



Джеймс Розенбаум, Такехико Кария,
Рик Сеттерстен, Тони Майер

ПЕРЕХОД ОТ ОБУЧЕНИЯ К РАБОТЕ В РАМКАХ ТЕОРИЙ РЫНКА И ТЕОРИИ СЕТЕЙ: ИХ ПРИМЕНЕНИЕ К ИНДУСТРИАЛИЗОВАННЫМ ОБЩЕСТВАМ¹

Переход от школы к работе создает серьезные проблемы и для американской молодежи, и для работодателей. Поскольку теории, взятые по отдельности, с трудом концептуализируют причины этих проблем, настоящая статья дает обзор сразу четырех теорий, проясняющих разные аспекты этого процесса: теории сегментированного рынка труда, теории человеческого капитала, теории сигналов и теории сетей. Кроме того, наш обзор сравнивает систему перехода, сложившуюся в Америке, с системами перехода, существующими в Японии, Германии и Великобритании. Это позволяет обнаружить теоретические и практические вопросы, недостаточно освещенные или слабо проанализированные в американской литературе. Мы разворачиваем теорию сигналов с тем, чтобы рассмотреть, каким образом молодежь использует сигналы, как работодатели используют спорные сигналы (например, возраст) и при этом игнорируют потенциально более информативные (например, оценки), отдают предпочтения сигналам, эффективным в краткосрочном периоде, но неэффективным в долгосрочном. Мы расширяем теорию сетей таким образом, что она включает и личные контакты, и институциональные связи. Мы выявляем, каким образом плохие сигналы могут воздействовать на планы и мотивацию молодых людей, что последние перестают реагировать на запросы рынка, а также как институциональные сети могут влиять на учебный процесс и процесс вхождения в занятость в Соединенных Штатах. Рассматриваются выводы, значимые для

¹ *James E. Rosenbaum, Takehiko Kariya, Rick Settersten, Tony Maier. Market and network theories of the transition from high school to work: their application to industrialized societies // Annual Review of Sociology. V. 16 (1990). Pp. 263–299 (пер. с англ. Д. Эршлера).*



развития теоретических представлений, разработки политических решений и проведения дальнейших исследований.

Введение

Переход от обучения в школе к работе — серьезная проблема. Для многих выпускников первые несколько лет после получения диплома отмечены безработицей или частой сменой рабочих мест, из-за чего происходит потеря навыков и производительности. Уровень безработицы среди молодежи в два или три раза выше, чем среди взрослых мужчин, а уровень безработицы среди чернокожей молодежи примерно вдвое выше, чем у белых. Более того, даже трудоустроенные молодые люди имеют примерно в два или три раза больший шанс потерять работу в течение года, чем взрослые [163, р. 5].

Почему молодежи трудно найти работу и удержаться на своем месте?

Эту проблему трудно концептуализировать из-за заложенной в ней многоплановости. Переход от школы к работе объединяет три задействованные стороны — молодежь, школы и работодателей. Трудности могут возникнуть из-за недостатков одной из сторон, из-за затрудненного обмена информацией или из-за неналаженных отношений между ними.

Может быть, школы предлагают не такую подготовку, как нужно, или слишком мало помогают в поиске работы? Возможно, работодатели избегают предлагать молодежи хорошие вакансии или же предоставляют равные возможности, но сталкиваются с недостатками соискателей? Выявление причинных механизмов представляется весьма сложным. Кроме того, школьные программы и потребности работодателей постоянно изменяются, но при этом согласования между ними почти нет. Для того чтобы разобраться в этих сложным образом взаимосвязанных явлениях, необходимо достичь их концептуально ясного понимания.

Наша статья содержит обзор четырех теорий, используемых для прояснения этих вопросов. Хотя ни одна из этих теорий не была создана для рассмотрения перехода от учебы к работе, каждая из них дает согласованное объяснение проблем, связанных с трудоустройством молодежи. Приводится обзор преимуществ и недостатков этих теорий с точки зрения их способности объяснить рассматриваемую проблему.

Мы часто говорим о молодежном рынке труда, как будто вхождение в занятость работает по рыночным принципам. Необходимо объяснить, почему этот рынок не достигает равновесия, при котором все молодые люди находили бы работу. Четыре рассматриваемые нами теории дают этому различные объяснения. *Теория сегментированного рынка* утверждает, что работодатели игнорируют навыки молодых людей и допускают их лишь до неквалифицированной работы, однако внятного объяснения, почему и как это происходит, теория не дает. *Теория человеческого капитала* принимает теорию рынка и связывает проблемы молодежи с ее собственными недостатками,



не объясняя при этом, почему молодые люди не борются с этими недостатками и почему работодатели слабо стимулируют молодежь к увеличению собственного человеческого капитала. Третья теория, а именно *теория сигналов*, говорит, что работодатели поступают так из-за высоких экономических издержек получения информации о молодежи, но при этом она не рассматривает внеэкономические ограничения на информацию. Опираясь на теорию рынка и теорию сигналов, *теория сетей* рассматривает социальные условия, делающие информацию эффективной. Информацию гораздо проще передать, она пользуется большим доверием и более эффективна, если она встроена в социальную сеть, так что некоторые проблемы с устройством на работу возникают из-за отсутствия у молодежи связей с работодателями.

Настоящий обзор расширяет эти теории в двух отношениях. Во-первых, обычно теория сигналов применяется только к использованию сигналов работодателями, мы же объясняем при помощи этой теории, как молодежь использует сигналы при выборе собственных целей и для того, чтобы оценить возможные выгоды от своих усилий. Мы анализируем то, как слабая информированность не дает молодым людям обратить внимание на свое положение на рынке труда.

Во-вторых, этот обзор открывает новую перспективу на теорию сетей. В то время как большинство исследований концентрируются на межличностных сетях, мы описываем также и институциональные связи, их способность реагировать на рыночные воздействия и факторы, обуславливающие эту способность. Институциональные сети, объединяющие учебные заведения и работодателей, встречаются и в Соединенных Штатах, но там они не слишком заметны и мало изучены. Поэтому мы описываем, как эти сети работают в тех странах, где они более заметны (в Японии, Германии и Великобритании), и как они облегчают поступление молодежи на работу (благодаря тому, что улучшают сигналы для работодателей и стимулы для молодежи).

Этот обзор рассматривает преимущественно переход к работе после окончания средней школы. Переход от других уровней образования также важен, и определенные сходства имеются между всеми уровнями. Тем не менее различия слишком значительны, чтобы подобающим образом рассмотреть их в этом коротком обзоре.

Теория сегментированного рынка труда утверждает, что данный рынок в высокой степени стратифицирован: на первичном рынке предлагаются работы с высокой зарплатой, хорошими условиями, стабильной занятостью и хорошими возможностями для продвижения, в то время как у работ, предлагаемых на вторичном рынке, все эти свойства отсутствуют. Эта теория также утверждает, что вторичный сегмент не поощряет навыки работников, так что более высокая квалификация не влечет за собой лучшей работы или более высокой зарплаты. [2, 141, 169]. Далее, эта теория уточняет, что женщины, меньшинства и не окончившая колледж молодежь попадают на вторичный

Теория сегментированного рынка труда



рынок труда, а для нашедших работу на нем перейти на первичный рынок труда становится уже трудно.

Эта теория утверждает также, что сегментированная природа рынка труда помогает работодателям контролировать работников и поддерживает систему credenциализма (оценки по формальным документам — полученным дипломам, сертификатам и т.п.) и неравенства. [9, 26, 29, 33, 34, 95, 147, 171]. Например, Кэнтер [95, р. 48] говорит, что в организациях, тщательно сохраняющих власть и привилегии в руках тех, кто вписывается в систему (поскольку таких рассматривают как «своих»), происходит «гомосоциальное воспроизводство». Коллинз [33] обсуждает роль полученных в учебном заведении оценок и социального происхождения в осуществлении «нормативного контроля» в организации. Эти идеи наводят на мысль, что настоящая цель сегментированного рынка — не обнаружить более квалифицированных работников, а удержать социальное продвижение в руках тех, у кого есть соответствующая власть.

Расширяя понятие социального контроля, одна из теорий сегментированного рынка выдвигает гипотезы о том, как наниматели-работодатели используют при найме школьные критерии. Продолжая работу Кона и Шулера [106], Баулз и Джинтис [22] предполагают, что в то время как выпускников колледжей нанимают на работу, основываясь на их способности действовать самостоятельно, не окончившую колледж молодежь отбирают по усердию, поведению, посещаемости и пунктуальности, по тому, насколько она способна следовать правилам. Дальше Баулз и Джинтис высказывают догадку, что между социальными отношениями в школе и на работе есть соответствие: школы оценивают учеников по критериям, схожим с теми, что употребляются работодателями при найме. Однако несколько эмпирических проверок не подтвердили этой теории [90, р. 255, 139, 11, 101, 160].

Исследования подтверждают несколько аспектов теории сегментированного рынка труда: кластеризацию характеристик рабочих мест, невнимание работодателей к школьным успехам соискателей при найме на работу вторичного сегмента и пониженные карьерные возможности у меньшинств, женщин и молодежи [11, 21, 23, 33, 39, 75, 92, 117, 140, 158, 161, 171].

Однако у теории сегментированного рынка труда есть и серьезные недостатки. Во-первых, хотя она и утверждает, что молодые люди не могут получить хорошую работу [51, 49, 64, 82], она не объясняет, как молодежь распределяется по сегментам [67]. Более того, степень разграничения преувеличена. Исследования действительно показывают, что между рынками труда существуют барьеры, однако они обнаруживают и обширные свидетельства передвижения из вторичного в первичный рынок труда, особенно это касается молодежи [143, р. 38]. Очевидно, барьеры полупроницаемы, и данная теория не объясняет, как и почему возникают такие исключения.

Во-вторых, эта теория не объясняет, почему к молодежи относятся по-другому и как меняется процесс отбора, когда молодые люди



становятся взрослыми. Теория постулирует, что молодежь наряду с женщинами и чернокожими относится к группам, которым предназначаются худшие вакансии. Однако, в отличие от иных статусов, «молодость» проходит со временем. Теория сегментированного рынка указывает, что, взрослея, молодые люди находят лучшую работу, но не объясняет, как и почему это случается. Молодых людей принимают на вакансии вторичного рынка труда, которые не дают возможностей карьерного продвижения, но тем не менее они продвигаются по мере того, как становятся старше [5, 44]. Теория не объясняет, как взросление дает возможность получить доступ к лучшим должностям тем, кто работал на позициях, не обещавших продвижения.

В-третьих, фокусируя внимание только на стороне нанимателя, эта теория дает слишком мало информации о поведении соискателей. Теория перечисляет, кто какой тип работы получает, но не слишком подробно говорит о том, как выбираются эти группы, как они реагируют, как они могут изменить это распределение, а также почему и насколько часто встречаются исключения. В самом деле, иногда в рамках теории сегментированного рынка труда утверждается, что ограничения происходят из-за того, что у работников нет привычки стабильно работать, но это утверждение аномально для структурной теории и вдобавок, как уже было отмечено [67], предсказывает более сильное разграничение, чем то, что реально наблюдается.

Наконец, поскольку теория сегментированного рынка труда не принимает в расчет информацию, она не до конца объясняет, каким образом наниматели определяют критерии отбора. Если бы работодатели располагали достоверной информацией о производительности работника, стали бы они ее игнорировать и руководствоваться по-прежнему сведениями о возрасте, поле и расе? Кроме того, внимание, которое эта теория уделяет социальному контролю и некогнитивным критериям отбора, не согласуется с жалобами работодателей на низкую грамотность рабочей силы и с миллиардами долларов в год, затрачиваемыми на обучение работников базовым профессиональным навыкам [55].

Никакая теория не может объяснить всего. Хотя эта теория объясняет, почему женщины, меньшинства и молодежь получают худшую работу, она преувеличивает ограничения и малоудовлетворительно объясняет исключения или альтернативные критерии отбора, что происходит из-за рассмотрения только лишь позиции работодателей. Теперь мы переходим к теории с противоположной фокусировкой, обращающей внимание исключительно на индивидуума.

Теория человеческого капитала постулирует, что проблемы с устройством молодежи на работу происходят из-за недостатков молодых людей. Она предполагает, что способности и навыки индивидуума и составляют его производственные возможности, пригодность к работе, т.е. его «человеческий капитал». Человеческий капитал аналогичен физическому капиталу на заводах (например, оборудованию): люди делают инвестиции (в виде усилий, платы за учебу и т.п.),

Теория
человеческого
капитала



чтобы увеличить свой запас капитала и возможную отдачу от него – заработную плату.

Теория человеческого капитала основана на модели рынка, предполагающей, что люди конкурируют в условиях свободного рынка и более ценные работники получают большую оплату за свой труд. В отличие от рассматриваемой ниже теории сетей, рыночные модели критически относятся к институциональным связям между школами и работодателями, опасаясь того, что особые отношения между некоторыми работодателями и школами ограничат конкуренцию, снизят качество рабочей силы и повысят цену труда. При отсутствии таких связей работодатели должны опираться на чисто рыночные силы, и отбор будет определяться только качеством соискателей.

Теория человеческого капитала указывает на то, что проблемы с трудоустройством возникают из-за того, что молодежь обладает серьезными недостатками. Вставая на эту точку зрения, многие доклады определили неразвитые академические навыки американской молодежи как причину сложностей с вхождением в занятость [127, 128, 35, 129].

Тем не менее три аспекта проблем начала трудовой карьеры наводят на мысль, что трудности связаны не только с человеческим капиталом. Во-первых, развитие человеческого капитала в школе (учебные достижения) отчасти зависит от усилий, на которые сильно влияют внешние стимулы. Во-вторых, хотя работодатели жалуются на низкое качество человеческого капитала молодежи, они не используют таких критериев отбора, которые позволили бы выбрать соискателей с более качественным запасом человеческого капитала. В-третьих, несмотря на то что проблемы с устройством на работу настолько распространены в Соединенных Штатах, что представляются неотъемлемым свойством молодежи, в Японии они были значительно сокращены при помощи реформ, улучшивших обмен информацией между школами и работодателями.

1. Достижения в учебе отчасти зависят от усилий, на которые серьезно влияют внешние стимулы.

В то время как теория человеческого капитала возлагает вину за отсутствие достижений на плохие способности или плохое преподавание, усердие и дисциплина также оказывают существенное влияние на учебу, и с ними в школах существуют большие трудности. В течение последних 19 лет в каждом гэллаповском опросе родители называли дисциплину одной из важнейших проблем в государственных школах [61]. Более углубленные исследования привели к аналогичному выводу [63]. Отсутствие желания учиться проявляется разнообразно: в неявке в школу, прогулах уроков, опозданиях, оскорблениях, невыполненных домашних заданиях, а также употреблении алкоголя или наркотиков [116, 14, 84, 43, 47, 30, 45, 176, 164].

