

Г.В. Семеко
**ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР
ЭКОНОМИЧЕСКОГО РОСТА**

Системообразующим принципом нового мироустройства в XXI в. является принцип развития на основе знаний для и посредством человека. Этот принцип является универсальным для всех системных уровней, даже самых низших.

Поскольку функция производства знаний – это исключительно человеческая функция, возвышение роли человека в концепции развития общества становится объективно обусловленным. Начиная со второй половины ХХ в. интерес к роли человеческого капитала в экономике возрос, что связано с объективными причинами: развитые страны перешли на новый этап социально-экономического развития, в котором человеческий капитал приобрел качественно новое значение. В условиях постиндустриальной экономики, экономики знаний, изменение структуры национального богатства в сторону увеличения доли невещественных элементов (научных достижений, уровня образования населения и качества здравоохранения) приобрело первостепенное значение для обеспечения устойчивого развития.

Возрастание и динамичное изменение требований к человеку в современной экономике знаний означает существенное увеличение в структуре затрат на его воспроизведение «капитальных» вложений в развитие профессиональных навыков, компетенций и личностного потенциала. Эти стороны воспроизведения человека в значительной части обеспечиваются в сфере образования.

Теоретические подходы к роли образования

Обществу необходимо постоянно воспроизводить, наряду с материальными ценностями, соответствующий уровень культуры, моральные нормы, трудовые навыки и способности человека. Эти задачи решаются с помощью образования. В современной науке образование определяется как процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, как целостное общественное явление, соединяющее в себе духовные и материальные факторы и развивающееся по своим внутренним законам и под воздействием господствующих производственных отношений, а также как относительно самостоятельная система, основной функцией которой является обучение и воспитание членов общества.

Ведущие экономисты мира отводят образованию основную роль в повышении производительности труда и темпов экономического роста. Так, в свое время Дж. Гэлбрейт писал о том, что доллар, вложенный в образование, приносит больший прирост национального дохода, чем доллар, вложенный в железные дороги, плотины, машины и другие капитальные блага (12, с. 49). Видные американские ученые Дж. Грейсон и К. О'Делл утверждают: «Образование прямо связано с конкурентоспособностью. Ни одно общество не может иметь высококачественную продукцию без высококачественных исходных материалов. Образование создает человеческий капитал, который в соединении с физическим капиталом дает увеличение производительности и качества. Это было верно всегда, но вдвойне верно для глобальной, технически сложной экономики» (11, с. 253).

Сама по себе идея о связи между уровнем развития человеческого капитала и такими параметрами, как оплата труда и уровень экономического развития, не нова. Еще А. Смит писал о человеческом капитале как о «приобретении полезных способностей всеми членами общества» и рассматривал человеческий капитал как часть не только своего собственного богатства, но и богатства всего общества (77). Однако только в 50–60-х годах XX в. эта концепция была включена в экономическую теорию. В частности, Т. Шульц в работе «Инвестиции в человеческий капитал» (5) сделал акцент на важности подготовки рабочей силы для процесса экономического развития, а Г. Беккер в 1964 г. предложил рассматривать инвестиции в человеческий капитал как равноценные инвестициям в физический капитал (58). Человеческий капитал был определен как «совокупность способностей, знаний и компетенций, приобрете-

тенных индивидом в ходе формального обучения и/или практической деятельности на рабочем месте» (81, с. 1103). Эти навыки и компетенции являются важными факторами повышения индивидуальной производительности и, соответственно, оплаты труда на конкурентном рынке.

Кроме теоретических исследований в рамках экономики труда концепция человеческого капитала использовалась для нужд теории экономического роста. Многие исследователи в 1960-е годы, указывая на важность технического прогресса для экономического развития, рассматривали инвестиции в образование в качестве ключевого условия ускорения темпов экономического роста. Благодаря теории человеческого капитала удалось преодолеть заблуждение о том, что затраты на образование являются потребительскими расходами, удалось признать их производительную природу, ведь инвестиции в человека обеспечивают значительный долговременный экономический эффект. На базе теории человеческого капитала развивался анализ эффективности инвестиций в человеческий капитал, в частности в систему образования (42).

Первым наиболее известным зарубежным прикладным исследованием влияния инвестиций в образование на образовательные результаты учащихся принято считать «Доклад Коулмана» (1966) (61)¹. Многие зарубежные эксперты считают, что это была наиболее значимая работа в области анализа влияния расходов на образование (70, с. 1149). Исследование, вдохновленное Законом о гражданских правах 1964 г., проводилось с целью анализа все возрастающего неравенства среди учащихся государственных школ и охватывало более полумиллиона учащихся США. Вместо того чтобы искать причины неравенства в расовых и региональных различиях, Дж. Коулман исследовал взаимосвязь образовательных расходов и образовательных результатов в школах. В своей работе он продемонстрировал, что различия между школами оказывают незначительное влияние на разницу в образовательных результатах; более важными являются характеристики семьи каждого учащегося, а также влияние других учащихся.

Вера в значимость технического прогресса для экономического развития стимулировала появление в этот период большого количества теоретических и эмпирических исследований, обосно-

¹ Исследование было выполнено авторским коллективом, но в дальнейшем его стали именовать «Докладом Коулмана».

зывающих необходимость увеличения инвестиций в образование и массированное развитие системы высшего образования, прежде всего технического, путем расширения бюджетного финансирования и налогового стимулирования. Именно 1960-е годы были отмечены стремительным ростом численности учащихся вузов и увеличением доли государственных расходов, направляемых на развитие высшего образования.

Однако экономический кризис начала 1970-х годов, спровоцированный первым «нефтяным шоком» 1973 г., заставил многих исследователей усомниться как в благотворности воздействия на экономику массового высшего образования, так и в том, что высшее образование является эффективным инструментом обеспечения социального равенства. В 1970-е годы экономисты и социологи начинают скептически оценивать влияние уровня образованности населения как на общий экономический рост, так и на процесс сокращения неравенства в обществе. Исследователи стали рассматривать образование как фактор, приносящий выгоду исключительно индивиду, получающему диплом о высшем образовании. В частности, Р. Фримен в своей работе «Излишне образованная Америка» (1976) пришел к выводу, что циклические изменения в уровне оплаты труда на рынке дипломированной рабочей силы являются следствием принятия молодыми людьми решения о получении высшего образования исходя из предположений относительно ожидаемых доходов в будущем (68). Временной разрыв между принятием решения об инвестировании и получением диплома (и, соответственно, выходом на рынок труда) в сочетании с такими специфическими факторами, как ожидания, приводит к циклическим колебаниям спроса на рынке труда и соответственно уровня доходов индивидов.

В 1980-е годы представители французской школы экономики образования попытались переосмыслить концепцию человеческого капитала, введя такие параметры, как финансирование инвестиций, роль среды, в частности экономической, социальный и образовательный уровень родителей учащегося и т.п. В значительной степени интерес к этим факторам у французских исследователей объяснялся тем, что во Франции спрос на университетское образование и сама профессиональная ориентация молодежи в большинстве случаев не определялись такими факторами, как состояние рынка труда или спрос на рабочую силу, т.е. выбор молодежи никак не мог быть объяснен с позиции экономической рациональности. А. Минга и

Ж.-К. Эйхер в статье «Высшее образование и рынки труда во Франции» (1982) сделали предположение, что важным компонентом в принятии студентами решения об инвестициях в образование и о выборе профессии является оценка соотношения рисков и выгод (78). Особенно это справедливо для выходцев из малообеспеченных семей, которые руководствуются, прежде всего, возможными экономическими выгодами и соответственно принимают во внимание состояние рынка труда. Они также выбирают менее рискованные, как с точки зрения сложности обучения, так и с точки зрения продолжительности учебы, профессии.

Преодоление кризиса и возобновление устойчивого роста экономики в конце 1980-х годов вновь повысили интерес к анализу «вклада» образования и профессионального обучения в процесс создания национального богатства. Анализ взаимодополняемости образования и развития НИОКР, проведенный Э. Дином (62), имел преимущественно описательный характер. Вскоре он был расширен за счет новых разработок в области теории эндогенного развития (endogenous growth theory), основы которой были заложены в 1960-е годы такими исследователями, как Р. Нельсон и Е. Феллпс (79), К. Эрроу (53; 54), Х. Узава (91). В 1980-е годы сформировалось два философских подхода к модели эндогенного развития. Первый исходит из того, что экономический рост, прежде всего, зависит от наличия и уровня развития человеческого капитала, включенного в инновационный процесс (82, 83). Иногда этот подход именуют неошумпетерианским (52). Второй подход, сформулированный Р. Лукасом (74), делает упор на накоплении человеческого капитала как факторе, объясняющем экономический рост.

Р. Истерлин обнаружил связь между распространением образования в различных странах мира и началом экономического роста и установил, что, как правило, после проведения образовательной реформы требовалось 25–30 лет, чтобы в той или иной стране начала заметно расти экономика (66). Он считает, что промышленная революция, начавшаяся в XIX в., набрала темп лишь благодаря реформам в системах образования стран мира.

Согласно оценкам А. Мэддисона, чем выше доля образованных людей в численности населения страны, тем выше темпы экономического роста (76). Он также вывел зависимость, согласно которой увеличение ассигнований на образование на 1% ведет к увеличению валового внутреннего продукта страны на 0,35%.

Американский экономист Х.Дж. Хэйнс, проанализировавшая опыт компаний, действующих в сфере информационных технологий, пришла к выводу, что зависимость между экономическим ростом и образованием приобрела еще большее значение в эпоху электронной революции (73). Чем лучше образование, тем выше производительность труда наемных работников и менеджеров, тем более сложные задачи они способны решать и тем выше организация бизнесов. Однако увеличение числа образованных людей имеет и обратную сторону. К примеру, население США достаточно хорошо образовано, и американцы с неохотой соглашаются на неквалифицированную работу. Эта тенденция, которая прослеживается во всех промышленно развитых странах, привела к выводу многих промышленных предприятий в государства «третьего мира», где необразованным сотрудникам можно платить меньше.

В теоретических работах конца 1980-х и 1990-х годов, кроме анализа влияния уровня образования на заработную плату рабочей силы и на темпы экономического роста, ученые стали уделять внимание институциональным проблемам и проблеме качества школьного и вузовского образования. Долгое время эти аспекты не учитывались при исследовании влияния образования на экономический рост. Между тем игнорирование различий в качестве образования существенно искажает картину взаимосвязей между сферой образования и экономикой (71).

В этот период появилось большое количество исследований, посвященных внешним факторам, определяющим образовательный выбор индивида, факторам среды, влияющим на успеваемость, и т.п., например работы Дж. Беккера и Н. Тоумса (59), Р. Хейвман и Б. Вольф (72). В частности, некоторые исследователи начали рассматривать семью в качестве производственно-хозяйственной единицы (production unit), которая осуществляет реальные вложения в образование, чтобы повысить отдачу от него для всех ее членов.

Одновременно появляются работы, исследующие влияние на качество образования и успеваемость учащихся таких факторов, как генетическая наследственность и семейная и культурная среда, в которой воспитывается человек. В частности, в них делается вывод, что способности родителей лишь частично передаются детям, однако уровень их образования определяет общий уровень благосостояния семьи, что создает соответствующую культурную среду и открывает возможности для финансирования образования детей.

