англ. под общ. ред. Ю. Н. Каптуревского. — СПб. : Питер, 1999. — 400 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
5. Ананьин О. И. Экономическая наука в зеркале методологии / О. И. Ананьин // Вопр. философии. — 1999. — № 10. — С. 135—151.
6. Ананьин О. И. Структура экономико-теоретического знания : методологический анализ / О. И. Ананьин. — М. : Наука, 2005. — 244 с.
7. Ананьин О. Экономика: наука и/или искусство / О. Ананьин // Вопр. экономики. — 2007. — № 11. — С. 4—24.
8. Ананьин О. И. Междисциплинарность и развитие экономического знания / О. И. Ананьин // Философские проблемы экономической науки. — М. : Ин-т экономики РАН, 2009. — С. 189—208.
9. Андреев С. Н. Маркетинг в некоммерческой сфере: теоретический аспект / С. Н. Андреев // Маркетинг в России и за рубежом. — 2000. — № 4. — С. 12—18.
10. Антонюк В. П. Оцінка та забезпечення розвитку людського капіталу України : автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.00.07 «Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика» / Валентина Полікарпівна Антонюк. — Донецьк, 2008. — 36 с.
11. Арефьев Н. Введение в теорию эндогенного роста [Электронный ресурс] / Николай Арефьев // Гос. ун-т «Высш. шк. экономики». — 2004. — 17 августа. — Режим доступа: <http://www.hse.ru/macro/macro3/Macro3Lecture4.html>. — Загл. с экрана.
12. Архиреев С. И. Трансакционные издержки институционализации фондового рынка Украины [Электронный ресурс] / С. И. Архиреев, Я. В. Зинченко // Институциональная экономика. — 2003. — 28 декабря. — Режим доступа: <http://ie.boom.ru/collection/donetsk.htm>. — Загл. с экрана.
13. Астахова В. И. Концептуально-методологические основы и принципы образовательной деятельности высших учебных заведений негосударственной формы собственности / В. И. Астахова // Приватная высшая

школа в объективе времени: украинский вариант : моногр. / М-во образования и науки Украины ; ХГИ «НУА»; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков, 2000. – С. 85–117.

14. Астахова В. І. Освіта Харківщини на зламі століть / В. І. Астахова, Л. О. Белова // Вчені записки Харк. гуманітар. ін-ту «Нар. укр. акад.» / Нар. укр. акад.— Х. : Око, 2002. — Т. 8. — С. 7–28.

15. Афанасьев В. С. Институционализм / В. С. Афанасьев // Экономическая энциклопедия. Политическая экономия. — М. : Сов. энцикл., 1975. — Т. 2. — С. 28–29.

16. Балыхина Т. М. Стандартизированная контрольно-оценочная деятельность в обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Т. М. Балыхина // Интернет-конференция по тестированию знания русского языка при получении гражданства Российской Федерации, Москва, Рос. ун-т дружбы народов, 20 нояб. — 20 дек. 2006 г. — Режим доступа: [www.testor.ru/files/Conferens/probl\\_ur\\_vlad/Standart.doc](http://www.testor.ru/files/Conferens/probl_ur_vlad/Standart.doc). — Загл. с экрана.

17. Баркан Д. И. Новые приоритеты маркетинга [рецензия] / Д. И. Баркан, С. П. Куш // Рос. журн. менеджмента. — 2006. — Т. 4, № 1. — С. 179–184. — Рец. на кн.: Маркетинг: новые ориентиры модели управления / О. А. Третьяк. — М. : ИНФРА-М, 2005.

18. Баскакова М. Е. Экономическая эффективность инвестиций в высшее образование в современной России: гендерный аспект : автореф. дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.05, 08.00.07 / Марина Евгеньевна Баскакова ; Ин-т соц.-эконом. проблем народонаселения РАН. — М., 2003. — 50 с.

19. Баскакова М. Е. Гендерные аспекты экономической отдачи платного высшего образования / М. Е. Баскакова // Социол. исслед. — 2003. — № 11. — С. 120–126.

20. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход : избр. труды по экономической теории / Г. С. Беккер ; пер. с англ. ; сост., науч. ред., послесл. Р. И. Капелюшника ; предисл. М. И. Левин. — М. : ГУ ВШЭ, 2003. — 672 с.

21. Белковский А. Н. Институциональное управление потребительским рынком Москвы / А. Н. Белковский, В. В. Абрамов // Менеджмент в России и за рубежом. — 2005. — № 6. — С. 89–93.

22. Бенсо М. Отношения между поставщиками и потребителями на промышленных рынках: когда потребители инвестируют в идиосинкразические активы? / М. Бенсо, Э. Андерсон // Рос. журн. менеджмента. — 2004. — Т. 2, № 2. — С. 91–96.

23. Блауг М. 100 великих экономистов после Кейнса : пер. с англ. / Марк Блауг. — СПб. : Омега-Л, 2008. — 384 с.
24. Булгаков М. Мастер и Маргарита : романы / Михаил Булгаков. — Минск : Ураджай, 1988. — 670 с.
25. Бухвалов А. В. Эволюция теории фирмы и ее значение для исследований менеджмента / А. В. Бухвалов, В. С. Катькало // Рос. журн. менеджмента. — 2005. — Т. 3. — № 1. — С. 75–84.
26. Васильева Е. Э. Институционализм как альтернатива неоклассической и марксистской экономической теории / Е. Э. Васильева // Квартал. бюллетень клуба экономистов / Ин-т приватизации и менеджмента ; Европейский гуманитарный ун-т. — Вып. 4. — Минск : Профилен, 2000. — С. 164–180.
27. Веблен Т. Теория праздного класса : пер. с англ. / Т. Веблен. — М. : Прогресс, 1984. — 642 с.
28. Витрати та ресурси домогосподарств України (1999–2007 рр.) [Електронний ресурс] / Держ. комітет статистики України. — 2009. — Груд. — Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>. — Назва з екрану.
29. Вища освіта України : інформаційно-аналітичні матеріали до засідання колегії Міністерства освіти і науки України. — К., 2003. — 211 с.
30. 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.
31. Волкова Т. И. Институциональные основы создания конкурентоспособных интеллектуальных продуктов / Т. И. Волкова // Университетское управление: практика и анализ. — 2004. — № 4(32). — С. 44–47.
32. Вылегжанина Е. Трешевый маркетинг : [Интервью с управляющим партнером маркетинговой компании «Архидея» Самвелом Аветисяном] // TopBusiness. — 2008. — №12. — С. 4–6.
33. Гавриленко Н. И. Роль и место маркетинга и маркетингового управления в работе с хозяйствующими субъектами / Н. И. Гавриленко // Менеджмент в России и за рубежом. — 2006. — № 1. — С. 43–52.
34. Галаган А. И. Мировые тенденции в области научных исследований высшего образования / А. И. Галаган, О. Д. Прянишникова. — М. : НИИВО, 1998. — 64 с.
35. Галаган А. И. Финансирование образования в развитых зарубежных странах / А. И. Галаган, О. Д. Прянишникова. — М. : НИИВО, 2003. — 60 с.

36. Галушкина М. Обновление канона / М. Галушкина, Т. Гурова, Д. Денисова // Эксперт. – 2003. – № 42. – С. 94–104.

37. 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 кафедры современной зарубежной философии филос. фак. С.-петерб. ун-та], СПб., 15–17 мая 2000 г. – СПб., 2000. – С. 62–66.

38. Геловани В. А. Методологические вопросы построения экспертных интеллектуальных систем / В. А. Геловани, О. В. Ковригин, Н. Д. Смольянинов // Системные исследования : методол. проблемы : ежегодник 1983. – М. : Наука, 1983. – С. 254–278.

39. Герасимов Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы (социологический аспект) / Георгий Иванович Герасимов, Людмила Васильевна Илюхина ; науч. ред. Ю. Г. Волков. – Ростов н/Д : НМД «Логос», 1999. – 136 с.

40. Глоссарий маркетинговых терминов = Glossary of marketing terms : ок. 2500 терминов : учеб. пособие для вузов / Нар. укр. акад. ; [Сост.: И. В. Тимошенко и др.] ; под общ. ред. И. В. Тимошенко. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – 239 с.

41. Гогоненкова Е. А. Эпистемологический статус метафоры: экспозиция проблемы / Е. А. Гогоненкова // Credo New. Теоретич. журн. – 2004. – № 2. – С. 68–75.

42. Голубков Е. П. Маркетинг как концепция рыночного управления / Е. П. Голубков // Маркетинг в России и за рубежом. – 2000. – №2. – С. 100–109.

43. Городяненко В. Г. Социология образования в зеркале историографического знания [Электронный ресурс] / Виктор Георгиевич Городяненко // www.sociology.kharkov.ua. – 2004. – 10 ноября. – Режим доступа : [http://www.sociology.kharkov.ua/docs/chten\\_01/gorodyan.doc](http://www.sociology.kharkov.ua/docs/chten_01/gorodyan.doc). – Загл. с экрана.

44. Государственный университет – Высшая школа экономики [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.hse.ru>. – Загл. с экрана.

45. Грилихес Ц. Производительность, научно-технический прогресс и ограниченность данных / Цви Грилихес // Истоки: Экономика в контексте истории и культуры. – М. : ГУ ВШЭ, 2004. – С. 122–165.

46. Гронау Р. Вклад Цви Грилихеса в человеческий капитал. Дискуссия о роли образования / Рубен Гронау // Экономические исследования и образование: Россия и СНГ. – 2003. – Ноябрь. – С. 12–20.



47. Гудков Л. Д. Метафора / Л. Д. Гудков // Культурология. XX век : энцикл. / гл. ред., сост. С. Я. Левит. — Т. 2. — СПб. : Унив. кн.; Алетейя, 1998. — С. 35–36.
48. Гуриев С. Наше самое высшее образование / Сергей Гуриев // Эксперт. — 2007. — № 35 (576). — 24 сент. — С. 16–18.
49. Данилов-Данильян В. И. Об имитационном моделировании систем с развивающейся структурой / В. И. Данилов-Данильян, И. Л. Толмачев, В. В. Шуршалов // Системные исследования: методологические проблемы : ежегодник 1979. — М. : Наука, 1980. — С. 191–209.
50. Данилов-Данильян В. И. Основные принципы оптимизационного подхода и возможности его реализации / В. И. Данилов-Данильян, А. А. Рывкин // Системные исследования: методологические проблемы : ежегодник 1983. — М. : Наука, 1983. — С. 172–196.
51. Дашковская О. Образование выйдет из кризиса обновленным? / Ольга Дашковская // Первое сентября. — 2009. — 28 марта. — С. 2.
52. Денисова Д. Маркетинг — это устройство для роста [интервью с Кэйю Мицуаки Симагути] / Дарья Денисова // Эксперт Украина. — 2003. — № 42. — 10 ноября. — С. 26–31.
53. Диалог Тойнби — Икеда. Человек должен выбрать сам : Антология / Арнольд Дж. Тойнби, Дайсаку Икеда. — М. : ЛЕАН, 1998 г. — 448 с.
54. 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.
55. Дойль П. Менеджмент: стратегия и тактика / Питер Дойль ; пер. с англ. Т. Карасевич, А. Вихровой, В. Кузина, Д. Раевской ; под общ. ред. Ю. Н. Каптуревского. — СПб. : Питер, 1999. — 560 с.
56. Долгин А. Информационная экономика индустрий моды. О парадоксах репутации и логике брэндов / Александр Долгин // Критическая Масса. — 2006. — №2. — С. 38–46.
57. Доходи та витрати населення за 2006 рік : експрес-випуск [Електронний ресурс] // Державний комітет статистики України. — Київ. — 2007 р. — № 326. — 28 груд. 2007 р. — Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/express/expr2007/2812/326.doc>. — Назва з екрану.
58. Друкер П. Эффективное управление. Экономические задачи и оптимальные решения / Питер Друкер ; пер. с англ. М. Котельниковой. — М. : ФАИР-ПРЕСС, 1998. — 288 с.
59. Думова И. И. Инвестиции в человеческий капитал [Электронный ресурс] / Ирина Ивановна Думова, Мария Владимировна Колесникова // Байкал. ин-т бизнеса и международного менеджмента. — 2009. — 19 дек. —

Режим доступа: [http://www.buk.irk.ru/library/sbornik\\_01/kolesnikova.shtml](http://www.buk.irk.ru/library/sbornik_01/kolesnikova.shtml). – Загл. с экрана.

60. Дюркгейм Э. Социология образования / Эмиль Дюркгейм ; пер. с фр. Т. Г. Астаховой. – М. : ИНТОР, 1996. – 324 с.

61. Ельмеев В. Я. Человек труда вместо человеческого капитала / В. Я. Ельмеев // Перспективы человека в глобализирующемся мире / под ред. В. В. Парцвания. – СПб. : С.-петерб. филос. об-во, 2003. – С. 319–351.

62. Ерёмин В. Н. Маркетинг: основы и маркетинг информации : учебник / В. Н. Ерёмин. – М. : КНОРУС, 2006. – 656 с.

63. Ермоленко Г. А. Метафора в языке философии : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Галина Алексеевна Ермоленко. – Краснодар, 2000. – 162 с.

64. Ерошин В. И. Становление и развитие экономики образования как науки (историко-методологический очерк) / В. И. Ерошин, Л. И. Романова // Экономика образования. – 2003. – № 2. – С. 8–20.

65. Жовтя Г. Н. Высшая школа как социальный институт (особенности функционирования в современном советском обществе) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.02 / Г. Н. Жовтя ; Моск. ин-т нар. хоз-ва им. Г. В. Плеханова. – М., 1991. – 19 с.

66. Зазовская Н. М. Инвестиции в образование : конспект лекций по курсу «Экономика труда» [Электронный ресурс] / Н. М. Зазовская // Рос. гос. ун-т нефти и газа имени И. М. Губкина. – 2004. – 25 декабря. – Режим доступа: <http://www.kutp.gubkin.ru/lect9.htm>. – Загл. с экрана.

67. Затраты семей на образование взрослых в 2006/07 учебном году : информационный бюллетень. – М. : ГУ ВШЭ, 2009. – 40 с.

68. Затраты семей на образование детей в 2006/07 учебном году : информационный бюллетень. – М. : ГУ ВШЭ, 2009. – 44 с.

69. Звернення Правління Громадської Ради освітян і науковців України (ГРОНУ) до Прем'єр-міністра України щодо Державного бюджету України на 2009 рік [Електронний ресурс]. – 2009. – Груд. – Режим доступу: <http://www.gronu.org.ua/node/40>. – Назва з екрану.

70. Звіти з якості результатів обстеження умов життя домогосподарств за 2007 рік [Електронний ресурс] / Держ. ком. статистики України. – 2009. – Груд. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>. – Назва з екрану.

71. Зубрицкая М. Украина и Россия – два взгляда на образовательную политику / Мария Зубрицкая // Зеркало недели. – 2001. – № 35 (359). – 8–14 сент. – С. 6.

72. Зуев А. Интеллектуальный капитал / Андрей Зуев, Людмила Мясникова // Риск: Ресурсы. Информация. Снабжение. Конкуренция. – М. – 2002. – № 4. – С. 4–13.

73. Иванюк И. А. Маркетинговая модель воспроизводства интеллектуального капитала [Электронный ресурс] / И. А. Иванюк. — Режим доступа: [http://publish.cis2000.ru/books/book\\_52/intro.shtml](http://publish.cis2000.ru/books/book_52/intro.shtml). — Загл. с экрана.
74. Идея Университету : антология / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька. — Львів : Літопис, 2002. — 304 с.
75. Инновации и образование : сб. материалов конф. Сер. «Symposium». Вып. 29. — СПб. : С.-петерб. филос. об-во, 2003. — 528 с.
76. Інформаційно-аналітичні матеріали / Голов. упр. освіти і науки Харк. облдержадмін. — Х., 2002. — 60 с.
77. Інформаційно-аналітичні матеріали щодо стану системи освіти України перед початком нового 2008/09 навчального року / Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України [Електронний ресурс]. — 2008. — Серп. — Режим доступу: [http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art\\_id=46941&cat\\_id=46939](http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=46941&cat_id=46939). — Назва з екрану.
78. Иншаков О. В. Экономические институты и институции : к вопросу о типологии и классификации / О. В. Иншаков // Социологические исследования. — 2003. — № 9. — С. 42–51.
79. Истоки : из опыта изучения экономики как структуры и процесса / редкол.: Я. И. Кузьминов и др. — 2-е изд. — М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. — 533 с.
80. Каблов Е. Мы рассуждаем об экономике знаний, но не знаем законов, которые запрещают эту экономику [Электронный ресурс] / Евгений Каблов // Известия науки и образования. — 2004. — 5 июня. — Режим доступа: <http://inauka.ru/science/article40580?subhtml>. — Загл. с экрана.
81. Калашников А. Г. Вопросы воспитания в социологическом освещении / А. Г. Калашников // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Эпштейна. — М. : Работник просвещения, 1927. — Т. 1. — С. 9–36.
82. Каленюк И. К вопросу об образовательном потенциале страны / И. Каленюк // Экономика Украины. — 2001. — № 11. — С. 70–77.
83. Кант И. Основоположения к метафизике нравов / Иммануил Кант // Кант И. Собр. соч. : в 8 т. : Юбилейное издание 1794–1994 / И. Кант ; под общ. ред. А. В. Гулыги. — М. : Чоро, 1994. — Т. 4. — С. 204–211.
84. Капелюшников Р. И. «Человеческого капитала» теория / Р. И. Капелюшников // Экон. энцикл. Политич. экономия. — Т. 4. — М. : Сов. энцикл., 1980. — С. 392–395.
85. Капелюшников Р. Категория транзакционных издержек / Р. Капелюшников // Как это делается: финансовые, социальные и информационные разработки : сб. материалов Ин-та коммерческой инженерии

«Либерализм в России». — М. : Ин-т коммерческой инженерии, 1994. — Вып. 3. — С. 1—16.

