ЕКОНОМІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ДУМКИ

УДК 33.330

DOI: <https://doi.org/10.32847/business-navigator.59-1>**Журавльова Ю.О.,**кандидат наук з державного управління,
доцент кафедри загальної економічної теорії та економічної політики,
*Одеський національний економічний університет***Zhuravlova Yuliya,**Candidate of Sciences in Public Administration,
Associate Professor of the Department of General Economic
Theory and Economic Policy,
Odessa National Economic University

ДОСВІД УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ У США: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Журавльова Ю.О. Досвід управління освітою у США: теоретико-методологічні аспекти. У статті розглянуто теоретико-методологічні аспекти управління освітою у Сполучених Штатах Америки. Підкреслено, що суспільні інститути формуються, з одного боку, під впливом суспільної свідомості, а з іншого боку, під впливом об'єктивних за своїм характером економічних відносин. Наведено дискусію щодо моделі подальшого розвитку освіти, а саме децентралізованої або активного державного регулювання. Прихильники активного державного регулювання пропонують принцип компенсативної освіти, відповідно до якого держава повинна компенсувати різницю умов освіти для дітей з різних соціальних груп. Підкреслено, що віддача від витрат на освіту підвищується під впливом сприятливих соціальних факторів. У цьому разі маржиналістські поняття субституту (замінника), комплементарного (доповнюючого) блага й такі граничні величини, як віддача від освіти, використовуються як наукові інструменти в принципово новому методологічному контексті, пов'язаному з аналізом об'єктивних соціальних умов життя людей, а не тільки з їх раціональним вибором як економічних суб'єктів.

Ключові слова: освіта, суспільне благо, економічний розвиток, фінансування, освітні послуги.

Журавлева Ю.О. Опыт управления образованием в США: теоретико-методологические аспекты. В статье рассмотрены теоретико-методологические аспекты управления образованием в Соединенных Штатах Америки. Подчеркнуто, что общественные институты формируются, с одной стороны, под влиянием общественного сознания, а с другой стороны, под влиянием объективных по своему характеру экономических отношений. Приведена дискуссия касательно модели дальнейшего развития образования, а именно децентрализованной или активного государственного регулирования. Сторонники активного государственного регулирования предлагают принцип компенсативного образования, согласно которому государство должно компенсировать разницу условий образования для детей из разных социальных групп. Подчеркнуто, что отдача от расходов на образование повышается под влиянием благоприятных социальных факторов. В этом случае маржиналистские понятия субститута (заменителя), комплементарного (дополняющего) блага и такие предельные величины, как отдача от образования, используются в качестве научных инструментов в принципиально новом методологическом контексте, связанном с анализом объективных социальных условий жизни людей, а не только с их рациональным выбором как экономических субъектов.

Ключевые слова: образование, общественное благо, экономическое развитие, финансирование, образовательные услуги.

Zhuravlova Yuliya. Experience of education management in the USA: theoretical and methodological aspects. The article considers the theoretical and methodological aspects of education management in the United States. It is emphasized that social institutions are formed, on the one hand, under the influence of public consciousness, and on the other hand, under the influence of objective economic relations. This is entirely true of the public good, such as education. There is a discussion on the model of further development of education, namely decentralized or active state regulation. Proponents of active state regulation propose the principle of compensatory education, according to which the state should compensate for differences in educational conditions for children from

different social groups. Discussion issues such as the gap between the levels of funding for education in different local communities, the structure of costs in different local communities are considered. It is noted that the return on education costs increases under the influence of favorable social factors. In this case, the marginality notions of substitute (substitute), complementary (complementary) good and such thresholds as the return on education, are used as scientific tools in a fundamentally new methodological context related to the analysis of objective social conditions of human life, rather than only with their rational choice as economic entities. This approach is fruitful not only because it allows us to consider education as an integral part of the socio-economic system as a whole, but also because it agrees well with the methodology of analysis of alternative models of spontaneous and controlled development of the economic system and education. Such use of the tools of marginality analysis to substantiate the state policy of compensatory education objectively corresponds not so much to the decentralized model of education typical of the United States, but, on the contrary, to the subject-object model of managed economic development and education. It is emphasized that in the conditions of managed development not only the supply but also the demand for educational services grows. At the same time, the role of such a public good as public administration is increasing, on which, in the end, the possibilities of producing all other public goods, including education, depend.