Кроме социоэкономического положения семьи, специалисты в области образования начинают включать в круг объектов исследования проблему качества работы образовательных учреждений. В частности, во Франции и США проводятся исследования деятельности образовательных учреждений, сопоставление эффективности деятельности государственных и частных школ, анализируются проблемы эффективности использования бюджетных средств, а также проблемы выбора школы, уровень конкуренции между учебными заведениями, пути повышения эффективности их работы и т.п.

В 1990-е годы специалисты в области экономики образования исследуют институциональные факторы, влияющие на социально-экономическое развитие общества. Д. Норт выдвигает предположение, что развитие или стагнация общества определяются тем, насколько правильно общество выбирает стимулы для профессионального ориентирования своих граждан (80). Спрос на определенные типы навыков и знаний со стороны общественных институтов в свою очередь ведет к появлению соответствующих организаций, которые будут извлекать выгоды из процесса обучения, удовлетворяющего этот спрос. Таким образом, спрос на определенные навыки и предложение со стороны образовательной среды не являются независимыми переменными, а неразрывно связаны с потребностями общества и его институтов. При этом равновесие между спросом и предложением на человеческий капитал не является гарантией оптимизации соотношения между ними с точки зрения обеспечения условий экономического роста. Институты могут быть, с одной стороны, стимуляторами активности, генерирующей условия экономического роста, и тогда спрос и предложение на высокую квалификацию и компетентность будут способствовать экономическому развитию (примером могут служить США). С другой стороны, институты могут быть «динамично неэффективными» при создании соответствующих стимулов, что приводит к несоответствию между спросом на квалификации и профессиональные компетенции и стимулами и направлениями долговременного роста. Примером являются многие развивающиеся страны, где значительная часть студентов получают высшее образование в области права или политических наук для того, чтобы получить работу в административном аппарате, в то время как долговременный рост требует подготовки все большего числа инженеров и агрономов.

В последние десятилетия западные экономисты пытаются выявить и оценить влияние человеческого капитала на доходы на-

селения и темпы экономического роста в разных регионах мира. Одним из направлений исследований являются межстрановые и межрегиональные сравнения достижений в сфере образования и науки и оценка их влияния на уровень доходов населения и другие показатели экономического развития.

В большинстве эмпирических исследований экономической эффективности образования 1990-х и начала 2000-х годов в качестве измерителя используется показатель «количество лет обучения», т.е. среднее число лет обучения населения в трудоспособном возрасте. Стандартный метод оценки влияния образования на экономический рост в рамках отдельных стран – анализ с помощью уравнений регрессии, в которых среднегодовой рост ВВП на душу населения за несколько десятилетий выражается как функция от среднего числа лет обучения и ряда других переменных, которые считаются важными для экономического роста (70).

Существенный вклад в такой анализ внесли Р. Дж. Барро (55, 56), Р. Тоупел (90), Дж. Темпл (89), А. Крюгер и М. Линдаль (74), Б. Сианези и Дж. Ван Ринен (87). Согласно оценкам двух последних авторов, увеличение человеческого капитала на 1% приводит к ускорению темпов роста душевого ВВП на 1–3%.

Группа американских ученых (84) провела исследование, которое охватывало период 1960–1967 гг. и базировалось на расширенном регрессионном анализе по 67 экзогенным переменным роста в странах Восточной Азии. Оно показало, что в азиатской модели обучение в школе является наиболее сильным фактором влияния на рост ВВП на душу населения: каждый дополнительный год обучения в школе обеспечивает долгосрочное увеличение роста на 0,58%.

Анализируя данные о развитии экономики США в послевоенный период, американский исследователь З. Гриличес подсчитал, что примерно 1/3 роста производительности в 1950–1960-е годы была обусловлена повышением уровня образования работников (69). Данный эффект соответствовал дополнительному приросту ВВП страны в размере 0,5% в год. В 1970-е годы рост производительности замедлился из-за снижения темпов повышения уровня образования. В этот период «вклад» образования в прирост ВВП уменьшился до 0,2–0,3% в год (89, с. 70).

А. Бассанини и С. Скарпетта в 2001 г. провели расчеты, посвященные эффекту образования, по 21 стране ОЭСР за 1971–1998 гг., сделав упор на гибкость оценки краткосрочной динамики (57). По их расчетам, предпочтительная эластичность душевого ВВП по

числу дополнительных лет обучения составляет 0,6. Это означает, что при среднем числе лет обучения, равном 10, один дополнительный год обучения ведет к росту ВВП на душу населения в 6% (89, с. 76).

В последнем десятилетии XX в. появилась серия работ, анализирующих экономические и институциональные аспекты формирования человеческого капитала в Европе в исторической перспективе. Многие из них подтверждают идею Д. Норта относительно наличия условно оптимальной ситуации на рынке человеческого капитала и, в частности, его вывод о том, что реформы образования чаще всего проваливаются, если при их реализации внимание уделяется лишь проблеме предложения квалифицированных специалистов системой образования. Другой вывод, на который они обращают внимание, состоит в том, что свободный рынок не может обеспечить оптимального удовлетворения спроса на квалифицированную рабочую силу со стороны экономики, нацеленной на долговременное развитие.

К такому выводу приходит, в частности, английский исследователь Д. Файнголд (67). По его мнению, само по себе увеличение численности квалифицированной рабочей силы (особенно если экономика не может обеспечить ее занятость), так же как реформирование образовательных учреждений на основе требований частного сектора, не может обеспечить долговременного роста. Реформирование собственно системы образования и подготовки профессиональных кадров не может осуществляться в отрыве от потребностей экономики, что предполагает неразрывную связь между образовательной и промышленной политикой.

В начале XXI в. в связи с нарастающей миграцией квалифицированной рабочей силы стали разрабатываться проблемы, касающиеся экономических последствий «утечки мозгов», особенно из развивающихся стран. Некоторые исследователи сделали вывод о позитивной стороне данного процесса, выражаящейся в том, что он создает стимулы для накопления человеческого капитала (хотя в большинстве наименее развитых стран человеческий капитал высокого уровня вовсе не может найти применения) (60; 65).

В развитых странах больше внимания уделяется проблемам «вклада» высшего образования в формирование экономики знаний, а также различным аспектам реформирования системы высшего образования в европейских странах в рамках Болонского процесса. Многие экономисты попытались оценить, в какой степени развитие

по пути повышения квалификации может быть эффективным (если такая стратегия в принципе может увенчаться успехом). При этом одни авторы не выходят за рамки чистой и абстрактной теории, а другие занялись изучением проводимой политики, иногда в историческом или в перспективном аспектах (63; 64).

Исследование инвестиций в образование получило продолжение в 2000-х годах, в частности, в работе У. Швеке «Умные деньги» (86). По его мнению, страны мира должны прежде всего инвестировать средства в человеческий капитал, поскольку инвестиции в здравоохранение, образование и профессиональное обучение способны не только благотворно повлиять на производительность труда, но и существенно уменьшить остроту социальных проблем (таких, как алкоголизм, наркомания, преступность, бедность и пр.), которые тяжким бременем ложатся на национальные экономики.

В начале 2000-х годов американские экономисты А. Крюгер и М. Линдаль (74) обнаружили следующий парадокс: благотворное влияние образования испытывают лишь страны, где население в целом малограмотно. В этом случае образование действительно становится «мотором» экономического роста.

Член Венгерской Академии наук, профессор Университета Корвинус (Будапешт), Т. Сентеш, исследуя значение человеческого капитала и образования для экономического развития, пришел к выводу о ведущей роли и значении человеческого труда во всех сферах создания экономических и в целом социальных ценностей (88). Сегодня основными факторами конкурентных преимуществ отдельных стран являются высокое качество труда (наличие подготовленной, дисциплинированной и готовой к инновациям рабочей силы и высокий уровень культуры труда), а также обеспечиваемый государственной поддержкой потенциал развития человеческого капитала в целом (образование, исследования и разработки, здравоохранение, социальное обеспечение и т.д.). Именно эти факторы и условия составляют преимущества для транснациональных инвесторов и должны создаваться и обеспечиваться соответствующей государственной политикой.

Правительства должны осуществлять или финансово поддерживать инвестиции в сферу образования и повышения квалификации, направленные на улучшение качества рабочей силы, в том числе в компьютерную грамотность, а также в сферу науки в целях модерни-

зации национального инновационного потенциала. Такие инвестиции являются наиболее продуктивными и экономически эффективными.

«Продукт» системы образования, отмечает Т. Сентеш, обладает наиболее длительным «сроком службы», его применение обеспечивает более существенный вклад в социально-экономическое развитие страны по сравнению с любым другим продуктом. Инвестиции в человеческий и интеллектуальный капитал вносят значительно более весомый вклад в экономический рост в долгосрочной перспективе, чем инвестиции в материальное производство.

Таким образом, в последние годы множество исследований, проведенных в разных странах, подтвердили, что экономика и уровень образования общества являются взаимообусловленными элементами социально-экономической системы, в разной степени влияющими друг на друга. Значительные финансовые затраты на развитие образования являются не следствием благосостояния страны, а его источником.

В то же время остается без ответа целый ряд важных вопросов: при каких условиях получение высшего образования будет экономически оправдано как для конкретного индивида, так и для государства в целом? Какая цена образования является оптимальной с точки зрения его доступности? Какой должна быть политика оплаты труда, чтобы она способствовала аккумулированию человеческого капитала в стране?

Российские ученые о роли образования

В советское время у отечественных экономистов был свой научный подход к экономике образования, отличный от подхода теоретиков «человеческого капитала». Дело в том, что теорию «человеческого капитала» достаточно сложно применить к советской и российской действительности, особенно в части разработки вопросов «внутренней отдачи», т.е. влияния образования на повышение заработной платы. Исторически в нашей стране сложилась экономическая система, при которой разница между квалифицированным и неквалифицированным трудом была не такой большой, как в странах Запада. Тем более не такой существенной была разница в зарплатах людей, занятых интеллектуальным и физическим трудом.

Советская идеология воспевала физический труд рабочего у станка или крестьянина в поле, как самый важный, лучший и почетный труд. Интеллектуальный же труд «по статусу» был ниже

физического, соответственно и оплачивался в лучшем случае так же, как физический. Но несмотря на это в обществе устойчиво жило стремление к повышению образования, о чем свидетельствует неуклонно растущее количество людей, стремившихся в высшие и средние специальные учебные заведения (с 1950 по 1964 г. ежегодный прирост численности студентов вузов составлял 14%) (15, с. 293).

В советский период исследователи исходили из реалий существовавшего социально-политического строя; при освещении блока социально-экономических проблем они руководствовались изначально заданными концептуальными положениями о характере действия экономических законов при социализме. Тем не менее при наличии известной идейной заданности указанный блок исследований содержит исключительно ценный фактический материал, помогает яснее представить реальные проблемы и трудности, встречавшиеся в процессе материального обеспечения учебно-воспитательной деятельности.