86. Капелюшников Р. И. Теория человеческого капитала [Электронный ресурс] / Ростислав Исакович Капелюшников // Институциональная экономика. — 1999. — 23 августа. — Режим доступа : [http://institutional.boom.ru/Capelush/HumanCapital\\_annotate.htm](http://institutional.boom.ru/Capelush/HumanCapital_annotate.htm). — Загл. с экрана.

87. Капелюшников Р. И. Новая институциональная теория [Электронный ресурс] / Р. И. Капелюшников // Московский Либертариум. — 2004. — 24 января. — Режим доступа : <http://www.libertarium.ru/libertarium/10625>. — Загл. с экрана.

88. Капелюшников Р. И. Заметки на полях неоинституционального подхода [Электронный ресурс] / Ростислав Исакович Капелюшников // Институт свободы «Московский Либертариум». — 2004. — 24 января. — Режим доступа : <http://www.libertarium.ru/libertarium/10619/>. — Загл. с экрана.

89. Кендюхов А. Гносеология интеллектуального капитала / А. Кендюхов. — Экономика Украины. — 2003. — № 4. — С. 28—34.

90. Кендюхов А. Иллюзия образования / Александр Кендюхов // Зеркало недели. — 2008. — № 44 (723). — 22—28 нояб. — С. 10.

91. Кирдина С. Г. Институциональная модель политической системы России [Электронный ресурс] / С. Г. Кирдина // Персональный сайт Kirdina.ru. — 2004. — 10 ноября. — Режим доступа : <http://kirdina.ru/public/intercenter/index.shtml>. — Загл. с экрана.

92. Киселева В. В. Государственное регулирование инновационной сферы / Виктория Викторовна Киселева, Марина Григорьевна Колосницyna. — М. : Издат. дом ГУ ВШЭ, 2008. — 402 с.

93. Клячко Т. Когда тратить выгодно... / Татьяна Клячко // Управление школой. — 2000. — № 21. — С. 6—8

94. Комітетські слухання «Удосконалення законодавчого забезпечення розвитку вищої освіти в Україні в контексті підготовки нової редакції Закону України «Про вищу освіту» 18 червня 2008 року / Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України [Електронний ресурс]. — 2008. — Липень. — Режим доступа : [http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art\\_id=46960&cat\\_id=46959](http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=46960&cat_id=46959). — Назва з екрану.

95. Корицкий А. В. Введение в теорию человеческого капитала : учеб. пособие / Алексей Владимирович Корицкий. — Новосибирск : Сибирский ун-т потребительской кооперации, 2000. — 112 с.

96. Корнейчик Т. Развитие системы народного образования РСФСР / Т. Корнейчик / Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Эпштейна. — М. : Работник просвещения, 1927. —Т. 1. — С. 1023—1060.

97. Коротков Э. М. Управление качеством образования / Э. М. Коротков. — М. : Академический Проект Мир, 2006. — 320 с.
98. Котлер Ф. Основы маркетинга : пер. с англ. / Филип Котлер, Гари Армстронг, Джон Сондерс, Вероника Вонг. — 2-е европ. изд. — К., М., СПб. : Вильямс, 1998. — 1056 с.
99. Коуз Р. Фирма, рынок и право / Рональд Коуз ; пер. с англ. Б. Пинскера ; науч. ред. Р. Капелюшников. — М. : Дело ЛТД, Catallaxy, 1993. — 192 с.
100. Красняков С. В. Державне фінансування освіти не має бути залишковим / Євген Васильович Красняков // Рідна школа. — 2004. — № 7–8. — С. 3–7.
101. 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.
102. Культура города: технологии развития [Электронный ресурс] // Культурная Столица. — 2004. — 23 марта. — Режим доступа: <http://www.culturecapital.ru/university/36>. — Загл. с экрана.
103. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ : пер. с англ. / Филипп Г. Кумбс. — М. : Прогресс, 1970. — 260 с.
104. Лавлок К. Маркетинг услуг: персонал, технология, стратегия : пер. с англ. / Кристофер Лавлок. — 4-е изд.— М. : Вильямс, 2005. — 1008 с.
105. 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.
106. Ламбен Ж.-Ж. Стратегический маркетинг. Европейская перспектива / Жан-Жак Ламбен ; пер. с фр. Б. И. Лифляндчика, В. Л. Дунаевского, С. А. Бурьяна. — СПб. : Наука, 1996. — XV, 589 с.
107. Ламбен Ж.-Ж. Менеджмент, ориентированный на рынок. Стратегический и операционный маркетинг / Жан-Жак Ламбен ; пер. с англ. под ред. В. Б. Колчанова. — СПб. : Питер, 2007. — 800 с.
108. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Жан-Франсуа Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. — М., СПб. : Ин-т экспериментальной социологии, изд-во «Алетейя», 1998. — 160 с.
109. Макиавелли Н. Государь / пер. с ит. Г. Муравьевой // Никколо Макиавелли. Избр. соч. — М. : Худож. лит., 1982. — С. 301–378.
110. Максимович Л. Материнский капитал не делится / Любовь Максимович // Российская газета. — Неделя. — 2010. — № 5090 (11). — 21 января. — С. 24.

111. Малахов С. Трансакционные издержки в российской экономике / С. Малахов // *Вопр. экономики.* — 1997. — № 7. — С. 77–86.
112. Малахов С. В защиту либерализма (к вопросу о равновесии трансакционных издержек и издержек коллективного действия) / С. Малахов // *Вопр. экономики.* — 1998. — № 8. — С. 114–123.
113. Малахов С. Трансакционные издержки и макроэкономическое равновесие / С. Малахов // *Вопр. экономики.* — 1998. — № 11. — С. 78–96.
114. Малков Л. П. О двух подходах к построению экономических моделей / Леонид Петрович Малков // *Системные исследования : Методологические проблемы : ежегодник 1985* / гл. ред. Д. М. Гвишиани. — М. : Наука, 1986. — Вып. 17. — С. 48–63.
115. *Маркетинг в отраслях и сферах деятельности : учеб. пособие* / под ред. Н. А. Нагапетьянца. — М. : Вузовский учеб., 2007. — 272 с.
116. *Маркетинг — это не наука, это теоретическое обобщение [Интервью с Игорем Березиным, президентом Гильдии маркетологов]* // *Управление персоналом.* — 2003. — № 10. — С. 34–40.
117. Маркс К. Введение (Из экономических рукописей 1857–1858 гг.) / Карл Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1958. — Т. 12. — С. 709–738.
118. Маркс К. К критике политической экономии / Карл Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1959. — Т. 13. — С. 1–167.
119. Маркс К. Критика политической экономии : черновой набросок 1857–1858 гг. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1968. — Т. 46. — Ч. 1. — С. 5–476.
120. Марченко М. В. Социальная значимость и эффективность инвестиции в образование [Электронный ресурс] / М. В. Марченко // Кубан. гос. ун-т. — 1999. — 24 мая. — Режим доступа: <http://intel-assets.h1.ru/articles/marchenko/marchenko.htm>. — Загл. с экрана.
121. Мельниченко Л. Н. Эволюция маркетингового управления: основные этапы и современные тенденции / Л. Н. Мельниченко // *Маркетинг в России и за рубежом.* — 1999. — № 5. — С. 3–11.
122. Менар К. Экономика организаций / Клод Менар ; пер. с фр. ; под ред. А. Г. Худокормова. — М. : ИНФРА-М, 1996. — 160 с.
123. Менеджмент, маркетинг и экономика образования : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. — 2-е изд., перераб. — Н. Новгород : НИМБ, 2004. — 526 с.
124. Милинчук Е. С. Институциональная структура рынка нематериальных услуг в постиндустриальной экономике / Е. С. Милинчук. — Саратов : Науч. кн., 2006. — 36 с.

125. Милль Дж. С. Основы политической экономии / Дж. С. Милль. — Т. 1. — М. : Прогресс, 1980. — 458 с.
126. Митчелл У. К. Экономические циклы. Проблема и ее постановка / У. К. Митчелл. — М., Л., 1930. — 424 с.
127. Михнева С. Г. Рынок труда : методологические и теоретические основы познания (системно-эволюционный подход) [Электронный 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](http://publish.cis2000.ru/books/book_39/ch4_1.shtml?no.htm). — Загл. с экрана.
128. Монаєнко А. О. Поняття та джерела фінансування освіти / А. О. Монаєнко [Електронний ресурс]. — 2007. — Жовтень. — Режим доступу: <http://www.confcontact.com/2007nov/monaenko.htm>. — Назва з екрану.
129. Моргунова А. Г. Образование как социальный институт : историография проблемы / А. Г. Моргунова // Вестник СамГУ. Философия. — 2002. — № 3. — С. 64—70.
130. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. — К., 2001. — 44 с.
131. Нашекина О. Н. Маркетинг в переходной экономике: взгляд через призму концепции трансакционных издержек / О. Н. Нашекина / Сучасна концепція маркетингу та її реінтерпретація в умовах перехідного суспільства : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 24—25 трав. 2001 р., м. Харків / Харк. ін-т бізнесу і менеджменту, Консорціум по удосконаленню бізнес-освіти в Україні — SEUME (США), Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна та ін. ; відп. ред. І. В. Тимошенко. — Х., 2001. — С. 9—12.
132. Нестеренко А. Современное состояние и основные проблемы институционально-эволюционной теории / А. Нестеренко // Вопр. экономики. — 1997. — №3. — С. 42—57.
133. Нестеренко А. Экономический рост на основе институциональных изменений / А. Нестеренко // Вопр. экономики. — 1996. — №7. — С. 19—29.
134. Никитин В. Идея образования или содержание образовательной системы / Владимир Никитин. — К. : Оптима, 2004. — 205 с.
135. Ніколаєнко С. М. Освіта і наука: зміни в законодавстві необхідні / С. М. Ніколаєнко // Голос України — 2003. — 3 вересня. — С. 8.
136. Норт Д. Институты и экономический рост: Историческое видение / Дуглас Норт // THESIS. — 1993. — Т. 1, Вып. 2. — С. 61—82.
137. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / Дуглас Норт ; пер. с англ. А. Н. Нестеренко ; предисл. и науч. редактирование Б. З. Мильнера. — М. : Фонд экон. кн. «НАЧАЛА», 1997. — 180 с.

138. Норт Д. Институциональные изменения: рамки анализа / Дуглас Норт // Вопр. экономики. — 1997. — №3. — С. 6–17.
139. Нуреев Р. Институционализм: прошлое, настоящее, будущее (вместо предисловия к учебнику «Институциональная экономика») / Р. Нуреев // Вопр. экономики. — 1999. — № 1. — С. 125–131.
140. Образовательные траектории детей и взрослых: семейные издержки и стимулы : информационный бюллетень. — М. : ГУ ВШЭ, 2009. — 48 с.
141. Одинець С. Усі дороги ведуть до Львова [Ексклюзивне інтерв'ю з міністром освіти і науки України Іваном Вакарчуком] / Світлана Одинець // Суботня Пошта. — 2009. — № 750. — 5 лют. — С. 1.
142. Одинцова М. И. Институциональная экономика / М. И. Одинцова. — 2-е изд. — М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. — 397 с.
143. Олейник А. В поисках институциональной теории переходного общества / А. Олейник // Вопр. экономики. — 1997. — № 10. — С. 58–68.
144. Олейник А. Н. Институциональная экономика : учеб. пособие / А. Н. Олейник. — М. : ИНФРА-М, 2004. — 416 с.
145. Олсон М. Логика коллективных действий: общественные блага и теория групп / Манкур Олсон ; пер. с англ. Е. Окороченко, Ю. Парамонова ; под ред. Р. М. Нуреева. — М. : Фонд экон. инициативы, 1995. — 241 с.
146. Онокой Л. С. Россия на пути интеграции в общеевропейскую систему образования / Л. С. Онокой // Социол. исслед. — 2004. — № 2. — С. 80–85.
147. Освіта України. Інформаційно-аналітичний огляд до II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти / під заг. ред. В. Г. Кременя. — К. : НІЧЛАВА, 2001. — 224 с.
148. Освітні інновації у вищих навчальних закладах України : каталог / відп. ред. К. М. Левківський. — К. : Стилос, 2003. — 336 с.
149. Отец калужского первоклассника сжег машину директора школы за поборы в школе [Электронный ресурс] // 5ballov.ru. — Новости образования. — 2005. — 6 окт. — Режим доступа: <http://www.5ballov.ru/news/newsline/index.shtml?2005/10/06/48404>. — Загл. с экрана.
150. Отмахов П. А. «Риторическая» концепция метода в экономической теории / П. А. Отмахов // Истоки. — 2000. — Вып. 4. — М. : ГУ ВШЭ, 2000. — С. 138–176.
151. Очікувана чисельність наявного населення на 1 січня 2008 року та середня за 2007 рік : експрес-випуск [Електронний ресурс] // Державний комітет статистики України. — Київ. — 2007. — № 323. — 25 груд. 2007 р. — Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/express/expr2007/2512/323.zip>. — Назва з екрану.



152. Панарин А. В каком мире нам предстоит жить? : геополитический прогноз, сделанный в 1997 году [Электронный ресурс] / Александр Панарин. – Режим доступа: [http://patriotica.ru/actual/panarin\\_prognoz.html/](http://patriotica.ru/actual/panarin_prognoz.html/). – Загл. с экрана.

153. Пинский А. А. Либеральная идея и практика образования : сб. науч. и публицист. работ / А. А. Пинский. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 667 с.

154. Платон. Государство / Платон. Соч. – М. : Мысль, 1971. – Т. 3. – Ч. 1. – С. 89–454.

155. Подьяков А. Н. Психология конкуренции в обучении / А. Н. Подьяков. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. – 231 с.

156. Показники роботи закладів освіти та наукових установ області за 2001 р. : статист. зб. / Голов. упр. освіти і науки Харк. облдержадмін. – Х., 2002. – 94 с.

157. Покаместов И. Подсчитайте сами, насколько вам выгодна MBA / Илья Покаместов // Обучение за рубежом. – 2000. – № 9. – С. 7–10.

158. Поланьи К. Экономика как институционально оформленный процесс / Карл Поланьи // Экон. социология. – 2002. – Т. 3, № 2. – С. 62–73.

159. Политика учреждений профессионального образования: кадры, экономика, образовательные стратегии : информ. бюлль. – М. : ГУ ВШЭ, 2009. – 96 с.

160. Поллак Р. Трансакционный подход к изучению семьи и домашнего хозяйства / Роберт Поллак ; пер. с англ. А. Л. Александровой // THESIS. – 1994. – Вып. 6. – С. 50–76.

161. Потребление услуг детских дошкольных учреждений : информ. бюлль. – М. : ГУ ВШЭ, 2009. – 36 с.

162. Природа фирмы : к 50-летию выхода в свет работы Р. Коуза «Природа фирмы» / под ред. О. И. Уильямсона, С. Дж. Уинтера ; пер. с англ. М. Я. Каждана ; науч. ред. перевода В. Г. Гребенников. – М. : ДЕЛО, 2001. – 360 с.

163. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III / Закони, положення про вищу освіту. – Х. : Спектр, 2004. – С. 30–71.

164. Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності : Наказ МОН України від 07.11.2000 р. № 522 [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0946-00>. – Назва з екрану.

165. Про ліцензування діяльності з надання освітніх послуг : Постанова КМ України від 8.08.2007 р. № 1019 [Електронний ресурс]. – 20 груд. 2007 р. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1019-2007-%EF>. – Назва з екрану.

166. Про ліцензування освітніх послуг : Постанова КМ України від 29.09.2003 р. № 1380 [Електронний ресурс]. – 20 груд. 2007 р. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1380%2D2003%2D%EF>. – Назва з екрану.

167. Про особливості формування державного замовлення на підготовку фахівців та науково-педагогічних кадрів у 2009 році : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2009 р. № 416-р (Із змінами, внесеними згідно з Розпорядженням КМ № 896-р (896-2009-р) від 29.07.2009) [Електронний документ] / Верховна Рада України. – 2009. – Серпень. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=416-2009-%F0>. – Назва з екрану.

168. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-ХІІ / Закони, положення про вищу освіту. – Х. : Спектр, 2004. – С. 5–29.

169. Про стан і перспективи розвитку приватної освіти в Україні : матеріали колегії МОН, 1 березня 2007, Харків, 2007. – 64 с.

170. Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні : Постанова Верховної Ради України № 2551-ІІІ від 21.06.2001 [Електронний ресурс]. – 2009. – Груд. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2551-14>. – Назва з екрану.

171. Про стан розробки та впровадження стандартів вищої освіти : Рішення Колегії М-ва освіти і науки України від 25.04.2002 р. № 4/5-19 // Інформаційний збірник МОН України. – 2002. – Липень (№ 13). – С. 10–12.

172. Радаев В. О рациональности и коллективном действии (о книге М. Олсона «Логика коллективных действий») / В. Радаев // Вопр. экономики. – 1996. – № 10. – С. 144–152.

173. Радаев В. В. Экономическая социология : курс лекций : учеб. пособие / В. В. Радаев. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 368 с.

174. Радаев В. В. Новый институциональный подход и деформализация правил в российской экономике. / В. В. Радаев. – М. : ГУ ВШЭ, 2001. – 42 с. (Препринт: WP1/2001/01).

175. Радаев В. В. Новый институциональный подход: построение исследовательской схемы / Вадим Валерьевич Радаев // Экон. социология. – 2001. – Т. 2, № 3. – С. 5–26.

176. Радаев В. В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация / Вадим Валерьевич Радаев // Экон. социология. – 2002. – Т. 3, № 4. – С. 20–32.

177. Радаев В. В. Динамика деловых стратегий российских розничных компаний под воздействием глобальных торговых сетей / В. В. Радаев // Рос. журн. менеджмента. – 2005. – Т. 3, № 3. – С. 3–26.

178. Радаев В. В. Рынок как переплетение социальных сетей / В. В. Радаев // Рос. журн. менеджмента. — 2008. — Т. 6, № 2. — С. 47–54.
179. Розмаинский И. В. Старый институционализм [Электронный ресурс] / И. В. Розмаинский // Economicus. ru. — 2003. — 21 декабря — 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](http://gallery.economicus.ru/cgiise/gallery/frame_rightn.pl?type=school&links=../school/oldinstitutionalism/lectures/oldinstitutelism_11.txt&img=lectures_small.gif&name=oldinstitutionalism). — Загл. с экрана.
180. Российский экономический конгресс : сб. докладов участников. — М. : ИЭ РАН, 2009. — 1 электронный опт. диск (CD-ROM). — Загл. с экрана.
181. Рошин С. Ю. Спрос на образование как на сигнал на рынке труда [Электронный ресурс] / С. Ю. Рошин // Рынок труда. — 2004. — 18 октября. — Режим доступа: [http://labourmarket.ru/Pages/conf1/book2\\_html/23\\_roshin.htm](http://labourmarket.ru/Pages/conf1/book2_html/23_roshin.htm). — Загл. с экрана.
182. Рощина Я. М. Формальные и неформальные издержки поступления в вуз: сколько мы готовы платить? / Яна Михайловна Рощина // Экон. социология. — 2003. — Т. 4, № 1. — С. 13–20.
183. Рощина Я. М. Учащиеся на рынке образовательных услуг : информ. бюл. / Я. М. Рощина, Т. Н. Филиппова, К. С. Фурсов. — М. : ГУ-ВШЭ, 2006. — 72 с.
184. Румянцев В. Идеология: чему учить детей? / Вячеслав Румянцев // Время. Еженедельное издание русских консерваторов. — 2002. — № 24. — 27 июня. — С. 3.
185. Рыбалкин О. Какая реформа нужна высшей школе? / Олег Рыбалкин // Зеркало недели. — 2008. — № 18 (697). — 17–23 мая. — С. 12.
186. Сабуров Е. Почему деньги не идут в образование? [Электронный ресурс] / Евгений Сабуров // Экономика образования. — 2001. — 2 июля. — Режим доступа: [http://mschools.ru/old/02\\_07\\_2001.htm](http://mschools.ru/old/02_07_2001.htm). — Загл. с экрана.
187. Сабуров Е. Ф. Человеческий капитал как гуманитарное понятие [Электронный ресурс] / Е. Ф. Сабуров // Красноярское образование : городской портал. — 2004. — 19 апреля. — Режим доступа: <http://www.krskobr.ru/users/rukovod/6>. — Загл. с экрана.
188. Садовничий В. А. Слово об университетском образовании / В. А. Садовничий // Университеты и общество. Сотрудничество университетов в XXI веке : сб. тезисов Междунар. науч.-практ. конференции, Москва, 27–28 ноября 2003 г. / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Междунар. ассоциация ун-тов. — М., 2003. — С. 6–10.
189. Саймон Г. Рациональность как процесс и продукт мышления / Г. Саймон // THESIS. — 1993. — Т. 1. — Вып. 3. — С. 16–38.

190. Самойлик Е. Формированию национальной инновационной системы Украины требуется государственное внимание / Екатерина Самойлик // *Голос Украины*. — 2007. — 11 авг. — С. 4.

191. Сантарелли Э. Природа электронной коммерции: имеют ли значение транзакционные издержки? / Э. Сантарелли // *Рос. журн. менеджмента*. — 2004. — Т. 3, № 2. — С. 35–46.

192. Сергиенко Я. В. Современные корпоративные стратегии: роль специализации и транзакционных издержек / Я. В. Сергиенко // *Российский журнал менеджмента*. — 2004. — Т. 3, № 3. — С. 47–62.

193. Серегина Е. В. Транзакционные издержки формирования института бренда / Е. В. Серегина, Е. В. Попов // *Маркетинг в России и за рубежом*. — 2006. — № 2. — С. 42–51.

194. Синявская О. В. Основные факторы воспроизводства человеческого капитала / Оксана Вячеславовна Синявская // *Экон. социология*. — 2001. — Т. 2, № 1. — С. 43–87.

195. Скрипак Е. И. Институциональная организация производства образовательных услуг : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.01 / Е. И. Скрипак ; Кемеровский гос. ун-т. — Кемерово, 2003. — 19 с.

196. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. 1776 г. [Электронный ресурс] / Адам Смит. — Режим доступа: <http://eklit.agava.ru/smitsod.htm>. — Загл. с экрана.

197. Сорокин П. Задачи ведомства народного просвещения / Питирим Сорокин. *Социологическая публицистика*. — СПб. : Алетей, 2000. — С. 83–86.

198. Старцев Ю. Н. Маркетинг как методологическая основа моделирования социально-экономического развития территории [Электронный ресурс] / Ю. Н. Старцев. — 2009. — Декабрь. — Режим доступа: [http://www.lib.csu.ru/vch/7/2003\\_01/003.pdf](http://www.lib.csu.ru/vch/7/2003_01/003.pdf). — Загл. с экрана.

199. Статистично-аналітичний огляд стану ринку праці у I півріччі 2007 року [Електронний ресурс] // Державний комітет статистики України. — 28 груд. 2007 р. — Режим доступу: [www.ukrstat.gov.ua](http://www.ukrstat.gov.ua). — Назва з екрану.

200. Структура сукупних витрат домогосподарств Харківської області (2000–2009 рр.). За даними вибіркового обстеження умов життя домогосподарств / Голов. упр. статистики у Харк. обл. — 2009. — Груд. — 30 с.

201. Структура сукупних ресурсів і витрат домогосподарств Харківської області, 2000–2008 рр. / Голов. упр. статистики у Харк. обл. — 2009. — Груд. — 10 с.

202. Струмилин С. Г. Хозяйственное значение народного образования / С. Г. Струмилин. — М.—Л. : Экон. жизнь, 1924. — 42 с.

203. Студент XXI века. Социальный портрет на фоне общественных трансформаций: украинская интерпретация : метод. рекомендации для соисполнителей исследоват. проекта 2008–2010 гг. / М-во образования и науки Украины, Ин-т высшего образования АПН Украины, Ассоц. учеб. заведений негосударств. формы собственности, Нар. укр. акад. ; [сост. В. И. Астахова и др.]. — Харьков : Изд-во НУА, 2008. — 123 с.

204. Студент XXI века. Социальный портрет на фоне общественных трансформаций: украинская интерпретация : отчет о НИР / М-во образования и науки Украины, Ин-т высшего образования АПН Украины, Ассоц. учеб. заведений негосударств. формы собственности, Нар. укр. акад. ; [сост. В. И. Астахова и др.]. — Харьков : Изд-во НУА, 2009. — 240 с.

205. Стукен Т. Ю. Рабочая сила региона: образование, профессиональная подготовка, квалификация, проблемы регулирования / Т. Ю. Стукен // Экон. социология. — 2002. — Т. 3, № 4. — С. 139–141.

206. Суини М. Лекции по средневековой философии / Майкл Суини ; авториз. пер. с англ. А. К. Лявданского. — Вып. 1. Средневековая христианская философия Запада. — М. : Греко-лат. кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. — 303 с.

207. Сумарокова Е. В. Инвестиции в человеческий капитал: теория и практика [Электронный ресурс] / Е. В. Сумарокова // Образование и общество : Научный, инфором.-аналитич. журн. — 2005. — 22 янв. — Режим доступа: [http://www.education.rekom.ru/2\\_2004/86.html](http://www.education.rekom.ru/2_2004/86.html). — Загл. с экрана.

208. Тамбовцев В. Теоретические вопросы институционального проектирования / В. Тамбовцев // Вопр. экономики. — 1997. — № 3. — С. 82–94.

209. Тамбовцев В. Институциональная динамика в переходной экономике / В. Тамбовцев // Вопр. экономики. — 1998. — № 5. — С. 29–40.

210. Тамбовцев В. Экономическая теория контрольно-надзорной деятельности государства / В. Тамбовцев // Вопр. экономики. — 2004. — № 4. — С. 91–106.

211. Тамбовцев В. Л. Новая институциональная экономическая теория и менеджмент / В. Л. Тамбовцев // Рос. журн. менеджмента. — 2006. — Т. 4, № 1. — С. 123–130.

212. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / Пьер Тейяр де Шарден ; пер. с фр. Н. А. Садовского ; предисл. и комментарии Б. А. Старостина. — М. : Наука, 1987. — 240 с.

213. Тимошенко И. В. Маркетинг в социальной сфере / И. В. Тимошенко / Актуальные проблемы гуманитарных наук и их информацион-

ное обеспечение : межрегион. студенч. науч. конф. (26 апр. 1996 г., Харьков). — Харьков, 1996. — С. 57.

214. Тимошенко И. В. Языковые проблемы преподавания маркетинговых дисциплин // Структура освіти в регіоні: проблеми оптимізації : матер. міжнар. наук.-практ. конф. (12–14 грудня 1996 р., Харків) / ХП «НУА». — Харьков : Авеста, 1996. — С. 139–140.

215. Тимошенко И. В. Метод ситуаций в преподавании маркетинговых дисциплин / И. В. Тимошенко // Ученые зап. Харьк. гуман. ин-та «Нар. укр. акад.». — Харьков : Око, 1997. — Т. 3. — С. 128–130.

216. Тимошенко И. В. Рынок маркетинговых услуг Украины: состояние, тенденции и перспективы // Человек и общество: тенденции социальных изменений : материалы междунар. науч.-практ. конф. (24–26 сент. 1997 г., Санкт-Петербург). — СПб. : Изд-во С.-петерб. ун-та, 1997. — Вып. 1. — С. 103–105.

217. Тимошенко И. В. Английская маркетинговая терминология / И. В. Тимошенко, Т. М. Тимошенко // Ученые зап. Харьк. гуман. ин-та «Нар. укр. акад.». — Харьков : Око, 1998. — Т. 4. — С. 294–301.

218. Тимошенко И. В. Деформирующие факторы покупательной способности населения Украины: анализ и практические выводы / И. В. Тимошенко, И. В. Семеняк // Ученые зап. Харьк. гуман. ин-та «Нар. укр. акад.». — Харьков : Око, 1998. — Т. 4. — С. 246–254.

219. Тимошенко И. В. Маркетинг образовательных услуг. Образовательная услуга. Рынок образовательных услуг. Уникальное предложение о продаже образовательных услуг / И. В. Тимошенко // Глоссарий современного образования / под ред. В. И. Астаховой, А. Л. Сидоренко. — Харьков : Око, 1998. — С. 111, 204, 231–233.

220. Тимошенко И. В. О преподавании маркетинга в украинской высшей школе, или Приключения мистера Веста в стране большевиков / И. В. Тимошенко, В. В. Астахов // Маркетинг и реклама. — 1998. — № 2. — С. 23–26.

221. Тимошенко И. Концептуальные маркетинговые основы разработки и реализации стратегий украинских предприятий // Персонал. Спецвыпуск. — К. : Межрегион. акад. управления персоналом, 1998. — С. 102–106.

222. Тимошенко И. В. Украинские предприятия перед выбором стратегии выживания / И. В. Тимошенко // Проблемы стабилизации и экономического развития. — Вестн. Харьк. ун-та. — 1998. — № 404'98. — С. 119–121.

223. Тимошенко И. В. Маркетинг: парадоксы, проблемы, перспективы / И. В. Тимошенко // Перспективы высшей школы в негосудар-

ственном секторе образования : тез. докл. и сообщ. межвуз. науч.-практ. конф. (24 апр. 1999 г., Ростов-н/Д) / М-во общ. и проф. образования Рост. обл., Рост. гос. ун-т, Ассоц. негос. вузов Юга России и др. — Ростов н/Д., 1999. — С. 48–53.

224. Тимошенко И. В. Маркетинг : учеб.-метод. пособие : для студентов заоч. отд-ния фак. «Бизнес-упр.» / И. В. Тимошенко ; ХГИ «НУА» ; [каф. маркетинга и статистики]. — Харьков, 1999. — 33 с.

225. Тимошенко И. В. Об искусстве жить и выживать в Украине: маркетинговые технологии обеспечения экономической безопасности / И. В. Тимошенко // Маркетинг и реклама. — 1999. — № 4. — С. 24–27.

226. Тимошенко И. В. Цели и программа маркетинг-аудита украинских предприятий / И. В. Тимошенко, И. В. Семеняк // Экономические проблемы региональной экономики в условиях рынка. — Вестн. Харьк. гос. ун-та. — 1999. — № 415. — С. 28–38.

227. Тимошенко И. В. Перспективы институциональной теории в исследовании проблем переходной экономики // Вестник Харьк. гос. ун-та. — 1999. — № 446. — С. 9–12.

228. Тимошенко И. В. Экономическая безопасность как стратегическая цель предприятия / И. В. Тимошенко, И. В. Семеняк, В. А. Гончарова // Экономические проблемы региональной экономики в условиях рынка. — Вестн. Харьк. гос. ун-та. — 1999. — № 415. — С. 96–100.

229. Тимошенко И. В. Практикум по маркетингу : учеб. пособие для студентов вузов / И. В. Тимошенко ; М-во образования и науки Украины, ХГИ «НУА». — Харьков, 2000. — 214 с.

230. Тимошенко И. В. Стратегический и операционный маркетинг образовательных услуг / И. В. Тимошенко // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». — Х. : Вид-во НУА, 2000. — Т. VI. — С. 391–400.

231. Тимошенко И. В. Экономическая безопасность в контексте современной концепции маркетинга / И. В. Тимошенко, А. М. Палютин // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». — Х: Вид-во НУА, 2000. — Т. VI. — С. 406–412.

232. Тимошенко И. В. Маркетинг образовательных услуг: особенности в приватном вузе / И. В. Тимошенко // Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант : моногр. / М-во образования Украины; ХГИ «НУА» ; под общ. ред. В. И. Астаховой. — Харьков, 2000. — С. 140–153.