Такие проявления серьезно отвлекают от развития человеческого капитала, но рассматриваемая теория не способна объяснить их причину. Они связаны, скорее, с недостатком усердия, чем со



способностями и преподаванием. На усердие влияют многие факторы, но важнейшим и определяющим является структура стимулов в школе. Как широко признано психологами, социологами и экономистами, стимулы оказывают критическое влияние на усердие. Поскольку стимулы изменить проще, чем способности или тип личности, человеческий капитал может быть наиболее эффективно улучшен изменением структуры стимулов в школах.

Это концептуальное различие можно рассматривать в практических терминах. Подходы к реформированию школы, основанные на теории человеческого капитала, призывали к более продолжительному учебному дню, более длительному учебному году и повышению стандартов. Однако, если трудность заключается в недостатке усердия, эти меры неадекватны. Больше время учебы и более высокие требования не принесут пользы, если школьники не будут стараться. Реформы, заставляющие учеников проводить больше времени в школе, не могут принудить их заниматься более усердно, а могут только увеличить количество бросающих школу [114]. Теории человеческого капитала недостаточно, чтобы понять эти проблемы.

2. Несмотря на свои жалобы на плохое качество подготовки, работодатели не используют данные об оценках или результаты тестов при найме.

Национальные комиссии [127, 35] указывают, что работодатели хотят, чтобы у соискателей был большой человеческий капитал, в особенности базовые навыки чтения, письма и счета. Однако наниматели не предпринимают никаких действий. Оценки и результаты тестов мало влияют на прием на работу, на то, какой будет эта работа, или на зарплату. Используя данные национального исследования [130], Гриффин с соавторами [70] пришли к заключению, что способности, рейтинг по классу и другие данные, которые можно получить из школы, оказывают малое и зачастую несущественное влияние на занятость и характер работы выпускников школ, начинающих работать сразу после ее окончания.

Используя те же самые данные, Майер и Уайз [121, р. 312] установили, что позиция в рейтинге по классу оказывала исключительно малое влияние на уровень зарплаты два года спустя после выпуска (1974) и только едва заметное — через четыре года после выпуска (1976). Уиллис и Роузен [189] показали, что единичное увеличение среднего квадратичного отклонения в результатах тестов по чтению и математике у выпускников средних школ снижало зарплату на первой работе на 3,5%. Бишоп [15] обнаружил, что хотя базовые навыки повышают производительность, они оказывают относительно слабое влияние на зарплату молодых людей. Изучив дальнейшую судьбу старшеклассников в исследованиях «Средняя школа и после», проведенных в США и Японии, Кария и Розенбаум [101] показали, что в то время как в США оценки мало влияют на получение молодежью высококвалифицированной работы, не связанной с физическим трудом («беловоротничковой»), в Японии они оказывают на это сильное влияние.



То, что оценки и результаты тестов не влияют на найм, озадачивает. Из теории человеческого капитала следует, что работодатели должны предоставлять лучшую и выше оплачиваемую работу молодым людям, у которых лучше оценки, поскольку такие будут более производительно работать. И в самом деле, исследования показывают, что те, у кого оценки лучше, более продуктивны с самого начала и через пять-десять лет работы они обычно получают более высокую зарплату [15, 17]. Теория человеческого капитала не объясняет, почему оценки и результаты тестов не влияют на решения о найме.

3. Широкое распространение проблем с устройством на работу наводит на мысль, что они неизбежно порождаются человеческим капиталом молодых людей, однако в Японии эти проблемы были устранены реформами.

Проблемы при устройстве на работу столь широко распространены в Соединенных Штатах, что может показаться, что они присущи самому человеческому капиталу молодых людей. Лишь половина (49,4%) выпускников школ получает работу сразу после окончания обучения, а многим на это требуется еще как минимум 3–6 месяцев [136, р.53]. Напротив, в Японии подобных проблем фактически не существует. Абсолютное большинство (99,5%) японских школьников, не поступающих в колледжи, начинают работать сразу после выпуска. [123].

Конечно, возможно, что американские молодые люди откладывают трудоустройство, чтобы со временем найти более подходящее место работы. Однако первые несколько мест работы у американского выпускника обычно не слишком перспективны: с низкой зарплатой, незначительным обучением и без возможности карьерного продвижения. Большая часть (58,3%) американских молодых людей, устраивающихся на работу сразу после выпуска, просто продолжают работать там же, где они подрабатывали, учась в школе [136, р. 53]. По сравнению с молодыми японцами, американская молодежь гораздо чаще меняет место работы и сразу после окончания школы (до 20 лет), и позднее (в возрасте 20–24 лет) как в периоды быстрого экономического роста, так и в те периоды, когда он замедляется [160]. Более того, 15% американских молодых людей, сменивших работу в течение двух лет после выпуска, были уволены [126], тогда как в Японии подобное происходило только с 3,2% их сверстников [135]².

² Разница в происходящем с выпускниками в Японии в США не связана с тем, что в Японии практикуется более строгий отбор. В Японии среднюю школу кончает больший процент молодежи (около 95%), чем в Соединенных Штатах (около 87%), а поступление в колледжи и другие учебные заведения более высокого уровня почти одинаково в обеих странах (55% в Японии и 58% в США) [181, р. 47]. В самом деле, если у молодежи с плохими успехами в школе больше проблем с трудоустройством, как это предполагает теория человеческого капитала, окончание школы в Америке — более строгая система отбора из-за большего процента бросающих школу. Таким образом, она исключает большую долю проблемной молодежи, чем японская образовательная система. Если бы в исследованиях были учтены бросившие школу, картина в США сильно ухудшилась бы, а в Японии — лишь слегка изменилась.



Напротив, в Японии подобные проблемы почти отсутствуют, так что они не являются неотъемлемыми характеристиками человеческого капитала молодежи. В самом деле, в течение этого века в Японии существовали такие же проблемы, но они были устранены с помощью реформ. Эти реформы включали многочисленные изменения, и в частности они улучшили обмен информацией между школами и работодателями. Система передачи информации будет описана ниже [88, 160]. Представляется, что проблемы с устройством молодежи на работу не обязательно внутренне присущи человеческому капиталу молодых людей, и они могут быть смягчены через улучшение обмена информацией.

В целом теория человеческого капитала правдоподобно объясняет проблемы с устройством молодежи на работу, но она не обращает внимания на ряд важных аспектов проблемы, каждый из которых связан с информацией: 1. Недостаточное усердие молодых людей в процессе обучения позволяет предположить, что у них мало информации о стимулах активно учиться. 2. Невнимание работодателей к оценкам наводит на мысль, что трудности с наймом хороших работников связаны скорее с плохой информацией о человеческом капитале, нежели с самим человеческим капиталом. 3. Проблемы с устройством на работу не связаны с внутренними недостатками человеческого капитала молодых людей. Япония устранила эти проблемы, улучшив обмен информацией между школами и работодателями.

Теория человеческого капитала не рассматривает практические издержки получения информации, ограничения ее доступности или возможностей использования, тогда как для теории сигналов это центральные вопросы. Как наниматели определяют человеческий капитал? Как они решают, какими сигналами руководствоваться при выборе подходящих соискателей? Теория сигналов описывает экономику этих вопросов. Поскольку все это очень важно при переходе от школы к работе в тех ситуациях, где есть трудности с информацией, мы уделяем много места обзору теории сигналов.

«Информация — ценный ресурс, знание — действительно сила» [173, р. 213]. Решения, принимаемые на рынке труда, подтверждают эту глубокую мысль Стиглера. Информация о настоящих способностях соискателя дорого стоит, поэтому работодатели нанимают работников, основываясь на доступных сигналах, то есть на ограниченной информации о соискателях [8, 170, 173]. Вместо того чтобы полностью оценить человеческий капитал соискателя, наниматели интерпретируют ту информацию, которую легко получить, — о возрасте, поле, престижности школы, дипломах об образовании и т.д., а также применяют свой предыдущий опыт, чтобы оценить «условную вероятность компетенции» индивидуума [18, р. 846].

Теория сигналов рассматривает экономические аспекты сигналов. Получение информации связано с издержками, и основная дилемма при многих решениях — как получить адекватную информацию при невысоких издержках. Теория сигналов объясняет, почему

Теория
сигналов



легко измеримые индикаторы, такие, как дипломы об образовании, оказывают такое сильное влияние. Наниматели часто могут получить более качественную информацию при помощи более реалистичных и более дорогостоящих тестов, но они могут этого не делать, если считают, что получаемая таким образом информация не оправдывает требуемых затрат [170, 1974].

Однако теория сигналов не обсуждает и не предсказывает, какие сигналы в действительности используются нанимателями, какие сигналы оказывают наибольшее влияние на решение о найме и одинаковы ли сигналы, используемые при оценке разных соискателей. Теория сигналов также не рассматривает информационный процесс и структуру самого рынка, т.е. то, как информация собирается, упорядочивается, передается и окончательно оценивается. Как замечает Эрроу [8, р. 144], «трудно определить, при помощи какого процесса сигнал распознается как таковой и как получатель учится оценивать с его помощью соискателей». Вдобавок к этому теория сигналов не в состоянии «отличить сигналы от собственно тех глубинных свойств, которые требуется выяснить на самом деле» [170, р. 105].

Теория сигналов опирается на рыночные механизмы. Результаты рынка — средства переноса информации, а рынки не являются эффективным способом передачи неочевидной информации о соискателях. Наниматели получают только очень грубые сигналы, по которым можно различить соискателей (возраст, пол, раса и образование — наиболее распространенные из них). Эти сигналы они интерпретируют на основании своего предыдущего опыта при помощи процесса, который Фэроу [177] называет «статистической дискриминацией». Для соискателей рынки предоставляют еще худшую информацию о предпочтениях работодателей: результаты решений о найме в том виде, в котором последние предстают на рынке. Теория сигналов игнорирует тот факт, что рынок — плохой механизм передачи детальной информации о критериях найма или кандидатах на работу.

Также теория сигналов не учитывает нормативные ограничения на использование сигналов. Верно ли, что некоторые виды сигналов рассматриваются как «честные», а другие как «нечестные»? Верно ли, что некоторые виды сигналов пользуются большим доверием? Является ли эта система норм явной/неявной, скрытой? Как действуют наниматели в случае, когда разные нормы по поводу сигналов вступают в конфликт друг с другом, например, когда неформальные стереотипы о группах людей противоречат законам против дискриминации? Например, хотя использование возраста, пола и расы в качестве сигналов незаконно, традиционно они оказывают большое влияние при решении о найме. Аналогично: использование образовательных сигналов «разрешено законом и пользуется общим одобрением» [19, р. 22], однако оказание предпочтения определенным колледжам гораздо более двусмысленно с юридической точки зрения, но широко используется на практике [158]. Наконец,



если наниматели нарушают нормы, существуют ли санкции и при каких обстоятельствах они используются? Теория сигналов не дает ответа на эти вопросы.

Согласно теории сигналов индивидуальные наниматели сами решают, какие из сигналов существенны. Если каждый наниматель принимает такое решение изолированно, не руководствуясь никаким нормативным консенсусом, как это предполагает рыночная теория, то как молодые люди могут составить согласованное представление о полном наборе предпочтений? Более того, если наниматели действуют в изоляции от сотрудников школ, то как школы и учащиеся узнают о запросах нанимателей? Такие «односторонние» решения не обязательно станут используемой информацией для школ или молодежи. Работодатели могут создать и поддержать больше осмысленных сигналов, если будут взаимодействовать друг с другом и школьной администрацией.

Несмотря на эти ограничения, теория сигналов помогает сформулировать концептуальные вопросы, относящиеся к переходу от школы к работе: 1) сигналы о каких навыках требуются нанимателям? 2) является ли молодой возраст отрицательным сигналом? 3) какие сигналы, порожденные школой, используют наниматели? 4) использует ли молодежь сигналы при подготовке к трудовой карьере? Мы рассмотрим все эти вопросы по очереди.

1. На какие навыки рассчитывают работодатели при найме молодежи?

До того как обсуждать, какие сигналы используют работодатели, мы должны выяснить, какие личные качества они предпочитают. Вопреки распространенным взглядам исследования показывают, что при отборе молодежи, не окончившей колледж, большая часть нанимателей не рассчитывает получить рабочую силу с конкретными навыками или имеющих профессиональную подготовку [19, 72, 133, 190]. Они хотят получить работников с основными навыками чтения, письма и счета [35, 127), способных соблюдать правила, напряженно работать, пунктуальных и всегда приходящих на работу.

Блауг [19, р. 20] приходит к заключению, что «большая часть должностей в индустриальной экономике требует навыков, приобретаемых в течение нескольких недель работы и требующих не определенного запаса знаний (в конкретной профессиональной области), а способности обучаться по ходу работы». Наниматели ищут соискателей, демонстрирующих способность к обучению и обладающих основными элементарными навыками.

2. Рассматривают ли наниматели молодой возраст как отрицательный сигнал?

Широкое распространение проблем с трудоустройством молодежи наводит на мысль, что наниматели считают молодой возраст отрицательным показателем. Возраст оказывает существенное влияние на жизнь во многих обществах. В традиционных обществах нормативные ожидания создают основу для стратификации по возрастам и социальные роли определяются согласно возрастным категориям [152, 132].



В современном обществе нормы стратификации по возрасту часто определяются институциональной практикой. Учебные заведения определяют возраст поступления и окончания определенных уровней обучения, и эти нормы становятся более однородными в последние годы [93]. В свою очередь, разные уровни обучения — начальная школа, средние классы, старшие классы — воздействуют на нормы поведения индивидуума, изолируя возрастные группы друг от друга [32]. Хотя на работе люди разных возрастов обычно не разделены, на карьере работников часто накладываются серьезные возрастные ограничения [108, 158]. Программы подготовки кадров для некоторых ремесленных позиций также часто распространяются на узкую возрастную группу [83, р. 115]. Некоторые из этих практик устанавливаются государством [115], например обязательное посещение школы и минимальный возраст приема на работу [124, 32]. Эти нормы могут также меняться при некоторых исторических событиях, например экономических спадах [54], и в зависимости от размеров возрастных когорт [62, 151]. Таким образом, нормы, связанные с возрастом, необязательно определяются сознательно или рационально.