Первым в СССР анализ влияния уровня образования на увеличение производительности труда предпринял С.Г. Струмилин; в дальнейшем это направление исследований было продолжено в трудах В.А. Жамина, С.Л. Костаняна и М.Л. Левицкого (1; 15; 20; 21; 25; 33).

На базе статистики конца XIX – начала XX в. С.Г. Струмилин дал количественную оценку факторов образования, рассмотрев вклад различных ступеней образования в бюджет государства и бюджет работника. Как и Г. Беккер, С.Г. Струмилин определял издержки на образование через потери заработка, рассчитал рентабельность образования для отдельного человека и общества в целом. Он первым в истории мировой экономической мысли произвел расчет окупаемости образования и расходов на приобретение квалификации в 20-е годы XX в. Сопоставляя зарплату и производительность труда рабочих с образованием, он пришел к выводу, что «простая грамотность, достигаемая за один год обучения, повышает продуктивность рабочего на 30%. В среднем за ряд лет год школьного образования давал примерно в 2,6 раза большую прибавку квалификации, чем год заводской выучки» (46, с. 266). По мысли С.Г. Струмилина, эффект затрат сказывается в увеличении заработной платы у работников более высокого образовательного уровня. Сравнивая заработную плату инженеров, техников, квалифицированных рабочих с зарплатой необученных рабочих, С.Г. Струмилин выявил ее прирост за счет повышения образования. Так, зарплата

необученного рабочего в 1924–1925 гг. составляла 141 руб. в год. Простая грамотность повышала ее на 42 руб. (т.е. на 30%). Начальное образование увеличивало заработок почти на 80% – на 112 руб. в год.

Исследования С.Г. Струмилина отличались широтой, что явствует даже из названия его работы: «Хозяйственное значение народного образования» (47). На материале, включающем около 50 тыс. профессиональных карточек ленинградских рабочих, 2800 карточек-формуляров по двум крупным московским учреждениям – Наркомпроду и Московскому почтамту, а также по данным всесоюзных и республиканских переписей населения С.Г. Струмилин изучил уровень школьного образования рабочих и служащих в 1924 г., условия и характер труда учителей, учебную нагрузку и зарплату и т.д. Используя десятки таблиц и множество математических уравнений, ученый выявил следующие закономерности и факты.

1. Высококвалифицированный рабочий в течение своей трудовой карьеры полностью возмещает затраченные государством средства на его образование.

2. Каждый год дополнительного обучения повышает доход рабочего и семейный бюджет больше, чем обычный производственный стаж.

3. Прибавочный продукт возрастает вместе с ростом производительности труда и квалификации рабочего.

4. Квалифицированный рабочий дает в бюджет страны в два раза больше, чем неквалифицированный.

5. Выгоды от повышения производительности труда превышают соответствующие затраты государства на школьное обучение в 27,6 раза. При этом капитальные затраты государства окупаются уже в первые 1,5 года, а в течение следующих 35,5 лет оно получает ежегодно чистый доход на этот «капитал» без каких-либо затрат.

В 1924 г. в СССР был запланирован переход ко всеобщему начальному образованию. Перед учеными была поставлена задача просчитать экономическую эффективность школьной реформы. Группа специалистов под руководством С.Г. Струмилина выяснила, что затраты на осуществление реформы составят более 1600 млн. руб., однако отдача инвестиций в образование превысит затраты в 43 раза и будет равна 69 млрд. руб. Конечный выигрыш народного хозяйства выразится в повышении производительности труда, которое дадут стране более квалифицированные рабочие и служащие. При этом капитальные затраты уже к концу первого десятилетия окупятся с избытком, соответствующим росту национального до-

хода, а рентабельность затрат на последующие три десятилетия превысит 125% в год. При этом финансовая тяжесть реформы может ощущаться страной лишь в первые 5–6 лет ее осуществления.

Теоретическое и практическое значение исследований С.Г. Струмилина трудно переоценить. Во-первых, он разработал строго научную методологию эмпирико-социологического и статистического изучения системы образования. Во-вторых, обосновал ценность умственного труда и значение образования для народного хозяйства. Это тем более важно, что в 20-е годы XX в. большинство специалистов считали труд рабочих гораздо более полезным для общества, чем труд ученых, врачей и инженеров. С.Г. Струмилин не только развеял этот миф, но доказал прямо противоположную закономерность. По мнению Н.К. Алимовой и В.Н. Пугач, именно его разработки подготовили почву для невиданных темпов роста среднего и высшего образования в советское время (2, с. 20).

В 1960–1970-е годы в работах В.А. Жамина и С.Л. Костанянина была разработана теоретическая модель экономики образования, которую они считали неотъемлемой частью и системы экономических наук (1; 15; 20; 21). В качестве теоретической и методологической основы экономики образования выступает политическая экономия, определяющая экономические категории и законы развития отраслей народного хозяйства. Основное внимание в этих работах уделялось вопросам планирования расходов государственного бюджета на народное образование и комплексу связанных с финансированием образования проблем.

В советское время (как и в условиях современной рыночной экономики) огромное значение имел вопрос о том, как рассчитать необходимый объем бюджетного финансирования образования. Поиск ответа на него никогда не был легким, и основной проблемой был поиск *норматива*, на основе которого можно произвести расчеты. Несмотря на то, что сегодня в России совершенно другая экономическая система, многие вопросы по планированию образования, разработанные советскими экономистами, остаются актуальными. Так, до сих пор для расчетов показателей сети и контингентов образовательных учреждений применяют формулу, разработанную В.И. Жениным.

Не менее важную роль с точки зрения советских экономистов играл вопрос *оценки эффективности народного образования*. Обычно в качестве показателя эффективности образования принимают отношение затрат на образование к приросту национального дохода.

При этом, как отмечает В.А. Жамин, рассчитать влияние образования на национальный доход очень сложно, так как образование влияет на него опосредованно – через повышение квалификации (15, с. 307). Несмотря на сложности, В.А. Жамин провел расчеты и сделал следующий вывод – сложный труд, создавая в единицу времени большую стоимость, чем простой, обеспечивает рост производительности труда и соответственно – национального дохода. Причем доля прироста национального дохода, связанная с повышением квалификации, составляет 30,3% (15, с. 313).

В ходе исследований, проведенных в 60-е годы прошлого века, было обнаружено, что повышение образовательного уровня оказывает существенное влияние на результаты труда рабочих по следующим направлениям:

- процент выполнения нормы выработки увеличивается пропорционально возрастанию общеобразовательной подготовки;
- с повышением общеобразовательного уровня рабочих заметно увеличивается объем бездефектной продукции;
- почти не допускается простоев оборудования;
- сокращается время, затрачиваемое на освоение новых видов работы;
- повышается уровень рационализаторства;
- сокращается время, требующееся для повышения производственной квалификации (1, с. 68).

Замена командно-административной экономической системы рыночной экономикой в конце XX в. была болезненной и для самой экономики, и для общества, и для системы образования. Анализируя развитие российской экономической науки в 90-е годы XX в., можно отметить определенное изменение тематики исследований, посвященных институту образования. Прежде всего сместились акценты при изучении вопросов финансирования образования. Наступившие изменения, с одной стороны, резко ухудшили финансовое положение образования в силу снижения бюджетных вливаний, а с другой – дали возможность образовательным учреждениям самим зарабатывать средства.

Современных исследователей, работающих в области экономики образования, волнуют прежде всего проблемы, связанные с обоснованием соотношения между бюджетными и внебюджетными финансовыми потоками в системе образования, с целесообразностью введения подушевого финансирования, с перспективами развития реформы в области экономики образования и т.д. Появление

новых рыночных отношений и постоянное изменение законодательства потребовали решения множества чисто утилитарных вопросов, таких как налогообложение образовательных учреждений, особенности бухучета, маркетинг и продвижение образовательных услуг, расчет заработной платы преподавателей и т.п. Большой объем нерешенных проблем в области финансирования образования привел к тому, что вопросы влияния образования на производительность труда, экономическое развитие страны и заработную плату работников и т.д., которым в советской экономической науке уделялось большое внимание, теперь отошли на второй план.

В настоящее время среди российских экономистов существует определенное единство мнения в отношении значения инвестиций в образование: затрачивая деньги на образование, личность, общество и государство получают определенную выгоду. Выгода личности выражается, прежде всего, в повышении заработной платы и в изменении социального статуса после окончания процесса обучения, указывают Н.К. Алимова и В.Н. Пугач (2). Государству и обществу для экономического роста нужны образованные работники. Эта потребность стала особенно актуальной сегодня, в постиндустриальную эпоху, когда неуклонно растет доля интеллектуального труда.

Большинство работ отечественных авторов в последние годы касалось в основном вопроса о зависимости между уровнем образования и уровнем доходов. Ключевым предположением является то, что различия в доходе полностью зависят от различий в производительности. В долгосрочном периоде, указывает А.А. Максимова, эти показатели имеют прямую зависимость. Более развитый качественный состав человеческого капитала повышает не только шансы на получение более высоких заработков, но и шансы на получение какой бы то ни было работы вообще. На российском рынке труда лица, не имеющие профессионального образования, составляют большинство как официально зарегистрированных безработных, так и их общего числа (34–36% и 45–50% соответственно) (29, с. 20). Это позволяет считать данную категорию лиц наиболее уязвимой, а получение профессионального образования рассматривать как успешную предпосылку занятости. Данные тенденции подтверждены статистическими исследованиями современного рынка труда в работах В.И. Марцинкевича, Р.И. Капельшникова, Е.В. Сумароковой, В.Н. Васильева и других (17; 18; 30; 31; 40; 48; 49).

Экономико-математическое направление. В современной российской экономической литературе очень редко встречаются работы,

в которых исследуются статистические взаимосвязи уровня накопления человеческого капитала и других экономических переменных. Одним из немногих примеров такого рода исследований служит работа Д. Нестеровой и К. Сабирьяновой (34), в которой на основе данных социологических опросов с использованием уравнения Дж. Минцера рассчитана норма отдачи профессионального опыта и образования работников государственных, приватизированных и коллективных предприятий. Величина внутренней нормы отдачи образования оказалась невелика – от 1 до 5%, причем статистически значимой она оказалась только для государственных и приватизированных предприятий.

Еще одним примером является работа И.А. Майбурова, в которой рассматриваются частные и общественные нормы отдачи образования в отраслевом разрезе (28). В российской экономике, как свидетельствуют исследования И.А. Майбурова, между уровнем образования работников и заработками прослеживается достаточно устойчивая взаимозависимость, несмотря на существенные различия по отраслям (26; 27). При этом прирост заработков с повышением уровня образования варьируется по отраслям в зависимости от степени трудоемкости производства: меньше там, где доля физического труда выше, больше в тех отраслях, где доминирует машинный труд. Но средний прирост заработков в зависимости от образования в отечественной промышленности почти в два раза меньше, чем в экономике США.

В работе Т. Штерцера на основе данных региональной статистики оценивается влияние человеческого капитала на инновационную активность в регионах России (51). В ней показано, что влияние величины человеческого капитала и его качества на инновационную активность в регионах России, измеренную совокупной величиной поданных заявок на изобретения и полезные модели, статистически малозначимо и отрицательно.