233. Тимошенко И. В. Негосударственное высшее образование в США / И. В. Тимошенко // Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант : моногр. / М-во образования Украины; ХГИ «НУА» ; под общ. ред. В. И. Астаховой. — Харьков, 2000. — С. 403–431.

234. Тимошенко І. В. Інтегрований маркетинг освітніх послуг вузу / І. В. Тимошенко, В. В. Александров, М. І. Бондаренко, Л. Ф. Крупська // Сучасна концепція маркетингу та її реінтерпретація в умовах перехідного суспільства : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 24–25 трав. 2001 р., м. Харків / Харк. ін-т бізнесу і менеджменту, Консорціум із удоскон. бізнес-освіти в Україні (СЕУМЕ), Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, Харк. центр екон. освіти. — Харків, 2001. — С. 53–57.

235. Тимошенко І. В. Маркетингові дослідження в INTERNET: форми, методи, особливості / І. В. Тимошенко // Маркетингові дослідження в Україні : тези доповідей першої всеукр. наук.-практ. конф., 15–19 травня 2001 р., м. Ялта / Східноукр. нац. ун-т ; гол. ред. І. Л. Решетнікова. — Луганськ, 2001. — С. 152–153.

236. Тимошенко І. В. Метод ситуацій в преподаванні маркетингу / І. В. Тимошенко // Харк. вищ. шк.: метод. пошуки на рубежі століть : [матер. регіон. наук.-метод. конф.], Харків, 22 лютого 2001 р. / М-во освіти і науки України, Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна та ін. — Х., 2001. — С. 208–211.

237. Тимошенко І. В. Реінтерпретація сучасної концепції маркетингу в умовах України / І. В. Тимошенко // Сучасна концепція маркетингу та її реінтерпретація в умовах перехідного суспільства : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 24–25 трав. 2001 р., м. Харків / Харк. ін-т бізнесу і менеджменту; Консорціум із удоскон. бізнес-освіти в Україні — СЕУМЕ (США), Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна та ін. ; відп. ред. І. В. Тимошенко. — Х., 2001. — С. 5–6.

238. Тимошенко І. В. Исследование проблем переходной экономики в контексте новой институциональной экономики / І. В. Тимошенко // Проблемы равновесия экономических систем в условиях рыночной трансформации : [материалы II межвуз. науч.-практ. конф.], Харьков, 14 дек. 2001 г. / Нар. укр. акад. — Х., 2001. — С. 46–47.

239. Тимошенко І. В. Етика бізнесу очима майбутніх менеджерів : результати опитування українських студентів / І. В. Тимошенко, О. Н. Нашекіна // Вісн. Дон. ун-ту. Серія В. Економіка і право. — 2002. — № 2-2. — С. 281–285.

240. Тимошенко І. В. Формальні та неформальні угоди в контрактних відносинах / І. В. Тимошенко, О. Н. Нашекіна // Технічний прогрес і ефективність виробництва // Вестн. НТУ «ХПІ». — 2002. — № 11-2. — С. 27–31.

241. Тимошенко І. В. Формальні та неформальні угоди в контрактних відносинах / І. В. Тимошенко, О. Н. Нашекіна / Інформаційні



технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я : [доповіді міжнар. наук.-практ. конф.], Харків, 16–17 травня 2002 р. / М-во освіти і науки України, НТУ «ХПИ» та ін. – Х., 2002. – С. 397–398.

242. Тимошенко І. В. Рынок или государственное регулирование системы образования? / И. В. Тимошенко, А. М. Палютин // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Економічна серія. – 2002. – № 575. – С. 173–179.

243. Тимошенко І. В. Закордонний досвід дослідження ролі учасників освітянського процесу в підвищенні його ефективності / І. В. Тимошенко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 108–112.

244. Тимошенко І. В. Роль и место институционализма в современной экономической науке / И. В. Тимошенко, О. Н. Нащекина / Технический прогресс и эффективность производства // Вестн. НТУ «ХПИ». – 2003. – Т. 3, № 10'2002. – С. 48–55.

245. Тимошенко І. В. Методологические аспекты исследования услуг / И. В. Тимошенко // Соц.-экон. аспекти промислової політики : зб. наук. пр. / НАН України, Ін-т економіки пром-сті ; редкол.: Амоша О. І. (відп. ред.) та ін. – Донецьк, 2003. – Т. 2. – С. 388–395.

246. Тимошенко І. В. Людський капітал в перехідному суспільстві: проблеми виміру і операціоналізації / І. В. Тимошенко // Вісн. Львів. ін-ту менеджменту. – 2003. – С. 54–60.

247. Тимошенко І. В. Особливості використання виробничої функції в аналізі освітніх ресурсів / І. В. Тимошенко, А. М. Палютин // Соціально-економічні дослідження в перехідний період. Фінансова політика приватизованих підприємств і механізми її реалізації : зб. наук. пр. – Львів, 2003. – Вип. 4. – С. 309–316.

248. Тимошенко І. В. Напрями підвищення ефективності ринкової діяльності вищого навчального закладу: теорія і практика / І. В. Тимошенко // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 14–16 груд. 2003 р. / Консорціум із удоскон. бізнес-освіти в Україні (CEUME). – К., 2003. – С. 73–78.

249. Тимошенко І. В. Освіта як виробничий процес: проблема визначення та операціоналізації складових ефективності / І. В. Тимошенко, А. М. Палютин // Економіка і управління. – 2003. – № 1. – С. 22–28.

250. Тимошенко І. В. Розбудова національної інноваційної системи і державне регулювання ринку освітянських послуг / І. В. Тимошенко // Проблеми розвитку підприємств і нових економічних структур у сучасних умовах : [тези доп. і повідомл. Всеукр. наук.-практ. конф.], Донецьк, 20–

21 травня 2004 р. / НАН України, Ін-т економіки пром-сті та ін. — Донецьк, 2004. — С. 174–175.

251. Тимошенко І. В. Взаємовідносини учасників освітянського процесу як проблема дослідження економічної теорії / І. В. Тимошенко // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Економічна серія. — 2004. — № 608. — С. 34–37.

252. Тимошенко І. В. Общее равновесие и повышение эффективности образования в условиях кризиса / І. В. Тимошенко // Равновесие в экономической системе переходного типа: предпосылки, механизмы, управление / Нар. укр. акад. — Х., 2004. — С. 226–241.

253. Тимошенко І. В. Система образования в зеркале экономической науки : моногр. / І. В. Тимошенко. — Харьков : Изд-во НУА, 2005. — 296 с.

254. Тимошенко І. В. Освіта як інвестиційний процес: класичні джерела сучасних неокласичних концепцій / І. В. Тимошенко // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. Економіка. — 2005. — С. 86–92.

255. Тимошенко І. В. Человеческий капитал как эвристическая метафора / І. В. Тимошенко // Вчені зап. Харк. гуман. ун-ту «Нар. укр. акад.». — Х. : Вид-во НУА, 2005. — Т. XI. — С. 246–259.

256. Тимошенко І. В. О состоянии и перспективах исследования образования в новой институциональной экономике / І. В. Тимошенко // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. — 2005. — № 650. — С. 58–62.

257. Тимошенко І. В. Система образования как объект исследования экономической теории: от классической к новой институциональной экономике / І. В. Тимошенко, О. Н. Нашекина // Науч. тр. Донецк. нац. техн. ун-та. Сер. Экономическая. — 2005. — Вып. 89-3. — С. 51–57.

258. Тимошенко І. В. Институт кредитов и его роль в системе институтов образования / І. В. Тимошенко, О. Н. Нашекина // Технический прогресс и эффективность производства — Вестн. НТУ «ХПИ». — Харьков, 2005. — Т. 3, № 10'2005. — С. 48–55.

259. Тимошенко І. В. О природе и содержании транзакционных издержек / І. В. Тимошенко, О. Н. Нашекина // Науч. тр. Донецк. нац. техн. ун-та. Сер. Экономическая. — 2006. — Вып. 103-3. — С. 31–36.

260. Тимошенко І. В. Транзакционные и трансформационные издержки в системе образования / І. В. Тимошенко // Вчені зап. Харк. гуман. ун-ту «Нар. укр. акад.». — Х. : Вид-во НУА, 2006. — Т. XII. — С. 97–109.

261. Тимошенко І. В. Издержки получения образования: сущность, структура, направления исследования / І. В. Тимошенко, О. Н. Нашекина // Науч. тр. Донецк. нац. техн. ун-та. Сер. Экономическая. — Донецк, 2007. — Вып. 31-3 (117). — С. 54–59.

262. Тимошенко І. В. Модель вибору навчального закладу: неокласична інтерпретація / І. В. Тимошенко // Вчені зап. Харк. гуман. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х. : Вид-во НУА, 2007. – Т. XIII. – С. 69–79.

263. Тимошенко І. В. Маркетинг. Маркетинг освітніх послуг. Моделювання. Освітні послуги. Ринок освітніх послуг. Економіка освіти / І. В. Тимошенко // Глосарій сучасної освіти / Нар. укр. акад. ; під. общ. ред. Е. Ю. Усик. – Харків : Вид-во НУА, 2007. – С. 201–202, 209–210, 223–224, 277–278, 383, 493–495.

264. Тимошенко І. В. Дослідження українського ринку короткотривалих освітніх продуктів в області навчання англійській мові / І. В. Тимошенко, О. Н. Нашечкіна, С. В. Бронін // Вчені зап. Харк. гуман. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х. : Вид-во НУА, 2008. – Т. XIV. – С. 76–84.

265. Тимошенко І. В. Трактування проблем гуманізації освіти з позицій нової інституціональної економіки / І. В. Тимошенко, О. Н. Нашечкіна // Особливості викладання в сучасних умовах : прогр. і матеріали метод. семінару викладачів ХГУ «НУА», 30 янв. 2009 г., г. Харків / М-во освіти і науки України, Нар. укр. акад. – Харків : Вид-во НУА, 2009. – С. 34–38.

266. Тимошенко І. В. Інтелекція як феномен російської культури // Інтелекція. Освіта. Суспільство: Виклики глобальної кризи : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. із пробл. сучас. інтелекції, 6 лют. 2009 р., м. Харків / Нар. укр. акад. та ін. – Х. : Вид-во НУА, 2009. – С. 196–200.

267. Тимошенко І. В. Маркетинг і нова інституціональна економіка: проблеми взаємозв'язку і інтеграції методології і дослідницьких програм / І. В. Тимошенко, О. Н. Нашечкіна // Вестн. нац. техн. ун-та «ХПІ». – 2008. – № 50. – С. 124–132.

268. Тимошенко І. В. Сучасні методи і підходи до вивчення витрат на освіту / І. В. Тимошенко // Бізнес Інформ. – 2009. – № 2(3). – С. 192–195.

269. Тимошенко І. В. Теоретико-методологічні аспекти дослідження інновацій в системі освіти / І. В. Тимошенко // Вчені зап. Харк. гуман. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х. : Вид-во НУА, 2009. – Т. XV. – С. 212–219.

270. Тимошенко І. В. Інновації як феномен «творчого руйнування» в системі освіти / І. В. Тимошенко // Інвестиційні пріоритети епохи глобалізації: вплив на національну економіку та окремий бізнес : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., 5–9 березня 2009 р., м. Дніпропетровськ /

Придніпр. держ. акад. будівництва та архітектури. — Дніпропетровськ : ПДАБА, 2009. — Т. 3. — С. 74–76.

271. Тимошенко І. В. Проблеми фінансування освіти в умовах кризи: погляд з позиції нової інституційної економіки / І. В. Тимошенко // Фінанси України : матеріали XIII міжн. наук.-практ. конф., 10–11 квітня 2009 р., м. Дніпропетровськ / Дніпропетр. нац. ун-т. — Дніпропетровськ, 2009. — Т. 4. — С. 3–6.

272. Тимошенко І. В. Дослідження витрат домогосподарств в структурі моніторингу економіки освіти / І. В. Тимошенко // Соціально-економічний розвиток України та її регіонів: проблеми науки та практики : тези доп. міжнар. наук.-практ. конф., 21–23 травня 2009 р., м. Харків / Харк. нац. екон. ун-т та ін. — Х. : ВД «ІНЖЕК», 2009. — С. 365–368.

273. Тимошенко І. В. Инвестиции в образование: международный опыт и перспективы для Украины / И. В. Тимошенко, О. Н. Нащекина // Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я : матеріали XVII міжнар. наук.-практ. конф., 20–22 трав. 2009 р., м. Харків / Нац. техн. ун-т «Хар. політехн. ін-т». — Х., 2009. — С. 51–52.

274. Тимошенко І. В. Фінансування освіти: ресурсні чинники і інституційні обмеження / І. В. Тимошенко // Формування єдиного наукового простору Європи та завдання економічної науки : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., 28–29 трав. 2009 р., м. Тернопіль / Терноп. нац. екон. ун-т. — Тернопіль, 2009. — С. 165–167.

275. Тимошенко І. В. Роль институциональных факторов в формировании приоритетов инвестиций в образование / И. В. Тимошенко, О. Н. Нащекина // Вестн. нац. техн. ун-та «ХПИ». — 2009. — №18'2009. — С. 3–7.

276. Тимошенко І. В. Система образования как объект исследования экономической теории: от классической к новой институциональной экономике [Электронный ресурс] / И. В. Тимошенко // Рос. екон. конгресс : сб. докладов участников. — М. : ИЭ РАН, 2009. — 1 электронный опт. диск (CD-ROM). — Загл. с экрана.

277. Третьяк О. А. Эволюция маркетинга: этапы, приоритеты, концептуальная база, доминирующая логика / О. А. Третьяк // Рос. журн. менеджмента. — 2006. — Т.4, № 2. — С. 129–144.

278. Уильямсон О. И. Вертикальная интеграция производства: соображения по поводу неудач рынка / О. И. Уильямсон // Теория фирмы. — СПб. : Наука, 1995. — С. 33–53.

279. Уильямсон О. И. Сравнение альтернативных подходов к анализу экономической организации. Уроки организации бизнеса : пер. с англ. / О. И. Уильямсон. — СПб. : Лениздат, 1994. — 642 с.

280. Уильямсон О. И. Экономические институты капитализма: Фирмы, рынки, «отношенческая контрактация» / Оливер Итон Уильямсон ; 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. — 702 с.
281. Уотермен Р. Фактор обновления / Роберт Уотермен мл. ; пер. с англ. под общ. ред. В. Т. Рысина. — М. : Прогресс, 1988. — 368 с.
282. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / А. Н. Тихонов, А. Е. Абрамешин, Т. П. Воронина и др. ; под ред. А. Н. Тихонова. — М. : Вита-Пресс, 1998. — 256 с.
283. Управленческое консультирование : в 2 т. / под ред. Милана Кубра ; пер. с англ. М. К. Бабунашвили. — 2-е перераб. изд.— М. : Интерэксперт, 1992. — Т. 2. — 350 с.
284. Учащиеся на рынке образовательных услуг : информационный бюллетень. — М. : ГУ ВШЭ, 2006. — 72 с.
285. Учебно-научный институт «Высшая школа экономики и менеджмента» Донецкого национального технического университета [Электронный ресурс]. — 2010. — Режим доступа: <http://masters.donntu.edu.ua/donntu/university/faculty/iem/index.html>. — Загл. с экрана.
286. Федорова А. Миф о вечном возвращении. HR-менеджер — созерцатель или управляющий? / Анна Федорова // Со-Общение. — 2002. — № 6. — С. 12—14.
287. Федорова М. Ю. Образовательное право : учеб. пособие для вузов / М. Ю. Федорова. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 320 с.
288. Философия, культура и образование [материалы «круглого стола»] // Вопр. философии. — 1999. — № 3. — С. 3—54.
289. Флигстин Н. Поля, власть и социальные навыки: критический анализ новых институциональных течений / Нил Флигстин ; пер. с англ. М. С. Добряковой // Экон. социология. — 2001. — Т. 2, № 4. — С. 28—55.
290. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы : пер. с англ. — М. : Весь мир, 2003. — XXXII, 232 с.
291. Фуруботн Э. Г. Институты и экономическая теория: Достижения новой институциональной экономической теории / Э. Г. Фуруботн, Р. Рихтер ; пер. с англ. под ред. В. С. Катькало, Н. П. Дроздовой. — СПб. : Издат. дом С.-петерб. гос. ун-та, 2005. — XXXIV, 702 с.
292. Холкин Д. В. Технологические и институциональные подходы к трансляции лучшей практики / Д. В. Холкин, Т. А. Холкина // Университет. упр.: практика и анализ. — 2005. — № 4. — С. 48—56.