В противоположность сказанному, экономическая теория сигналов считает возраст экономически рациональным критерием отбора. Когда работодатели не нанимают выпускников школ на первичный рынок труда (на должности с лучшим заработком, возможностями для повышения квалификации, карьерного роста и стабильной занятости), экономисты говорят, что это происходит из-за того, что наниматели считают, что недавние выпускники слишком молоды и слишком ненадежны. «Развитые фирмы со значительными капиталовложениями в производство и оборудование ... предпочитают нанимать людей в возрасте 25–30 лет, уже женатых и готовых «осесть», которые уже, так сказать, «перебесились» на других производствах» [111, р. 53]. Другие исследования также показывают, что более молодые работники нанимаются обычно мелкими фирмами, строительными фирмами, а также фирмами, нанимающими большое число служащих, в то время как сотрудников более старшего возраста предпочитают нанимать производственные фирмы, где много рабочих мест, связанных с квалифицированным физическим трудом (для так называемых «синих воротничков») [113, 80]. Исследование, в котором были рассмотрены 35 фирм из Массачусетса, показало, что фирмы, относящиеся к первичному рынку труда, «в основном предпочитают не нанимать молодых людей сразу после школы» [141, р. 26]. Эти предпочтения иногда являются политикой компаний. Некоторые корпорации, входящие в список Fortune 100, проводят политику, запрещающую нанимать соискателей моложе 25 лет на полный рабочий день [73, 159]. Наниматели обращаются к «менее желательным молодым работникам» только в том случае, когда «ощущается недостаток в более предпочтительных работниках» [125, р. 40].

Хэмилтон [72, р. 240] высказывает соображение, что наниматели считают молодых людей, особенно мужчин в возрасте до 22 лет,



по природе своей безответственными, поэтому нанимать их на должности, предполагающие ответственность и требующие инвестиций в обучение, считается слишком рискованным». Работодатели могут избегать брать на работу молодых людей, поскольку они предпочитают работников, которые с большой вероятностью останутся работать в данной фирме, а возраст рассматривается как индикатор стабильности. Молодых работников избегают не из-за недостатка их квалификации, а из-за умозаключений работодателей об их склонности остаться работать в данной фирме [141].

Как указывает теория сигналов, наниматели пользуются критериями отбора, которые опираются на легкодоступную информацию, позволяющую им получить лучших работников. Информацию о возрасте получить легко, и она позволяет делать предсказания о стабильности, ответственности и других аспектах производительности, поэтому возраст кажется полезным сигналом.

Но является ли молодость достоверным сигналом низкой производительности? Стоит заметить, что те, кто занимается теорией сигналов, не исследуют достоверность сигналов. Они предполагают, что это делают работодатели. Теория сигналов опирается на функционалистское умозаключение: если наниматели используют какой-то сигнал, у них на это есть веские причины. Конечно, это не обязательно так. Выбор может быть иррациональным или не подтвержденным эмпирическими данными.

Несмотря на многочисленные стереотипы о нестабильной производительности, частой смене места работы, ненадежной явке на работу и нестабильной принадлежности молодежи к рабочей силе, основные эмпирические исследования, посвященные этим вопросам, приводят к двусмысленным и неоднородным выводам по поводу возрастных различий в указанных явлениях. Общий вывод таких исследований — молодой возраст не является полезным сигналом в отношении производительности [150, 185].

Вопросы о долгосрочном воздействии практик отбора в гораздо меньшей степени рассматриваются специалистами по теории сигналов. Во-первых, отбор на ранней стадии может оказывать долговременное воздействие на карьеру. Механизмы оценки, использованные в начале карьеры, могут определять всю траекторию карьеры индивидуума, особенно если она разворачивается на внутреннем рынке труда [18, 65, 158, 85]. Информация, основанная на ранних сигналах, может быть включена в карьерные системы фирм (досье) и косвенно влиять на дальнейшую карьеру работника.

Во-вторых, даже если молодой возраст достоверно сигнализирует о низкой производительности, его использование может повредить производительности всего следующего поколения работников. Если работодатели предлагают выпускникам школ только неквалифицированную работу, в которой не используются базовые навыки и которая не приносит соответствующего вознаграждения, то школьники не видят стимулов овладеть этими навыками или привычками к труду. Тогда, даже если наниматели предлагают хорошую работу



25-летним, обладающим базовыми навыками, этот стимул, отложенный на семь лет после выпуска, может оказаться слишком далеким для того, чтобы мотивировать старшеклассников. Хотя, нанимая 25-летних и получая более зрелых работников, работодатели неизбежно сталкиваются с результатами этой неудачной системы стимулов. Такая неэффективность в более широкой временной перспективе не рассматривается парадигмой сигнализирования.

К тому же, если наниматели станут ждать, когда соискателям исполнится 25 лет, они столкнутся с еще большими затруднениями при оценке базовых навыков. Это может объяснить, почему оценки, полученные семью годами раньше, не влияют на найм на лучшие должности, такая информация изрядно устаревает к тому моменту, когда соискателям исполняется 25 лет.

Несмотря на то что существующие исследования не дают однозначного ответа на вопрос, руководствуются ли работодатели при найме молодежи иррациональными нормами или рациональными сигналами, исследования показывают, что возраст — ненадежный сигнал производительности. Использование такого слабого сигнала вызывает вопрос, почему не используются другие.

3. Какие сигналы, порожденные школой, используют работодатели?

Хотя у молодых людей, выходящих на рынок труда, мало опыта работы, у них есть опыт многих лет учебы, который может сигнализировать об их способностях, полученных знаниях и привычке к работе. Почему наниматели используют такой слабый сигнал, как возраст, а не гораздо более многообещающие сигналы, например, те, о которых свидетельствуют школьные успехи?

Свидетельства об успеваемости. Один из аспектов школы, очевидно влияющий на перспективы трудоустройства, это аттестат [90]. Более 87% молодых американцев получили аттестаты в 1988 г. Аттестат — необходимая предпосылка для приличной работы и даже для менее желательной неквалифицированной работы во многих развитых и менее развитых странах [48]. Однако не ясно, почему аттестаты влияют на решения о найме. Улучшает ли аттестат перспективы найма потому, что он сигнализирует о лучшей подготовке, или он просто удостоверение — символ статуса, мало что сигнализирующий о достижениях? У исследователей разные мнения на этот счет. У экономистов обычно первая точка зрения [170], а у социологов — вторая [94, 117, 118]. Для разрешения спора слишком мало свидетельств.

Кроме выдачи удостоверений, школа также создает сигналы посредством оценок и классификаций. Школы составляют рейтинги учеников по отдельным предметам и дифференцируют курсы по необходимым способностям и учебным программам. Как реагируют работодатели на информацию такого типа?

Способности и учебные программы. Школы придают такое большое значение способностям и учебным программам, что можно было бы ожидать, что наниматели будут использовать их в качестве



сигналов. Школы создают разные направления подготовки, чтобы повлиять на будущий карьерный путь учеников: существуют программы подготовки к колледжу, программы подготовки к профессиональной деятельности и общая программа, цель которой — подготовка к тому и к другому. Внутри одного направления у сильных групп учебные программы предполагают более высокие требования, чем у слабых. И действительно, исследования показывают, что принадлежность к тому или иному направлению или группе сильно влияет на планы учеников и на их поступление в колледж [1, 78, 154, 155, 156].

Однако преимущества направлений подготовки, не связанных с дальнейшим обучением в колледже, не так очевидны. Общая программа — самое большое направление подготовки, не готовящее специально к колледжу. Кажется, что это остаточная категория, очень мало обещающая ученикам. В то время как программы подготовки к колледжу или профессиональной деятельности обещают обучение для конкретных целей, назначение общей программы определено не столь четко. В некоторых школах общие программы дают расплывчатые обещания готовить «к дальнейшему обучению» или давать базовые навыки для работы, но не предлагают никакой особенной подготовки [137, 154, 164].

Даже если школы берутся за подготовку молодежи к работе, они не всегда делают это эффективно. Программы профессиональной подготовки ставят ясные цели, но часто предоставляют меньше, чем обещают. Свидетельства об эффективности программы подготовки к профессиональной деятельности неоднозначны. Ряд исследований не выявил различий между выпускниками программ подготовки к профессиональной деятельности и общих программ в уровнях занимаемой должности, заработка или качества функционирования на работе [102, 62, 69, 137, p. 152]. Другие исследователи приходят к заключению, что программы подготовки к профессиональной деятельности дают некоторые преимущества в получении работы более высокого статуса и в повышении заработка, если работа связана с полученной квалификацией [86, 120]. Более того, качество и эффективность программ очень сильно варьируются и среди разных школ, и внутри одной школы. Хотя программы подготовки к профессиональной деятельности — именно та сфера, где можно было бы ожидать взаимодействия школ и работодателей, исследования не дают определенного ответа на вопрос, повышают ли подобные направления подготовки шансы на успех на рынке труда.

Оценки. Как было отмечено, работодатели не используют оценки или результаты тестов при найме [101]. Эти школьные данные могли бы предоставить совсем недорогие сигналы о привычке к работе, о навыках чтения, письма и счета — именно тех качествах, которые, по их собственным словам, нужны работодателям.

Почему оценки и результаты тестов не оказывают влияния на работу, которую находят выпускники? Отчасти это может быть обусловлено тем, что школы не пытаются повлиять на то, на какую работу попадает потом молодежь. По традиции школы концентрируются



на подготовке к колледжу [107], и хотя их миссия расширилась в течение XX столетия [180], ориентировка на колледж по-прежнему заметна в школьной практике. На занятия по подготовке к колледжу распределяют лучших учителей, предоставляют новые учебники, лучшие лаборатории по естественным наукам и более специализированные программы [155, 156, 137]. Учителя и консультанты уделяют больше времени на помощь школьникам, собирающимся поступать в колледж [78]. В то время как консультанты координируют усилия с представителями колледжей и помогают им отбирать будущих студентов, они редко взаимодействуют с работодателями для тех же целей [20]. Таким образом, хотя школы помогают большинству студентов, подающих документы в колледж, менее 10% выпускников школ, поступающих на работу, сообщают, что школа помогла им найти эту работу [126].

Другой причиной того, что оценки не влияют на работу, служит то, что некоторые школы не посылают работодателям выписки с оценками. Бишоп [17] отмечает, что Общенациональная страховая компания послала запросы об оценках, подписанные соискателями, в 1200 школ и получила лишь 93 ответа.

Однако ответственность за это несут не только школы. Работодатели обычно хорошо представлены в попечительских советах школ, и когда они выражают недовольство каким-нибудь аспектом деятельности школы, то последняя обычно реагирует на это [184]. Если бы многие наниматели были заинтересованы в получении подобных выписок или хотели бы, чтобы школы помогали им заполнять вакансии, школы, скорее всего, ответили бы на эти запросы. Вопрос, сколько работодателей действительно хотели бы получать данные об успеваемости соискателей и стали бы они пользоваться сведениями об оценках, если бы те были им доступны.

Исследования наводят на мысль, что работодатели предпочитают не использовать оценки. Опрос 1900 сотрудников кадровых служб показал, что лишь немногие из них считают, что оценки существенны при найме выпускников школ [39]. Хорошее впечатление при интервью и рекомендация от менеджера были названы «очень важными» 76 и 56% опрошенных, в то время как оценки и тесты были так охарактеризованы лишь 18 и 12% соответственно. В 1970 г. Даймонд [46] провел в Нью-Йорке и Сент-Луисе опрос работодателей по десяти видам работ, характерных для начала карьеры, и обнаружил, что меньше половины из них использовали тесты при приеме даже на самые ответственные должности, а наиболее существенное влияние оказывало впечатление, произведенное соискателем на собеседовании. Дэвид Биллз обнаружил, что никто из опрошенных им работодателей не интересовался оценками (из личного общения, 27 мая 1988 г.). Работодатели редко получали выписки с оценками из школ, а большая часть вообще не требовала их. Один работодатель в принципе отказывался рассматривать соискателей с высокими оценками, считая, что такие люди испытывают трудности в общении. Даже если какие-то аспекты школьного опыта принимаются



во внимание, они не обязательно связаны с учебой. Специалист по кадрам одного из банков сообщил, что он ищет людей с хорошими коммуникативными навыками, так что внеклассная работа для него важнее оценок. А Крэйн и Биллз обнаружили, что наниматели обращают больше внимания на оценки, когда имеют дело с выпускниками колледжей, а не школ.

Нельзя сказать, что наниматели не нуждаются в навыках, о которых призваны сигнализировать оценки. Жалобы нанимателей на плохое умение читать, писать и считать, а также на отсутствие привычки к работе свидетельствуют о том, что эти навыки действительно важны для них. Однако в неформальных беседах работодатели сообщают, что им трудно интерпретировать названия курсов, сокращения и оценки в школьных аттестатах [159]. Названия курсов часто придуманы для того, чтобы привлечь интерес учеников, так что трудно бывает понять, чему конкретно учат на данном курсе (прививает ли курс «Литература самопознания» навыки чтения?). Оценки тоже трудно интерпретировать. Они выставляются обычно «по кривой» [нормального распределения], но не всегда ясно, что является нормой: вся школа, данное направление подготовки или данная группа учащихся. Также непонятно, насколько велики достижения, о которых свидетельствует оценка. Трудности интерпретации и сравнения этих данных, возможно, удерживают многих работодателей от их использования.

Наниматели также не доверяют оценкам и рекомендациям. Они не доверяют рекомендательным письмам, к которым у соискателей может быть доступ и содержание которых те могут оспаривать даже в суде. Наниматели сомневаются и в том, что оценки и результаты тестов свидетельствуют именно о тех навыках, что требуются в работе. Многие из них утверждают, что были на работе гораздо успешнее, чем в школе, так что их собственный опыт свидетельствует о том, что школьные отметки ничего не говорят о способности к работе. Они считают, что оценки и результаты тестов — слишком узкие учебные индикаторы. Как и американцы в целом, они не доверяют тестам [91]. Эти трудности с интерпретацией и доверием помогают объяснить неготовность работодателей использовать тесты, рекомендации и оценки в качестве сигналов.

Теория сигналов игнорирует некоторые важные факторы, влияющие на выбор сигналов работодателями. Издержки и предсказательная способность сигналов — не единственное, что определяет, какие сигналы используются. Сигналы также должны быть понятны и должны пользоваться доверием. Теория сигналов не объясняет, при каких условиях информация обретает значение и становится заслуживающей доверия ее получателей.

4. Использует ли молодежь сигналы при подготовке к работе?

Как следует из вышеизложенного, теория сигналов фокусируется на использовании сигналов работодателями при отборе кандидатов, но не обращает внимания на другую половину трансакций на рынке труда: на способы, которыми молодые люди используют



сигналы, чтобы поставить себе цели и понять, какие выгоды могут принести учеба и затраченные усилия [68, р. 481]. Теория сигналов не изучает способы, с помощью которых молодые люди получают информацию и приходят к заключениям о возможностях трудоустройства, хотя низкое качество информации может привести к тому, что молодежь будет слабо реагировать на свое положение на рынке, из-за чего будет тратить меньше усилий на учебу.

Как молодые люди находят и выбирают работу? Большая часть молодежи в Соединенных Штатах находит работу «через друзей и родственников, а также прямо обращаясь к работодателям» [122, р. 123, 66]. Государство «почти не играет роли в трудоустройстве молодежи ... или взрослых» [109, р. 500, 142]. Многие молодые люди не знают, как надо заполнять бланки анкет и как надо одеваться для собеседования, у них мало личных связей [148]. У многих молодых людей мало сведений о местах работы или вообще о профессиональной жизни [186]. Школьные консультанты редко помогают с этим учащимся, не собирающимся поступать в колледж [50, 159]. Блауг [19, р. 26] предполагает, что молодежи нужно знать о «технике прохождения интервью и представления биографической информации».