Кроме того, следует отметить и работу А.В. Корицкого, которая подтвердила предположение о влиянии запаса человеческого капитала на доходы населения регионов России (19). Он использовал трехчленную производственную функцию Кобба–Дугласа на материалах регрессионной статистики. В результате проведенного анализа А.В. Корицкий выявил следующие закономерности. Во-первых, имеется существенная, статистически значимая связь дифференциации уровней накопления человеческого капитала в регионах, измеренного в годах обучения одного занятого, а также стоимости

образования одного занятого в экономике региона с уровнями доходов населения регионов России. Во-вторых, влияние запаса человеческого капитала на доходы населения регионов проявляется сильнее в более плотно населенных и урбанизированных регионах. В-третьих, доля человеческого капитала в исследуемой вариации доходов занятого населения достигает 30–46%, что является существенной величиной и говорит об очень большом вкладе образования в формирование доходов населения России. Исключением являются малонаселенные регионы, в частности, часть регионов Сибири и Дальнего Востока, где, предположительно, решающее влияние на уровни доходов населения оказывают фондооруженность труда и природно-климатические факторы.

Группа российских исследователей предложила использовать для оценки влияния образования на экономический рост и инновационное развитие корреляционный подход. Как указывают М.А. Батковский, В.П. Божко и Ю.Ф. Тельнов, образование, прежде всего, делает более продуктивным труд каждого отдельного человека (5). На основе указанного подхода исследователи пришли к выводу, что чем выше образовательно-квалификационный уровень работников, тем выше должны быть и средний уровень производительности труда в экономике и темпы экономического роста (5, с. 63).

Сложность количественной оценки влияния образования на производительность и экономический рост на современном этапе, по мнению Н.К. Алимовой и В.Н. Пугач, обусловлена повышением доли интеллектуального и творческого труда по сравнению с трудом физическим. И если результат физического труда легко поддается формализации и подсчету (например, до обучения рабочий выпускал 10 деталей в день, после обучения стал выпускать 12), то результаты интеллектуального, а тем более творческого труда, формализовать чрезвычайно сложно (2, с. 6).

При анализе интеллектуального труда в силу вступают помимо биологического социальный и интеллектуальный потенциалы. Нередко используются также понятия духовного потенциала, нравственных устоев, душевных возможностей и т.п. Если биологический потенциал передается с помощью генов, генетического аппарата, то интеллектуальный потенциал, в конечном итоге, определяется культурой.

Кроме того, следует учитывать и то обстоятельство, что любые расчеты, связанные с оценкой человеческого капитала или эффективности инвестиций в образование, неминуемо сталкиваются с

проблемой достоверности статистических данных или отсутствия данных, особенно для России.

Институциональное направление. Новым подходом к исследованию народнохозяйственной эффективности образования в настоящее время является анализ с позиции институциональной экономической теории (10).

Переходный период развития российской экономики характеризуется сменой правил хозяйственной жизни. При этом затрагиваются основы институционального устройства общества, трансформируются ценностные установки, меняется соотношение сил в экономике. Образование, оставаясь важнейшей подсистемой общества, ответственной за передачу социального опыта и формирование трудового потенциала, а в современных условиях – интеллектуального капитала, претерпевает трансформацию, затрагивающую основные институциональные нормы.

В такой ситуации чрезвычайно актуальным становится вопрос об эффективности институциональных изменений и формируемых институциональных правил в сфере образования России. По мнению Н. Василенко, для объяснения возможности длительного существования в сфере образования неэффективных институтов и факторов, поддерживающих это состояние, целесообразно использовать концепцию институциональных ловушек (9).

Образование как реформируемая сфера не лишено опасности возникновения институциональных ловушек. Специфика ловушек в данной отрасли во многом обусловлена особенностями производства образовательных услуг и формирующихся при этом отношений между экономическими агентами. Речь идет о том, что образовательная услуга с точки зрения возможностей доступа к благам является «смешанным» (частично общественным, частично частным) благом, а по критерию возможности потребителя блага оценить его качество до момента приобретения – доверительным благом.

В условиях кардинальных изменений экономической системы меняются представления об общественной и частной составляющих и об их соотношении в эффекте от образовательной деятельности. Макроэкономические изменения, затрагивающие сферу образования, предопределяют изменение ценностных установок и социальных ожиданий участников образовательных отношений. В этих условиях большое значение для потенциального вхождения в институциональную ловушку имеет свойство образовательной услуги как доверительного блага. Доверие как институт предпола-

гает, что поведение участников обмена регламентируется не только формальной составляющей заключаемого контракта, но имплицитно регулируется общественными нормами. В условиях институциональных изменений данный институт не может в полной мере выполнять свою регулирующую функцию, что неизбежно должно сказаться на производстве доверительных благ, к которым относят и образовательные услуги (9, с. 21).

Доверительность образовательной услуги проявляется в том, что при выборе образовательной программы, прохождении обучения, а зачастую и после него субъект образовательной деятельности не может точно оценить качество оказываемой ему услуги. Конечно, государственные образовательные стандарты и процедуры лицензирования, аккредитации и аттестации должны гарантировать, что данная услуга оказывается на приемлемом уровне. Однако снижение требований к образовательному процессу, которое мы наблюдаем, дает основание констатировать, что данное неэффективное состояние связано с существованием параллельного рынка, на котором интересы спроса (обучаемых) и интересы предложения (учебных заведений и/или отдельных преподавателей) удовлетворены, что означает укрепление институциональной ловушки.

Вышеуказанные свойства образовательных услуг, а также макроэкономические институциональные изменения определяют возникновение нескольких видов ловушек в сфере образования. Н. Василенко выделяет из них следующие (9):

- ловушка платного образования;
- ловушка совместительства профессорско-преподавательского состава;
- диссертационная ловушка.

Ловушка платного образования находит свое проявление в снижении общего качества обучения из-за ориентации не на возможность освоения образовательной программы, а на платежеспособность потенциальных учащихся. В современной ситуации недостаток государственного финансирования привел учебные заведения к привлечению частных источников финансирования. Однако кто платит, тот и определяет требования к оказываемой услуге. По мере того как государственный заказ сменяется обучением на платной основе за счет самих обучаемых, смешаются акценты с выполнения требований государственного стандарта на удовлетворенность клиента – обучаемого или его родителей. Так как доверительность образовательной услуги затрудняет оценку

качества ее оказания, требования к уровню усвоения материала снижаются. Рынок труда получает полуобученных специалистов. Сфера образования попадает в институциональную ловушку, устойчивость которой связана с меньшим уровнем усилий всех сторон в реализации производства доверительного блага.

Примером институциональной ловушки, иллюстрирующей решение краткосрочных задач и замедляющей долгосрочное развитие образовательных учреждений, является *ловушка совместительства профессорско-преподавательского состава*. В настоящее время на рынке труда широко распространено такое явление, как совмещение трудовой деятельности в нескольких образовательных, научно-исследовательских, консалтинговых и прочих организациях. Причины данного положения следует искать в достаточно низкой оплате по основному месту работы, которая приводит к необходимости, с одной стороны, для преподавателей иметь несколько мест работы для поддержания приемлемого уровня дохода, а с другой – для образовательных учреждений осуществлять деятельность в условиях нехватки квалифицированных педагогических кадров и потому использовать труд совместителей. Для анализа последствий совместительства преподавателей и выявления неэффективности равновесия на рынке научно-педагогических работников в рамках концепции трансакционных издержек Н. Василенко проводит различие между издержками преподавателей-совместителей и издержками образовательного учреждения, связанными с совместительством на рынке педагогического труда.

Рост издержек преподавателей-совместителей, ведущий к неэффективности данной формы занятости в долгосрочной перспективе, определяется, в первую очередь, тем, что их педагогическая деятельность осуществляется в учреждениях с различной корпоративной культурой, а иногда разного уровня образования. В данном аспекте увеличение трансакционных издержек преподавателей-совместителей связано с необходимостью их адаптации к внутрикорпоративным требованиям различных образовательных учреждений.

Следующий вид издержек преподавателей-совместителей обусловлен необходимостью ведения переговоров при перезаключении трудовых контрактов, ежемесячного получения заработной платы, участия во внутрикорпоративных мероприятиях разной степени обязательности. Этот вид издержек Н. Василенко называет организационными. Организационные издержки непосредственно связаны с издержками оппортунистического поведения, выражаю-

щимися в различного рода дискриминационных действиях со стороны образовательного учреждения по отношению к преподавателям-составителям, начиная от непривлечения к наиболее выгодным проектам, ограничения издательской деятельности и заканчивая внешними отличительными имиджевыми знаками.

Для образовательного учреждения привлечение преподавателей-составителей также связано в долгосрочном плане с ростом трансакционных издержек. Среди них следует выделить прежде всего издержки защиты интеллектуальной собственности. В данном случае они обусловлены размытием прав на особого рода интеллектуальную корпоративную собственность, которая переносится в другие образовательные учреждения вместе с учебной, методической и научно-исследовательской деятельностью в них преподавателя-составителя. С данными издержками связаны также издержки согласования корпоративных культур, которые возникают в случае необходимости совместного участия в проектах, принятия коллективных решений преподавателей из разных образовательных учреждений. Еще одним видом трансакционных издержек для образовательного учреждения следует считать издержки оппортунистического поведения, выражющегося в двух основных формах: «отлынивании» и «вымогательстве» преподавателей-составителей. Рост издержек совместительства приводит к неэффективному равновесию, тормозящему на современном этапе развитие образовательных учреждений.

Третьим примером институциональной ловушки в сфере образования является *диссертационная ловушка*, описанная также Е.В. Балацким (3; 4). Она интересна тем, что напрямую связана с проявлением более широкого явления в российской экономике – коррупционной ловушкой, рассмотренной, например, В.М. Полтревичем (39). В то же время диссертационная ловушка более точно отражает специфику институциональных ловушек, обусловленных свойством доверительности благ, а поддерживающие ее нормы сопряжены с нормами описанных выше ловушек.

Наличие диссертационной ловушки, по мнению Е.В. Балацкого, проявляется в функционировании хорошо отлаженной системы «покупки» ученых степеней. Неэффективность подобного института диссертаций очевидна, она приводит к снижению качества научных исследований, к размытию ценности ученых степеней и научного пространства, к отвлечению высококвалифицированных специалистов на обслуживание личных хорошо оплачиваемых интересов.

Однако, как указывает Е.В. Балацкий, устойчивость диссертационной ловушки обеспечивается, с одной стороны, самой организацией присвоения ученых степеней, а с другой – системой мотивации участников данного процесса. Диссертационная ловушка способствует постепенному выхолащиванию и разрушению всей российской экономической науки и с точки зрения общественной полезности должна быть признана крайне неэффективной.

Рассмотрение механизмов действия указанных ловушек приводит Н. Василенко к выводу, что все они взаимосвязаны и поддерживают друг друга, укрепляя неэффективность институциональной среды образования.

В рамках теории институциональных изменений и теории трансакционных издержек существует два возможных выхода из институциональной ловушки – эволюционный и революционный.

