

УДК 331.101.262:37]:330.341.2

І.В. ТИМОШЕНКОВ, к.е.н., професор,

Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»,

О.М. НАЩЕКІНА, к.фіз.-мат.н., доцент

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

ІНСТИТУЦІЙНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Освіта завжди виступала суттєвим фактором загального прогресу людської цивілізації, однак наприкінці ХХ сторіччя вона набула принципово нової якості – головного чинника і основи формування таких загально цивілізаційних процесів і феноменів, як інформаційна економіка і економіка знань, і поступово перетворилася із переважно внутрішнього фактора розвитку на один із найважливіших чинників формування міжнародної конкурентоспроможності держав і забезпечення міцності їхніх систем національної безпеки. Глобальні зміни в суспільстві і світоустрої, загострення старих і поява нових проблем у розвитку освіти об'єктивно висунули перед соціальними науками не тільки цілу низку вельми складних нових питань, але й вимусили їх повернутися до своїх відправних загальнометодологічних основ – переглянути своє предметне поле, загальну методологію і принципи побудови дослідницьких програм з точки зору їхньої відповідності новим реаліям. Однією з таких найскладніших проблем для економічної науки виявилася визначення змісту освіти як об'єкту економічного аналізу і, відповідно, обґрунтування таких економічних вимірів для факторів і результатів освіти, які б були адекватними новим умовам і завданням розвитку освіти.

Мета даної роботи полягає в обґрунтуванні нової інституційної економіки (НІЕ) як пріоритетного напрямку економічних досліджень освіти і визначенні місця і ролі інститутів у розвитку освітньої системи суспільства.

Досягнення визначеної мети обумовило необхідність розв'язання трьох головних наукових завдань: узагальнити досвід вивчення освіти в економічній науці, довести доцільність і перспективність дослідження освіти з позицій НІЕ, визначити в контексті НІЕ загальну модель розвитку освіти в системі суспільства.

Відповідно до змісту і специфіки економічних парадигм освіти, які визначали загальне ставлення економістів до вивчення освіти, існуючий досвід економічного аналізу освіти може бути зведеним до трьох головних напрямів і етапів: класичного (2 пол. XVII ст. – 1950

рр.), неокласичного (1950 рр. – 1980 рр.) і новоінституційного (1990 рр. – теперішній час).

Перший етап – класичний (2 пол. XVII ст. – 1950 рр.) представлений роботами класиків політекономії (В. Петті[3], А. Сміта[5], Д. Рікардо[4], Ж.-Б. Сея[6], Дж. Р. Мак-Куллоха, Н. В. Сеніора, Дж. С. Мілля, К. Маркса) і їхніх послідовників, з точки зору яких освіта хоча і не відноситься безпосередньо до предмету економічної науки, проте заслуговує на певну увагу в контексті аналізу розвитку системи матеріального виробництва і суспільства взагалі.

До найбільш важливих висновків, яких дійшли класики, необхідно віднести наступні:

- невігластво і брак освіченості народу визначено як серйозні перешкоди на шляху розвитку як матеріального виробництва, так і добробуту суспільства [6; 4];

- доведено висновок, що зміст освіти не може бути зведеним лише до навчання, оскільки освіта виступає також основою розвитку «пам'яті і розуму» людини [3];

- визначено, що за своїм змістом процес навчання є інвестиційним процесом, а освічення є однією з найважливіших засад диференціації в заробітках різних членів суспільства і відмінностей у їхньому соціальному становищі; при цьому, накопичені окремими членами суспільства знання, вміння та навички складають капітал і багатство всього суспільства [5];

- обґрунтовано, що освіта є галуззю, де ринкові сили виявляються неспроможними, оскільки покупці освітніх послуг самостійно не в змозі оцінити їх якість; освіта потребує на підтримку і фінансування з боку держави, проте монополія держави на освіту неприпустима і необхідне поєднання різних форм організації освіти [1];

- висунута пропозиція про те, що найбільш обдаровані і здібні діти країни повинні виявлятися на основі незалежної експертизи і здобувати освіту виключно за рахунок коштів держави [3];

Головне значення цього етапу економічних досліджень освіти полягає у тому, що на

© І.В. Тимошенко, О.М. Нащекіна, 2011

.....
<http://www.donntu.edu.ua> / «Библиотека» / «Информационные ресурсы»

<http://www.instud.org>, http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_ekon/

ньому класиками політекономії, нехай, й на самому загальному рівні, але ж було визначено більшість тих вихідних проблем і основних аспектів аналізу освіти, які й досі залишаються в центрі уваги економістів. При цьому, слід особливо підкреслити, що торкаючись проблем розвитку освіти, класики, як це видно хоча б з наведених вище посилань, аж ніяк не були зашорені "вузько економічними" рамками і вельми активно зверталися до соціальних аспектів і наслідків освіти.