Молодежь из малообеспеченных слоев или меньшинств испытывает недостаток в подобной информации в еще большей степени, чем остальные. Молодые люди из более благополучных слоев населения располагают большей информацией о возможностях трудоустройства [144, р. 44], лучшим пониманием требований, предъявляемых на работе [71, 105], большим доступом к «личным связям», открывающим доступ к рабочим местам и к «капиталу, требуемому, чтобы основать собственное предприятие» [104, р. 152]³.

Возможно, наиболее важный выбор, который должны сделать молодые люди, собирающиеся работать, — это чему и сколько обучаться, чтобы подготовиться к работе. Для того чтобы принять решение, они должны использовать сигналы, подаваемые рынком труда. Сигналы сообщают им, чего они могут добиться, усердно занимаясь в школе, какие курсы они должны пройти или им более полезно проводить время, работая после уроков или развлекаясь. Эти сигналы с большой вероятностью оказывают важное влияние на усилия, затрачиваемые на учебу, и в итоге на то, сколько будет выучено в школе.

Маленькие дети обычно верят учителям, утверждающим, что хорошие оценки будут способствовать будущей карьере, однако в средних и старших классах те ученики, которые собираются искать работу, уже не воспринимают оценки в качестве стимулов, меньше подвержены влиянию учителей и консультантов, тем более что последние не слишком стараются им помочь [78].

Более того, наблюдая за старшими сверстниками, они могут сами заметить, что оценки не влияют на последующее положение

³ Конечно, могут существовать и другие препятствия к трудоустройству, включая трудности с транспортом, дискриминацию по полу, расе и возрасту, недостаток опыта или квалификации [81].



выпускника на рынке труда. Приведенные выше свидетельства о том, что наниматели не обращают внимания на оценки, наводят на мысль, что это отчетливая закономерность, и молодые люди не могут ее не заметить.

Безусловно, поведение собирающихся искать работу молодых людей свидетельствует о том, что они понимают, что оценки не имеют значения. Хотя систематических исследований взглядов школьников мало, многие работы указывают на то, что такие школьники не принимают оценки всерьез за пределами того минимума, который необходим для получения аттестата [31, 137, 154, 164]. Как сказал один школьник: «Я тут только из-за аттестата, жду, пока мне его выдадут» [154]. Учитель высказывается похожим образом: «Эти дети не хотят учиться. Их нельзя ничему научить. Они просто сидят себе и ждут, пока им не выдадут их рабочий документ — аттестат». В результате школьники не работают в школе, и учителя знают, что не могут заставить их работать [164]⁴.

Опыт школьников, собирающихся поступать в колледж, показывает, что при других условиях сигналы оказывают большее воздействие на молодежь. Поскольку оценки и выбор направления дальнейшей подготовки влияют на поступление в колледж, будущие абитуриенты имеют стимулы старательно учиться, в то время как у тех, кто собирается идти работать, таких стимулов нет. Очевидно, что есть и другие различия между этими двумя группами, так что это может не давать полного объяснения, но тем не менее нельзя не обращать внимания на разную структуру стимулов.

Таким образом, собирающиеся устраиваться работать школьники перестают полагаться на утверждения учителей и начинают наблюдать за старшими сверстниками. В то же время работники школ тратят мало усилий на то, чтобы помочь и направить их в выборе, предпочитая помогать абитуриентам колледжей. В результате ученики, собирающиеся работать, все в меньшей степени рассматривают оценки как сигналы о типе работы, на которую они могут рассчитывать. Неочевидно, однако, что взамен выбираются какие-то другие сигналы, так что молодежь, собирающаяся работать, оказывается все в большей степени лишена сигналов, которые помогли бы ей решить, чему надо учиться и насколько усердно работать.

Трудности теории сигналов

Теория рынка и теория человеческого капитала предполагают, что информация передается, что стимулы действуют, что люди получают именно ту подготовку, которая нужна работодателям. Но без

⁴ Не удивительно, что такая практика отражается на поведении школьников. В общей программе, которая даже не претендует на то, чтобы проводить некую подготовку к работе, школьники особенно равнодушны к учебе. Проблемы с дисциплиной и нежеланием учиться в этой программе обычно бывают особенно сильны. Комбз и Кули [38] обнаружили, что почти три четверти бросивших школу учились по общей программе. Келли [103] обнаружил, что даже если внести поправку на пол и социальное происхождение, ученики общей программы чаще употребляют алкоголь, курят, они больше прогуливают, участвуют в коллективных драках, вандализме и воровстве [156, 174, 145, 137]. Конечно, трудно разделить слабое воздействие стимулов и влияние отбора, в результате которого люди попадают на эту программу.



надежной информации рынок не может эффективно функционировать. Теория сигналов выделяет некоторые факторы, определяющие доступность и использование информации.

Однако теория сигналов не объясняет, почему работодатели игнорируют сигналы, которые они получают из образовательных учреждений, и почему последние не стимулируют молодежь хорошо учиться. Это обстоятельство особенно озадачивает, поскольку оценки — достаточно хороший сигнал о работоспособности соискателя. Хотя оценки мало влияют на характеристики рабочего места или на заработок сразу после школы, они взаимосвязаны с производительностью труда в начале карьеры и предсказывают уровень заработной платы у работников через пять-десять лет [15, 17].

Хотя теория сигналов фокусируется на экономической ценности информации, она не может объяснить, будут ли сигналы переданы, приняты, восприняты с доверием и использованы. Школы не пытаются влиять на характеристики рабочих мест, не пытаются привлечь внимание работодателей к школьным оценкам и даже объяснить, что собой представляют направления подготовки, названия курсов или отметки. Точно так же работодатели редко обращаются к школам за подобной информацией или сообщают им, какие молодые работники им нужны. В результате наниматели не понимают и не доверяют школьным рейтингам и не используют направления обучения и оценки в качестве сигналов, несмотря на утверждение, что им требуются более знающие работники.

Очевидно, социальные факторы влияют на то, какие сигналы используются и вызывают доверие у работодателей и молодежи. Следующий раздел рассматривает некоторые условия, которые могут воздействовать на эти свойства сигналов.

Теория сетей

Теория рынка утверждает, что связи между школами и работодателями вредят эффективности рынков. Однако другие модели наводят на мысль, что такие связи, наоборот, могут улучшить рыночные процессы. Новая институциональная экономика изучает эффективность институциональных отношений [110, 153, 187]. Социологические модели идут даже дальше и утверждают, что рынки часто «зависят от природы личных отношений и сети отношений внутри и между фирмами» [68, р. 502]. Многие примеры иллюстрируют это утверждение. К примеру, обмен между брокерами на алмазной бирже [10], корпорациями [182], агентами по продажам и закупкам [112, р. 63], подрядчиками и субподрядчиками [52, р. 339], а также соискателями и нанимателями [66]. В отличие от рыночной модели, этот подход постулирует, что институциональные связи могут повысить эффективность и усилить связь между достижениями и характеристиками рабочего места, поскольку они улучшают обмен информацией и повышают доверие к ней [175, 192].

Теория сигналов предполагает, что информация пользуется доверием. Однако это не всегда верно, как и было показано выше. Экономические агенты могут «вести себя оппортунистически ... и



агенты, хорошо умеющие притворяться, реализуют преимущества при транзакциях» [187, р. 255]. Дать приукрашенную рекомендацию — один из способов сбыть неприятного подчиненного нанимателю-конкуренту.

Теория сетей описывает некоторые способы, которые придают информации смысл и обеспечивают ей доверие при транзакциях, а также показывает, как информация передается не только в результате действий рынка, но и посредством социальных сетей. Несмотря на потенциальную выгоду от обмана, доверие возникает, поскольку транзакции встроены в «систему личных отношений и структур (или сетей) ... порождающую доверие и не поощряющую недобросовестные действия ... Люди предпочитают иметь дело с теми, у кого есть репутация, а еще лучше с теми, с кем они уже взаимодействовали раньше, так что социальные связи ... в основном и создают атмосферу доверия в экономике» [68, р. 490–491]. Например, агенты по закупкам лично знают агентов по продажам, и конфликтные ситуации разрешаются без обращения к юристам. «Вы не станете зачитывать друг другу составленные юристами пункты контракта, если собираетесь продолжать заниматься бизнесом друг с другом» [112, р. 61]. Таким образом, доверие возникает потому, что транзакции происходят в сетях личных отношений.

Предшествующие исследования подчеркивали значимость межличностных сетей, Розенбаум и Кария [160] указывают, что аналогичные соображения применимы к институциональным связям, возникающим из-за регулярных систематических взаимодействий. Доверие возникает из долговременных взаимозависимых межролевых отношений, и новые исполнители ролей — другие люди, занимающие те же должности, — будут затрачивать усилия (инвестиции) для того, чтобы поддержать это доверие. Например, отношения между продавцом и агентом по закупкам с большой вероятностью сохранятся, даже если новый человек начнет работать на одном из этих мест. Безусловно, в начале отношения могут быть проблематичными, но у нового исполнителя роли есть сильные стимулы к тому, чтобы поддерживать существующие отношения благодаря созданным доверию, надежности и «доброй воле».

Переход от школы к работе иллюстрирует то, как недоверие порождает неэффективность рынка. Школы и работодатели взаимозависимы: работодатели зависят от школ, поскольку те поставляют им квалифицированную рабочую силу, а школы зависят от работодателей, поскольку те нанимают их выпускников. Однако, как отмечалось выше, в Соединенных Штатах эта взаимозависимость не оформилась. Работодатели избегают полагаться на школы, игнорируют оценки и предпочитают брать на работу (на хорошие должности) тех, кто старше 25, а учителя сомневаются в том, что работодатели интересуются образованием, так как они считают, что для учеников, собирающихся устраиваться на работу после школы, учеба не так важна [183]. Взаимное недоверие не дает развиваться взаимозависимости между школами и работодателями.



Информации самой по себе недостаточно, чтобы рынок заработал, так что это несовершенство рынка не может быть объяснено теорией сигналов. Понимание и доверие необходимы при оценке сигналов. Они не являются свойствами сигналов самих по себе, но характеризуют тот контекст, в котором происходит сигнализирование. Рынкам необходимы способы гарантировать понимание информации и доверительное отношение к ней.

Один из способов повысить понимание и уровень доверия, с которыми будут относиться к сигналам, — это поместить их в контекст постоянных социальных или институциональных отношений. Доверие возникает в ходе социальных взаимодействий, а социальные нормы придают смысл и надежность обменам [68]. Эти контекстуальные свойства дают гарантии надежного функционирования, которые не могут возникнуть из простых рыночных механизмов.

Одна из проблем с такими теориями рынка труда заключается в том, что они основываются на наблюдениях, сделанных в Соединенных Штатах. Американские рынки труда обычно соответствуют рыночной модели, предполагающей, что между соискателем и нанимателем существуют идеальные рыночные отношения, а школы никак не задействованы в транзакциях. Предполагается, что школы не должны помогать молодежи с поиском работы, а работодатели должны ждать, когда молодые люди обратятся к ним сами [178]. Молодежь должна действовать самостоятельно при переходе от школы к работе.

Поэтому, хотя в Соединенных Штатах можно найти хорошие примеры рыночных процессов, институциональные связи между школами и работодателями менее распространены и хуже изучены. Американские специалисты по общественным наукам принимают эту систему и ее результаты как должное, так что теории, рассматривающие институциональные связи, не применялись до сих пор для анализа проблем перехода от школы к работе. Создавал бы этот переход меньше проблем, если бы у школ были прямые связи с работодателями, или, как предполагает теория рынка, подобные связи породили бы лишь большую неэффективность? Изучение альтернативных систем может улучшить наше понимание рыночных и сетевых систем.

Социальные сети, соединяющие школы и работодателей: Япония

В Японии существуют тесные связи между школами и работодателями, так что этот пример иллюстрирует вопросы, поднятые теорией сетей, в особенности о том, каким образом действуют сети, создавая понимание и доверие. Несмотря на сходство в образовательных системах Соединенных Штатов и Японии (см. сноску 1), японская система трудоустройства выпускников представляет разительный контраст американской.

У многих фирм в Японии существуют долгосрочные договоры, согласно которым они разрешают некоторым школам выдвигать кандидатов на появляющиеся у них вакансии. Школы влияют на поиск учениками рабочих мест, и большинство молодых людей находят



свою первую работу, не выходя на рынок труда [160]. Найм происходит в три этапа. Сначала наниматель сообщает школе о вакансиях. Затем учителя выдвигают и ранжируют учеников — кандидатов на эти должности. Наконец наниматели интервьюируют кандидатов и делают окончательный выбор. Третья стадия, составляющая весь процесс найма в Соединенных Штатах, в Японии является его частью, так как работодатели берут на работу большинство выдвинутых учеников.

Во-первых, наниматели распределяют вакансии по школам, предлагая лучшие должности школам более высокого ранга. Работодатели предпочитают брать на работу выпускников одних и тех же школ, потому что знают, чего можно от них ожидать [79, 89]. Эти связи накладывают обязательства и на школы, и на работодателей. Школы должны выбрать кандидатов, которые подойдут работодателям, для того чтобы те и дальше направляли им вакансии. Работодатели продолжают нанимать выпускников школ, чтобы располагать надежным источником рабочей силы предсказуемого уровня подготовки.

Во-вторых, школы называют кандидатов на конкретные вакансии. В начале последнего учебного года школьники выбирают работу из вакансий, предложенных данной школе. Учителя дают им консультации и предоставляют возможность предложить свою кандидатуру на выдвижение от школы, если данный ученик соответствует требованиям к вакансии. Комитет учителей выдвигает и ранжирует кандидатуры. Ясно, что эта система не рыночна. Работодатели не могут выбирать из всех заинтересованных школьников, а только из тех, кто выдвинут работниками школы, а ученики не могут подавать заявку на вакансию без выдвижения на нее со стороны школы. Таким образом, школьники участвуют в конкуренции за рабочие места до того, как они выходят на рынок труда.

Японские работодатели рассчитывают на то, что школы будут выдвигать на лучшие вакансии самых успевающих учеников. Как и американские, японские работодатели предпочитают молодые кадры с хорошей привычкой к работе и хорошими базовыми навыками. Они не требуют профессиональных навыков, поскольку те легко приобретаются на работе. Оценки являются основным фактором, влияющим на выбор школы при выдвижении кандидатов, так что они оказывают сильное влияние на первую работу выпускника. В Японии оценки влияют на работу гораздо сильнее, чем в Соединенных Штатах [101].