Эволюционный вариант выхода из институциональной ловушки имеет место тогда, когда условия выхода формируются самой экономической системой, например, разрушению институциональной ловушки могут способствовать ускорение экономического роста, системный кризис и т.д. Критический момент, по мнению Е.А. Бренделевой, наступает, когда трансакционные издержки функционирования неэффективной нормы превысят трансформационные издержки отмены старой нормы и/или введения новой нормы (6). Данный механизм может быть применен для выхода из институциональной ловушки любого вида. В поведении субъектов деятельности большое значение имеет использование стратегий, с успехом примененных другими агентами. Если с течением времени субъекты, придерживающиеся альтернативной нормы, получат преимущество перед другими благодаря высокой репутации, это должно побудить других имитировать их поведение. Если же нет, ловушечные нормы еще более укрепятся. Поэтому крайне важно понимать, что фундаментальные, организационные и социетальные факторы могут как способствовать, так и препятствовать спонтанному выходу системы из институциональной ловушки.

В.М. Полтерович предполагает, что с течением времени в экономической системе спонтанно формируются механизмы, способствующие выходу из институциональной ловушки, например, путем замещения одного типа организации коллективной деятельности другим. Если рыночная инфраструктура несовершенна и, соответственно, издержки рыночных трансакций велики, то неизбежен спонтанный процесс укрупнения фирм (37). Так, в настоя-

щее время происходит укрупнение образовательных учреждений. Или же, напротив, несовершенство иерархического механизма укрупнения имеет следствием делегирование полномочий нижним уровням иерархии. Примерами могут служить формальное закрепление статуса образовательных организаций или реструктуризация функциональных структур образовательных учреждений.

Другой теоретический вариант выхода из институциональной ловушки – условно революционный – предполагает, что замена неэффективной нормы происходит насильственным путем, в результате реформ, предусматривающих изменение культурных ценностей общества и проводимых, в частности, государством или от его имени отдельными группами интересов. Здесь упор должен быть сделан на радикальное изменение организационных факторов в сторону усиления контроля и ужесточения наказания за нарушение общественно эффективной нормы (38).

Учитывая высокие издержки выхода из институциональной ловушки, при проектировании каждого институционального преобразования должны прогнозироваться возможные меры по избежанию возможных институциональных ловушек. Одна из главных опасностей для любой сознательно реализуемой реформы состоит в превращении переходных норм в постоянно действующие и неэффективные в долгосрочной перспективе. Чтобы предотвратить появление институциональных ловушек такого рода, следует с самого начала планировать постепенную замену института, неэффективного в долгосрочной перспективе. Это может быть достигнуто за счет того, что вводимая норма с самого начала будет носить временный характер и предусматривать автоматическую отмену.

Другой важный принцип, который в конкурентной среде следует считать универсальным, состоит в поддержании разнообразия институциональных норм и правил. Пока мы не всегда можем заранее точно определить, какую роль играет тот или иной институт в поддержании институционального равновесия, и спрогнозировать эффективность той или иной нормы в долгосрочной перспективе. Поэтому, чем больше институциональных альтернатив, тем вероятнее выбор эффективного в дальнейшем института и больше возможностей для выхода из институциональных ловушек.

По мнению Н. Василенко, возможны следующие пути выхода из типичных для сферы образования институциональных ловушек и предотвращения попадания в них в дальнейшем (9, с. 30):

– максимальное снижение статуса платежеспособности потенциального обучаемого в системе критериев при зачислении в учебное заведение за счет развития других механизмов привлечения средств (например, государственной поддержки, различных фондов, пожертвований);

– расширение возможностей увеличения дохода за счет изменения его структуры в пользу научно-исследовательской деятельности по основному месту работы профессорско-преподавательского состава (без соответствующего повышения интенсивности труда) с одновременным формированием системы признания и поощрения профессиональных заслуг с целью поощрения требуемых образцов поведения;

– изменение организационных и социетальных условий с целью разрушения симбиоза статуса, не имеющего непосредственного отношения к научной деятельности, и наличия ученой степени.

Основные институциональные проблемы образования в России

Необходимость формирования национальной инновационной системы в России предъявляет особые требования к качеству и уровню образования населения. Вместе с тем российское образование находится в процессе затянувшейся трансформации. Система образования, давая мощный импульс общественному развитию, сама является достаточно инертной и не успевает своевременно реагировать на изменения в общественной жизни.

Исследователи указывают на занижение стоимости рабочей силы высокой квалификации и недооценку человеческого капитала как ключевого элемента национального богатства. Как свидетельствуют многочисленные факты, в сопоставлении с развитыми странами человеческий капитал в России имеет на сегодня минимальное практическое значение.

Не удивительно, что Россия так сильно отстает по индексу развития человеческого потенциала (ИРЧП), находясь в седьмом десятке странового списка. По индексу образования, одному из трех индексов, с помощью которых строится ИРЧП, Россия делит места с 28-го по 33-е (13, с. 98).

В настоящее время, по усредненным оценкам, национальное богатство развитых стран состоит из природного капитала (20%), физического капитала (16%) и человеческого капитала (64%).

В России положение иное: около 60% составляет природный и 40% – физический и человеческий капитал в сумме (16, с. 37).

О качестве рабочей силы можно судить по ее производительности, что в свою очередь в наиболее общем виде характеризуется показателем ВВП на душу населения. По состоянию на 2007 г. в России этот показатель был примерно в 4 раза ниже, чем в США (16, с. 37).

Критическое положение России в этой области наглядно демонстрирует 47-е место в рейтинге по индексу экономики знаний Всемирного банка (2007) с приростом всего на 8 пунктов с 1995 г., тогда как Китай, занимающий сейчас 75-е место, совершил за тот же период рывок на 29 пунктов (13, с. 101).

Согласно оценкам программы «Международная оценка образовательных достижений учащихся», «успехи» россиян тоже не впечатляют. Так, в оценке грамотности Россия занимает 29-е место из 37-ми, по математике и решению проблем – 26-е место (13, с. 99).

В целом возможности образования как стимулятора активности, генерирующего условия для экономического роста, к сожалению, в настоящее время ограничены. Используя терминологию Д. Норта, можно утверждать, что институт образования в России является «динамично неэффективным» при создании стимулов к долговременному росту в условиях экономики знаний, и это находит выражение, в частности, в несоответствии между спросом на рабочую силу и ее предложением, а также в неспособности гибко и быстро реагировать на изменения в потребностях экономики.

Среди многочисленных институциональных пороков и изъянов российского образования, ограничивающих его возможности как фактора роста, можно выделить следующие, как представляется, наиболее существенные.

Недофинансирование образования. Эта проблема является в настоящее время наиболее острой проблемой российского образования. Наука и образование по-прежнему финансируются по остаточному принципу, столь же унизительно положение в обществе ученого, преподавателя и учителя, оплата труда которых так же мизерна и недостойна их высокого предназначения, особенно в современных условиях (см. табл.) (13, с. 97).

Слабые позиции российского образования в международных рейтингах во многом обусловлены низкой долей расходов консолидированного бюджета РФ на образование – 9,5%. Тогда как, к примеру, эта доля составила: в Великобритании – 12,5%; в Порту-

галии – 15,1; в Финляндии – 13,1; во Франции – 12,3; в Швеции – 12,9%. Столь же невелики отечественные госрасходы на образование по отношению к ВВП – 3,7%, тогда как в перечисленных выше странах эти расходы составляют соответственно: 4,5%; 5,9; 6,2; 5,6 и 7,3% (13, с. 99). Следует при этом учитывать большую численность населения России и небольшую величину нашего ВВП, что обуславливает мизерность подушевых госрасходов на образование. По показателю госрасходов на образование в ВВП нас опережают не только практически все страны с высоким уровнем развития человеческого потенциала (51 из 55), но и многие страны со средним и даже с низким уровнем.

Таблица (13, с. 100)

**Расходы федерального бюджета (ФБ) на науку
и образование в 2006–2010 гг.**

	2006	2007	2008	2009	2010
Расходы на фундаментальные исследования					
– в % от ВВП	0,158	0,155	0,164	0,185	0,185
– в % от расходов ФБ	0,90	0,89	0,88	0,91	1,02
Расходы на фундаментальные и прикладные научные исследования					
– в % от ВВП	0,77	0,79	0,44	0,44	0,45
– в % от расходов ФБ	4,4	4,5	2,4	2,3	2,5
Расходы на образование					
– в % от ВВП	0,83	0,89	0,88	0,79	0,76
– в % от расходов ФБ	4,7	5,1	4,7	4,2	4,2
Расходы на высшее образование					
– в % от ВВП	0,6	0,7	0,7	0,6	0,56
– в % от расходов ФБ	3,6	3,9	3,6	3,1	3,1

Как видим из данных таблицы, структурные позиции в расходах федерального бюджета сфер науки и образования, за редким исключением, ухудшаются вместо необходимого улучшения.

В настоящее время 95% государственных вузов финансируются в расчете 500 долл. на студента в год. Исключение составляют 15–20 вузов, которые государство финансирует более щедро: в МГУ, например, более 2000 долл. на одного студента в год (23).

Реально государство финансирует школу в среднем по России (разброс по регионам очень велик) на уровне 20–25% от требуемой суммы. Аналогичная ситуация и в учреждениях начального и среднего профессионального образования, финансирование которых составляет 12–16% от необходимого уровня. В вузах в среднем на одного студента в год нужно тратить 2400 долл. Приблизительно столько же вузы могут зарабатывать сами. Таким образом, все образовательные учреждения финансируются только на одну треть от необходимой суммы (23).

В результате недофинансирования образования как в учительской, так и в преподавательской среде начинают преобладать консервативные настроения, которые сочетаются со снисходительностью к некоторым способам возможного заработка. В результате происходит деформация самой системы образования.

Наиболее очевидное и масштабное последствие такой деформации, считает Я. Кузьминов, – коррупция при поступлении в вузы. До сих пор государственные вузы формально считаются государственными учреждениями, тогда как реально они являются вполне полноценными хозяйствующими субъектами. Сумма средств, которая, по разным оценкам, тратится родителями на подготовку абитуриентов к поступлению в вузы, оценивается в 0,8–1,1 млрд. долл. в год. Причем примерно 75–80% ее идет репетиторам, т.е. обращается «в тени» (23).

Один из важных аспектов финансирования образования – эффективность расходования поступающих в эту сферу средств. Я. Кузьминов выделяет три «зоны потерь», которые должны быть устраниены.

Переход из школы в вуз – это первая зона потерь средств, которые идут на образование. По оценкам, 0,8–1,0 млрд. долл. родители абитуриентов ежегодно тратят на их подготовку к вступительным экзаменам в вузы; эти деньги проходят мимо реальных преподавателей (репетиторством занимаются не больше 25%), мимо реальных нужд учебных заведений. Ликвидация потерь при переходе из школы в вуз предполагает создание профильных старших классов средних школ, частично замещающих платную подготовку в вузы (23).

Вторая зона потерь связана с тем, что существует большое число не пользующихся спросом факультетов и учебных заведений, в которые поступают абитуриенты, не прошедшие по конкурсу на другие факультеты или в другие учебные заведения. В результате

около 60% выпускников средних и высших учебных заведений даже не рассматривают возможности работы по специальности. Только в системе высшего образования при этом пропадает 500–700 млн. долл. и еще 200–300 млн. – в системе начального и среднего профессионального образования. Таким образом, в сумме потери достигают 1 млрд. долл. в год. Чтобы ликвидировать эту зону потерь, следует изменить нынешнюю систему финансирования.