Key words: education, public good, economic development, financing, educational services.

Постановка проблеми. Останнім часом у США розгорнулася широка суспільна дискусія, учасники якої розглядають недоліки децентралізованої моделі розвитку освіти, яка історично склалася у США, як одну з найважливіших причин втрати Сполученими Штатами промислового лідерства та міжнародної конкурентоспроможності. Втручання держави у сферу освіти стає об'єктом гострої критики з боку неоліберальних економістів, які виходять із того, що освіта не є чисто суспільним благом. Водночас прихильники активного державного регулювання пропонують принцип компенсативної освіти, відповідно до якого держава повинна компенсувати різницю умов освіти для дітей з різних соціальних груп. При цьому використання інструментів маржиналістського аналізу для обґрунтування державної політики компенсативного навчання об'єктивно відповідає не стільки характерній для США децентралізованій моделі освіти, скільки, навпаки, суб'єкт-об'єктній моделі керованого розвитку економіки та сфери освіти як її невід'ємної складової частини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати наукових досліджень висвітлені у роботах таких зарубіжних науковців, як Дж. Стігліц, Д. Кард, А. Крюгер, Т. Даунс, Д. Фігліо, У. Дансомб, Дж.М. Уінгер, У. Естерлі. Питання публічного управління освітою у США розглядає В. Лунячек, особливості американської системи освіти досліджує М. Братко, управління державним сектором вищої освіти у США вивчає С. Калашнікова, теоретико-методологічні аспекти системи вищої освіти США перебувають у полі зору Н. Гаврилюк.

Формулювання завдання дослідження. Метою статті є теоретико-методологічні аспекти управління освітою у Сполучених Штатах Америки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Суспільні інститути формуються, з одного боку, під впливом суспільної свідомості, а з іншого боку, під впливом об'єктивних за своїм характером економічних відносин. Це цілком стосується такого суспільного блага, як освіта. Характерним вираженням цієї подвійності є триваюча у Сполучених Штатах дискусія про стихійний за своїм характером розрив між рівнями фінансування освіти в різних територіальних громадах [1, с. 357–368]. Одним з найважливіших проявів цієї стихійної нерівномірності у розвитку освіти є відмінність рівнів витрат на одного учня в різних територіальних громадах [2, с. 29].

Річ не тільки в тому, що різні територіальні громади мають різні можливості фінансування освіти, але й у тому, що громади, які володіють однаковими ресурсами, можуть виділяти на ці цілі різні суми. Наприклад, територіальна громада, багато жителів якої є людьми похилого віку, може виявитися менше зацікавленою в розвитку освіти, ніж громада, де багато дітей шкільного віку [2, с. 31–35].

У зв'язку з цим Верховні суди багатьох штатів визнали наявну систему фінансування державних шкіл неконституційною на підставі того, що вона суперечить рівному праву на освіту в державних школах як одному з фундаментальних принципів американської демократії. Такі рішення судів привернули увагу суспільства до проблеми співвідношення стихійності та керованості у розвитку освіти [3, с. 117–121]. Розгорнулася широка суспільна дискусія про те, чи треба вимагати мінімального рівня фінансування освіти в розрахунку на одного учня в усіх територіальних громадах. Ця проблема набула у США такого гострого соціально-економічного характеру, що деякі штати пішли ще далі та ввели навіть максимальні рівні витрат на освіту дітей з багатих сімей, виходячи з того, що рівність досягається не тільки підвищенням мінімального рівня, але й зниженням максимального [3, с. 118–125].

Крім того, виникають питання щодо структури витрат, оскільки одні громади можуть віддавати перевагу витрачання фондів на розвиток фізичної культури та спорту, інші – на викладання базових знань, треті – на спеціалізовані освітні програми. Результатом такої моделі розвитку стають відмінності умов освіти для індивідів, які проживають у різних територіальних громадах [4, с. 39–43].