293. Хоткина З. А. По ту сторону прав и законов: гендерная сегрегация занятости в неформальной экономике / З. А. Хоткина // Экон. социология. – 2003. – Т. 4, № 1. – С. 132–135.

294. Черенков В. И. Генерализация маркетинговой теории: эволюция маркетинга и парадигма выживания Карла-Эрика Линна / В. И. Черенков // Маркетинг в России и за рубежом. – 2006. – №4. – С. 3–11.

295. Чернецкий Ю. О. Вища школа як соціальний інститут : автореф. дис. ... д-ра соціол. наук : 22.00.06 / Ю. О. Чернецкий; Харк. держ. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 1994. – 38 с.

296. Чижиков М. Купил балтийские шпроты – помог ветеранам СС / Максим Чижиков, Дмитрий Стешин // Комсомольская правда. – 2005. – 31 мая. – С. 1.

297. Шаинян К. Диплом с доставкой / Карен Шаинян // Коммерсантъ-Деньги, – 2005. – № 49. – С. 9.

298. Шаститко А. Трансакционные издержки (содержание, оценка и взаимосвязь с проблемами трансформации) / А. Шаститко // Вопр. экономики. – 1996. – №7. – С. 65–76.

299. Шаститко А. Условия и результаты формирования институтов / А. Шаститко // Вопр. экономики. – 1997. – № 3. – С. 67–81.

300. Шаститко А. Е. Неинституциональная экономическая теория / А. Е. Шаститко. – М. : ТЕИС, 1998. – 242 с.

301. Шаститко А. Предметно-методологические особенности новой институциональной экономической теории / А. Шаститко // Вопр. экономики. – 2003. – № 1. – С. 24–41.

302. Шереги Ф. Э. Социология образования: прикладной аспект / Ф. Э. Шереги, В. Г. Харчева, В. В. Сериков. – М. : Юристъ, 1997. – 304 с.

303. Шеремет И. И. Образование как социальный институт : лекция / И. И. Шеремет // Науч.-метод. семинар преподавателей социологии. – Х., 1996. – 20 с.

304. Щетинин В. Человеческий капитал и неоднозначность его трактовки // Мировая экономика и международные отношения. – 2001. – № 12. – С. 42–49.

305. Шив Ч. Д. Курс МВА по маркетингу / Чарльз Д. Шив, Александр Уотсон Хайэм ; пер. с англ. – М. : Альпина Пабlishер, 2003. – 717 с.

306. Шинкаренко И. Наш Болонский процесс / Инна Шинкаренко, Ирина Гасанова // Эксперт Украина. – 2005. – № 32 (35). – 29 авг. – С. 7–9.

307. Шинкаренко И. Мантры и смертные грехи маркетинга [Интервью с Филиппом Котлером] / Инна Шинкаренко // Эксперт Украина. – 2006. – № 22 (73). – 12 июня. – С. 24–27.

308. Шишлова Т. А. Трансакционный анализ сбытовых каналов в международном маркетинге : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.30 / Т. А. Шишлова ; С.-петерб. гос. ун-т экономики и финансов. — СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2000. — 22 с.

309. Эванс Дж. Р. Маркетинг : сокр. пер. с англ. / Дж. Р. Эванс, Б. Берман ; авт. предисл. и науч. ред. А. А. Горячев. — М. : Экономика, 1993. — 335 с.

310. Эггертссон Т. Экономическое поведение и институты / Трауинн Эггертссон ; пер. с англ. М. Я. Каждана; науч. ред. перевода А. Н. Нестеренко. — М. : ДЕЛЮ, 2001. — 408 с.

311. Экономика знаний : коллектив. моногр. / отв. ред. В. П. Колесов. — М. : ИНФРА-М, 2008. — 432 с.

312. Экономика университета: институты и организации : сб. пер. ст. с коммент. / пер. с англ. под науч. ред. М. В. Семеновой. — М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. — 249 с.

313. Экономическая оценка народного образования : сб. статей / И. Янжул, А. Чупров, Е. Янжул, В. Вахтерев и др. — 2-е изд. испр. и дополн. — СПб., 1899. — II, 161 с.

314. Экономический факультет Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова [Электронный ресурс]. — 2010. — Режим доступа: <http://www.econ.msu.ru/cd/1>. — Загл. с экрана.

315. Экономический факультет Южного федерального университета [Электронный ресурс]. — 2010. — Режим доступа: [http://dbs.sfedu.ru/www/rsu\\$elements\\$.info?p\\_es\\_id=10000000000000](http://dbs.sfedu.ru/www/rsu$elements$.info?p_es_id=10000000000000). — Загл. с экрана.

316. Юткина Ю. Стоит ли тратить деньги на обучение? [Электронный ресурс] / Юлия Юткина // Личные деньги. — 2009. — 7 марта. — Режим доступа: <http://www.personalmoney.ru/txt.asp?rbg=203&sec=281&id=327394>. — Загл. с экрана.

317. Янковська Л. А. Розвиток освітньо-фахового потенціалу регіону: теорія, методологія, практика : моногр. — Львів : Ін-т регіон. дослідж. НАН України, 2007. — 260 с.

318. Янсен Ф. Эпоха инноваций : пер. с англ. / Феликс Янсен. — М. : ИНФРА-М, 2002. — XII, 308 с.

319. Яременко О. Л. Институциональный кризис в Украине: предпосылки, особенности, пути выхода / О. Л. Яременко, В. Г. Яременко // Вчені зап. Харк. гуманітар. ін-ту «Нар. укр. акад.» / Нар. укр. акад. — Х. : Око, 1996. — Т. II. — С. 144–152.

320. 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., 1996. – С. 144–145.

321. Яременко О. Л. Институциональная трансформация экономики Украины: роль внешних факторов / О. Л. Яременко // Бизнес-Информ. – 1997. – № 4. – С. 8–14.

322. Яременко О. Л. Переходные процессы в экономике Украины: институциональный аспект / О. Л. Яременко. – Харьков : Основа, 1997. – 186 с.

323. Яременко О. Л. Институциональные основания переходных процессов в экономике : дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.01 / О. Л. Яременко. – Харьков, 1997. – 370 с.

324. Яременко О. Л. Динаміка інституційного розвитку економіки України / О. Л. Яременко // Вчені зап. Харк. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х. : Вид-во НУА, 2003. – Т. IX. – С. 334–346.

325. Abraham K. G. Match Quality, Seniority and Earnings / K. G. Abraham, H. S. Farber // American Economic Review. – 1987. – № 77. – P. 278–297.

326. Akerlof G. A. The Economics of Education: Some Lessons from Sociology / George A. Akerlof, 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.

327. Akerlof G. A. Identity and Schooling: Some Lessons for the Economics of Education / George A. Akerlof, Rachel E. Kranton // Journal of Economic Literature. – 2002. – Vol. 40, № 4. – P. 1167–1201.

328. Alchian A. Specificity, Specialization, and Coalitions / A. Alchian // Journal of Economic Theory and Institutions. – 1984. – № 40. – P. 34–49.

329. Allen D. W. What are Transaction Costs? / Douglas W. Allen // Research in Law and Economics. – 1991. – № 14. – P. 1–18.

330. Allen D. W. Transaction Costs / Douglas W. Allen / Encyclopedia of Law and Economics. – Cheltenham : Edward Elgar Press, 2000. – P. 893–926.

331. Alston L. J. The New Institutional Economics: Its Roots, Growth, and Future: Presidential Address [Electronic Source] / Lee J. Alston / Comparative Institutional Analysis: Economics, Politics, and Law : [11th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics], Reykjavík, Iceland, June 21–23, 2007 / The International Society for New Institutional Economics. – Available: [http://www.isnie.org/assets/files/ISNIE\\_Presidential\\_Address.pps](http://www.isnie.org/assets/files/ISNIE_Presidential_Address.pps).

332. Altonji J. Do Wages Rise with Job Seniority? / J. Altonji, R. Shaker. – Washington : Columbia University Press, 1984. – XXI, 242 p.



333. Anderson E. Integration of the Sales Force: An Empirical Examination / E. Anderson, D. Schmittlein // *The Rand Journal of Economics*. – 1984. – № 15 (Autumn). – P. 385–395.

334. Anderson E. Transaction Cost Analysis and Marketing / Erin Anderson // *Transaction Cost Economics and Beyond* / ed. by J. Groenewegen. – Boston : Kluwer Acad. Publishers, 1996. – P. 65–84.

335. Argyres N. Do transaction costs matter for survival at all stages of the industry lifecycle? [Electronic Source] / Nicholas Argyres, Lyda Bigelow // *Institutions and Economic and Political Behavior* : [8th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics], Tucson, Arizona, USA, September 30 – October 3, 2004 / The International Society for New Institutional Economics. – Available: [http://www.isnie.org/index.php?id=72&searched=marketing&highlight=ajaxSearch\\_highlight+AS\\_ajax\\_highlight1](http://www.isnie.org/index.php?id=72&searched=marketing&highlight=ajaxSearch_highlight+AS_ajax_highlight1).

336. Arndt J. The Political Economy of Marketing Systems: Reviving the Institutional Approach / Johan Arndt // *Journal of Macromarketing*. – 1981. – № I (Fall). – P. 36–47.

337. Arrow K. J. The Organization of Economic Activity: Issues Pertinent to the Choice of Market versus Non-Market Allocation / Kenneth J. Arrow // *The Analysis and Evaluation of Public Expenditures: The PBB-System*, US Joint Economic Committee, 91<sup>st</sup> Cong., 1<sup>st</sup> Sess., Vol. 1. – Washington, DC : Government Printing Office, 1969. – P. 48–73.

338. 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.

339. Axelrod R. The Evolution of Cooperation / Robert Axelrod. – New York : Basic Books, 1984. – XXI, 242 p.

340. Ayres C. E. The Theory of Economic Progress / Clarence E. Ayres. – Chapel Hill, NC : University of North Carolina Press, 1944. – 244 p.

341. Ayres C.E. Toward a Reasonable Society: The Values of Industrial Civilization / Clarence E. Ayres. – Austin : University of Texas Press, 1961. – 312 p.

342. Becker G. S. Accounting for Tastes / Gary S. Becker. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1996. – XV, 542 p.

343. 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. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. – 2<sup>nd</sup> ed. – Chicago : The University of Chicago Press, 1980. – Ch. 3. – P. 108–158.

344. Becker G. S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* / Gary S. Becker. — 3-d ed. — Chicago, London : The University of Chicago Press, 1993. — XXIII, 342 p.
345. 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.
346. 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.
347. 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.
348. Bell D. *The Coming of Post-Industrial Society* / Daniel Bell. — New York : Free Press, 1973. — XVI, 482 p.
349. 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.
350. Bénédiq P. *Institutional Capital: Reclaiming Institutions as a Form of Capital* / Paul Bénédiq IV // SSRN (Social Science Research Network). — 2009. — Aug. — Available: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1195306](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1195306).
351. Berkowitz E. N. *Marketing* / Eric N. Berkowitz, Roger A. Kerin, William Rudelius. — 2<sup>nd</sup> ed. — Homewood, IL, Boston, MA : IRWIN, 1989. — XXV, 755 p.
352. Berliner D. *Furthering Our Understanding of Motivation and Environments* / D. Berliner // *Research on Motivation in Education* / Ed. by R. Ames & C. Ames. — San Diego : Academic Press, 1989. — Vol. 3 : Goals and Cognitions. — P. 317–342.
353. Bidner C. *A Spillover-Based Theory of Credentialism* / Chris Bidner // UNSW Australian School of Business Research Papers. — 2010. — № 2010 ECON 10. — 28 p.
354. 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.
355. 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.
356. Bowman M. J. *The Human Investment Revolution in Economic Thought* / M. J. Bowman // *Sociology of Education*. — 1966. — Spring. — P. 111–137.

357. Boyd H. W. *Marketing Research: Text and Cases* / Harper W. Boyd, Jr., Ralph Westfall, Stanley F. Stasch. – 7-th ed. – Homewood, IL., Boston, MA : IRWIN, 1989. – XV, 816 p.

358. Boyd W. L. *The Power of Paradigms* / W. L. Boyd // *Policy Research and Development in Canadian Education* / ed by R. O'Reilly & C. Lautar. – Calgary : Calgary University Press, 1991. – P. 7–29.

359. Bresser R. K. F. *Institutional Capital: Competitive Advantage in Light of the New Institutionalism in Organization Theory* / Rudi K. F. Bresser, Klemens Millonig // *Schmalenbach Business Review*. – 2003. – Vol. 55. – July. – P. 220–241.

360. *Brief Glossary for New Institutional Economics* / Compiled by Alexandra Benham [Electronic Source] / The Ronald Coase Institute. – 2009. – Available: <http://www.coase.org/nieglossary.htm>.

361. Broeckelmann P. *Austrian Economics as a Basis for a General Marketing Theory: Potentials and Limitations* [Electronic Source] / Philipp Broeckelmann. – May 17, 2004 / Humboldt-Universität zu Berlin. – Available: <http://edoc.hu-berlin.de/master/broeckelmann-philipp-2004-11-26/HTML/front.html#:contents>.

362. 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.

363. Burki S. *Beyond the Washington Consensus: Institutions Matter* / Shahid Burki, Guillermo Perry. – Washington, D.C. : World Bank, 1998. – 124 p.

364. Case A. *School Inputs and Educational Outcomes in South Africa* / Anne Case, Angus Deaton // *Quarterly Journal of Economics*. – 1999. – Vol. 114, № 3. – P. 1047–1084.

365. Chen X. *Separating efficiency and strategic effects in marketing channels: marrying NEIO methods to nie concerns* [Electronic Source] / Xinlei Chen, Om Narasimhan, George John / 9-th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics, Barcelona, Spain, September 22–24, 2005 / The International Society for New Institutional Economics. – Available: [http://www.isnie.org/index.php?id=58&searched=marketing&highlight=ajaxSearch\\_highlight+AS\\_ajax\\_highlight1](http://www.isnie.org/index.php?id=58&searched=marketing&highlight=ajaxSearch_highlight+AS_ajax_highlight1).

366. Cheung S. N. *The Theory of Share Tenancy* / S. N. Cheung. – Chicago : University of Chicago Press, 1969. – XXI, 242 p.

367. Cheung S. N. S. *On the New Institutional Economics* / Steven N. S. Cheung // *Contract Economics* / ed. by Lars Werin, and Hans Wijkander. – Cambridge, MA : Blackwell Publishers, 1992. – P. 48–65.

368. CNISS (The Center for New Institutional Social Sciences) [Electronic Source] // The Washington University in St. Louis. – 2010. – Available: <http://cniss.wustl.edu/>.

369. Coase R. H. Economics and Contiguous Disciplines / R. H. Coase // *Journal of Legal Studies*. – 1978. – № 7. – P. 201–211.

370. 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*. – 1988. – Vol. 3, № 3. – P. 375–404.

371. Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital / James S. Coleman // *American Journal of Sociology*. – 1988. – № 94 (Supplement). – P. 95–120.

372. Coleman J. S. Foundations of Social Theory / James S. Coleman. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1990. – XIV, 348 p.

373. Coles R. The Moral Life of Children / R. Coles. – New York : Atlantic Monthly Press, 1986. – XVI, 389 p.

374. Commons J. A Sociological View of Sovereignty / J. Commons ; ed. with an introduction by Joseph Dorfman. – New York : Augustus Kelley, 1965. – XIII, 544 p.

375. Commons J. Institutional Economics – It's Place in Political Economy / J. Commons. – Madison : University of Wisconsin Press, 1934. – XXV, 212 p.

376. Commons J. Institutional Economics / J. Commons // *American Economic Review*. – 1931. – Vol. 21, № 4. – P. 648–657.

377. 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.

378. Cookson P. W. School Choice: The Struggle for the Soul of American Education / P. W. Cookson. – New Haven : Yale University Press, 1994. – 546 p.

379. Coulson A. Markets Versus Monopolies in Education: The Historical Evidence / Andrew Coulson // *Education Policy Analysis*. – 1996. – Vol. 4, № 3. – P. 26–46.

380. Coulson A. J. Market Education. The Unknown History / Andrew J. Coulson. – New Brunswick, USA, London : Transaction Publishers, 1999. – IX, 471 p.

381. Covington M. Making the Grade: A Self Worth Perspective on Motivation and School Reform / M. Covington. – Cambridge : Cambridge University Press, 1992. – XVII, 575 p.