Третья зона потерь – это псевдообразование, которое расширяется в связи с тем, что функция «укрытия от армии» в глазах потребителей слишком часто стала заслонять собой собственно образовательную миссию вуза. На него приходится сравнительно небольшая доля потерь – примерно 200 млн. долл. в год (23).

Помимо институциональных пороков системы образования существует и ряд изъянов содержательного толка. Основная проблема школьного образования – претензия на универсализм: мы пытаемся дать каждому школьнику один и тот же набор знаний, тогда как нормальная фундаментальная подготовка включает в себя не только некую сумму знаний, но и методы их применения. Наша школа не позволяет задать индивидуальную траекторию развития ребенка. Подобное обучение к 10–11-му классам фактически сводится к чистой формальности. Реально учащиеся готовятся к поступлению в конкретный вуз и занимаются на платных курсах или с репетиторами (23).

Кроме того, наша школа практически не готовит к самостоятельной жизни. Она не учит делать собственный жизненный выбор, самостоятельно подбирать информацию, работать в коллективе, что абсолютно необходимо любому человеку. Начало обучения в вузе оборачивается весьма серьезной ломкой представлений о социальной действительности. Однако еще хуже, когда эта ломка происходит не в вузе. Тогда социальное «взросление» приходится уже на начало трудовой деятельности.

Несоответствие между спросом со стороны рынка труда и предложением профессиональных кадров со стороны системы образования. Позитивные сдвиги в образовательной системе блокирует возникший институциональный конфликт между «старой» системой высшего образования и «новым» рынком труда, явившийся следствием неэффективного сопряжения этих двух сфер.

Качество подготовки выпускников высших учебных заведений не соответствует новым требованиям инновационной экономики. Большинство вузов выпускают специалистов, не готовых к

практической работе на конкретных предприятиях, что говорит о неспособности высшей школы быстро и адекватно реагировать на запросы рынка труда. На сегодняшний день существует глубокое внутреннее расхождение в представлениях производителя и потребителя о том, что такое качественное образование (45).

В большом количестве выпускаются специалисты, на которых просто нет спроса, указывает С.А. Суркова (50), что существенно отличает российскую образовательную систему от мировой. Причем эти отличия обусловлены факторами двоякого рода: во-первых, искаженной структурой подготовки, сложившейся в советские времена и в значительной мере сохраняющейся в структуре обучения на бюджетной основе; во-вторых, диспропорциями постреформенного периода, проявляющимися в структуре подготовки как в государственных, так и в негосударственных учебных заведениях. Так, в России наибольшую часть выпускников составляют экономисты, юристы и другие специалисты в сфере общественных наук (44%). А, например, в Германии большинство выпускников составляют медики, в Японии и Швеции – инженеры (50, с. 49).

По результатам приема 2009 г. по конкурсу на одно бюджетное место с большим отрывом лидирует укрупненная группа специальностей «Сфера обслуживания» (227 заявлений на одно бюджетное место), далее идут «Информационная безопасность» (68 заявлений) и «Энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника» (34 заявления) (36, с. 4). Спрос на инженерные и технические специальности со стороны абитуриентов по-прежнему низкий, хотя начиная с 2005 г. происходило планомерное перераспределение контрольных цифр приема на первые курсы вузов. В частности, за 5 лет по укрупненной группе специальностей «Гуманитарные науки» прием сократился на 26,7%, «Образование и педагогика» – на 28,8, «Экономика и управление» – на 44,6%. Напротив, увеличился прием по таким специальностям, как «Автоматика и управление» (на 77%), «Информационная безопасность» (на 47%), «Морская техника» (на 11%) (36).

Отчасти расхождение между спросом рынка труда и подготовкой специалистов в системе профессионального образования связано с *искажением мотивации к получению образования*, на которое указывает И.В. Соболева (43). Традиционно в наиболее распространенной иерархии индивидуальных потребностей, удовлетворяемых в сфере образования, ведущим мотивом являлась потребность в получении знаний и навыков, развитии способностей;

на втором месте находилось формирование социальных связей и на третьем – приобретение формального статуса (аттестата, сертификата, диплома). Ситуация, сложившаяся сегодня, формирует структуру мотивации, обратную традиционной. В условиях разбухания высшего образования работодатели повышают формальные требования к принимаемым на работу молодым людям. Наличие диплома о высшем образовании является фильтром при отборе претендентов практически на любые вакансии, кроме самых непривлекательных. Таким образом, все более распространенным мотивом становится обретение формального статуса, подтверждаемого наличием аттестата, сертификата, диплома.

Согласно оценкам преподавателей различных вузов, от половины до 90% студентов ориентированы на получение диплома как необходимого для продолжения карьеры атрибута, а не на получение знаний (43, с. 182). Тем самым высшее образование из эффективного механизма накопления человеческого капитала постепенно превращается в формальный барьер, который необходимо преодолеть для получения любого более или менее приличного рабочего места.

При этом, чем менее качественно предлагаемое на рынке образование, тем меньше труда надо вложить, чтобы получить диплом. В этих условиях для значительной части потребителей наиболее рациональной является стратегия ориентации на более дешевое по совокупности затрат труда и материальных ресурсов образование. По сути это означает прямую заинтересованность в снижении качества предлагаемой услуги. Тем самым создается почва для развития мягких форм коррупции, связанных со снижением стандартов качества образования, по обоюдному согласию производителя – образовательного учреждения и потребителя – студента (43, с. 182).

Как показывают исследования, россияне относятся к получению образования преимущественно утилитарно, так как оно в российском обществе является не столько самостоятельной ценностью, сколько средством для достижения более высоких позиций, связанных с материальным благосостоянием и властью (50, с. 48). Иерархия образовательных ценностей в современной России тяготеет к следующей формуле: диплом важнее знаний, а выгодная работа важнее диплома, что никак не способствует устойчивому воспроизведству интеллектуального капитала в условиях формирования общества, основанного на знаниях.

Несоответствие структурных составляющих системы профессионального образования новым потребностям экономики знаний и адекватной ей институциональной среды, а также принципиально новому укладу жизни и профессиональной деятельности людей. Число лиц с высшим образованием увеличивается, а число лиц со средним профессиональным образованием снижается – это характеризует тенденцию нехватки лиц со средним профессиональным образованием для различных отраслей народного хозяйства и перепроизводства невостребованных специалистов с высшим образованием. Показатели, характеризующие уровень образования, растут за счет роста среди занятого населения числа лиц с высшим образованием.

С 1995 по 2004 г. выпуск специалистов из средних специальных учебных заведений (ссузов) вырос в 1,5 раза, выпуск вузами бакалавров и специалистов – в 2,7 раза, численность лиц, получивших степень магистров, кандидатов и докторов, возросла в 3,9 раза (50, с. 48). В то же время, согласно информации органов занятости населения, от 60 до 90% вакансий региональных рынков труда приходится на вакансии специалистов среднего профессионального образования, особенно квалифицированных рабочих (8), тогда как в 2007–2008 гг. сеть образовательных учреждений сократилась на 72 единицы, включая 11 учреждений начального и 60 – среднего профессионального образования.

Рыночные отношения пока в незначительной степени затронули сферы среднего и особенно начального профессионального образования, которые в совокупности являются исторически сложившейся в России системой подготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов. Выпускники этой системы составляют основное ядро этих кадров, на которые в настоящее время приходится 68% занятого населения России (7, с. 41).

Особенность системы среднего профессионального образования состоит в том, что она наиболее тесно связана с экономикой. В связи с этим любые изменения в системе производства в наибольшей степени, по сравнению с другими уровнями профессионального образования, влияют на характер и содержание ее функций, прежде всего экономической функции. Модернизация системы среднего профессионального образования, считает А.Н. Бодров, может рассматриваться в качестве императива дальнейшего развития российской экономики (7, с. 41).

Недостаточное развитие непрерывного профессионального образования в России. В условиях развития инновационной экономики население должно быть готово к непрерывному процессу обучения. Полученные знания, а также мотивация к их постоянному обновлению, способствуют росту человеческого капитала, повышению конкурентоспособности работников и тем самым становятся решающим фактором экономического роста. В настоящее время концепция непрерывного образования работников в возрасте от 25 до 64 лет получает широкое распространение во всем мире, а в странах Европейского союза она утверждена в качестве политической доктрины (32).

Опыт передовых стран в области непрерывного образования, которое включает три основные формы – формальное образование, дополнительное образование и самообразование, является чрезвычайно полезным для России, в то же время специфика отечественной ситуации указывает на имеющиеся ограничения для его всестороннего развития. Согласно международным сравнениям, доля обучающегося населения в возрасте от 25 до 64 лет в нашей стране существенно отстает (22,4%) от аналогичного показателя большинства европейских государств, включая Великобританию (37,6%), Германию (41,9%), Италию (48,6%), Францию (51%), Чехию (28,7%), Польшу (30%), Латвию (46,2%), Словакию (59,5%), Словению (82%) (24, с. 27).

Анализ количества обучающихся по каждой из трех форм непрерывного обучения показывает, что относительно высокие показатели отмечаются только в формальном образовании среди лиц, получающих первое профессиональное образование (начальное, среднее, высшее). Если в нашей стране этот показатель составляет 4,5%, то в европейских странах он колеблется от 4,1% в Польше до 0,9% во Франции. Две остальные формы непрерывного обучения – дополнительное образование и самообразование – в России менее развиты.

В России доля населения, занятого дополнительным образованием, более чем в два раза ниже (8%) среднего значения по Европе (17%), тогда как в Великобритании этот показатель достигает 34,4%, а во Франции 20,1% (24, с. 27). Соответственно, дополнительное образование, объединяющее широкий перечень программ – второе высшее образование, программы МВА (магистр делового администрирования), курсы повышения квалификации, курсы для получения новой профессии, профессиональные семинары, тре-

нинги, лекции, конференции, а также любительские курсы (домоводства, кройки и шитья, водительские, и т.п.), – остается для россиян либо наименее доступным, либо наименее востребованным.

Сравнение доли россиян, занимающихся самообразованием (17,4%), с аналогичным показателем населения европейских стран также показывает почти двукратное отставание даже по среднему значению – 32,5% (ЕС – 25%). При этом в Австрии величина этого показателя достигает 85,6%, во Франции – 45,9 и в Германии – 37,3% (24, с. 28). Низкая потребность наших граждан в самообразовании является тревожным симптомом для современного рынка труда и для экономики, так как эта форма образовательной деятельности не требует больших усилий. Согласно мировым стандартам, самообразование предполагает довольно простые мероприятия, такие как чтение журналов, просмотр телепередач, посещение выставок, компьютерное обучение и получение знаний от коллег по работе.

Имеющиеся ограничения для развития непрерывного образования оказывают негативное влияние как на перспективы инновационной экономики, так и на успешное преодоление экономического кризиса, в условиях которого важным фактором «прорыва» становится опора на человеческий капитал.