Як альтернативні варіанти у літературі розглядаються можливості забезпечити рівність у цій сфері на шляхах переходу до системи освіти, яка є централізовано керованою, принаймні на рівні окремих штатів [5, с. 17–25]. Однак такі пропозиції централізації зустрічають в американському суспільстві різку критику, мотивовану, наприклад, тим, що централізація приведе до послаблення контролю над освітою з боку територіальних громад [5, с. 15–19], тому нині у США загалом панівною залишається переважно стихійна модель фінансування та розвитку освіти.

У США в центрі цієї дискусії перебуває невід'ємне право батьків самим вирішувати питання освіти своїх

дітей, адже за місцевого контролю з боку територіальних громад батьки відчувають себе здатними більшою мірою впливати на кінцеві результати освіти та її фінансування, тому місцева автономія шкіл стала для багатьох американських сімей справою принципу. Вони схильні віддавати перевагу місцевому самоврядуванню, незважаючи на те, що модель централізованого керованого розвитку сфери освіти об'єктивно є не тільки більш справедливою, але й більш ефективною [5, с. 21–23].

Нині у США широко дискутується проблема співвідношення між правами батьків у питаннях освіти своїх дітей та правами самих дітей щодо рівних можливостей освіти незалежно від суб'єктивного бажання та об'єктивного матеріального положення їх батьків. Водночас адміністрації штатів намагаються знайти оптимальний баланс у сфері освіти, який, з одного боку, забезпечив би посилення рівності, а з іншого боку, зберіг би деякий рівень місцевої автономії [6, с. 87–95].

Однак в реальності не всі штати виявляються на рівні цих досить складних та суперечливих вимог. Це проявляється, наприклад, у хронічних бюджетних дефіцитах на рівні штатів, породжених фінансуванням освіти, та у нездатності адміністрації штатів їх ліквідувати. У цих випадках обов'язки управління змушене брати на себе держава загалом. При цьому федеральний рівень може встановлювати максимальну межу фінансових витрат, допустиму для відділів освіти адміністрації штатів, які прагнуть вирівняти умови освіти у різних територіальних громадах [7, с. 271]. Таким чином, саме життя змушує США впроваджувати деякі елементи централізованого керованого розвитку та фінансування освіти навіть в умовах панування загалом децентралізованої моделі переважно стихійного розвитку, характерної для сфери освіти та інших секторів американської економіки.

Початкова та середня шкільна освіта у США традиційно були прерогативою територіальних громад. Громади фінансували її (переважно за рахунок податків на власність), наймали вчителів та визначали навчальні програми. Однак у післявоєнний період штати послідовно підвищували свою роль у фінансуванні освіти. У кінці 70-х років надходження з бюджету штатів вперше перевищили за величиною надходження з місцевих бюджетів [8, с. 369].

Федеральна підтримка освіти теж розширювалася. Прикладом можуть бути спеціальні програми допомоги школам з великим числом дітей. Однак роль федерального уряду сильно різнилась по окремих штатах. Наприклад, у штаті Міссісіпі федеральний уряд забезпечує приблизно 1/6 всіх фондових витрат на початкову й середню освіту. Водночас у штаті Вайомінг ця частка складала менше 5% фондових витрат [9, с. 117].

Щодо штатів, то вони фінансують у середньому більше половини нефедеральних фондів. При цьому їх частка коливається від 100% на Гаваях до 1/3 у штаті Небраска. Одночасно посилюється роль штатів у забезпеченні певних мінімальних стандартів. Прикладами можуть бути кількість днів, які учні повинні проводити в школі протягом року; максимальний вік для випускників шкіл; мінімальні освітні вимоги до вчителів державних шкіл. При цьому штати можуть вимагати від учителів не тільки диплом, але й певний набір прослуханих курсів з педагогіки [9].

Крім того, штати відіграють певну роль у визначенні навчальних програм. Вони можуть затверджувати певні списки підручників, з яких територіальні громади мають зробити вибір. Деякі штати прийняли законодавство, за яким адміністрація штату бере на себе роль територіального відділу освіти у разі «академічної нездатності», тобто коли місцеві органи освіти не відповідають певним мінімальним стандартам [6, с. 89–95].