Втім, повторимо, формально освіта до предметної галузі економічної теорії на цьому етапі ще не відносилася і сталося це лише на другому – *неокласичному етапі* (1950 рр. – 1980 рр.), який було започатковано піонерними роботами американських економістів-неокласиків Д. Мінсера, Т. Шульца і Г. Беккера лише у 1950-1960 рр. [19; 20; 16]. Основна ідея цих економістів полягала в тому, що освіта і освіченість є економічно доцільними і вигідними як для окремої людини, так і для суспільства в цілому. Суттєвими надбаннями цього напрямку стало обґрунтування взаємозв'язку між динамікою розвитку освіти і соціально-економічним розвитком суспільства на всіх рівнях його соціальної організації (індивід, домогосподарство, організація, суспільство в цілому), а також визначення змісту і структури основних ресурсів, факторів розвитку і результатів освіти, їх показників і методик вимірювання та оцінок.

Головним досягненням цього етапу і основним внеском в науку його представників стало те, що освіту вперше було визначено як форму продуктивної інвестиційної діяльності людини, що спрямована на відтворення людського капіталу. І саме це, врешті решт, з'явилося тією загальнометодологічною підставою, яка дозволила формально легітимізувати економічні дослідження освіти, тобто приєднати освіту до предметної галузі економічної науки і повною мірою використовувати по відношенню до неї стандартні засоби економічного аналізу.

З іншого боку, всі розроблені неокласиками моделі розвитку освіти (концепції виробничої функції освіти, вибору освіти, сигнальної функції освіти і теорія людського капіталу) цілком були просякнуті духом "економічного імперіалізму". Всі вони не тільки нехтували увагою до тих соціальних процесів і феноменів, які є неодмінними характеристиками освіти, а, більш того, – по суті, прирівнювали освіту до "звичайних" галузей економіки, таких як

промисловість, сільське господарство тощо. З цієї точки зору, неокласичний етап економічних досліджень освіти у порівнянні з попереднім – класичним етапом – був певним кроком не вперед, а назад, оскільки ціла низка суттєвих характеристик освіти, які вже було виявлено раніше, на ньому була віддана забуттю.

А приблизно наприкінці 1980 рр. неокласичний напрям взагалі значною мірою вичерпав своє первісне значення як головного і пріоритетного шляху досліджень освіти в економічній науці. В цей час вже стало очевидним, що неокласична традиція досліджень освіти з притаманними їй принциповими характеристиками (занадто високим рівнем абстракції і штучним зведенням економічного аналізу освіти лише до дослідження процесу навчання в закладах формальної освіти) явно вимагає на радикальну ревізію або, взагалі, потребує на заміну якоюсь новою дослідницькою парадигмою.

Саме пошук таких нових ідей і підходів й зумовив перехід до сучасного (*третього*) – *новоінституційного етапу* досліджень освіти в економічній науці (1990 рр. – теперішній час). Представниками НІЕ тлумачення змісту освіти як об'єкту дослідження економічної науки було значно поширене завдяки залученню до аналізу таких функцій освіти, як виховання і освічення, і таких форм її організації, як неформальна і довільна освіта. Ймовірно, в такому погляді на проблеми освіти досить чітко можна простежити зв'язок цього етапу з тими ідеями, що було висунуто ще на самому початку економічних досліджень освіти в класичній політекономії. Разом з тим, інституціоналісти також не відкинули й головну ідею представників неокласичного напрямку – про продуктивний характер освіти, і, більш того, пішли шляхом її подальшого розвитку і обґрунтування. Але при цьому акценти в дослідженні освіти ними було перенесено з аналізу формальних кількісних характеристик процесу навчання в бік визначення змістовних основ всієї освітньої системи в цілому – існуючих у суспільстві економічних інститутів, які налаштовують освіту на виконання нею конкретних практичних завдань і зумовлюють ефективність їхнього досягнення як для окремої людини, так і для суспільства в цілому.

І хоча новоінституційний напрям економічних досліджень освіти в теперішній час ще знаходиться лише на самому початку свого формування, переконливим аргументом на його користь є те, що такі відомі дослідники

освіти в традиціях неокласичної економічної теорії, як Гері Беккер і Ерік Ханушек, в своїх роботах останнього часу значною мірою відходять від неокласики саме у напрямку інституціоналізму [17; 15].

Узагальнення і подальший розвиток існуючого досвіду економічного аналізу освіти в контексті НІЕ [2; 18; 21; 8; 9; 12; 14], на думку авторів, дозволяє визначити загальну інституційну модель функціонування освітньої системи суспільства, яка може бути описана наступним чином [7; 10; 11; 13].