Отставание вузовской науки от потребностей инновационной экономики. Формирование системы инновационного образования, считает Н.Д. Елецкий, предполагает не только кардинальное совершенствование содержания и форм учебного процесса на базе информационных технологий, но и интеграцию образовательных и научных учреждений, углубление фундаментальной подготовки и более тесную увязку с требованиями рынка квалифицированной рабочей силы (14, с. 103–104). Настоятельной необходимостью являются совершенствование форм взаимодействия вузовской и академической науки, проведение совместных научных исследований, участие в разработке научных тем, в том числе на основе коммерческих заказов инновационных фирм.

Отдельный вопрос – недостаточное финансирование университетской науки. Сегодня в России порядка 30 тыс. научных сотрудников и 320 тыс. преподавателей в вузах (22). В вузах сосредоточено большинство научных работников, но на них приходится только 10% государственного бюджета науки, отмечает Я. Кузьминов. Результатом стал настоящий «академический кризис» вузов, который представляет угрозу не только системе образования Рос-

сии, но и ее интеллектуальному и культурному потенциалу, конкурентоспособности и обороноспособности. В ближайшие годы, указывает Я. Кузьминов, необходимо реально увеличить финансирование вузовских ученых путем проведения конкурсов, грантов и среднесрочных программ – до 200–300 млн. долл. против сегодняшних 70 млн., а также присоединить часть отраслевых НИИ к профильным вузам (22).

По мнению О.Н. Соколовой, большая часть инноваций, рождающихся в вузах, не доходит до промышленности (44). Главными барьерами на пути вузовских инноваций являются: недостаточная материально-техническая база для проведения НОИКР; отсутствие организации процесса коммерциализации научных разработок в вузах; коммуникационные разрывы в процессе взаимодействия вузовских ученых и представителей бизнеса; пренебрежительное отношение ученых к внедрению собственных разработок; отсутствие должного вознаграждения; неэффективность защиты прав интеллектуальной собственности или отсутствие такой защиты; отсутствие видения промышленными организациями в вузе источников инноваций.

Слабое взаимодействие учебных заведений с предприятиями. Профессиональное образование не может развиваться изолированно от тех структур, для которых оно готовит специалистов (41). Университет может дать фундаментальное академическое образование, но не всегда способен дать возможность приобрести практические навыки, необходимые для полноценной работы на конкретном предприятии. Преодолеть этот разрыв можно, развивая систему корпоративного образования как систему дополнительного образования за счет заказчика образовательных услуг, привлекая его производственную базу и специалистов. Суть корпоративного образования состоит в том, что предприятия сами принимают активное участие, в том числе и финансовое, в подготовке будущих специалистов. По мнению Л.Н. Свириной, институт корпоративного образования обеспечивает практическую реализацию обратной связи между промышленностью и образованием. Корпоративное образование в области инновационных технологий преследует две важнейшие цели: 1) подготовка профессиональных кадров для всей цепочки создания и освоения новых технологий; 2) привлечение средств потенциальных работодателей и корпораций в систему профессионального образования.

М.А. Измайлова считает целесообразным создание системы постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей производственного комплекса и социальной сферы по различным видам образовательных услуг, новых технологий, методов управления и пр. (16). При этом необходимо регулярно доводить до потребителей инновационных продуктов результаты прогнозирования тенденций мирового рынка технологий, менеджмента, используя в этих целях телекоммуникационные сети, СМИ, научные конференции преподавателей, выставки, ярмарки и т.п.

В данном аспекте перспективной формой взаимодействия учебных заведений и реального сектора экономики являются образовательные кластеры, объединяющие учебные заведения и предприятия, осуществляющие инвестиционные и иные проекты и программы. Они позволяют повысить качество подготовки специалистов всех уровней образования в соответствии с современными требованиями технологического и экономического развития. Суть образовательного кластера аналогична кластерам в экономике. Конкуренция предприятий в своей отрасли заставляет их постоянно двигаться по пути различных инноваций, которые требуют соответствующих знаний, кадров. Следовательно, учебные заведения кластера по содержанию образовательной деятельности должны соответствовать требованиям предприятий, в противном случае их место могут занять другие учебные заведения. Одновременно учебные заведения кластера конкурируют с другими учебными заведениями на рынке образовательных услуг. Образовательный кластер – это цивилизованная форма рыночных отношений между образовательными учреждениями отрасли и работодателями (16, с. 40–41).

В России сотрудничество с университетами, в основном, остается уделом нескольких крупных корпораций и не носит систематического характера (35, с. 69). Практика взаимодействия корпораций и университетов в России осуществляется преимущественно в двух основных сферах – финансы и нефтегазовая отрасль. Сотрудничество осуществляется с целью обеспечить себя высококвалифицированными кадрами (через механизмы предоставления стипендий и закупки учебных пособий) и приобрести репутацию социально ответственного бизнеса. Сохраняются также программы профессиональной переподготовки работников крупных корпораций на базе высших учебных заведений. Однако сотрудничество в научной сфере развито крайне слабо – о нем вскользь упоминают в

своих отчетах нефтегазовые компании, но твердой институциональной базы для такого взаимодействия еще не создано.

Тем не менее сотрудничество коммерческих организаций и университетов обладает потенциалом не только в плане спонсорской помощи, но и в плане непрерывного диалога в сфере научных исследований, разработок новых продуктов (35, с. 72). При этом следует учитывать, что подобное взаимодействие естественным путем приведет к сближению коммерческой и университетской культур.

* * *

Проблемы российского образования, конечно, не исчерпываются перечисленными выше. Однако они представляются наиболее яркими проявлениями низкой экономической эффективности системы образования как с точки зрения отдельного работника, для которого экономический эффект образования измеряется приростом его дохода, и отдельного предприятия, для которого этот эффект выражается в дополнительной прибыли, созданной трудом такого работника, так и с точки зрения российской экономики в целом, которая крайне нуждается в качественном человеческом капитале. С точки зрения стратегии формирования инновационной экономики вопросы развития института профессионального образования имеют особое значение, так как технологические изменения, от которых зависит экономический рост, не привносятся извне, а возникают преимущественно внутри самой макроэкономической системы как результат, в том числе, целенаправленной политики накопления человеческого капитала.

Список литературы

1. Актуальные вопросы экономики народного образования: [Сборник статей] / Под общ. ред. В.А. Жамина. – М.: Просвещение, 1965. – 226 с.
2. Алимова Н.К., Пугач В.Н. Экономика образования: Развитие взглядов // Экономика образования. – М., 2010. – № 1. – С. 4–30.
3. Балацкий Е.В. Диссертационная ловушка в российской экономической науке: [Электронный ресурс] // Экономика, социология, менеджмент: Федеральный образовательный портал. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/210454.html>

4. Балацкий Е.В. Формирование «диссертационной ловушки» // Свободная мысль. – М., 2006. – № 4. – С. 116–135.
5. Батьковский М.А., Божко В.П., Тельнов Ю.Ф. Оценка влияния образования на экономический рост государства и его инновационное развитие // Инновационное развитие российской экономики: I Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики (МЭСИ); Гл. ред. Тихомирова Н.В.; Отв. ред. Егорова Е.А. – М., 2008. – 473 с. – С. 62–66.
6. Бренделева Е.А. QWERTY-эффекты, институциональные ловушки с точки зрения теории трансакционных издержек // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – Ростов-на-Дону, 2006. – Т. 4, № 2. – С. 42–47.
7. Бодров А.Н. Экономическое стимулирование подготовки кадров по конечным результатам // Экономика образования. – М., 2009. – № 6. – С. 41–52.
8. Вяльых Э. Как утолить кадровый голод предприятий? – Режим доступа: <http://www.eed.ru/opinions/o16-50.html>
9. Василенко Н. Институциональные ловушки в сфере образования // Экономика образования. – М., 2008. – С. 16–32.
10. Василенко Н.В., Шапкин В.В. Институционализм как методология исследования образования: Монография. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 94 с.
11. Грейсон Дж., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века / Пер. с англ. – М.: Экономика, 1991. – 320 с.
12. Гэлбрейт Д. Экономические теории и цели общества / Под ред. акад. Н.Н. Иноzemцева. – М.: Прогресс, 1979. – 406 с.
13. Дубянская Г.Ю. Российские «ответы» на вызовы эпохи науки и образования // Стратегия России: Общество знаний или новое Средневековье?: Материалы конференции 3–4 апреля 2008 г. / Под общ. ред. А.В. Бузгалина, А.И. Колганова. – М.: Ленанд, 2008. – 248 с. – С. 95–101.
14. Елецкий Н.Д. Кризис системы образования в России – препятствие на пути к обществу знаний // Стратегия России: Общество знаний или новое Средневековье?: Материалы конференции 3–4 апреля 2008 г. / Под общ. Ред. А.В. Бузгалина, А.И. Колганова. – М.: Ленанд, 2008. – 248 с. – С. 103–105.
15. Жамин В.А. Экономика образования (вопросы теории и практики). – М.: Прогрессование, 1969. – 335 с.
16. Измайлова М.А. Интеллектуальный капитал как фактор инновационной активности в системе профессионального образования // Экономика образования. – М., 2010. – № 1. – С. 31–42.
17. Капельюшников Р.И. Образовательный потенциал и его связь с характеристиками рынка труда: Российский опыт // Экономическая политика. – М., 2006. – № 4. – С. 166–195.

18. Капельщников Р.И. Российский рынок труда сквозь призму предпринимательских опросов: Ретроспективный анализ. – М.: ИМЭМО РАН, 2006. – 75 с.
19. Корицкий А.В. Оценка влияния человеческого капитала на величину доходов населения регионов России // Регион: экономика и социология. – М., 2007. – № 7. – С. 109–125.
20. Костанян С.Л. Предмет и метод экономики образования. – М.: Издательство МГПИ, 1976. – 238 с.
21. Костанян С.Л. Экономика народного образования. – М.: Знание, 1979. – 239 с.
22. Кузьминов Я. Нет более болезненного вопроса для научной общественности, чем вопрос кадрового потенциала в сфере науки и образования. – Режим доступа: <http://www.eed.ru/opinions/o-13-19.html>
23. Кузьминов Я. Фактор экономического роста. – Режим доступа: http://www.eed.ru/opinions/o_9.html
24. Кулагина Е.В. Специфика развития российской системы дополнительного профессионального образования // Экономика образования. – М., 2009. – № 6. – С. 26–40.
25. Левицкий М.Л., Шевченко Т.Н. Образовательные учреждения: Источники финансирования, налоги, учет. – М.: МЦФР, 2004. – 320 с.
26. Майбуров И.А. Парадигма согласованного развития высшей школы и промышленности в регионе. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2003. – 516 с.
27. Майбуров И.А. Экономическое обоснование накопления человеческого капитала // Общество и экономика. – М., 2006. – № 7–8. – С. 245–263.
28. Майбуров И.А. Эффективность инвестирования в человеческий капитал в США и России // Мировая экономика и междунар. отношения. – М., 2004. – № 4. – С. 3–13.
29. Максимова А.А. Взаимодействие высшего профессионального образования и рынка труда как фактор формирования человеческого капитала // Качество образования: Экономика, законодательство, технологии: Материалы 11-й междунар. научн.-практ. конф., 14–15 ноября 2008 г. / Под ред. В.В. Тирского. – Томск: Томск. Гос. ун-т систем упр. и радиоэлектроники, 2009. – 252 с. – С. 19–23.
30. Марцинкевич В.И. Инвестиции в человека: Экономическая наука и российская экономика. (Что скрывается за термином «человеческий капитал») // Мировая экономика и международные отношения. – М., 2005. – № 9. – С. 29–39.
31. Марцинкевич В.И., Соболева И.В. Экономика человека: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 286 с.
32. Меморандум непрерывного образования Европейского союза. – Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>
33. Методы и модели определения экономической эффективности народного образования / А.А. Кугаенко, М.Л. Левицкий; Под ред. М.Л. Левицкого. – М.: Прометей, 1990. – 131 с.