Водночас слід зауважити, що витрати на освіту з боку територіальних громад та штатів імпліцитно субсидуються на федеральному рівні, оскільки податки на рівні штатів та територій (за винятком податків на продаж) вираховуються із суми федерального податку на прибуток. Наприклад, якщо територіальна громада обкладає індивіда податком на суму 1 000 доларів для підтримки місцевих шкіл, то його дійсні податкові витрати складуть менше 1 000 доларів. За граничного податку у 33% індивід сплачує 33% з кожного додаткового долара свого доходу до федерального бюджету. Однак з 1 000 доларів, відданих територіальній громаді, федеральний податок не стягується. Це дає змогу індивіду заощадити на податках 330 доларів, і його податкові витрати складуть лише 670 доларів [9, с. 187–188].

Водночас якщо індивід витрачає 1 000 доларів на оплату освіти своєї дитини у приватній школі, то він не тільки нехтує вже сплаченою державною освітою, але й уже не може розраховувати на заощадження частини грошей на податках. У зв'язку з цим фінансова допомога держави приватним школам теж виявляється у центрі триваючих громадських дебатів.

У ході цієї громадської дискусії широко обговорюються пропозиції, пов'язані, наприклад, з податковим кредитом на освіту. Йдеться про те, щоби батьки, які оплачують навчання дітей у приватних школах, могли отримувати кредит проти податку на прибуток на певний відсоток своїх витрат. Один з альтернативних варіантів полягає в тому, щоби держава просто направляла чек на певну суму тим, чії діти навчаються у приватних школах. При цьому особливість такого варіанта пов'язується з тим, що в такому разі витрати на приватну освіту стали б експліцитно статтею федерального бюджету [8].

Однак ці питання є тільки частиною гострих суспільних дискусій з проблем освіти, які зачіпають набагато ширше коло питань. Наприклад, яким має бути оптимальне співвідношення державної та приватної освіти? Яким має бути співвідношення рівності та ефективності? Як слід розподіляти фонди між освітою менш здібних та більш обдарованих дітей?

У ході дискусії втрата Сполученими Штатами промислового лідерства та міжнародної конкурентоспроможності пояснюється недоліками стихійної моделі розвитку освіти. Про дійсне відставання у цій сфері дають змогу судити, наприклад, дані Національного центру статистики освіти, які показують, що знання з математики американських восьмикласників перебувають на більш низькому рівні, ніж у їхніх ровесників у більшості інших розвинених країн [10].

З іншого боку, втручання держави у сферу освіти стає об'єктом гострої критики з боку неоліберальних економістів, які виходять із того, що освіта не є чисто суспільним благом. При цьому підкреслюється, що витрати на освіту дають не тільки суспільну віддачу у вигляді позитивних екстерналій (зовнішніх ефектів),

але й приватну віддачу, тому більшість людей навіть за відсутності державної підтримки підуть у своїй освіті значно далі вміння читати, писати та елементарних навичок. На цій підставі ставиться під сумнів істотне значення для суспільства позитивних екстерналій, що викликаються продовженням освіти до рівня, вибраного самим індивідом [11, с. 629–631].

Більш того, ставиться під сумнів сам принцип рівності освіти. При цьому неоліберальна критика прагне сконцентрувати основну увагу на суперечності між рівністю та ефективністю, спекулюючи на реальних проблемах, з якими стикається публічне управління освітою [12, с. 1150–1151].

Наприклад, перед кожним відділом освіти в адміністрації штату стоїть проблема оптимального розподілу освітнього бюджету. Можна виділити більше фондів, наприклад, для спеціалізованих шкіл, для освіти дітей з відставанням розвитку, або ж, навпаки, спрямовувати більше ресурсів на освіту обдарованих дітей. Під час розгляду економічних проблем цієї сфери враховується віддача від освіти, пов'язана з тим, що збільшення вкладень в освіту індивіда веде до підвищення його продуктивності.

Якщо виходити із завдання максимізувати обсяг ВВП, то слід зазначити, що, відповідно до неокласичних принципів рівності зваженої граничної продуктивності, освітні фонди треба розподіляти так, щоби підвищення продуктивності від додатково вкладеного долара на користь одного індивіда було б таким же, як і підвищення продуктивності від вкладення додаткового долара на користь будь-якого іншого індивіда.