Інститути являють собою ту загальну основу, що визначає стан, напрями розвитку і результативність функціонування освітньої системи суспільства. Це «правила гри» (Д. Норт) в освіті – норми і правила поведінки економічних акторів освітньої системи (учнів і їхніх батьків, власників, педагогів і адміністрації навчальних закладів, місцевих громад, роботодавців і спонсорів, чиновників державного управління освітою) у поєднанні з механізмами контролю за їх дотриманням і санкціями до їх порушників. Наявність інститутів в системі освіти зумовлює обмеження в реалізації економічних інтересів її акторів. Певні види діяльності та моделі поведінки інститути стимулюють, інші – блокують, а деякі взагалі роблять економічно недоцільними.

Зміст загальної моделі взаємодії систем «освіта» і «суспільство» полягає у тому, що освіта завжди виконує соціальне замовлення суспільства на той чи інший тип знання, але при цьому сама здійснює зворотний вплив на суспільство в цілому і у певному сенсі сама формує своє інституційне середовище і стимули для свого власного розвитку у певному напрямі.

Якщо існуючі у суспільстві інститути створюють позитивні стимули для розвитку продуктивних форм господарчої діяльності і продуктивних організацій (максимізація прибутку яких досягається за рахунок реального виробництва тих чи інших продуктів і створення певних обсягів доданої вартості), то це стимулює розвиток тих форм і напрямів освіти, що спрямовані на відтворення реальних позитивних знань, вмінь і навичок до продуктивної праці. Далі, в свою чергу, розвиток освіти потребує від суспільства подальшого інвестування в освітню систему додаткових людських, матеріальних і фінансових ресурсів. Таким чином, об'єктивно складається співпадіння інтересів окремих організацій і держави у розвитку освіти, яке постає ґрунтом подальшого соціально-економічного розвитку країни в цілому.

Саме така логіка розвитку взаємодії систем «суспільство» і «освіта» наприкінці ХХ сторіччя обумовила в розвинутих країнах світу перехід до якісно нового цивілізаційного рівню розвитку – економіки знань.

Інша справа, коли інститути, що існують в суспільстві, орієнтовані на стимулювання не продуктивної, а перерозподільної діяльності. Якщо в суспільстві найбільшу прибутковість набуває перерозподільна діяльність, то це формує й відповідний попит на специфічний тип знання – не продуктивного, а саме перерозподільного. Його головним змістом виступають практичні навички і вміння не до виробництва, а саме до перерозподілу певних людських, матеріальних, фінансових та інших ресурсів на власну користь. У структурі перерозподільного типу знання роль таких продуктивних за своїм змістом характеристик, як реальний рівень професійних знань і навичок, практичний досвід роботи, рівень кваліфікаційної підготовки, зведена до мінімуму, оскільки вимоги висувуються не стільки до самої професійно-кваліфікаційної підготовки, скільки до її формального підтвердження через наявність відповідних свідоцтв, дипломів тощо. Натомість місце головних складових означеного типу знання займатимуть ті характеристики, що взагалі не мають відношення до освіти, або пов'язані з освітньою підготовкою людини лише опосередковано (приналежність до певної страти суспільства, родинні та інші неформальні зв'язки у суспільстві тощо). За умов, коли у суспільстві немає реального попиту на продуктивний тип знання, у ньому є відсутніми й реальні інституційні стимули для продуктивного розвитку освітньої системи в цілому – такі, щоб створювали умови для її вдосконалення і розвитку у напрямі формування сучасної системи економіки знань.

Основу цих розбіжностей задає специфіка існуючої у суспільстві системи економічних інтересів і особливості її реалізації. Вона визначається тим, наскільки державі вдалося забезпечити реальні умови для створення в освіті життєздатних і ефективних коаліцій інтересів її акторів, сформувати в суспільстві механізми для реального представництва різних груп інтересів у сфері освітнього інституційного проектування, а також можливості для здійснення ними контролю за реалізацією своїх прав.

Одним із головних інституційних чинників, що забезпечує взаємодію системи освіти з ринком праці і суспільством в цілому, виступають освітні кредити – перетворені форми

результатів освіти, які існують у вигляді дипломів, свідоцтв і посвідчень про освіту. Якщо свідоцтва про освіту повною мірою відбивають результати освітньої підготовки їхніх власників, креденції спрощують ринкові обміни між працівниками і роботодавцями і надають їм більшої ефективності. В цьому випадку вони відіграють роль об'єктивних сигналів для ринку праці (сигнальна функція освіти) про кваліфікацію кандидатів, спрощують процедури підбору персоналу і знижують пов'язані з цими процедурами транзакційні витрати. Це – ситуація, що є характерною для суспільств, у яких переважним є попит на продуктивний тип знання. Втім, дипломи і свідоцтва можуть перетворюватися з технічного засобу підтвердження освіченості у самостійний ринковий продукт (феномен фетишизації перетворених форм). І за умов, коли креденції безвідносно до існування реального зв'язку з кваліфікацією і рівнем освіти набувають особистого значення і цінності для їхніх власників, вони втрачають свою роль економічного сигналу для ринку праці, і, відповідно, чинника зниження транзакційних витрат. Як свідчить практика, цей феномен, який отримав назву «креденціалізм», є типовим для суспільств, в яких переважає попит не на продуктивний, а на перерозподільний тип знання.