Рыночная модель предсказывает, что такая система должна привести к фаворитизму, снижающему роль учебных достижений. Наше исследование ситуации показало обратное. Оценки гораздо сильнее влияют на шансы школьника получить хорошую работу, если он учится в школе, у которой есть прямые связи с нанимателями, чем в случае, когда у школы таких связей нет [101]. Вместо того чтобы снижать требования, фирмы, связанные со школами договорными отношениями, постоянно их повышают.



Высокий уровень требований со стороны школ поддерживается неявной угрозой санкций. Если школа не поставляет квалифицированных работников, работодатели перестают предлагать ей вакансии. Хотя и неизвестно, насколько часто применяются такие санкции, учителя тем не менее рассматривают их как реальную угрозу и чувствуют, что обязаны рекомендовать подходящих учеников, для того чтобы поддерживать связи с работодателями.

Как это было бы и с их американскими коллегами, многие японские учителя чувствуют себя неловко из-за того, что оценки оказывают такое сильное влияние, и из-за того, что приходится ограничивать число кандидатов величиной запроса нанимателя. Однако исследование 1408 школ, участвующих в этой системе, показало, что учителя, занимающиеся выдвижением кандидатов, сообщают, что они опираются только на оценки, поскольку не хотят рисковать взаимоотношениями с нанимателями⁵.

Аналогично японские работодатели чувствуют себя неловко из-за того, что могут утратить контроль над наймом, и сами проводят интервью с кандидатами, чтобы убедиться в их пригодности. Однако они считают себя обязанными следовать рекомендациям школ, когда это только возможно. Некоторые работодатели упоминали случаи найма кандидатов, которых бы они отвергли, если бы не опасение испортить отношения со школами [101]. Этот нежелательный найм — цена, которую приходится платить работодателям за преимущества связей.

Именно третья стадия, решение работодателя о найме, показывает, до какой степени работодатели отказываются от контроля за процессом. Изучение случайной выборки в 964 выпускника из семи школ показало, что после первой подачи заявки на работу были приняты 81% кандидатов, а после второй — 85% [101]. Менее 3% выпускников пришлось подавать заявку как минимум трем работодателям. Поскольку некоторые ученики подают заявку неаффилированным работодателям, а некоторые из них низко позиционируются школами в рейтинге, общее влияние школ на процесс, возможно, даже сильнее, чем следует из этих данных.

Наиболее значительная уступка, на которую идут работодатели для поддержания этих связей, — то, что они продолжают брать на работу выпускников школ и во время экономических спадов. В эти периоды работодатели стараются по-прежнему поддерживать связи со школами, даже если они не нуждаются в новых кадрах. Хотя они и могут уменьшить количество заявок аффилированным школам, они продолжают поддерживать связи, набирая некоторых выпускников

⁵ Те же ограничения применимы в случае, если учителя оказывают предпочтение ученикам из влиятельных семей. На самом деле если такое и случается, то очень редко. Социальное происхождение оказывает очень слабое влияние на характеристики первого места работы. Контракты работодателей создают строгий институциональный контроль за тем, чтобы отбор оставался меритократическим, т.е. основанным на учебных достижениях [101]. Одновременно, в японских школах нет специальных консультантов для учеников. Поступлением и в колледжи, и на работу занимаются учителя.



из этих школ. Конечно, в эти периоды они полностью перестают брать выпускников из неаффилированных школ [3].

У японской системы есть и свои недостатки. Ее критикуют за то, что она слишком сильно опирается на оценки и исключает остальные подходящие критерии. Сомнения высказываются и на счет того, насколько значимы оценки для отбора на работу, насколько они учитывают особенности конкретных рабочих мест.

Несмотря на эти недостатки, у японской системы есть несколько преимуществ: изначальный выбор делают школы, располагающие обширной информацией и об учениках, и о вакансиях. В результате работодатели получают лучших учеников для более ответственных должностей, а школьники знают, как работает система, поэтому получают явные стимулы к учебе [101].

Японская система показывает, как институциональные сети могут создавать полезную и надежную информацию. Шансы на то, что информация, предоставляемая школой, не будет понята или оценена как надежная, всегда существующие при обычной рыночной системе, снижаются институциональными сетями, гарантирующими надежность информации и создающими институциональные штрафы за плохую информацию.

Следует заметить, что таких институциональных связей не существует между японскими университетами и работодателями. В результате те же самые работодатели, которые доверяют отбор работникам школ, не доверяют этого сотрудникам университетов. В этом случае работодатели занимаются отбором самостоятельно [40, 41, 42].

Западногерманская система — одна из самых эффективных в Европе. Она является еще одним примером использования институциональных связей для обеспечения перехода от школы к работе. Она «предлагает обширный список услуг, организует переход, начиная с уровня национального управления, контролирует усилия школ по организации и осуществлению программ без внешнего контроля, использует посреднические агентства, в которых активно задействованы авторитетные на рынке труда структуры, и объединяет услуги для молодежи и для взрослых» [149, 74]. Она создает отчетливые стимулы для учащихся, поскольку выпускники с лучшими успехами и/или дипломами более высокого статуса попадают в лучшие профессиональные училища, начинают стажироваться в лучших местах и в итоге получают лучшую работу.

В ней также существуют явные связи между школой и работой. Немецкие школы предлагают определенную, тщательно разработанную профессиональную подготовку, 88% учащихся, собирающихся искать работу, получают признанный диплом о квалификации (и лишь немногие выпадают из этой системы) [142, р. 114]. Более того, в отличие от неопределенной подготовки, предоставляемой в рамках программы подготовки к профессиональной деятельности и общей программы в Соединенных Штатах, наниматели верят в то,

Германия и
Великобритания



что выпускники программ профессиональной подготовки в Германии обладают достаточно высоким уровнем подготовки, и первая работа молодых людей обычно связана с полученной ими подготовкой. Федеральная служба занятости Германии усиливает эту связь, предоставляя услуги по профессиональной подготовке школам и индивидуальные консультации выпускникам, 60–80% которых пользуются этими услугами [7, р. 142]. Работодатели также вносят вклад в поддержку связи. «Через обучение стажеров работодатели выполняют свои социальные обязательства», а федеральное правительство может взимать специальный налог с зарплаты, если фирма не привлекает к работе определенную долю стажеров [73, р. 322]. Немецкая система стажировок «позволяет молодым людям сразу перейти к карьере, относящейся к первичному рынку труда, в возрасте, когда их сверстники в Соединенных Штатах ... начинают период неквалифицированной и низкооплачиваемой работы» [73, р. 314].

В западногерманской системе связи между школой и работодателями слабее, чем в Японии, но сильнее, чем в США. В Германии на стажировку влияют успехи в учебе, т.е. уровень образования, тип школы, полученные сертификаты об образовании и академические успехи [76]. Вдобавок, когда заканчивается обучение в обычной школе, «двойственная система» включает в себя стажировку и неполное профессиональное обучение до 18 лет. Однако средние школы не всегда участвуют в устройстве выпускников на стажировку, а успехи, достигнутые в ходе неполного профессионального обучения, не влияют на работу после стажировки [28]. Хотя в последние несколько лет школы все активнее включались в процесс «пристраивания» своих выпускников, основную роль в оказании консультаций и размещении играла государственная служба занятости. В 1981/82 учебном году 60% будущих выпускников обратились в государственную службу занятости, и две трети стажерских позиций были заполнены усилиями этой службы. Таким образом, хотя академические успехи влияют на получение стажировки, а влияние школ усилилось в последние годы, процесс распределения больше опирается на сотрудничество между правительственными органами, нанимателями и профсоюзами, чем на школы [28].

В то же время связи между школами и работодателями в Германии сильнее, чем в Соединенных Штатах. Вместо того чтобы блуждать по рынку труда после окончания школы, многие выпускники сразу переходят в первичный сегмент рынка в качестве стажеров. Этот процесс поддерживается институциональными соглашениями между землями, работодателями и профсоюзами, хотя женщины и молодые иностранцы (преимущественно турки) реже получают такие позиции [77].

Экзамены тоже создают институциональные стимулы для обучения в этой системе. В конце периода стажировки сдается экзамен, определяющий уровень квалификации стажера, и его результаты влияют на дальнейшее трудоустройство [28].



Германия демонстрирует, кроме того, как институциональные связи помогают нанимателям и молодежи получить необходимую информацию друг о друге. Во время стажировки наниматели могут непосредственно судить о профессиональной компетенции обучаемых. Имея эту информацию и результаты экзамена по итогам стажировки, работодатели могут принимать решения о найме с большой степенью уверенности в относительной производительности соискателей. В то же время стажировка учит молодежь, какие именно навыки нужны для работы и каковы условия труда. Стажировка является институциональным установлением, предоставляющим нужную информацию работодателям и молодежи.

Таим образом, в отличие от японской системы, при которой работодатели и школы связаны непосредственно, западногерманская система создает новые институты для посредничества между ними. У государственной службы занятости есть связи со школой, нанимателями и профсоюзами, и она предоставляет консультации и услуги по распределению. Стажировки и экзамены также являются институциональными связями, облегчающими обмен информацией.

В Великобритании система перехода от средней школы к работе ранее была очень свободной и опиралась на рыночные механизмы, как и в Соединенных Штатах. Столкнувшись с серьезными проблемами в трудоустройстве молодежи, включающими высокий уровень безработицы и частую смену рабочих мест, Великобритания начала переходить на систему, похожую на западногерманскую [147]. Подробно изучив европейские методики, Великобритания начала программы совмещенной с учебой профессиональной подготовки, рассчитанные на молодежь, собирающуюся искать работу.

В Программе возможностей для молодежи (начатой в 1978 г.) и сменившей ее Схеме обучения молодежи (начатой в 1983 г.) были созданы колледжи дополнительного образования, дающие неполное профессиональное образование безработной молодежи, не окончившей школу [28]. Некоторые образовательные программы сочетаются со стажировками наподобие тех, что существуют в Германии. Эти изменения в политике показывают, что Великобритания перешла от рыночного подхода к институциональным связям.

Британские исследователи указывают на заслуги таких связей не только в подготовке кадров, но и в более эффективном обмене информацией между институтами. Программа возможностей для молодежи служит для «отбора информации ... предоставляя потенциальным работодателям критерии отбора, параллельные или даже заменяющие аттестат об образовании, и давая работодателям дешевый способ получить информацию о потенциальных работниках» [147, p. 219]. Согласно этой интерпретации Великобритания изменила способ перехода от школы к работе, поскольку институциональные связи передают информацию лучше, чем рыночные механизмы.



Институциональные сети в Соединенных Штатах

Хотя, как мы уже отмечали, в Соединенных Штатах институциональные связи менее распространены и менее заметны, чем в некоторых других странах, мы предполагаем, что такие связи могут возникать при определенных обстоятельствах и там. Например, в небольших городах немногочисленные работодатели могут ежегодно взаимодействовать со школами на регулярной основе, что может привести к возникновению связей. К сожалению, у нас нет данных, которые указывали бы на распространенность таких связей и описывали бы их функционирование.

Связи могут возникнуть с большей вероятностью у частных школ, что позволяет избежать опасений по поводу использования государственных средств в интересах работодателей. У профессиональных и технических школ иногда бывают связи с работодателями. Такие школы стараются удовлетворять запросы работодателей, поскольку основной целью учащихся является последующее трудоустройство. Однако такие школы рассматривались лишь в немногих исследованиях, и связи с работодателями не были изучены, так что мы опираемся на данные об одной такой школе [159]. В этой школе основные работодатели помогали школе определить требования, выдвигаемые при приеме на работу, необходимые навыки и программы, нужные для обучения этим навыкам. Большой отдел по распределению занимается развитием связей с новыми работодателями. Также важен контроль качества. Каждый год школа устраивает экзамены по группам предметов, чтобы оценить деятельность каждого из отделений. Консультанты рекомендуют учащихся с лучшими оценками лучшим работодателям и на лучшие должности. Связи этой частной школы с работодателями очень напоминают практику взаимодействия средних школ и работодателей, сложившуюся в Японии.

Похожие связи могут встречаться в американском высшем образовании. Некоторые колледжи набирают каждый год одно и то же число студентов из определенных школ, а из других сравнимого качества не набирают вообще. Консультанты в этих школах знакомы с теми, кто занимается приемом в колледж, и такие отношения тоже напоминают японскую систему. Точно так же некоторые программы MBA каждый год посылают одно и то же число выпускников одним и тем же крупным работодателям. Между этими двумя институтами может быть тесная взаимозависимость: программы MBA стремятся улучшить успехи своих выпускников в трудоустройстве, а наниматели заинтересованы в сотрудниках с престижными степенями [25]. Оценки оказывают влияние на то, кто из выпускников получит лучшую работу [25], — подобно тому, как оценки влияют на трудоустройство выпускников колледжей [39]. Зачастую это долгосрочные отношения, так что школы и работодатели делают инвестиции (идут на жертвы), чтобы поддержать эти отношения.

У некоторых последних реформ образования в США есть сходство с японскими связями, хотя в американском случае это выражено слабее. Часть реформаторов выдвигала идею «партнерства»



между школами и работодателями-предпринимателями [165, 178], и некоторые системы государственных школ (например, в Атланте и Чикаго) старались создать такие связи. Сообщения о «партнерстве между школами и работодателями» указывают на то, что последние организуют учебные курсы, но из этих сообщений не ясно, дают ли эти программы гарантии трудоустройства, позволяют ли они школам выдвигать кандидатов на вакансии и сильно ли они опираются на оценки [172].

Бостонское соглашение — один из немногих примеров попытки государственных американских школ установить прямые связи с работодателями. В 1982 г. местные предприниматели пообещали увеличить показатели занятости молодежи, если бостонские государственные школы улучшат показатели посещаемости, успеваемости и процент окончивших школу. Работодатели увеличили число позиций для выпускников, но успехи школ были гораздо менее значительными — серьезно повлиять на уровень посещаемости и успеваемости им не удалось [57].

Бостонское соглашение было шагом в нужном направлении, но не смогло оказать существенного влияния на учащихся, возможно, из-за того, что создавало стимулы школам повышать среднюю успеваемость, а не школьникам к тому, чтобы лучше учиться, в отличие от японской системы. Тот факт, что даже Бостонское соглашение, цель которого связать трудоустройство с результатами обучения, не использует данные об оценках конкретных выпускников, свидетельствует о том, насколько американцы не готовы создавать подобные связи.

Однако несколько бостонских школ и работодателей договорились по собственной инициативе использовать данные об оценках, отзывы учителей и сведения о посещаемости при принятии решений о том, кто будет принят на наиболее ценные вакансии («беловоротничковая» работа с лучшей оплатой, с карьерными перспективами и гарантией стабильной занятости [159]). Эти неформальные договоренности позволяют предположить, что «японские связи» — реальная возможность для американских государственных школ.

Исследований того, как эти неформальные связи воздействуют на бостонских учащихся, нет. Однако очевидно, что эти попытки менее успешны, чем японская модель. Описанные неформальные связи существуют лишь у немногих школ, и о них известно только отдельным старшеклассникам, не говоря о младших школьниках. В отличие от японской системы, Бостонское соглашение не предусматривает мотивацию учеников младших и средних классов. К тому времени, когда школьники узнают о Соглашении, они могут уже слишком сильно отставать в учебе и не чувствовать себя в силах наверстать упущенное.