Однак за рівних витрат на одного учня гранична віддача від освіти найталановитіших та обдарованих індивідів є більш високою. За неокласичного принципу убавання граничної продуктивності для вирівнювання зваженої граничної продуктивності всіх учнів необхідні більш високі за величиною витрати на освіту здібних дітей та менші за величиною витрати на освіту середніх та відстаючих дітей. Отже, з точки зору ефективності, оптимальним є розподіл освітнього бюджету на користь більш здатних індивідів, незважаючи на те, що це може виглядати несправедливим та вступати в очевидне протиріччя з принципом рівності витрат на освіту.

На цій підставі сам принцип рівності освіти, який і на рівні штатів, і на федеральному рівні вважається найважливішим завданням держави у цій сфері, ставиться під сумнів неокласикою. Неокласична критика відзначає, що якщо спрямовувати все нові й нові фонди на освіту менш здібних індивідів, то ВВП знизиться, оскільки гранична віддача від їх освіти менше, ніж від освіти більш здатних індивідів [13, с. 48–49].

Щодо вищої освіти, то наявна система її державної підтримки критикується неолібералами як з боку ефективності, так і з боку рівності. Прихильники державної підтримки виходять із того, що вона сприяє, зрештою, більш рівномірному розподілу доходу. З іншого боку, критики такої політики стверджують прямо протилежне: головними бенефіціарами державної підтримки вищої школи є ті, хто перебуває або буде перебувати в подальшому у вигідному матеріальному становищі. При цьому критики виходять із того, що середній дохід тих, хто навчається у коледжі, буде перевищувати дохід осіб, позбавлених такої можливості, тому допомога їм з боку держави, пов'язана із субсидуванням вищої

освіти, виступає з цієї точки зору як непрямая фінансова підтримка більш забезпечених індивідів [13, с. 50–55].

Ще один неоліберальний аргумент проти державного субсидування пов'язаний з так званим надмірним споживанням вищої освіти. Теоретичне обґрунтування цього аргументу спирається на неокласичну методологію аналізу раціонального вибору економічного суб'єкта. Передбачається, що раціональні суб'єкти зіставляють очікуваний приріст свого добробуту та майбутні доходи з додатковими витратами, які лягають на їхні плечі, на основі чого вирішують питання про продовження освіти. При цьому додаткові витрати включають альтернативні витрати, що розуміються як витрати можливостей, від яких відмовляються, і включають у цьому разі можливі трудові доходи, не одержані під час навчання [12, с. 1149–1157].

З точки зору неокласичної критики державна підтримка вищої школи заважає такому раціональному порівнянню граничних величин, деформуючи його результати та породжуючи «надмірне споживання» освітніх послуг. Державні субсидії зменшують приватні витрати, що дає змогу індивідам продовжувати освіту навіть тоді, коли очікувані доходи є меншими загальної суми приватних та суспільних витрат. Тим самим порушується неокласичний принцип рівності граничного доходу та граничних витрат. У результаті цього витрати на освіту і, як наслідок, кількість освітніх послуг перевищують оптимальний рівень. Навпаки, якщо б індивіди та їх сім'ї самі повністю фінансували освіту та оплачували її повну вартість, вони збалансували б вигоди та витрати таким чином, щоби приймати ефективні рішення, і тільки в цьому разі обсяг освітніх послуг зміг би досягти оптимального рівня [13, с. 47–53].

Водночас прихильники більш активного державного регулювання пропонують принцип компенсативної освіти, відповідно до якого держава повинна компенсувати різницю умов освіти для дітей з різних соціальних груп. Вони вважають, що прогрес у напрямі компенсативної освіти сприятиме збільшенню ВВП, на основі чого можна вирішити конфлікт між справедливістю та ефективністю. При цьому вони виходять із того, що гранична віддача від продовження освіти більш здатних індивідів знижується під впливом соціального середовища у тих з них, хто перебуває у відносно гіршому матеріальному становищі [14, с. 1189–1197].

Компенсативний підхід до освіти дає змогу отримати більш високу ефективність, що виражається, з одного боку, у зростанні ВВП, а з іншого боку, у забезпеченні більш високого рівня соціальної справедливості. Водночас, незважаючи, що нині одна з федеральних програм дійсно спрямована на стимулювання територіальних громад слідувати політиці компенсативної освіти, цей принцип навряд чи може бути послідовно реалізований в умовах панування децентралізованої моделі переважно стихійного розвитку освіти у США. Проте сам науковий підхід до теоретичного обґрунтування політики компенсативної освіти у методологічному відношенні є досить цікавим та плідним. Особливої актуальності надають йому расові та соціальні хвилювання у США.