382. Crowson R. L. The Politics of Education, the New Institutionalism, and Reinvented Schooling: Some Concluding Observations / Robert L. Crowson, 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, Hanne B. Mawhinney. — Washington, DC, London : The Falmer Press, 1996. — P. 203–214.

383. Cullingford C. *The Inner World of the School: Children's Ideas About Schools* / C. Cullingford — London : Cassell, 1991. — V, 428 p.

384. Davenport T. O. *The Human Capital Metaphor: What's in a Name* [Electronic Source] / Thomas O. Davenport. — August 2004. — Available: <http://www.linezine.com/4.2/articles/tdthcmwian.htm>.

385. 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.

386. Deci E. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* / E. Deci, R. Ryan. — New York : Plenum, 1985. — IV, 632 p.

387. 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.

388. *Definition of Marketing*. Approved by the American Marketing Association October 2007 [Electronic Source] / The American Marketing Association / MarketingPower, Inc. — 2010. — Available: <http://www.marketingpower.com/AboutAMA/Pages/DefinitionofMarketing.aspx>.

389. 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.

390. Denison E. F. *Why Growth Rates Differ: Postwar Experience in Nine Western Countries* / E. F. Denison. — Washington, D.C. : Brookings Institution, 1967. — 182 p.

391. Denzau A. T. *Shared Mental Models: Ideologies and Institutions* / Arthur T. Denzau, Douglass C. North // *Kyklos*. — 1994. — № 47 (Fasc 1). — P. 3–31.

392. Doner R. F. *The New Institutional Economics, Business Associations and Development* / Richard F. Doner, Ben Ross Schneider // *Business Associations and Economic Development*. — Chicago : Institute for Policy Research, Northwestern University, 2000. — DP 110. — 25 p.

393. Douglas M. *How Institutions Think* / M. Douglas. — Syracuse : Syracuse University Press, 1986. — XXI, 242 p.

394. Douglas P. H. *A Theory of Production* / P. H. Douglas, Ch. W. Cobb // *American Economic Review*. — 1928. — V. 18. — P. 139–165.

395. 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.

396. 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, Hanne B. Mawhinney. — Washington, DC, London : The Falmer Press, 1996. — P. 55–68.

397. Dror Y. *Policymaking Under Adversity* / Y. Dror. — New York : Transaction Books, 1986. — V, 413 p.

398. *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.

399. Eggertsson T. *Economic Behavior and Institutions* / T. Eggertsson. — Cambridge : Cambridge University Press, 1990. — XVIII, 448 p.

400. Ellis A. An exploration of new institutional economics for the strategic analysis of e-business with reference to transformational change [Electronic Source] / Andy Ellis ; Henley Management College ; Brunel University. — February 2006. — Available: [http://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/699/3/Ellis+A+\(2006\)+Strategic+analysis+of+e-business.pdf](http://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/699/3/Ellis+A+(2006)+Strategic+analysis+of+e-business.pdf).

401. Elmore R. *Choice as an Instrument of Public Policy* / R. Elmore // *Choice and Control in American Education* / ed. by W. H. Clune, J. F. Witte. — London : Falmer Press, 1990. — 615 p.

402. Feldman T. R. *Social Capital: Conceptual Frameworks and Empirical Evidence an Annotated Bibliography* [Electronic Source] / Tine Rossing Feldman, Susan Assaf // *The World Bank Social Development Family Environmentally and Socially Sustainable Development Network : Working Papers*. — 1999. — January. — Working Paper No. 5. — Available: <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrppr/index.htm/>.

403. 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.

404. Ferris J. M. *School-Based Decision-Making: A Principal-Agent Perspective* / J. M. Ferris // *Educational Evaluation and Policy Analysis Archives*. — 1992. — № 4. — P. 333–346.

405. 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.

406. *The Frontiers of the New Institutional Economics* / ed. by John Drobak, John Nye. — San Diego : Academic Press, 1997. — XII, 242 p.
407. Frymier J. *Motivation to Learn* / J. Frymier // *Kappa Delta Pi*. — West Lafayette, 1985. — P. 273–289.
408. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change* / M. Fullan. — New York : Teachers College Press & OISE Press, 1991. — X, 458 p.
409. 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.
410. 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.
411. Galbraith J. K. *The New Industrial State* / John Kenneth Galbraith. — Harmondsworth : Penguin, 1969. — XVII, 642 p.
412. 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.
413. Giannetti R. *Human Capital Data: Evidence and Suggestions from Italian Time Series (1881–1993)* / Renato Giannetti, 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.
414. 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.
415. 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, Hanne B. Mawhinney. — Washington, DC, London : The Falmer Press, 1996. — P. 153–166.
416. Glynn T. *Contexts for Independent Learning* / T. Glynn // *Educational Psychology*. — 1985. — № 135(1). — P. 5–15.
417. Goldsmith A. *Institutions and Planned Socioeconomic Change: Four Approaches* / Arthur Goldsmith // *Public Administrative Review*. — 1992. — № 52 (November – December). — P. 582–587.
418. Goodlad J. *A Place Called School* / J. Goodlad. — New York : McGraw-Hill, 1984. — XV, 389 p.

419. Grace E. Researcher Perspectives on Class Size Reduction / Elizabeth Grace, Erica Rauscher // Education Policy Analysis Archives. — Vol. 17. — № 9. — Phoenix : Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University, 2009. — 26 p.

420. Granovetter M. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness / M. Granovetter // American Journal of Sociology. — 1985. — № 91. — P. 481–510.

421. Grant C. (Re)viewing the review: A case study of the Review of Educational Research / C. Grant, M. E. Graue // Review of Educational Research. — 1999. — Vol. 69. — № 4. — P. 384–396.

422. Graue E. Researcher Perspectives on Class Size Reduction / Elizabeth Graue, Erica Rauscher // Education Policy Analysis Archives. — Vol. 17, № 9. — Phoenix : Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University, 2009. — 26 p.

423. Greene M. The Dialectic of Freedom / M. Greene. — New York : Teachers College Press, 1988. — XIV, 454 p.

424. 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.

425. 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.

426. Grootaert C. Social Capital: the Missing Link? [Electronic Source] / Christiaan Grootaert // The World Bank Social Development Family Environmentally and Socially Sustainable Development Network : Working Papers. — 1998. — April. — Working Paper No. 3. — Available: <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrppr/index.htm/>.

427. Grossman S. J. An Analysis of the Principal-Agent Problem / S. J. Grossman, O. Hart // Econometrica. — 1983. — № 51. — P. 7–45.

428. Grossman S. The Costs and Benefits of Ownership: A Theory of Vertical and Lateral Integration / S. Grossman, O. Hart // Journal of Political Economy. — 1986. — № 94. — P. 691–719.

429. Grossnickle D. Promoting Effective Student Motivation in the School Classroom / D. Grossnickle, W. Thiel. — Reston, VA: NASSP, 1988. — XVI, 612 p.

430. Groves T. Incentives in Teams / T. Groves // Econometrica. — 1973. — № 41. — P. 617–632.



431. Gugerty M.K. Does Development Assistance help build Social Capital? [Electronic Source] / Mary Kay Gugerty, Michael Kremer // The World Bank Social Development Family Environmentally and Socially Sustainable Development Network : Working Papers. – 2000. – March. – Working Paper No. 20. – Available: [http:// www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrprr/index.htm/](http://www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrprr/index.htm/).

432. Habermas J. Erkenntnis und Interesse / Jürgen Habermas. – Frankfurt am Main. : Springer-Verlag, 1968. – 218 s.

433. Hall R. E. The Importance of Lifetime Jobs in the U. S. Economy / R. E. Hall // American Economic Review. – 1982. – № 11. – P. 716–727.

434. Hallak J. Investing in the Future: Setting Educational Priorities in the Developing World / J. Hallak. – Paris : International Institute for Educational Planning, 1990. – 247 p.

435. 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.

436. Hamilton W. H. The Institutional Approach to Economic Theory / Walton H. Hamilton // American Economic Review. – 1919. – № 9 (Supplement). – P. 309–318.

437. 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.

438. 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.

439. Hanushek E. A. Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs / Eric A. Hanushek. – Washington, DC : Brookings Institution, 1994. – XXIV, 475 p.

440. Hanushek E. A. Who chooses to teach (and why)? / Eric A. Hanushek, Richard R. Pace // Economics of Education Review. – 1995. – Vol. 14, Issue 2. – P. 101–117.

441. Hanushek E. Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries / Eric Hanushek // World Bank Research Observer. – 1995. – Vol. 10, № 2. – P. 227–246.

442. Hanushek E. A. Efficiency and Equity in Schools Around the World / Eric A. Hanushek, Javier A. Luque // Economics of Education Review. – 2003. – Vol. 22, Issue 5. – P. 481–502.

443. Hanushek E. A. Improving Educational Quality: How Best to evaluate Our Schools? [Electronic Source] / Eric A. Hanushek, Margaret E. Raymond //

CREDO, Hoover Institution. – 2003. – August 18. – Available: <http://econpapers.hhs.se/scripts/search.asp?ft=HANUSHEK+E>.

444. Hanushek E. A. Does School Accountability lead to Improved Student Performance? [Electronic Source] / Eric A. Hanushek, Margaret E. Raymond // National Bureau of Economic Research Working Paper Series. – Cambridge, MA: NBER, 2004. – June. – Working Paper № 10591. – 18 p.

445. Hanushek E. A. The Effect of School Accountability Systems on the Level and Distribution of Student Achievement / Eric A. Hanushek, Margaret E. Raymond // Journal of the European Economic Association. – 2004. – Vol. 2, Issue 2. – P. 406–415.

446. Hart H. L. A. The Concept of Law / H. L. A. Hart. – Oxford : Oxford University Press, 1961. – XXI, 242 p.

447. Hastings K. The evolution of international marketing channels: Theory VS Practice [Electronic Source] / Kathy Hastings, Chad Perry ; Department of Marketing, Faculty of Business, University of Southern Queensland, Australia. – 1998. – Available: [http://smib.vuw.ac.nz:8081/www/ANZMAC1998/Cd\\_rom/Hastings158.pdf](http://smib.vuw.ac.nz:8081/www/ANZMAC1998/Cd_rom/Hastings158.pdf).

448. Heckman J. J. Some Brief Remarks on the Life and Work of Jacob Mincer / James J. Heckman // Review of Economics of the Household. – 2003. – Vol. 1, No. 4. – Dec. – P. 245–247.

449. Heilbroner R. L. The Wordly Philosophers. The Lives, Times and Ideas of Great Economic Thinkers / R. L. Heilbroner. – 3<sup>rd</sup> ed. – New York : Oxford University Press, 1968. – XVII, 702 p.

450. Higher Education in the World 2006: The Financing of Universities. (Guni Series on the Social Commitment of Universities) / Global University Network for Innovation (GUNI). – Palgrave Macmillan, 2006. – XLVI, 330 p.

451. Hodas S. Is Water an Input to a Fish? Problems with the Production-Function: Model in Education / Steven Hodas // Educational Evaluation and Policy Analysis Archives. – 1993. – Vol. 1, № 12. – P. 401–404.

452. 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.

453. 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.

454. Hodgson G. M. Institutional Economics: Surveying the «Old» and the «New» / Geoffrey M. Hodgson // Metroeconomica. – 1993. – Vol. 44, № 1. – P. 1–28.

455. Hodgson G. M. The Approach of Institutional Economics / G. M. Hodgson // *Journal of Economic Literature*. – 1998. – Vol. 34. – P. 166–192.

456. Hodgson G. M. Evolution and Institutions: On Evolutionary Economics and the Evolution of Economics / Geoffrey M. Hodgson. – Cheltenham : Edward Elgar, 1999. – XXIV, 642 p.

457. 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.

458. 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.

459. 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.

460. Holmstrom B. Moral Hazard and Observability / B. Holmstrom // *Bell Journal of Economics*. – 1979. – № 10. – P. 74–91.

461. Holmstrom B. Moral Hazard in Teams / B. Holmstrom // *Bell Journal of Economics*. – 1982. – № 13. – P. 324–340.

462. Holmstrom B. Aggregation and Linearity in the Provision of Intertemporal Incentives / B. Holmstrom, P. Milgrom // *Econometrica*. – 1987. – № 55. – P. 303–329.

463. Human Capital Formation and Manpower Development / ed. by Ronald A. Wykstra. – New York, London : Free Press, Collier-Macmillan Limited, 1971. – 188 p.

464. Hutchison T. W. Institutional Economics Old and New / Terence W. Hutchison // *Journal of Institutional and Theoretical Economics*. – 1984. – № 140. – P. 20–29.

465. 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.

466. ISNIE (International Society for New Institutional Economics) [Electronic Source]. – 2010. – Available: <http://www.isnie.org/>.

467. 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.

468. James H. S. Annotated Bibliography on Transaction Cost Economics: Theoretical, Empirical, and Institutional Issues with Some Applications [Electronic Source] / Harvey S. James // *The University of Missouri*. – 2005. – June. – Available: <http://dass.missouri.edu/faculty/hjames/TCE/>.

469. Jaoul M. Higher Education and Economic Growth in France since the Second World War / Magali Jaoul // HSR: Historical Social Research / Historische Sozialforschung. – Köln : Zentrum für Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 44–54.

470. 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.

471. John G. Forward Integration into Distribution / G. John, B. Weitz // Journal of Law, Economics, and Organization. – 1988. – № 4. – P. 337–355.

472. John G. TCE and marketing problems: progress, uses and limitations [Electronic Source] / George John, Raghunath Rao // Institutions and Economic and Political Behavior : [8th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics], Tucson, Arizona, USA, September 30 – October 3, 2004 / The International Society for New Institutional Economics. – Available: [http://www.isnie.org/index.php?id=72&searched=marketing&highlight=ajaxSearch\\_highlight+AS\\_ajax\\_highlight1](http://www.isnie.org/index.php?id=72&searched=marketing&highlight=ajaxSearch_highlight+AS_ajax_highlight1)

473. Johnson D. G. Resource Allocation under Share Contract / D. G. Johnson // Journal of Political Economy. – 1950. – № 68. – P. 111–123.

474. Jolink A. The Evolutionist Economics of Leon Walras / Albert Jolink. – London, New York : Routledge, 1996. – XIV, 242 p.

475. Joskow P. Contract Duration and Relationship-Specific Investments / P. Joskow // American Economic Review. – 1987. – № 77. – P. 138–185.

476. Joskow P. Markets for Power / P. Joskow, R. Schmalensee. – Cambridge : MIT Press, 1983. – XXI, 762 p.

477. Joskow P. Vertical Integration and Long-Term Contracts / P. Joskow // Journal of Law, Economics, and Organization. – 1985. – № 1. – P. 33–80.

478. Kagan T. Theodore W. Schultz publishes Investment in Human Capital [Electronic Source] / 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. – Available: [http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel\\_schugurensky/assignment1/1961schultz.html/](http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1961schultz.html/).

479. 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.

480. Kapp K. W. In Defense of Institutional Economics / K. William Kapp // Swedish Journal of Economics. – 1968. – № 70. – P. 1–18.

481. Katz M. L. Microeconomics / Michael L. Katz, Harvey S. Rosen. – Burr Ridge, etc. : Irwin, 1994. – 2<sup>nd</sup> ed. – XXIX, 705 p.

482. Kaufman B. E. Jacob Mincer's Contribution to Modern Labor Economics: A Review Essay / Bruce E. Kaufman // Andrew Young School of Policy Studies. Working Papers. — 2008. — July. — Working Paper No. 08-29. — 11 p.

483. Keegan W. Marketing / Warren Keegan, Sandra Moriarty, Tom Duncan. — Columbus, Toronto, etc. : Merrill Publ. Co., A Bell & Howell Inform. Co., 1988. — XIV, 658 p.

484. Kennan J. Bonding and Enforcement of Labor Contracts / J. Kennan // Economics Letters. — 1979. — № 9. — P. 61–66.

485. Kherallah M. The new institutional economics: Applications for agricultural policy research in developing countries / Mylène Kherallah, Johann F. Kirsten // *Agrekon*. — 2002. — Vol. 41. — №2 (June). — P. 110–133.

486. Kiker B. F. Investment in Human Capital / B. F. Kiker. — Columbia : University of South Carolina Press, 1971. — 322 p.

487. 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.

488. Klamer A. Conversations With Economists: New Classical Economists and Opponents Speak Out on the Current Controversy in Macroeconomics / A. Klamer. — Lanham, MD : Rowman & Littlefield Publishers, 1984. — 278 p.

489. Klamer A. So What's an Economic Metaphor? / Arjo Klamer, 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.

490. 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, DC, 2003. — 1 CD.

491. 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.