34. Нестерова Д., Сабирьянова К. Инвестиции в человеческий капитал в переходный период в России // Научные доклады Российской программы экономических исследований EERC.– М.: РПЭИ/Фонд «Евразия», 1999. – № 99/04. – Режим доступа: <http://www.eerc.ru/default.aspx?id=15&page=19>
35. Никитюк М.Б., Савицкая Е.В. Сотрудничество университетов и корпораций: зарубежный и российский опыт // Экономика образования. – М., 2009. – № 6. – С. 53–73.
36. Новости образования в России // Alma mater. – М., 2010. – № 1. – С. 3–7.
37. Полтерович В.М. Институциональная динамика и теория реформ // Эволюционная экономика и «мэйнстрим». – М.: Наука, 2000. – 224 с. – С. 31–54.
38. Полтерович В.М. Институциональные ловушки: Есть ли выход? // Общественные науки и современность. – М., 2003. – № 3. – С. 5–16.
39. Полтерович В.М. Институциональные ловушки и экономические реформы // Экономика и математические методы. – М.: Рос. экон. школа, 1999. – 37 с.
40. Рынок труда и рынок образовательных услуг в субъектах Российской Федерации / В.Н. Васильев [и др.]. – М.: Техносфера, 2007. – 680 с.
41. Свирина Л.Н. Роль кадрового потенциала в инновационном развитии экономики России // Стратегия России: Общество знаний или новое Средневековье?: Материалы конференции 3–4 апреля 2008 г. / Под общ. ред. А.В. Бузгалина, А.И. Колганова. – М.: Ленанд, 2008. – 248 с. – С. 374–376.
42. Семёнова Е.А. Теоретические основы анализа эффективности расходов на образование // Экономика образования. – М., 2009. – № 2. – С. 4–16.
43. Соболева И.В. Механизмы эрозии качества образования в современной России // Стратегия России: Общество знаний или новое Средневековье? Материалы конференции 3–4 апреля 2008 г. / Под общ. ред. А.В. Бузгалина, А.И. Колганова. – М.: Ленанд, 2008. – 248 с. – С. 181–183.
44. Соколова О.Н. Взаимодействие вузовской науки и промышленности в сфере коммерциализации инноваций // Стратегия России: Общество знаний или новое Средневековье?: Материалы конференции 3–4 апреля 2008 г. / Под общ. ред. А.В. Бузгалина, А.И. Колганова. – М.: Ленанд, 2008. – 248 с. – С. 137–139.
45. Соловей О.В. Взаимодействие рынка образовательных услуг и рынка труда в индустриальную и постиндустриальную эпоху // Экономика образования. – М., 2010. – № 3. – С. 41–58.
46. Струмилин С.Г. Избранные произведения: В 5 т. – М.: Наука, 1963. – Т. 3: Проблемы экономики труда. – 527 с.
47. Струмилин С.Г. Хозяйственное значение народного образования. – М.: Социально-экономическое изд-во, 1924. – 63 с.
48. Сумарокова Е.В. Инвестиции в человеческий капитал: Проблемы и решения. – М.: Советский спорт, 2001. – 144 с.

49. Сумарокова Е.В. Человеческий капитал России: Тенденции макроуровня // Экономика образования. – М., 2005. – № 4. – С. 48–63.
50. Суркова С.А. Стратегия формирования профессионально-кадровой структуры для экономики знаний // Экономика образования. – М., 2009. – № 4. – С. 37–56.
51. Штерцер Т. Эмпирический анализ факторов инновационной активности в субъектах РФ // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Социально-экономические науки. – Новосибирск, 2005. – Т. 5, Вып. 2. – С. 100–109.
52. Aghion P., Howitt P. Endogenous growth theory. – Cambridge (Mass.): MIT press, 1998. – 694 p.
53. Arrow K. Higher education as a filter // Journal of public economics. – Amsterdam, 1973. – Vol. 2, N 3. – P. 193–216.
54. Arrow K. The economic implications of learning by doing // Rev. of econ. studies. – Stockholm, 1962. – Vol. 29, N 3. – P. 155–173.
55. Barro R.J. Determinants of economic growth: A cross-country empirical study. Cambridge, MA: MIT press, 1997. – XII, 145 p.
56. Barro R.J. Economic growth in a cross section of countries // Quarterly j. of economics. – Cambridge, 1991. – Vol. 106, N 2. – P. 407–443.
57. Bassanini A., Scarpetta S. Does human capital matter for growth in OECD countries? Evidence from pooled mean-group estimates // OECD Economics Department working papers. – Paris, 2001. – N 282. – 30 p.
58. Becker G. Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education. – New York: National bureau of economic research, 1964. – XVI, 187 p.
59. Becker G.S., Tomes N. Human capital and the rise and fall of families // J. of labor economics. – Chicago, 1986. – Vol. 4, N 3. – P. 1153–1189.
60. Beine M., Docquier F., Rapoport H. Brain drain and economic growth: Theory and evidence // J. of development economics. – N.Y., 2001. – Vol. 64, N 1. – P. 275–289.
61. Coleman J. et al. Equality of educational opportunity. – Wash., DC: U.S. Office of Education, 1966.
62. Dean E. Education and economic productivity. – Cambridge (Mass.): Ballinger, 1984. – 195 p.
63. Deer C., Meulemeester J.L. De. The political economy of educational reform in France and Britain: 1980–2000 // Compare: A j. of comparative a. internat. education. – L., 2004. – Vol. 34, N 1. – P. 33–51.
64. Diebolt C. Towards a comparative economics of education // Compare: A j. of comparative a. internat. education. – L., 2004. – Vol. 34, N 1. – P. 3–13.
65. Docquier F., Rapoport H. Skilled migration: The perspective of developing countries. – L.: Centre for research and analysis of migration (CReAM). University College London, 2007. – 41 p. – (CReAM discussion paper; 2007, N 10).

66. Easterlin R. Why isn't the whole world developed? // J. of econ. history. – Wilming-ton: 1981. – Vol. 61, N 1. – P. 1–19.
67. Finegold D. Creating self-sustaining high-skill ecosystems // Oxford rev. of econ. policy. – Oxford, 1999. – Vol. 15, N 1. – P. 60–81.
68. Freeman R. The overeducated American. – N.Y.: Academic press, 1976. – 218 p.
69. Griliches Z. Education, human capital, and growth: A personal perspective // NBER Working papers – Cambridge, 1996. – N 5426. – 25 p.
70. Hanushek E. The economics of schooling: Production and efficiency in public schools // J. of econ. literature. – Stanford, 1986. – Vol. 24, N 3. – P. 1141–1177.
71. Hanushek E., Wößmann L. Education and economic growth. Chapter prepared for the International encyclopedia of education – 3rd ed. – 2008. – Mode of access: ed-pro.stanford.edu/.../hanushek_woessmann%20%2020010%20international%20encyclopedia.pdf
72. Haveman R., Wolfe B. The determinants of children's attainments: A review of methods and findings // J. of econ. literature. – Stanford, 1995. – Vol. 33, N 4. – P. 1829–1878.
73. Haynes Ch. J. Education and economic development // ERIC digest series. – Wash., 1987. – N 23. – P. 1–5. – Mode of access: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1c/92/69.pdf
74. Krueger A.B., Lindahl M. Education for growth: Why and for whom? // J. of econ. literature. – Stanford, 2001. – Vol. 39, N 4. – P. 1101–1136.
75. Lucas R. On the mechanics of economic development // J. of monetary economics. – N.Y., 1988. – Vol. 22, N 1. – P. 3–42.
76. Maddison A. Dynamic forces of capitalist development: A long-run comparative view. – Oxford; N.Y.: Oxford univ. press, 1991. – XVI, 333 p.
77. Meulemeester J.-L. De, Diebolt C. The economics of education: unkept promises? – Mode of access: www.u-bourgogne.fr/colloque-redu/postercom/communications//Pa58JeanLucDeMeulemeester.pdf
78. Mingat A., Eicher J.-C. Higher education and employment markets in France // Higher education: The internat. j. of higher education and educational planning. – Dordrecht, 1982. – Vol. 11, N 2. – P. 211–220.
79. Nelson R., Phelps E. Investment in humans, technological diffusion and economic growth // American econ. rev. – Pittsburgh, 1966. – Vol. 56, N 2. – P. 69–75.
80. North D. Institutions, institutional change and economic performance. – N.Y.: Cambridge univ. press, 1990. – VIII, 152 p.
81. Pil F.K., Leana C. Applying organizational research to public school reform: The effects of teacher human and social capital on student performance // Acad. of management j. – Mississippi state, 2009. – Vol. 52, N 6. – P. 1101–1124.
82. Romer P. Endogenous technical change // J. of political economy. – Chicago, 1990. – Vol. 98, N 5. – P. 71–102.

83. Romer P. Increasing returns and long run growth // *J. of political economy*. – Chicago, 1986. – Vol. 94, N 5. – P. 1002–1037.
84. Sala-i-Martin X., Doppelhofer G., Miller R.I. Determinants of long-term growth: A Bayesian averaging of classical estimates (BACE) approach // *American econ. rev.* – Pittsburgh, 2004. – Vol. 94, N 4. – P. 813–835.
85. Schultz T. Investment in human capital // *American econ. rev.* – Pittsburgh, 1961. – Vol. 51, N 1. – P. 1–17.
86. Schweke W. Smart money: Education and economic development. – Wash., DC: Economic policy institute, 2004. – VI, 74 p.
87. Sianesi B., Van Reenen J. The returns to education // *J. of econ. surveys*. – L., 2003. – Vol. 17, N 2. – P. 157–200.
88. Szentes T. Twelve theses on the role of human capital and education in development // *Society a. economy*. – Budapest, 2007. – Vol. 29, N 3. – P. 285–303.
89. Temple J. Growth effects of education and social capital in the OECD countries // *OECD economic studies*. – Paris, 2001. – N 33. – P. 57–101.
90. Topel R. Labor markets and economic growth // *Handbook of labor economics* / Ed. by O. Ashenfelter and D. Card. – Amsterdam: Elsevier, 1999. – Vol. 3. – P. 2943–2984.
91. Uzawa H. Optimum technical change in an aggregative model of economic growth // *Internat. econ. rev.* – Philadelphia, 1965. – Vol. 6, N 1. – P. 18–31.