В отличие от Японии, где стимулы создаются на всем протяжении учебы в школе, Бостонское соглашение не делает почти ничего, чтобы показать старшеклассникам и тем более младшим школьникам, насколько важны оценки. Бостонское соглашение — это попытка



усилить связи, но оно представляет собой только слабую аппроксимацию.

Несмотря на примеры, перечисленные в этом разделе, бросается в глаза отсутствие исследований практики институциональных связей в Соединенных Штатах. У нас нет эмпирических свидетельств о связях на разных уровнях обучения или в разных типах школ. Более того, не существует детальных исследований случаев, описывающих сами эти связи и то, как они работают. Таким образом, пока мало известно об инвестициях в долговременное функционирование таких связей в США, о формах, которые принимают эти инвестиции, и о влиянии, оказываемом ими на рынок труда. В свете большого стратегического интереса к партнерству между школами и работодателями отсутствие таких исследований особенно удивительно.

Следствия из теории сетей

Из-за новизны теории сетей мы стремились подчеркнуть ее сильные стороны. Мы распространили эту новую теорию за пределы личных сетей, включив институциональные сети, и описали некоторые примеры как из зарубежной практики, так и из практики системы высшего образования США.

Мы не имели при этом в виду, что теория сетей качественно лучше других трех теорий. Теория сегментированного рынка труда объясняет результаты функционирования рынка в случае, когда рынок труда не реагирует на индивидов. Теория человеческого капитала описывает индивидуальные инвестиции в самих себя, при условии что доступна информация о ценных рыночных стимулах. Теория сигналов объясняет решения работодателей о найме рабочей силы, в случае когда у них есть доступ к недорогой, но вызывающей доверие информации. Однако когда информация менее доступна или пользуется меньшим доверием, обе эти теории применимы в меньшей степени.

Теория сетей менее экономна и менее стройна, поскольку она расширяет наше поле зрения, задавая вопросы о том, как информация становится доступной и завоевывает доверие под влиянием личных и институциональных отношений. Когда эти обстоятельства несущественны, теория сетей не нужна. Однако она утверждает, что они часто существенны и должны учитываться.

Теория сетей способна объяснить некоторые аспекты перехода от учебы к работе, не объяснимые другими теориями. Она объясняет, почему американские работодатели, в отличие от японских, не обращают внимания на оценки, почему молодой возраст является негативным сигналом в США, но не в Японии, почему в США, но не в Японии слабы стимулы к учебе у молодежи, которая собирается искать работу после окончания школы.

Теория сетей показывает, что в наших знаниях о том, как работодатели выбирают сигналы, имеются большие пробелы [170]. Теория сигналов объясняет, почему требуются какие-то критерии отбора, но не то, по каким принципам эти критерии выбираются. Образовательные сертификаты являются почти универсальными сигналами,



но прочие критерии (оценки, возраст, тип обучения) отнюдь не обязательно используются в этом качестве. Их использование зависит от институциональных решений или социальных представлений о способностях и, быть может, от относительного влияния образовательных учреждений на процесс отбора [156, 157]. То, что хорошие школьные оценки важны в Японии, а не в США, свидетельствует о том, что выбор сигналов не есть просто функция развития технологии или капитализма. Представляется, что капиталистические общества могут сильно отличаться по используемым критериям отбора и это может быть связано со свойствами институциональных сетей.

Институциональные сети — важное расширение теории сетей. Экономические модели редко рассматривают то, как образовательные учреждения и работодатели инвестируют в стабильные отношения для поддержания спроса или предложения рабочей силы, хотя идея Уильямсона [188] об «инвестициях, зависящих от трансакции» предусматривает возможность таких инвестиций. Более того, обычно экономические модели предполагают, что образовательные учреждения не задействованы в трансакции найма, и хотя это предположение часто распространяется на Соединенные Штаты, оно не позволило разработать модели, которые были бы приложимы к системам с институциональными связями. Кроме того, это предположение задержало признание того, что у некоторых американских образовательных учреждений есть связи с работодателями (последнее обстоятельство игнорировалось в американских исследованиях).

Концепция институциональных сетей распространяет анализ рынка за пределы временных рыночных условий. Как удачно выразился один японский учитель, «для одного выпускника трудоустройство — это одноразовая проблема, в то время как для школ она повторяется из года в год». Школы заботятся о надежном будущем спросе на выпускников, а работодатели — о надежном будущем источнике поступления кадров. Работодатели принимают на работу большую часть кандидатов от школ и нанимают выпускников даже тогда, когда на самом деле не нуждаются в новых работниках, и это действие рассматривается как инвестиция в непрерывность поставок рабочей силы. То, что школы строго придерживаются стандартов, в отдельные годы плохо сказывается на количестве трудоустраиваемых выпускников, однако это инвестиции в отношения с нанимателями. Хотя такая практика неэффективна в краткосрочном периоде, в долгосрочном она приносит устойчивую отдачу. При наличии таких связей школы могут воздействовать на решения о найме, конкуренция на рынке труда может иметь место, пока студент еще учится, а предварительный отбор, производимый школами, упрощает работодателям принятие решений.

Институциональные сети расширяют также теорию сигналов. В Японии наличие связей превращает оценки в критерии отбора, пользующиеся доверием, дающие работодателям хорошее представление о человеческом капитале молодых людей и сообщающие последним об их месте в «очереди за трудоустройством» [177].



Они способствуют осознанию молодежью своих карьерных перспектив, здоровой оценке своего положения и в соответствии с этим либо повышению усилий, либо понижению запросов. Такой делегированный выбор работы также усиливает контроль школ за учащимися и вдобавок может предотвратить кризис мотивации у молодежи, не рассчитывающей на высшее образование, поскольку оценки влияют и на трудоустройство. Сохраняющийся стимул работать ради хороших оценок может заставить школьников учиться более старательно и позволит им улучшить свои базовые навыки.

Напротив, отсутствие связей в Америке создает серьезные проблемы с сигнализированием. Американские работодатели не понимают и не доверяют информации из школ, а учащиеся не получают сигналов о своих карьерных возможностях и о том, насколько хороша их подготовка к выбранному типу карьеры. В результате работодатели не знают, как отобрать молодых людей с наилучшим человеческим капиталом и либо опираются на дискриминирующие критерии, либо вовсе избегают нанимать молодежь, а молодые люди не знают, стоит ли им инвестировать в свой человеческий капитал. Поскольку успешное функционирование в школе оказывает слабое положительное влияние на трудоустройство, мотивация к учебе может понижаться [174]. Буллок [24] также приходит к заключению, что у американской молодежи не хватает мотивации для интенсивной учебы, поскольку считается, что эти усилия обычно не вознаграждаются на рынке труда. Таким образом, отсутствие сетей между школами и работодателями может мешать американской молодежи приобретать навыки, пользующиеся рыночным спросом [100, 99].

Как и при любом сравнении различных обществ, тут трудно быть уверенным в наличии причинно-следственных связей. Фоллоуз [56] предполагает, что на разницу в результатах влияют культурные различия: японцы стараются ради самого усилия, а американцы ради результатов, которые эти усилия могут принести. Хотя возможно, что японские школьники учились бы хорошо даже в отсутствие стимулов, мы не можем в этом удостовериться. На самом деле японские сети создают сильные стимулы, так что не возникает вопроса, нужно ли работать без стимулов. Напротив, американские школы не предлагают никаких стимулов для учащихся, собирающихся работать после окончания школы, несмотря на то, что источником мотивации для американцев служат материальные блага, а не усилие само по себе. Интерпретация Фоллоуз непроверяема, и в этом нет необходимости: японские учащиеся получают стимулы независимо от того, нужны те им или нет, а американские школьники стимулов не получают, хотя очевидным образом в них нуждаются. Независимо от того, существуют ли культурные различия, для объяснения результатов они не нужны.

Теория сетей поднимает также стратегически важные практические вопросы. Как сказал Курт Левин, нет ничего практичнее хорошей теории. Теории помогают составить согласованное представление о социальных процессах и распознать проблемы в нашей



практической деятельности. Таким образом, поскольку многие нынешние практические подходы основываются на теориях человеческого капитала и сигналов, недостатки этих теорий могут привести к неожиданным и нежелательным результатам. Теория сетей установила, какие ошибочные предположения этих теорий могут объяснить то, что молодежь не берет на работу, у учащихся низкая мотивация и проблемы с дисциплиной, школам не хватает авторитета, почему неудачны реформы образования, лишь увеличивающие количество учебных часов. Эти результаты не предсказываются теориями сигналов и человеческого капитала. Теория сегментированного рынка труда их предсказывает, но не может адекватно объяснить. Теория сетей — полезное обобщение, поскольку она одновременно объясняет эти явления и предлагает конкретные действия, которые могли бы решить эти проблемы.

Хотя описанные четыре теории полезны для определения механизмов, стоящих за переходом от школы к работе, этот обзор обнаружил существенные пробелы в наших знаниях. Предложены многие перспективные направления исследований.

Дальнейшие
направления
исследований

Наш обзор теории сегментированного рынка труда указывает, что неизвестно, как и до какой степени работодатели удерживают кадры во вторичном сегменте. Требуются исследования, которые показали бы, какие ограничения имеют место в зависимости от рода занятий или характеристик работы [158].

Теория сегментированного рынка труда также утверждает, что позиции вторичного сегмента не реагируют на воздействия рыночных сил, но она не объясняет, как наниматели заполняют их, если они не предлагают более высокого вознаграждения в случае дефицита рабочей силы. Делают ли работодатели соответствующие должности более привлекательными, а если нет, то как они находят работников? Если да, то какие именно вознаграждения увеличиваются, а какие остаются неизменными? Эта теория точно описывает игнорирование работодателями навыков соискателей, но не объясняет причин этого явления.

Теория человеческого капитала утверждает, что проблемы возникают из-за недостаточных инвестиций в себя, но не объясняет, почему люди не инвестируют в себя в периоды дефицита рабочей силы, когда рынок, казалось бы, создает стимулы для таких инвестиций. Из-за чего молодежь не получает нужной подготовки: из-за институциональных барьеров (т.е. плохих школ) или из-за того, что у нее нет стимулов учиться? Чтобы понять, почему учащиеся не ведут себя в соответствии с теорией, нужно изучить их восприятие ситуации.

Теория сигналов дает правдоподобное объяснение того, почему молодые люди не инвестируют в себя, однако не исследовалось то, как молодежь использует сигналы. Предполагается, что экономические соображения влияют на то, какие именно сигналы использует молодежь, но на этот счет мало что известно. Изучение взглядов



учащихся и работодателей на доступность, стоимость и полезность информации может объяснить, как они реагируют на сигналы.

Социальные сети оказывают сильное влияние на то, каким сигналам доверяют, но о том, как часто встречаются и как функционируют институциональные связи между школами и работодателями, известно мало. Например, насколько часто и при каких обстоятельствах школы помогают работодателям находить кандидатов на вакансии? Мы сделали предположение о том, что в каком-то виде такие связи могут быть у многих школ, особенно если речь идет о влиятельных работодателях, программах специализированной профессиональной подготовки или небольших городах. Однако это только гипотезы, а прямых свидетельств нет. Мы описали один пример такого взаимодействия в школе профессиональной подготовки (третья ступень образования). Очевидно, требуется дальнейшая работа по изучению распространенности и функционирования таких связей.

Даже в Западной Европе, где такие связи гораздо заметнее, чем в Соединенных Штатах, они, насколько мы можем судить, не изучались. В известных нам работах неявно предполагается, что системы работают в соответствии с замыслом. Тем не менее институты часто действуют не так, как им предписывают официальные программы. Таким образом, такие исследования оправданы.

Требуется изучения и то, как в Европе и Соединенных Штатах институты обращаются с институциональными связями. Какие критерии найма должны использоваться в случае связанных институтов с точки зрения молодежи, консультантов и работодателей и что используется на самом деле? Какие механизмы обеспечивают то, чтобы ожидания выполнялись, и к каким наказаниям приводит несоответствие? Бывает ли, что консультанты злоупотребляют своим влиянием и рекомендуют неподходящих школьников? Случается ли, что работодатели используют свое влияние, принуждая школы сузить программу подготовки до обучения узкопрофессиональным навыкам? Верно ли, что работодатели более всего заинтересованы в некогнитивных аспектах человеческой деятельности, например в послушании, как считают Баулз и Джинтис [22], или их больше интересует минимальная грамотность, как они утверждают сами?

Также необходимо исследовать позиции вовлеченных во взаимодействие организаций с тем, чтобы выяснить, как институциональные и межличностные связи влияют на коммуникацию и на использование информации. Верно ли, что консультанты лучше понимают или больше доверяют информации о вакансиях, исходящей от нанимателей? Верно ли, что работодатели со своей стороны в разной степени доверяют информации о кандидатах, предоставляемой разными школами? Известно ли молодежи о наличии институциональных связей, и если да, влияет ли это на их восприятие стимулов к активности в школе и на их уважение к учителям, как предположили мы? Нам мало известно о восприятии информации, о том, как сети влияют на восприятие и как восприятие влияет на использование информации.



У экономистов долго была монополия на изучение рынков, и из-за отсутствия конкурирующих парадигм многие явления не рассматривались. Экономические исследования рынков редко обращают внимание на социальное восприятие и использование информации, социальные сети, передающие информацию и придающие ей легитимность, а также институциональные договоренности, создающие возможность долгосрочных инвестиций в человеческий капитал. По этому перечню можно представить, в каких проблемных областях социологи могли бы вести перспективные исследования, и предложить альтернативные теории. Несомненно, экономисты не будут оспаривать ценность конкуренции на этой ярмарке идей.