492. Klein B. Why Hold-Ups Occur: He Self-Enforcing Range of Contractual Relationships? / B. Klein // *Economic Inquiry*. — 1996. — V. 34. — P. 444–463.

493. Klein B. Vertical Integration, Appropriable Rents, and the Competitive Contracting Process / B. Klein, R. Crawford, A. Alchian // *Journal of Law and Economics*. — 1978. — № 21. — P. 297–326.

494. 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.

495. Knight F. Anthropology and Economics / F. Knight // *Journal of Political Economy*. – 1941. – № 53. – P. 247–268.
496. Knight F. Risk, Uncertainty and Profit / F. Knight. – New York : Harper & Row, 1965. – XXI, 342 p.
497. Kozol J. Flaming Folly / J. Kozol // *The Executive Educator*. – 1992. – Vol. 14, № 6. – P. 14–19.
498. Krashinsky M. Why Educational Vouchers May Be Bad Economics / M. Krashinsky // *Teachers College Record*. – 1986. – Vol. 88, № 2. – P. 140–151.
499. Krautmann A. C. Grades and Student Evaluation of Teachers / Anthony C. Krautmann, William Sander // *Economics of Education Review*. – 1999. – № 18. – P. 59–63.
500. Krueger A. O. Factor Endowments and Per Capita Income Differences among Countries / A. O. Krueger // *Economic Journal* 78. – 1968. – September. – P. 641–659.
501. Kugler W. Zur Pragmatik der Metapher, Metaphernmodelle und Historische Paradigmen / W. Kugler. – Frankfurt an Main : B. Behr's Verlag, 1984. – 442 s.
502. Lazear E. P. Why Is There Mandatory Retirement? / E. P. Lazear // *Journal of Political Economy*. – 1979. – № 87. – P. 1261–1284.
503. Lesser J. A. Beyond research streams: systematic integration of consumer concepts. Twentieth century postscripts / Jack A. Lesser, Lakshmi K. Thumhuri // *Management Research News*. – 2000. – Vol. 23. – Issue 5/6. – P. 55–72.
504. 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.
505. Levin B. Conceptualizing the Process of Education Reform from an International Perspective / Benjamin Levin // *Educational Evaluation and Policy Analysis Archives*. – 2001. – Vol. 9, № 14. – P. 68–82.
506. Levin B. Criticizing the Schools: Then and Now / Benjamin Levin // *Educational Evaluation and Policy Analysis Archives*. – 1998. – Vol. 6, № 16. – P. 12–28.
507. Levin B. Students and Educational Productivity / Benjamin Levin // *Educational Evaluation and Policy Analysis Archives*. – 1993. – Vol. 1, № 5. – P. 148–164.
508. Levin B. Dealing with Diversity: Some Propositions from Canadian Education / Benjamin Levin, Anthony Riffel // *Educational Evaluation and Policy Analysis Archives*. – 1994. – Vol. 2, № 2. – P. 224–238.

509. Levin H. M. The Economics of Educational Choice / H. M. Levin // *Economics of Education Review*. – 1991. – Vol. 10, № 2. – P. 137–158.
510. Lieberman A. Teacher Development in Professional Practice Schools / A. Lieberman, L. Miller // *Teachers College Record*. – 1990. – № 92. – P. 106–122.
511. Lieberman M. Profit-Seeking Schools / M. Lieberman // *Liberating Schools* / ed. by D. Boaz. – Washington, D.C. : The Cato Institute, 1991. – P. 62–82.
512. Lillard D. R. Higher Standards, More Dropouts? Evidence Within and Across Time / Dean R. Lillard, Philip P. DeCicca // *Economics of Education Review*. – 2001. – № 20. – P. 459–473.
513. 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.
514. Lukes S. Power: A Radical View / Steven Lukes. – London : Macmillan, 1974. – 312 p.
515. The Macmillan Student Encyclopedia of Sociology / ed. by Michael Mann. – London : Macmillan Press, 1985. – XI, 434 p.
516. 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.
517. Masten S. The Organization of Production: Evidence from the Aerospace Industry / S. Masten // *Journal of Law and Economics*. – 1984. – № 27. – P. 403–418.
518. 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.
519. 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, Hanne B. Mawhinney. – Washington, DC, London : The Falmer Press, 1996. – P. 23–42.
520. McCarthy E. J. Basic Marketing: A Managerial Approach / E. Jerome McCarthy, William D. Perreault. – 10-th ed. – Homewood, IL, Boston, MA : IRWIN, 1990. – XXVIII, 734 p.
521. McCloskey D. The Rhetoric of Economics // *Journal of Economic Literature*. – 1983. – № 31. – June. – P. 482–517.

522. 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.

523. 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.

524. 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.

525. McMeekin R. W. *Networks of Schools* / Robert W. McMeekin // *Education Policy Analysis Archives*. – 2003. – Vol. 11, № 16. – 18 p.

526. McNaughton R. B. *Transaction cost analysis and the methodology of foreign-market entry-mode studies* / R. B. McNaughton // *Environment and Planning*. – 1999. – Vol. 31. – P. 575–596.

527. Menard C. *Methodological Issues in New Institutional Economics* / C. Menard // *Journal of Economic Methodology*. – 2001. – Vol. 8, № 1. – P. 85–92.

528. Milgrom P. *Economic Theories of the Firm: Past, Present, and Future* / Paul Milgrom, John Roberts // *Canadian Journal of Economics*. – 1988. – V. 21. – P. 444–458.

529. Mincer J. *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution* / Jacob Mincer // *The Journal of Political Economy*. – 1958. – Vol. 66, No. 4. – Aug. – P. 281–302.

530. Mincer J. *On-the-Job Training: Costs, Returns, and Some Implications* / Jacob Mincer // *The Journal of Political Economy*. – 1962. – Vol. 70, No. 5. – Oct. – P. 50–79.

531. Mincer J. *Labor Force Participation of Married Women: A Study of Labor Supply* / Jacob Mincer // *Aspects of Labor Economics* / ed. by H. Gregg Lewis. – Princeton, NJ : Princeton University Press, 1962. – P. 63–105.

532. 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.

533. 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, Hanne B. Mawhinney. – Washington, DC, London : The Falmer Press, 1996. – P. 167–188.



534. Mitchell W.C. *The Backward Art of Spending Money and Other Essays* / Wesley C. Mitchell. — New York : McGraw-Hill, 1937. — 312 p.

535. Mitchell W. C. *The Rationality of Economic Activity. Part I* / Wesley C. Mitchell // *Journal of Political Economy*. — 1910. — Vol. 18, № 3. — P. 197–216.

536. 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.

537. Monk D. *Educational Finance : An Economic Approach* / D. Monk. — New York : McGraw-Hill, 1990. — XIX, 457 p.

538. Monk D. H. *A Reply to Mr. Hodas* / David H. Monk // *Educational Evaluation and Policy Analysis Archives*. — 1993. — Vol. 1, № 15. — P. 370–374.

539. 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 Archives*. — 1992. — Vol. 1, № 14. — P. 307–332.

540. Monk D. H. *Educational Finance: An Economic Approach* / David H. Monk. — New York : McGraw-Hill, 1990. — XIX, 457 p.

541. 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 Archives*. — 2000. — Vol. 22, № 1. — P. 1–26.

542. 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.

543. 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.

544. 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.

545. Morris M. H. *Industrial and Organizational Marketing* / Michael H. Morris. — Columbus, Toronto, etc. : Merrill Publ. Co., A Bell & Howell Inform. Co., 1988. — XIV, 658 p.

546. 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.

547. Murrell P. Institutions and Firms in Transition Economies / Peter Murrell // Handbook of New Institutional Economics / ed. by Claude Ménard and Mary Shirley. — L. : Kluwer Academic Press, 2003. — P. 132–144.

548. Myrdal G. Value in Social Theory / Gunnar Myrdal. — New York : Harper, 1958. — XXII, 428 p.

549. Natanson M. The Journeying Self / M. Natanson. — Reading, MA : Addison-Wesley, 1970. — X, 421 p.

550. Nelson R. R. Making Sense of Institutions as a Factor Shaping Economic Performance / R. R. Nelson, B. N. Sampat // Journal of Economic Behavior and Organization. — 2001. — Vol. 44. — P. 31–54.

551. The New Institutional Economics of Education / Comment by Ray Rees // JITE: Journal of Institutional and Theoretical Economics. — 2001. — № 157. — P. 113–115.

552. 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.

553. 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.

554. North D. What Do We Mean by Rationality? / D. North // Public Choice. — 1993. — № 77. — P. 150–162.

555. North D. C. Institutions, Institutional Change and Economic Performance / Douglas C. North. — Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1990. — VIII, 152 p.

556. North D. C. Structure and Change in Economic History / D. C. North. — New York, London : W. W. Norton & Company, 1981. — XI, 228 p.

557. Ohmae K. The Mind of the Strategist. The Art of Japanese Business / Kenichi Ohmae. — New York : McGraw-Hill, 1982. — 283 p.

558. Palay T. The Avoidance of Regulatory Constraints: The Use of Informal Contracts / T. Palay // Journal of Law, Economics, and Organization. — 1985. — № 1. — P. 155–175.

559. Payne R. Poverty Limits School Choice in Urban Settings / R. Payne // Urban Education. — 1993. — Vol. 28, № 3. — P. 281–299.

560. 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.

561. Pelikan P. Interconnecting Evolutionary, Institutional and Cognitive Economics: Six Steps towards Understanding the Six Links / Pavel Pelikan: [10-th Meeting of J.A. Schumpeter International Society], Milan, Italy, June 9–12, 2004. – Milan, 2004. – 1 CD.

562. 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.

563. PISA 2003 Technical Report / Programme for International Student Assessment : Organisation for Economic Co-Operation and Development. – Paris : OECD, 2005. – 430 p.

564. Platje J. «Institutional Capital» as a Factor of Sustainable Development – The Importance of an Institutional Equilibrium / Joost Platje // *Baltic Journal on Sustainability*. – 2008. – № 14 (2). – P. 144–150.

565. Porter M. E. Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors / Michael E. Porter. – New York : Free Press, 1980. – XI, 552 p.

566. Pritchett L. What Education Production Functions Really show: a Positive Theory of Education Expenditures / Lant Pritchett, Deon Filmer // *Economics of Education Review*. – 1999. – № 18. – P. 223–239.

567. Pritchett L. The Illusion of Equality: The Educational Consequences of Blinding Weak States, for Example [Electronic Source] / Lant Pritchett, Martina Viarengo // SSRN (Social Science Research Network). – 2009. – August. – Available: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1474042](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1474042).

568. 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.

569. Prufer J. Academic Faculty Governance and Recruitment Decisions [Electronic Source] / Jens Prufer, Uwe Walz // *CentER Discussion Paper Series*. – 2009. – № 2009-49. – Available: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1419911](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1419911).

570. Psacharopoulos G. The profitability of investment in education: concepts and methods [Electronic Source] / George Psacharopoulos // HCO (Human Capital Development and Operations Policy) Working Papers. – 1995. – Available: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281504040/Profitability\\_Investment\\_Edu.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281504040/Profitability_Investment_Edu.pdf).

571. Radner R. Monitoring Cooperative Agreements in a Repeated Principal-Agent Relationship / R. Radner // *Econometrica*. – 1981. – № 49. – P. 1127–1148.

572. Rashdall H. *The Universities in Europe in the Middle Ages* / H. Rashdall. — Oxford : Oxford University Press, 1895. — XXI, 242 p.

573. *Recent Developments in the Economics of Education* / ed. by Eric A. Hanushek et al. — London, Brookfield, VT : Edward Elgar, 1994. — V, 653 p.

574. Remler D. *Why Do Institutions of Higher Education Reward Research While Selling Education?* / Dahlia Remler, Elda Pema // NBER (National Bureau of Economic Research) Working Papers. — 2009. — May. — W14974. — Cambridge, MA : NBER, 2009. — 44 p.

575. *Research on Motivation in Education* / ed. by R. Ames, C. Ames. — San Diego : Academic Press, 1984. — Vol. 1 : Student Motivation. — 657 p.

576. *Research on Motivation in Education* / ed. by R. Ames & C. Ames. — San Diego : Academic Press, 1989. — Vol. 3 : Goals and Cognitions. — 593 p.

577. 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.

578. *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.

579. *The Ronald Coase Institute* [Electronic Source]. — 2010. — Available: <http://www.coase.org/index.htm>.

580. *Lives on the Boundary* / M. Rose. — New York : Free Press, 1990. — 312 p.

581. Rosen S. *Some Economics of Teaching* / S. Rosen // *Journal of Labor Economics*. — 1987. — № 5. — P. 561–575.

582. 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.

583. Rutherford M. *Institutionalism Between the Wars* / Malcolm Rutherford // *Journal of Economic Issues*. — 2000. — № 24 (June). — P. 291–303.

584. Rutherford M. *Institutionalism: Then and Now* / Malcolm Rutherford // *Journal of Economic Perspectives*. — 2001. — № 15 (Summer). — P. 173–194.

585. Rutherford M. *The Old and the New Institutionalism: Can Bridges be Built?* / Malcolm Rutherford // *Journal of Economic Issues*. — 1995. — № 29 (2). — P. 443–451.

586. Rutherford M. *Thorstein Veblen's Evolutionary Programme: A Promise Unfulfilled* / Malcolm Rutherford // *Cambridge Journal of Economics*. — 1998. — № 22 (July). — P. 463–477.

587. 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, Jeff Biddle. — Oxford : Blackwell, 2003. — P. 360–376.

588. 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.

589. 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, John Creedy. — Cheltenham : Edward Elgar, 1999. — P. 223–243.

590. Rutherford M. Institutions in Economics: the Old and the New Institutionalism / Malcolm Rutherford. — Cambridge : Cambridge University Press, 1994. — XI, 225 p.

591. Rutherford M. Understanding Institutional Economics: 1918–1929 / Malcolm Rutherford // *Journal of the History of Economic Thought*. — 2000. — № 22 (September). — P. 277–308.

592. 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, Hanne B. Mawhinney. — Washington, DC, London : The Falmer Press, 1996. — P. 189–202.

593. Sande J. B. The Role of Common Knowledge in Buyer-Supplier Relationships [Electronic Source] / Jon Bingen Sande // 12th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics, Toronto, Canada, June 20–21, 2008 / The International Society for New Institutional Economics. — Available: <http://www.umb.no/ina/forskning/drgrader/2007-Sande.pdf>.

594. 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.

595. Schultz T. W. Investment in Human Capital / Theodore W. Schultz // *The American Economic Review*. — 1961. — № 1(2). — P. 1–17.

596. Schutz A. Reflections on the Problem of Relevance / A. Schutz. — New Haven : Yale University Press, 1970. — IV, 494 p.

597. Schutz A. The Phenomenology of the Social World / A. Schutz. — Chicago : Northwestern University Press, 1967. — XII, 325 p.

598. Shanker A., Rosenberg B. 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.
599. Shostack L. G. *Breaking Free from Product Marketing* / Lynn G. Shostack // *Journal of Marketing*. — 1977. — Summer. — P. 73–80.
600. Shostack L. G. *How to Design a Service* / Lynn G. Shostack // *European Journal of Marketing*. — 1982. — №16 (1). — P. 49–63.
601. Shostack L. G. *Designing Services that Deliver* / Lynn G. Shostack // *Harvard Business Review*. — 1984. — Vol. 62, №1. — January–February. — P. 133–139.
602. Shostack L. G. *Designing Services That Deliver* / Lynn G. Shostack // *Harvard Business Review*. — 1984. — Vol. 62, № 8. — P. 120–143.
603. 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.
604. Simon H. *Administrative Behavior* / H. Simon. — 2<sup>nd</sup> ed. — New York : Macmillan, 1961. — XXIX, 242 p.
605. Simon H. A. *Administrative Behavior* / Herbert A. Simon. — 3<sup>rd</sup> ed. (Original Publication: 1947). — New York : Free Press, 1976. — XIV, 364 p.
606. Simon H. A. *Theories of Bounded Rationality* / Herbert A. Simon / *Decision and Organization* / ed. by C. B. McGuire, R. Radner. — New York : American Elsevier, 1972. — P. 161–176.
607. Simon H. A. *Reason in Human Affairs* / Herbert A. Simon. — Stanford : Stanford University Press, 1983. — XI, 340 p.
608. Smelser N. *A Comparative View of Exchange Systems* / Neil Smelser // *Economic Development and Cultural Change*. — 1959. — № 7 (January). — P. 173–182.
609. 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.
610. 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.
611. Spence A. M. *Job Market Signalling* / A. M. Spence // *Quarterly Journal of Economics*. — 1973. — Vol. 87, № 3. — P. 355–374.
612. 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.
613. 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.