На відміну від суто маржиналістського підходу з боку неоліберальних економістів, ця методологія

прагне поєднати використання граничних величин і перш за все граничної віддачі з повноцінним урахуванням соціальних факторів та їхнього впливу на віддачу від освіти. Така методологія виходить з того, що розрив в рівнях віддачі від освіти між різними індивідами може бути пов'язаний не тільки зі вродженими здібностями, але й з вихованням, яке багато в чому визначається соціальним середовищем та домашньою обстановкою.

У зв'язку з цим у сучасній літературі триває широка наукова дискусія щодо індивідуальних здібностей та соціального середовища як факторів, що визначають життя індивіда. В ході цієї дискусії відзначається, що у разі близького рівня вроджених особистих здібностей, які реалізуються за різних соціальних умов життя, рівень віддачі від освіти багато в чому визначається домашнім середовищем [15].

При цьому домашнє виховання може виступати як заміник (субститут) щодо шкільної освіти. Це характерно насамперед для неблагополучних сімей та загалом для несприятливого домашнього середовища, яке не сприяє шкільній освіті, заважає їй та фактично підміняє її специфічним домашнім вихованням. У цьому разі віддача від освіти зменшується та стає тим менше, ніж більш високим є внесок специфічного домашнього виховання, характерного для цього соціального середовища [15].

З іншого боку, домашнє виховання може відгравати роль так званого комплементарного блага, що гармонічно доповнює шкільну освіту, якщо домашнє середовище заохочує навчання в школі, коледжі та універ-

ситеті та мотивує учня не шкодувати часу й вкладати свої сили в освіту у розрахунок на подальше використання отриманих знань, прийняте у цьому соціальному середовищі. Таким чином, віддача від витрат на освіту підвищується під впливом сприятливих соціальних факторів. У цьому разі маржиналістські поняття субституту (замінника), комплементарного (доповнюючого) блага й такі граничні величини, як віддача від освіти, використовуються як наукові інструменти у принципово новому методологічному контексті, пов'язаному з аналізом об'єктивних соціальних умов життя людей, а не тільки з їх раціональним вибором як економічних суб'єктів [15].

Такий підхід є плідним не тільки тому, що він дає змогу розглядати освіту як складову частину всієї соціально-економічної системи загалом, але й тому, що він добре узгоджується з методологією аналізу альтернативних моделей стихійного та керованого розвитку економічної системи та освітньої сфери. Таке використання інструментів маржиналістського аналізу для обґрунтування державної політики компенсативного навчання об'єктивно відповідає не стільки характерній для США децентралізованій моделі освіти, скільки, навпаки, суб'єкт-об'єктній моделі керованого розвитку економіки та сфери освіти.

Висновки. Таким чином, в умовах керованого розвитку зростає не тільки пропозиція, але й попит на послуги освіти. Водночас підвищується роль такого суспільного блага, як державне управління, від якого, зрештою, залежать можливості виробництва всіх інших суспільних благ, зокрема освіти.

Список використаних джерел:

1. Стиглиц Дж.Ю. Экономика государственного сектора / пер. с англ.; науч. ред. Г. Куманин. Москва : изд-во МГУ ; ИНФРА-М, 1997. 720 с.
2. Card D., Krueger A. Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States. *Journal of Political Economy*. 1992. Vol. 100. № 1. P. 1–40.
3. Card D., Krueger A. Labor Market Effects of School Quality: Theory and Evidence. Washington : Brookings Institution Press, 1996. P. 97–140.
4. Card D., Krueger A. School Resources and Student Outcomes: An Overview of the Literature and New Evidence from North and South Carolina. *Journal of Economic Perspectives*. 2016. Vol. 10. № 4. P. 31–50.
5. Downes Th., Figlio D. Tax Revolts and Student Performance: Do Reforms Level-Up or Dumb Down? *EconPapers*. 1997. URL: <https://econpapers.repec.org/paper/tuftsufec/9805.htm>
6. Duncombe W., Yinger J.M. Why Is It So Hard to Help Central City Schools? *Journal of Policy Analysis and Management*. 1998. Vol. 16. № 1. P. 85–113.
7. Duncombe W., Yinger J.M. Performance Standards and Educational Cost Indexes: You Can't Have One Without the Other. In *Equity and Adequacy in Education Finance: Issues and Perspectives*. Washington, DC : National Academy Press, 1999. P. 260–297.
8. Duncombe W., Yinger J.M. Financing Higher Student Performance Standards: The Case of New York State. *Economics of Education Review*. 2000. Vol. 19. № 4. P. 363–386.
9. Easterly W. The Elusive Quest for Growth. Cambridge : MIT Press, 2001. 355 p.
10. Figlio D., Lucas M. What's in a Grade? School Report Cards and House Prices. *The American Economic Review*. 2004. Vol. 94. № 3. P. 591–604.
11. Grogger J. School Expenditures and Post-Schooling Earnings: Evidence from High School and Beyond. *Review of Economics and Statistics*. 1996. Vol. 78. № 4. P. 628–637.
12. Hanushek E.A. The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature*. 1986. Vol. 24. № 3. P. 1141–1177.
13. Hanushek E.A. School Resources and Student Performance. *Does Money Matter?* Washington : Brookings Institution Press, 1996. P. 43–76.
14. Hanushek E.A., Kimko D. Schooling, Labor-force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*. 2000. Vol. 90. № 5. P. 1184–1208.
15. Hanushek E.A., Rivkin S., Taylor L. Aggregation and the Estimated Effects of School Resources. *Review of Economics and Statistics*. 1996. Vol. 78. № 4. P. 611–627.

References:

1. Stiglits Dzh. Yu. (1997) *Ekonomika gosudarstvennogo sector* [Economy of the public sector] / per. s angl.; nauch. red. G. Kumanin. M.: izd-vo MGU ; INFRA-M, 720 p.
2. Card D., Krueger A. (1992) Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States. *Journal of Political Economy*. Vol. 100. № 1. P. 1–40.
3. Card D., Krueger A. (1996) Labor Market Effects of School Quality: Theory and Evidence. Washington: Brookings Institution Press. P. 97–140.
4. Card D., Krueger A. (2016) School Resources and Student Outcomes: An Overview of the Literature and New Evidence from North and South Carolina. *Journal of Economic Perspectives*. Vol. 10. № 4. P. 31–50.
5. Downes Th., Figlio D. (1997) Tax Revolts and Student Performance: Do Reforms Level-Up or Dumb Down? *Econ Papers*. URL: <https://econpapers.repec.org/paper/tuftsuftec/9805.htm>
6. Duncombe W., Yinger J.M. (1998) Why Is It So Hard to Help Central City Schools? *Journal of Policy Analysis and Management*. Vol. 16. № 1. P. 85–113.
7. Duncombe W., Yinger J.M. (1999) Performance Standards and Educational Cost Indexes: You Can't Have One Without the Other. In *Equity and Adequacy in Education Finance: Issues and Perspectives*. Washington, DC: National Academy Press. P. 260–297.
8. Duncombe W., Yinger J.M. (2000) Financing Higher Student Performance Standards: The Case of New York State. *Economics of Education Review*. Vol. 19. № 4. P. 363–386.
9. Easterly W. (2001) *The Elusive Quest for Growth*. Cambridge: MIT Press, 355 p.
10. Figlio D., Lucas M. (2004) What's in a Grade? School Report Cards and House Prices. *The American Economic Review*. Vol. 94. № 3. P. 591–604.
11. Grogger J. (1996) School Expenditures and Post-Schooling Earnings: Evidence from High School and Beyond. *Review of Economics and Statistics*. Vol. 78. № 4. P. 628–637.
12. Hanushek E.A. (1986) The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature*. Vol. 24. № 3. P. 1141–1177.
13. Hanushek E.A. (1996) School Resources and Student Performance. In: *Does Money Matter?* Washington: Brookings Institution Press. P. 43–76.
14. Hanushek E.A., Kimko D. (2000) Schooling, Labor-force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*. Vol. 90. № 5. P. 1184–1208.
15. Hanushek E.A., Rivkin S., Taylor L. (1996) Aggregation and the Estimated Effects of School Resources. *Review of Economics and Statistics*. Vol. 78. № 4. P. 611–627.