1. *Alexander, K.L., Cook, M., McDill, E.L.* 1978. Curriculum tracking and social stratification. In *Am. Social. Rev.* 43(1): 7-66.
2. *Althausen, R.P., Kalleberg, A.L.* 1981. Firms, occupations and the structure of labor markets: A conceptual analysis. In *Sociological Perspectives on Labor Markets*, ed. I. Berg. Pp. 119–52. New York:Academic.
3. *Amano Ikuo et al.* 1982. Koto Gakko no Shinro to Sono Kiteiyuin (Selection Functions of High Schools and Their Determinants) Paper submitted to Toyota Foundation.
4. *Amano Ikuo et al.* 1984. Koto Gakko no Shokugyo Shido no Shinro Keisei (1) [Vocational Guidance and Student's Guidance and Student's Career in High School (1)] *Bull. Dept. Educ. Tokyo Univ.*; 23.
5. *Andrisani, P.J.* 1973. An empirical analysis of the dual labor market theory. Unpublished thesis. The Ohio State University. Columbus.
6. *Andrisani, P.J.* 1976. Discrimination, segmentation, and upward mobility: a longitudinal approach to the labor market theory. *Pres. Joint Meet. Am. Econ. Assoc. and Econometric Soc.*, Atlantic City.
7. *Arnow, S.* 1968. *The transition from School to Work*. Princeton, NJ: Woodrow Wilson Sch.
8. *Arrow, K.J.* 1973. Information and Economic Behavior. In *Collected Papers of Kenneth J. Arrow*, 1984, Volume 4, Chapter 1. Cambridge, Mass: Belknap.
9. *Baon, J.N.* 1984. Organizational Perspectives on Stratification *Ann. Rev. Sociol.* 10:37-69.
10. *Ben-Porath Y.* 1980. The F-connection: Families, friends and firms in the organization of exchange, *Popul. Dev. Rev.* 6(1): 1–30.
11. *Bills, D.* 1983. Social reproduction and the Bowles–Gintis thesis of a correspondence between school and work settings. In *Research in Sociology of Education and Socialization*, ed. A.C. Kerckhoff, Vol. 4, pp. 185–210. Greenwich: JAI.
12. *Bills, D.* 1986. Education credentials and hiring decisions: What employers look for in entry-level employees. Unpubl. Paper, Univ. Iowa, Iowa City.
13. *Binstock, J.* 1970. Survival in the American college industry. PhD thesis. Brandeis Univ., Waltham, Mass.
14. *Birman, B.F., Natriello G.* 1978. Perspectives of absenteeism in the high school. *J. Res. Dev. Educ.* 11:29-38.
15. *Bishop, J.* 1987. Information externalities and the social payoff to academic achievement. *Work. Pap. No 8706*, Cornell Univ. Cent. Advanced Hum. Resource Stud.

Литература



16. *Bishop, J.* 1988. Why High School students learn so little and what can be done about it. Work. Pap. No 88-01, Cornell Univ. Ithaca, NY: NY State Sch. Industr. Labor Relat.
17. *Bishop, J.* 1989. Why the apathy in American High Schools? *Educ. Res.* 18(1)6-10.
18. *Blaug, M.* 1976. The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced survey. *J. Econ. Lit.* 14(3): 827-855.
19. *Blaug, M.* 1985. Where are we now in the economics of education? *Econ. Educ. Rev.* 4(1):17-28.
20. *Borman, K.M., Hopkins, M.C.* 1987. Leaving School for work. In *Research in the Sociology of Education and Socialization*, ed. A.C. Kerckhoff, pp.131-59. Greenwich, Conn:JAI.
21. *Borus, M.E. et al.* 1984. Youth and the Labor Market,. Kalamazoo, Mich: W.E. Upjohn Inst.
22. *Bowles, S., Gintis, H.* 1976. *Schooling Capitalist in America*. New York: Basic.
23. *Brown, C.* 1982. Dead end jobs and youth unemployment. In *The Youth Labor Market Problem*, ed. R. Freeman, D. Wise. Chicago: Univ. Chicago Press.
24. *Bullock, P.* 1972. Aspiration vs Opportunity: «Career» in the Inner City, *Inst. Labor and Industr. Relat. Univ. Mich.*
25. *Burke, M.A.* 1984. Becoming a MBA. PhD thesis, Northwestern Univ. Evanston, Ill.
26. *Cain, G.G.* 1976. The challenge of segmented market theories to orthodox theory: A survey. *J. Econ. Lit.* 14(4): 1215-57.
27. *Callahan, R.* 1962. *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
28. *Cantor L.* 1989. *Vocational Education and Training in the Developed World: Comparative Study*. New York: Routledge.
29. *Carline, D., Pissarides, A.A., Siebert, W.S., Sloane, P.J.* 1985. *Labour Economics*, New York: Longman.
30. *Chobot, R.B., Garibaldi, A.* In-school alternatives to suspension: A description of ten district school programs. *Urban Rev.* 14:317-36.
31. *Cicourel, A.V., Kitsuse, J.I.* 1963. *The Educational Decision-Makers*. Indianapolis: Bob Merrill.
32. *Coleman, J.* 1974. *Youth: Transition to Adulthood*. Chicago: Univ. Chicago Press.
33. *Collins, R.* 1979. *The Credential Society*. New York:Academic.
34. *Collins, R.* 1975. *Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science*. New York: Academic.
35. CED (Committee for the Economic Development). 1985. *Investing in our Children: Business and the Public Schools*. New York: CED.
36. *Clark, B.* 1960. The «cooling out» function in higher education. *Am. J. Sociol.* 65:569-76.
37. *Clark, B.* 1985. The high school and the universities: What went wrong in America. *Phi Delta Kappan* 66:391-97, 472-75.
38. *Corrabs, J., Cooley, W.W.* 1968. Dropouts: In high school and after school. *Am. Educ. Res. J.*, 5:343-63.
39. *Crain, R.* 1984. The quality of American high school graduates: What personnel offices say and do. Unpubl. Pap. Johns Hopkins Univ., Baltimore, Md.
40. *Cummings, W.* 1980. *Education and Equality in Japan*. Princeton: Princeton Univ. Press.



41. *Cummings, W.K., Amano, L., Kitamura, K.*, eds. 1979. *Changes in the Japanese University: A Comparative Perspective*. New York: Praeger.
42. *Cummings, W. K., Beauchamp, E.R., Ichikawa, S., Kobayshi, V., Ushiogi, M.* 1986. *Educational Policies in Crisis*. New York: Praeger.
43. *Cusick, P.A.* 1983. *Inside High School: The Student's World*. New York: Longman.
44. *D'Amico, R., Brown, T.* 1982. Patterns of labor mobility in a dual economy: a case of semi-skilled and unskilled workers. *Soc. Sci. Res.* 11:153-75.
45. *DeLeonibus, N.* 1978 Absenteeism: The Perpetual Problem. *Practitioner* 5:13.
46. *Diamond, D.E.* 1970. Industry Hiring Requirement and the Employment of Disadvantaged Groups. *NY Univ. Sch. Commerce*.
47. *DiPrete, T.A., Muller, C., Schaeffer, N.* 1981. *Discipline and Order in American High Schools*. Chicago: Natl Opinion Res. Cent.
48. *Dore, R.* 1976. *The diploma disease*. Berkeley: Univ. Calif. Press.
49. *Doeringer, P., Piore, M.* 1971. *Internal Labor-Markets and Manpower Analysis*. Lexington, Mass: Lexington.
50. *Dunham, D.B.* 1980. The American Experience in the transition from vocational school to work. *Pres. Int. Symp. Problems of Transition from Technical and Vocational Schools to Work*. Berlin. Eric.
51. *Dunlop, J.T.* 1957. The task of contemporary wage theory. In *New Concepts in Wage Discrimination.*, ed. G.W. Taylor, F.C. Pierson, pp. 117–39. New York: McGraw Hill.
52. *Eccles, R.* 1981. The quasi-firm in the construction industry. *J. Econ. Behav. Organ.* 2:335-57.
53. *Edwards, R.C.* 1979. *Contested Terrain, The transformation of the Workplace in America*. New York: Basic.
54. *Elder, G.H. Jr.* 1980. Adolescence in historical perspective. In *Handbook of Adolescent Psychology*, New York: Wiley.
55. *Eurich, N.P.* 1985. *Corporate Classrooms: The Learning Business*. Pinceton, NJ: Carnegie Found. Advancement of Teaching.
56. *Fallows, J.* 1989. *More like us*. Boston: Houghton Mifflin.
57. *Farrar, E., Cipoline, A.* 1988. The business community and the school reform: The Boston compact at five years. Unpubl. Pap. March State Univ. of NY, Buffalo.
58. *Fujita, H.* 1971. Education and status attainment in modern Japan. PhD thesis, Stanford Univ., Stanford, Ca.
59. *Fujita, H.* 1979. Shakaiteki. Chiikekseikatei niokeru Kyouiko no Yakuwari (Roles of Education in Processes of Social Status Attainment). In *Nihon no Kaisou Kozo (Social Stratification in Japan)*, ed. T. Kenichi, pp 329–61. Tokyo: Univ. Tokyo Press.
60. *Furukawa, Y.* 1986. Shuushoku Kettei e muketeno Shidou no Pointo (Points for Vocational Guidance for Deciding Job Plans) *Shiro J.*, 291:2-5.
61. *Gallup, A.* 1988. The Gallup poll of public attitudes to public schools. *Phi Delta Kappan* 70(1):34-46.
62. *Garbin, A.P., et al.* 1970. *Worker Adjustment Problems of Youth in Transition from High School to Work*. Columbus: Cent. Vocational Educ. Ohio State Univ. Columbus, Ohio.
63. *Goodlad, J. I.* *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill.
64. *Gordon, D.M.*, ed. 1971. *Problems in Political Economy: An Urban Perspective*, Lexington, Mass: D.C. Heath.
65. *Grattick, D.* 1973. Differences in educational selectivity and managerial behavior in large companies: France and Britain. *Compar. Educ. Rev.* October:350-361.



66. *Granovetter, M.* 1974. Getting a Job. Cambridge: Harvard Univ. Press.
67. *Granovetter, M.* 1981. Toward a sociological theory of income differences. In *Sociological Perspectives on Labor Markets*, ed. I. Berg, pp. 11–48. New York: Academic.
68. *Granovetter, M.* 1985. Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *Am. J. Sociol.* 91:481-510.
69. *Grasso, J.T.* 1972. The contributions of vocational education, training and work experience to the early achievements of young men. PhD thesis, Ohio State Univ. Columbus, Ohio.
70. *Griffin, J.L. et al.* 1981. Determinants of early labor market entry and attainment: A study of labor market segmentation. *Sociol. Educ.* 54:206-21.
71. *Haaken, J., Korschgen, J.* 1988. Adolescents and conceptions of social relations in the workplace. *Adolescence* 23(89): 1-14.
72. *Hamilton, S.F.* 1986. Excellence and the transition from school to work. *Phi Delta Kappan*. November: 239-42.
73. *Hamilton, S.F.* 1987. Apprenticeship as a transition to adulthood in West Germany. *Am. J. Educ.* February: 314-45.
74. *Hamilton, S.F.* 1989. Apprenticeship for Adults. New York: Free Press.
75. *Heimer, C.A.* 1985. Organizational and Individual Control of career development in engineering project work. In *Organization Theory and Project Management*, ed. A.L. Stinchcombe, C.F. Heimer, pp. 257–295. Bergen: Norwegian Univ. Press.
76. *Heinz, W.R.* 1986. The transition from school to work in crisis: Coping with threatening unemployment. Pap. Pres. AERA Meet., San Francisco.
77. *Herget, H.* 1986. The transition of young people into employment after completion of apprenticeship in the 'dual system'. Pap. Pres.Meet. Int. Experts in Vocational educ. Training, Bonn, March 7.
78. *Heyns, B.* 1974. Selection and stratification within Schools. *Am. J. Sociol.* 79:1434-51.
79. *Hida, D.* 1982. Nihon no Koukousei to Shuushoku (Japanese High School Students and Entry into the Labor Force). In *Koukousei (High School Students)*, ed. H. Iwaki and H. Mimizuka, Gendoi no Esupuri, No 195. Tokyo: Shibundou.
80. *Hill, R.B., Nixon, R.* 1984. Youth Employment in American Industry. New Brunswick, NJ: Transaction.
81. *Hills, S.M., Reubens, B.G.* 1983. Youth Employment in the United States. In *Youth at Work: An International Survey*, ed. B. Reubens, pp. 269–319. Totowa, NJ: Rowman & Allanheld Publishers.
82. *Hodson, R., Kaufman, R.L.* 1982. Economical dualism. A critical review. *Am. Sociol. Rev.* 47:727-39.
83. *Hogan, D.P., Astone, N.M.* 1986. The transition to adulthood,. *Ann. Rev. Sociol.* 12:109-30.
84. *Hollingsworth, E., Lufler, H., Clune, W.* 1984. School Discipline. New York: Praeger.
85. *Holsinger, D.B., Fernandez, R.M.* 1987. School to work transition profiles, *Sociol. Soc. Res.* 71(3):211-20., L.
86. *Hotchkiss, L., Dorsten, L.E.* 1987. Curriculum Effects on early post-high school outcomes. In *Research in the Sociology of Education and Socialization*, ed. A. Kerckhoff, pp. 191–219. Greenwich, Conn.:JAI. 7th ed.
87. *Hotchkiss, L., Kang, S., Bishop, J.* 1984. High School Preparation for Employment. Columbus, Oh: Nat. Cent. Res. Vocational Educ.



88. *Inoue, K.* 1986. Manpower and Development in Japan: A study of the Japanese education and training system. In *Finding Work: Cross-National Perspectives on Employment and Training*, ed. R. Rist, pp. 195–218. London: Falmer.
89. *Iwanaga, M.* 1984. Jakunen Rodo Shijo no Soshikika to Gakko (The organization of youth labor market and school.) *J. Educ. Sociol.* (Tokyo) 38.
90. *Jencks, C., Barlett, S., Corcoran, M., Crouse, J., Eagersfield, J. et al.* 1979. *Who Gets Ahead?* New York: Basic.
91. *Jencks, C., Crouse, J.* 1982. Aptitude vs Achievement: Should we replace the SAT? *Public Interest* 32:21-35.
92. *Johnson, J., Backman, J.G.* 1973. *The Transition from High School to Work.* Inst. Soc. Res. Ann Arbor: Univ. Mich.
93. *Kaestle, C. Vinovskis, M.A.* 1978. From fireside to factory: school entry and school learning in nineteenth-century Massachusetts. In *Transitions: The Family and the Life Course in the Historical perspective.*, ed. T.K. Hareven. New York: Academic.
94. *Kamens, D.* 1977. Organizational and institutional socialization in education. In *Research in the Sociology of Education and Socialization*, ed. A. Kerckhoff, pp. 116–26. Greenwich, Conn: JAI.
95. *Kanter, R.M.* 1977. *Men and Women of the Corporation.* New York: Basic.
96. *Karabel, J.* 1972. Community colleges and social stratification. *Harvard Educ. Rev.* 42:521-62.
97. *Kariya, T.* 1985. Koutou Gakkou no Kaisou Kouzou to Kyoiku Senbatsu (The Mechanism of Educational Selection through the Hierarchical Structure of Japanese High Schools) *Koutou Kyouiku Kenkyu Kiyou* 4:11-28.
98. *Kariya, T.* 1986. Tozasareta Skouraizou (Closed Images of the Future) *Kyouiku Shakaigaku Kenkyu* 41:95-109.
99. *Kariya, T.* 1988. Institutional networks between schools and employers and delegated occupational selection to schools: A sociological study of the transition from high school to work in Japan. PhD thesis. Dep. Sociol. Northwestern Univ.
100. *Kariya, T., Rosenbaum, J.E.* 1987. Self-selection in Japanese junior high schools. *Sociol. Educ.* 60(3):168-80.
101. *Kariya, T., Rosenbaum, J.E.* 1988. Selection criteria in the high school-to-work transition: Results from High School and Beyond Surveys in the US and Japan. *Pres. Ann. Meet. Am. Sociol. Assoc.* Chicago (August).
102. *Kaufman, J.K., Schaefer, W.* 1967. *The Role of the Secondary School in the Preparation of the Youth to Employment.* University Park, Penn: Inst. Res. Human Resources, Penn. State Univ.
103. *Kelly, D.H.* 1974. Track position and delinquent involvement. *Sociol. Soc. Res.* 58:380-6.
104. *Kett, J.F.* 1977. *Rites of Passage: Adolescence in America, 1790 to Present.* New York: Basic.
105. *Kohn, M.* 1977. *Class and Conformity: A study in Values.* Chicago, Il. Univ. Chicago Press.
106. *Kohn, M., Schooler, C.* 1983. *Work and Personality.* Norwood, NJ: Ablex 1977.
107. *Labaree, D.* 1986. Curriculum, credentials, and the middle class. *Soc. Educ.* 59:42-57.
108. *Lawrence, B.S.* 1987. An organizational theory of age effects. In *Research in the Sociology of Organizations.* Ed. S. Bacharach., N. DiTomaso, Greenwich, Conn: JAI.