614. Stiglitz J. Information and the Change in the Paradigm in Economics. Nobel Prize Lecture [Electronic Source] / J. Stiglitz. – Available: <http://www.nobel.se/economics/laureatcs/2001/stiglitz-lecture.html/>.

615. 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.

616. Stuckey J. 1983. Vertical Integration and Joint Ventures in the Aluminum Industry / J. Stuckey. – Cambridge : Harvard University Press, 1983. – XXI, 242 p.

617. Sugandha B. Increasing Access to Higher Education for National Development [Electronic Source] / Behal Sugandha / SSRN (Social Science Research Network). – 2009. – November. – Available: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1513965](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1513965).

618. Surender K. S. Do Legal Origins Affect Education and Labor Market Participation of Women? [Electronic Source] / Kumar Saharan Surender, Sethi Priyanka / SSRN (Social Science Research Network). – 2009. – November. – Available: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1515171](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1515171).

619. 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.

620. 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.

621. Timoshenkov I. V. The Role of Advertising Research: American Experience / I. V. Timoshenkov, E. M. Belousov, I. V. Semenyak // *Ринкова трансформація економіки і проблеми освіти : зб. наук.-метод. праць. Харк. ін-т бізнесу і менеджменту*. – X., 1996. – Вип. 1. – С. 164–173.

622. Timoshenkov I. V. General Models of Organizational Strategy in the Economy of Ukraine / Igor V. Timoshenkov // [3<sup>rd</sup> ERC / METU International Conference in Economics; Abstracts]. Ankara, Turkey, September 8–11, 1999 / Economic Research Center; Middle East Technical University. – Ankara, 1999. – 1 CD.

623. 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.

624. 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.

625. Timoshenkov I. V. How Good Are We at Estimating Barriers to Business? A Close Look at the Ukrainian Business Environment [Electronic Source] / Igor V. Timoshenkov, Olga N. Nashchekina / *Institutions: Economic, Political and Social Behavior : [10th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics : Papers]*, Boulder, Colorado, USA, September 21–24, 2006 / Washington University in St. Louis. Center for New Institutional Social Sciences. – Available: <http://cniss.wustl.edu/publications/benhambackground3.pdf>.

626. TIMSS 2003 International Mathematics Report / Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy ; TIMSS & PIRLS International Study Center. – Chestnut Hill, MA : Lynch School of Education, Boston College, 2005. – 120 p.

627. TIMSS 2007 Technical Report / John F. Olson, Michael O. Martin, Ina V. S. Mullis ; TIMSS & PIRLS International Study Center. – Chestnut Hill, MA : Lynch School of Education, Boston College, 2008. – 622 p.

628. Tool M. R. Institutional adjustment and instrumental value / Marc R. Tool // *Review of international political economy*. – 1994. – V. 1, № 3 (Autumn). – P. 405–443.

629. 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.

630. Touraine A. La societe posrindustrielle / A. Touraine. – Paris : Denoel, 1969. – 328 s.

631. Tsuru S. Institutional Economics Revisited / Shigeto Tsuru. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – XV, 244 p.

632. Tukey J. W. Exploratory Data Analysis / John W Tukey. – Reading, MA : Addison-Wesley, 1977. – XVI, 688 p.

633. Usunier J.-C. Marketing Across Cultures / Jean-Claude Usunier. – 3<sup>rd</sup> ed. – Harlow, London, etc. : Financial Times, Prentice Hall, 2000. – XV, 627 p.

634. Veblen T. B. The Place of Science in Modem Civilisation and Other Essays / Thorstein B. Veblen. – New York : Huebsch, 1919. – 386 p.

635. 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.



636. Waldow F. Measuring Human Capital Formation in Sweden in the Nineteenth 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.

637. 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, Hanne B. Mawhinney. – Washington, DC, London : The Falmer Press, 1996. – P. 135–152.

638. 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.

639. 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.

640. Williamson O. Hierarchical Control and Optimum Firm Size / O. Williamson // *Journal of Political Economy*. – 1967. – № 75. – P. 123–139.

641. Williamson O. The Vertical Integration of Production: Market Failure Considerations / O. Williamson // *American Economic Review*. – 1971. – № 61. – P. 112–123.

642. Williamson O. E. Markets and Hierarchies. Analysis and Antitrust Implications / Oliver Eaton Williamson. – New York, 1975. – XV, 520 p.

643. Williamson O. Franchise Bidding for Natural Monopoly. General and with Respect to CATV / O. Williamson // *Bell Journal of Economics*. – 1976. – № 7. – P. 73 – 104.

644. Williamson O. Transaction-Cost Economics: The Governance of Contractual Relations / O. Williamson // *Journal of Law and Economics*. – 1979. – № 22. – P. 3–61.

645. Williamson O. The Economics of Organization: The Transaction Cost Approach / O. Williamson // *American Journal of Sociology*. – 1981. – № 87. – P. 548–577.

646. Williamson O. Organizational Innovation: The Transaction Cost Approach / O. Williamson // *Entrepreneurship* / ed. by J. Ronen. – Lexington, Mass. : Heath Lexington, 1983. – P. 242–272.

647. Williamson O. E. The Economic Institutions of Capitalism / O. E. Williamson. – New York : Free Press, 1985. – 672 p.

648. Williamson O. Economic Organization. Firms, Markets and Policy Control / O. Williamson. — New York : New York University Press, 1986. — 642 p.

649. Williamson O. A Microanalytic Assessment of «The Share Economy» / O. Williamson // Yale Law Journal. — 1986. — № 95. — P. 627–637.

650. Williamson O. Corporate Governance and Corporate Finance / O. Williamson // Journal of Finance. — 1988. — № 43. — P. 567–591.

651. Williamson O. Transaction Cost Economics / O. Williamson // Handbook of Industrial Organization / ed. by Richard Schmalensee and Robert Willig. — 1989. — P. 136–184.

652. Williamson O. Mechanisms of Governance / O. Williamson. — New York : Oxford University Press, 1996. — 544 p.

653. Williamson O. E. The New Institutional Economics: Taking Stock, Looking Ahead // Journal of Economic Literature. — 2000. — Vol. 38. — P. 595–613.

654. Willis P. Learning to Labour / P. Willis. — Westmead, England : Saxon House, 1977. — XI, 324 p.

655. 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.

656. Winston C. Economic Deregulation: Days of Reckoning for Microeconomists / C. Winston // Journal of Economic Literature. — 1993. — Vol. 31. — P. 1263–1289.

657. Wittrock M. Students' Thought Processes / M. Wittrock // Third Handbook of Research on Teaching / ed. by M. Wittrock. — New York : Macmillan, 1986. — P. 297–314.

658. Wößmann L. Institutions of the Education System and Student Performance: The International Evidence / Ludger Wößmann / The Economics of Institutions in the New Millennium : [4<sup>th</sup> 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.

659. 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. — 2002a. — Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). — S. 16–22.

660. Wößmann L. Schooling and the Quality of Human Capital / Ludger Wößmann // *Kieler Studien – Kiel Studies.* – Vol. 319. – Berlin : Springer, 2002. – 240 p.

661. Wößmann L. Second thoughts on development accounting / L. Wößmann, E. Gundlach, D. Rudman // *Applied Economics.* – 2002c. – Vol. 34, № 11. – P. 1359–1369.

662. Wößmann L. Crowd Control. An International Look at the Relationship between Class Size and Student Achievement / Ludger Wößmann, Martin R. West // *Education Next.* – 2003. – Summer. – P. 56–62.

663. 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.

664. 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.

665. Wößmann L. Family Background, Schooling Resources, and Institutional Features: What Determines Student Performance in East Asian Countries? / Ludger Wößmann, Erich Gundlach // *University of Munich Working Paper Series.* – Munich : Ifo Institute for Economic Research, 2003. – Vol. 2003. – 18 s.

666. 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.

667. Wößmann L. Specifying Human Capital / Ludger Wößmann // *Journal of Economic Surveys.* – 2003. – Vol. 17, Issue 3. – P. 148–167.

668. Wößmann L. The Decline of Schooling Productivity in OECD Countries / Ludger Wößmann // *The Economic Journal.* – 2003. – Vol. 111, Issue 471. – P. 135–147.

669. Wößmann L. Which School Systems Sort Weaker Students into Smaller Classes? International Evidence / Ludger Wößmann, Martin R. West. – *IZA Discussion Paper No. 744.* – Bonn : IZA: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, 2003. – 26 p.

670. Wößmann L. Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production / Ludger Wößmann John H. Bishop // *Education Economics.* – 2004. – Vol. 12, № 1. – P. 17–38.

671. Wykstra R. A. Human Capital Formation and Manpower Development / Ronald A. Wykstra. – New York : Free Press, 1971. – 188 p.

672. 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.

673. Zilinsky J. Do Legal Origins Affect Education and Labor Market Participation of Women? [Electronic Source] / Jan Zilinsky // SSRN (Social Science Research Network). – 2009. – January. – Available: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1328119](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1328119).

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Опросный лист «ЭТИКА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В БИЗНЕСЕ»

*Пожалуйста, оцените приведенные ниже ситуации по 7-бальной шкале (от 1 – «Решение абсолютно неприемлемое» до 7 – «Решение абсолютно верное») и, если можно, кратко прокомментируйте свои оценки.*

1) Менеджер организации систематически искусственно завышает сумму своих расходов на служебных командировки с целью присвоения этих средств.

1 2 3 4 5 6 7

2) Для увеличения объемов производства организации менеджер вносит в технологический процесс такие изменения, которые ведут к загрязнению окружающей среды и противоречат нормам экологического законодательства.

1 2 3 4 5 6 7

3) Под давлением своей брокерской конторы брокер рекомендует своему клиенту невыгодную сделку.

1 2 3 4 5 6 7

4) Собственник предприятия фальсифицирует налоговую отчетность и, таким образом, уплачивает в виде налогов сумму, вдвое меньшую той, которую он должен был бы заплатить по закону.

1 2 3 4 5 6 7

5) Менеджер дает взятку государственному чиновнику зарубежного государства для того, чтобы тот обеспечил для организации заключение очень выгодного и престижного внешнеэкономического контракта.

1 2 3 4 5 6 7

6) Узнав, что у ведущего конкурента намечается внедрение нового, высокоэффективного технологического процесса, менеджер выясняет, кто из сотрудников конкурирующей организации является инициатором и разработчиком этого проекта, и пытается переманить его, предлагая намного более выгодные условия и оплату труда.

1 2 3 4 5 6 7

7) Для того, чтобы сохранить высокий уровень рентабельности своей организации менеджер по продажам вступает в ценовый сговор с конкурентами.

1 2 3 4 5 6 7

8) Отдавая себе отчет в том, что «откаты» руководителям компаний, которые покупают продукцию его организации, являются противозаконными, генеральный директор все-таки решает продолжить эту практику, поскольку, по его мнению, она является общепринятой, а отказ от нее может привести к сокращению продаж.

1 2 3 4 5 6 7

9) Брокеру становится известна инсайдерская информация. Воспользовавшись ею, он приобретает дополнительные акции и с выгодой для себя продает их после того, как компания делает соответствующее публичное объявление.

1 2 3 4 5 6 7

10) Генеральный директор должен назначить нового руководителя в отдел маркетинга. Из двух кандидатов на эту должность он решает выбрать своего хорошего знакомого, хотя тот и уступает в компетентности и опыте другому маркетологу (с которым у генерального директора нет никаких личных, неслужебных отношений).

1 2 3 4 5 6 7

11) Когда менеджеру становится известно, что его организация утаивает от общественности информацию о скрытых дефектах

производимого ею оборудования (которые несут серьезную угрозу для потребителей), он присоединяется к этому замалчиванию.

1 2 3 4 5 6 7

12) Ответственный за составление публичного отчета акционерного общества сотрудник компании хотя и не идет на фальсификацию информации, но сознательно опускает некоторые данные, которые свидетельствуют о трудностях и проблемах организации.

1 2 3 4 5 6 7

13) Генеральный директор должен назначить нового руководителя в отдел НИОКР. Из двух кандидатов на эту должность — мужчины и женщины — он решает назначить мужчину. При этом он считает, что хотя оба кандидата в равной степени компетентны, с руководителем отдела — мужчиной работать будет проще.

1 2 3 4 5 6 7

14) Директор по маркетингу одобрил рекламную кампанию в СМИ «не просто усовершенствованного, а принципиально нового продукта компании», хотя знает, что изменилась только его упаковка, а все остальные атрибуты остались прежними.

1 2 3 4 5 6 7

15) Производитель сигарет отдает себе отчет в том, что его продукция наносит вред здоровью населения. Тем не менее, он выискивает новые средства и носители креативной рекламы, рассчитанной на молодежную аудиторию.

1 2 3 4 5 6 7

16) Собственник малого предприятия бесплатно получил копию компьютерной программы, защищенной авторским правом, от своего товарища, вместо того, чтобы приобрести это ПО на законных основаниях у регионального дилера.

1 2 3 4 5 6 7

ПОЖАЛУЙСТА, НАПИШИТЕ НЕМНОГО О СЕБЕ.

1. *Ваш пол*

2. *Возраст, лет*

3. *Совмещение учебы с работой*

- *Только учусь*
- *Редко совмещаю учебу с работой*
- *Часто совмещаю учебу с работой*
- *Постоянно совмещаю учебу с работой*

СПАСИБО ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО!



## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	5
1. Образование как система:	
содержание, функции, приоритеты развития .....	8
1.1. Современное образование: оценки и стереотипы .....	8
1.2. Содержание образования. Образование как система ..	21
2. Неоклассическая интерпретация экономических проблем	
развития образования .....	27
2.1. Теория человеческого капитала .....	27
2.2. Производственная функция образования .....	106
2.3. Модель выбора образования .....	132
2.4. Теория и практика финансирования образования ....	154
2.5. Перспективы и ограничения неоклассического	
подхода к исследованию образования .....	163
3. Роль и место институционализма в современной	
экономической науке .....	168
3.1. Институционализм: содержание и направления	
развития .....	168
3.2. Старый, или традиционный, институционализм .....	176
3.3. Новая институциональная экономическая теория ....	193
3.4. Перспективы исследования переходного общества	
в новой институциональной экономике .....	200
4. Исследовательская программа анализа системы	
образования в новой институциональной экономике .....	217
4.1. Методологические принципы разработки	
исследовательской программы .....	217
4.2. Концептуальные основы исследовательской	
программы .....	243
4.3. Новоинституциональная трактовка роли рынка	
и государственного регулирования в системе	
образования .....	265
5. Теория и практика маркетинга в системе образования .....	279
5.1. Объективный характер интеграции маркетинга	
и новой институциональной экономики .....	279

5.2. Маркетинговые решения в контексте теории транзакционных издержек .....	295
5.3. Особенности маркетинговых решений на рынке образовательных услуг .....	300
5.4. Стратегический и операционный маркетинг образовательных услуг .....	305
5.5. Маркетинг и образовательные инновации .....	316
5.6. Маркетинговое исследование украинского рынка образовательных услуг .....	328
6. Издержки получения образования и образовательные стратегии студентов .....	343
6.1. Издержки получения образования: сущность и проблемы операционализации и измерения .....	344
6.2. Эмпирические исследования издержек получения образования .....	350
6.3. Поведение студентов на рынке образовательных услуг .....	363
6.4. Отношение украинских студентов к этическим проблемам ведения бизнеса .....	385
Заключение .....	398
Список литературы .....	405
Приложение .....	461

**Тимошенко, Игорь Владиславович.**  
Т41 Человек, институты и рынки в системе образования : моногр. /  
И. В. Тимошенко ; Нар. укр. акад. — Харьков : Изд-во НУА, 2010. —  
468 с.

ISBN 978-966-8558-92-4

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.

**УДК 330.831+330.837]:37**

**ББК 65.497**

*Наукове видання*

ТИМОШЕНКОВ Ігор Владиславович

**ЛЮДИНА, ІНСТИТУТИ І РИНКИ  
В СИСТЕМІ ОСВІТИ**

Монографія

(російською мовою)

Редактор *О. В. Литовська*  
Художник *Р. М. Третьяков*  
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*  
Комп'ютерний набір *І. В. Тимошенко*

Підписано до друку 29.03.2010. Формат 60×84/16.

Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».

Ум. друк. арк. 27,20. Обл.-вид. арк. 22,74.

Тираж 300 пр. Зам. № 158/10.

Видавництво

Народної української академії  
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві  
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.