109. *Layard, R.* 1982. Youth unemployment in Britain and the United States compared. In *The Youth Labor Market Problem*, ed. R.B. Freeman, D.A. Wise, pp. 400–541. Chicago: Univ. Chicago Press.
110. *Lazear, E.* 1979. Why is there Mandatory Retirement? *J. Polit. Econ.* 87(6): 1261-84.
111. *Lester, R.A.* 1954. *Hiring Practices and Labor Competition*. Princeton, NJ: Indut. Relat. Section, Princeton Univ.
112. *Macaulay, S.* 1963. Non-contractual relations in business: A preliminary study. *Am. Sociol. Rev.* 28(1):55-67.
113. *Malm, T.F.* 1954. Recruiting patterns and functioning of labor markets. *Industr. Labor Relat. Rev.* 7(4):507-25.
114. *McPartland, I.M., McDill, E.L.* 1977. *Violence in Schools*. Lexington, Mass: Heath Lexington.
115. *Mayer, K.U., Muller, W.* 1986. The state and the structure of life course. In *Human Development and the Life Course*, ed. A.B. Sorensen, F.E. Weinert, L.R. Sherrod. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
116. *Meyer, J., Chase-Dunn, C., Inverarity, J.* 1971. The expansion of the Autonomy of Youth: Responses of the Secondary School to the Problems of Order in the 1960's. Stanford, Calif, Dept. Sociol., Stanford University Unpublished. Ms.
117. *Meyer, J.* 1977. The effects of education as an instituton, *Am. J. Sociol.* 83:55-77.
118. *Meyer, J., Rowan, B.* 1977. Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony. *Am. J. Sociol.* 83:341-63.
119. *Meyer, P.* 1972. *Schooling and the reproduction of the social division of labor*. Unpub. Honor thesis, Harvard Univ.
120. *Meyer, R.* 1982. An economic analysis of high school vocational education. In *The Federal Role in the Vocational Education*, Special Report № 39, Nat. Com. Employment Policy. Washington, DC: US Govt Printing Off.
121. *Meyer, R.H., Wise, D.A.* 1982. High School Preparation and early labor force experience. In *The Youth Labor Market Problem*, ed. R.B. Freeman, D.A. Wise, pp. 277–347. Chicago: Univ. Chicago Press.
122. *Meyer, R.H., Wise, D.A.* 1984. The transition from school to work: The experiences of blacks and whites. *Res. Labor. Econ.* Vol. 6, pp. 123–76. Greenwich, Conn: JAI.
123. Ministry of Labor. 198-1983. *Shokugyou Antei Gyomu Toukei (Statistics on Employment Stability)*. Tokyo.
124. *Modell, J., Furstenberg, F., Jr., Hershberg, T.* 1976. Social change and transitions to adulthood in historical perspective *J. Family Hist.* 1: 37-4.1
125. *Nardone, T.* 1987. Decline in youth population does not lead to lower jobless rates. *Monthly labor Rev. Research Summaries*, June, 37-41.
126. National Center for Educational Statistics. 1983. *High School and Beyond: 1980 Senior Cohort First Follow-up (1982): data File User's Manual*. Chicago: Nat. Opinion Res. Cent.
127. National Commission on Excellence in Education. 1983. *A Nation at Risk*. Washington, DC: USGPO.
128. National Academy of Sciences (NAS). 1984. *High Schools and the Changing Workplace: The Employer's View*. Washington, DC: Natl. Acad. Press.
129. National Assessment of Educational Progress (NAEP) 1985. *The Reading Report Card*. Princeton, NJ: Educ. Testing Survey.



130. National Longitudinal Study 1978. Data File Users manual. Washington, DC: NCES.
131. *Neubauser, A.* 1986. Industry/education partnerships: Meeting the needs of the 1980's. In *Becoming a Worker*, ed. K.M. Borman, J. Reisman, pp. 260–274. Norwood, NJ: Ablex.
132. *Neugarten, B.L., Hagestad, G.G.* 1976. Age and the life course. In *Handbook of Aging and Social Sciences*, ed. H.R. Binstock, E. Shanas, pp. 35–55. New York: Van Nostrand Reinhold. 1st ed.
133. *Newitt, J.* 1987. Will the baby bust work? *Am. Demograph.* September, 33-35:1-63.
134. Nihon Seishounen Kenkyuujō. 1981. *Koukousei Shourai Chousa* (Research on Future Careers of High School Students). Tokyo.
135. Nihon Seishounen Kenkyuujō. 1984. *Gakkoukyoutoku to Sono Kouko* (Education and its Effects). Tokyo.
136. *Nolfi, G. J., Fuller, W., Corrazzini, A., Epstein, W., Freeman, R. et al.* 1978. *Experiences of recent high school graduates*. Lexington, Mass: Lexington.
137. *Oakes, J.* 1985. *Keeping Track*. New Haven, Conn: Yale Univ. Press.
138. *Ohhashi, Y.* 1981. Rodo Shijo no Nichibei Hikaku (A Comparison of Labor Market in Japan and the US) *Gendai Keizai*, Summer, 43.
139. *Olneck, M.R., Bills, D.B.* 1980. What makes Sammy run? An empirical assessment of the Bowels–Gintis correspondence. *Am. J. educ.* (November): 27-61.
140. *Ornstein, M.* 1976. *Entry into the American Labor Force*. New York: Academic.
141. *Ostermann, P.* 1980. *Getting Starting: The Youth Labor Market*. Cambridge, Mass: MIT Press.
142. *Ostermann, P.* 1989 *Employment Futures*. New York: Oxford Univ. Press.
143. *Parcel, T.* 1987. Theories of the labor market and the employment of youth, ed. A. Kerckhoff, *Res. Sociol. Educ. Socialization*, vol. 7, pp. 29–55, Greenwood, CT: JAI.
144. *Parnes, H.S., Kohen, A.I.* 1975. Occupational information and labor market status: the case of young men. *J. Hum. Resour.* 10(1):44-55.
145. *Polk, K., Schafer, W. E.* eds. 1972. *Schools and Delinquency*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
146. Prime Minister's Office (Youth Bureau) 1978. *Soshikide Hataraku Seishounen no Ishiki*. (Report on Youth's Attitudes and Opinions toward Employment in Japan). Tokyo.
147. *Raffe, D.* 1981. Education, employment and the Youth Opportunities Programme: Some sociological perspectives. *Oxford Rev. Educ.* 7(3):211-222.
148. *Rees, A.* 1986. An essay on youth joblessness. *J. Econ. Lit.* 24:613-28.
149. *Reubens, B.G.* 1974. Foreign and American Experiences with the youth transition. In *From School to Work*. Ed E. Ginzberg. Washington, DC: Nat Com. Manpower Policy.
150. *Rhodes, S.R.* 1983. Age-related differences in work attitudes and behavior: A review and conceptual analysis. *Psychol. Bull.* 93(2):328-67.
151. *Riley, M.W., Jonson, M., Foner, A.* 1972. *Aging and Society*, Vol. 3. *A Sociology of Age Stratification*. New York: Sage.
152. *Riley, M.W., Waring, J.* 1976. Age and aging. In *Contemporary Social Problems*, ed. R.K. Merton, R. Nisbet. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich, 4th ed.
153. *Rosen, S.* 1982. Authority, control and the distribution of earnings. *Bell Journ. Of Economics*, 13(2):311-23.



154. *Rosenbaum, J.E.* 1976. *Making Inequality*. New York: Wiley.
155. *Rosenbaum, J.E.* 1978. The structure of opportunity in school. *Soc. Forc.* 57:236-56.
156. *Rosenbaum, J.E.* 1980a. Social implications of educational grouping. In *Annual Review of Research in Education*, ed. D.C. Berliner, pp. 361–404, Am. Educ. Res. Assoc.
157. *Rosenbaum, J.E.* 1980b. Track misperceptions and frustrated college plans: An analysis of the effects of tracks and track perceptions in the National Longitudinal Survey. *Sociol. Educ.* 53(April):74-88.
158. *Rosenbaum, J.E.* 1984. *Carretr Mobility in a Corporate Hierarchy*. New York: Academic.
159. *Rosenbaum, J.E.* 1989. Empowering schools and teachers: A new link to jobs for the non-college-bound. Rep. To US Dep. Labor, Com. On Workforce Quality and Labor Market Efficiency.
160. *Rosenbaum, J.E., Kariya, T.* 1989. From high school to work: Market and institutional mechanisms in Japan. *Am. J. Sociol.* (May), 94(6): 1334-65.
161. *Rosenthal, R. Hearn, J.* 1982. Sex differences in the significance of economic resources for choosing and attending a college. In *The Undergraduate Women*, ed. P. Perun, pp. 127–57. Lexington, Mas.: Lexington.
162. *Ryder, N.B.* 1965. The cohort as a concept in the study of social change. *Am. Sociol. Rev.* 30:843-61.
163. *Rytina, N.* 1983. Occupational changes and tenure, 1981. *Job Tenure and Occupational Change, 1981. Bull.* 2163, pp. 4–34, Washington, DC: US Dep. Labor.
164. *Sedlak, M.W. Wheeler, C.W., Pullin, D.C. Cusick, P.A.* 1986. *Selling Students Short*. New York: Teachers Coll. Press.
165. *Seeley, D.S.* 1984. Educational Partnership and the dilemmas of school reform. *Phi Delta Kappan*, 65(6): 383-88.
166. *Seiyama, K., Noguchi, Y.* 1984. Koukoushingaku niokeru Gakkougai Kyouiku-toushi no Kouka (The Extra-School Investment and Opportunity of Entering Higher Ranking High School). *Kyoui Shakaigaku Kenkyu* 39:113-26.
167. Shokugyou Kenkyuujou (National Institute of Vocational Research). 1981 *Jigyousho no salyousennkou nikansuru Chousa (A report of Survey of Recruitment and Selection by Firms)*. Tokyo.
168. *Smith, G.M.* 1967. Personality correlates of academic performance in three dissimilar populations. *Proc. 77th Ann. Conv., Am. Psychol. Assoc.*
169. *Sorensen, A.* 1977. The structure of inequality and the process of attainment. *Am. Sociol. Rev.* 42(6): 965-78.
170. *Spence, A.M.* 1974. *Market Signaling: Information Transfer in Hiring and Related Processes*. Cambridge, Mass: Harvard. Univ. Press.
171. *Spenner, K., Otto, L. B., Call, V.* 1982. *Career Lines and Careers*. Mass.: Lexington.
172. *Spring, L.* 1986. Business and the schools: The new partnerships. In *Becoming a Worker*, ed. K.M. Borman, J. Reisman, pp. 244–59. Norwood, NJ: Ablex.
173. *Stigler, G.J.* 1961. The economics of information. *J. Polit. Econ.* 69:213-25.
174. *Stinchcombe, A.L.* 1964. *Rebellion in a High School*. Chicago: Quadrangle.
175. *Stinchcombe, A.L.* 1985. Contracts as hierarchical documents. In *Organization Theory and Project Management*, ed. A.L. Stinchcombe, C.A. Heimer, pp. 121–70, Bergen: Norwegian Univ. Press.
176. *Thompson, S. Stanard, D.* 1975. Student attendance and absenteeism. *The Practitioner* 1:1-12.



177. *Thurow, L.* Generating Inequality. New York, Basic.
178. *Timpane, M.* 1984. Business has rediscovered the public schools. *Phi Delta Kappan* 65(6): 389-92.
179. *Tominaga, K.* 1979. Shakaikaisou to Shakaiidou no Suuseibunseki (Analyses for Changes in Social Stratification and Social Mobility.) In *Nihon no Kaisou Kozo* (Social Stratification in Japan), ed. T. Keinichi. Tokyo: Univ. Tokyo Press.
180. *Turow, M.* 1961. The second transformation of American secondary education. *Int. J. Compar. Sociol.* 2:144-65.
181. U.S. Department of Education. 1987. *Japanese Education Today* Washington, DC: USGPO.
182. *Useem, M.* 1979. The social organization of the American business elite and participation of corporation directors in the governance of American institutions. *Am. Sociol. Rev.* 44:553-72.
183. *Useem, E.L.* 1986. *Low Tech Education in a High Tech World*. New York: Free Press.
184. *Useem, E.L., Useem, L.*, 1974. *The Education Establishment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
185. *Waldman, D.A., Avolio, B.J.* 1986. A meta-analysis of age differences in job performance. *J. Appl. Psychol.* 71(1): 33-38.
186. *West, M., Newton, P.* 1983. *The Transition from School to Work*. New York: Nichols.
187. *Williamson, O.* 1975. *Markets and Hierarchies*. New York: Free Press.
188. *Williamson, O.* 1981. The economics of organization: The transaction-cost approach. *Am. J. Sociol.* 87 (November): 548-77.
189. *Willis, R., Rosen, S.* 1979. Education and self-selection. *J. Polt. Econ.* 87:572-36.
190. *Wilms, W.W.* 1984. Vocational education and job success: The employer's view. *Phi Delta Kappan* (January): 347-350.
191. Zenkoku Koutougakkou Shinroshidou Kyougaki (National Conference of High School Career Guidance). 1986. *Shuushokumdainandai nikansuru Ankeitochousa* (A Questionnaire Survey for Recruitment Problems). Tokyo.
192. *Zucker, L.G.* 1986. Production of trust: Institutional sources of economic structure, 1980-1920. In *Research in Organizational Behavior*, ed. B.M. Staw, L.L. Cummings, pp. 53-112. Greenwich, Conn.: JAI. 8th edition.
193. *Zucker, L.G., Rosenstein, C.* 1981. Taxonomies of institutional structure: Dual economy reconsidered. *Am. Sociol. Rev.* 46: 869-84.