Відповідно до змісту і специфіки економічних парадигм освіти, які визначали загальне ставлення економістів до вивчення освіти, існуючий досвід економічного аналізу освіти може бути зведеним до трьох головних напрямів і етапів: класичного (2 пол. XVII ст. – 1950 рр.), неокласичного (1950 рр. – 1980 рр.) і новоінституційного (1990 рр. – теперішній час).

На першому етапі класиками політекономії були визначені основні аспекти і напрями досліджень освіти в економічній науці. На другому етапі представниками неокласичної теорії було доведено продуктивний характер освіти, і на основі цього приєднано освіту до предметної галузі економічної науки. На третьому – сучасному етапі представниками НІЕ центральна ідея неокласиків про продуктивний характер освіти розвивається і наповнюється більшою конкретністю; акценти у вивченні освіти зміщуються з аналізу її зовнішніх, переважно формальних, кількісних характеристик в бік визначення існуючих у суспільстві економічних інститутів як відправних основ формування і розвитку освітньої системи.

Головними надбаннями новоінституційного напрямку економічних досліджень освіти,

що знаходиться на самому початку свого формування, є наступні: подальший розвиток і обґрунтування ідеї неокласиків про продуктивний характер освіти; визначення змісту і структури тих факторів і умов, що налаштовують освіту на виконання нею конкретних практичних завдань і зумовлюють ефективність їх вирішення як для окремої людини, так і для суспільства в цілому.

Загальний зміст інституційної моделі функціонування освітньої системи полягає у тому, що освіта завжди виконує соціальне замовлення суспільства на той чи інший тип знання, але при цьому сама здійснює зворотний вплив на суспільство в цілому, і у певному сенсі сама формує своє інституційне середовище і стимули для свого власного розвитку у певному напрямі.

Література

1. Милль Дж. С. Основы политической экономии с некоторыми приложениями к социальной философии / Джон Стюарт Милль. – М. : Эксмо, 2007. – С. 83–984.
2. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / Дуглас Норт ; пер. с англ. А. Н. Нестеренко; предисл. и науч. редактирование Б. З. Мильнера. – М. : Фонд экономической книги «НАЧАЛА», 1997. – 180 с.
3. Петти В. Трактат о налогах и сборах / Классика экономической мысли; Вильям Петти, Адам Смит, Давид Рикардо, Джон Мейнард Кейнс, Милтон Фридмен. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – С. 5-76.
4. Рикардо Д. Начала политической экономии и налогового обложения / Давид Рикардо. Начала политической экономии и налогового обложения. Избранное. – М.: Эксмо, 2007. – С. 82-369.
5. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов / Классика экономической мысли; Вильям Петти, Адам Смит, Давид Рикардо, Джон Мейнард Кейнс, Милтон Фридмен. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – С.77-402.
6. Сэй Ж.-Б. Трактат по политической экономии / Жан-Батист Сэй. Трактат по политической экономии. Фредерик Бастиа. Экономические софизмы. Экономические гармонии. – М. : Дело : Акад. нар. хоз-ва при Правительстве Рос. Федерации, 2000. – С. 7-88.
7. Тимошенко И. В. Институт креденций и его роль в системе институтов образования / И. В. Тимошенко, О. Н. Нащекина // Техничес-

кий прогресс и эффективность производства – Вест. НТУ «ХПИ». – X., 2005. – № 32'2005. – С. 79-84.

8. Тимошенко И. В. Институционализм и проблемы образования / И. В. Тимошенко, О. Н. Нащекина // Технический прогресс и эффективность производства – Вест. НТУ «ХПИ». – X., 2004. – № 27'2004. – С. 77–82.

9. Тимошенко И. В. О состоянии и перспективах исследования образования в новой институциональной экономике / И.В. Тимошенко // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Економічна серія. – X., 2005. – № 650. – С.58-62.

10. Тимошенко И.В. Роль институциональных факторов в формировании приоритетов инвестиций в образование / И. В. Тимошенко, О. Н. Нащекина // Вестн. нац. технич. ун-та «ХПИ». – 2009. – №18'2009. – С. 3–7.

11. Тимошенко И. В. Система образования в зеркале экономической науки: монография/ И.В.Тимошенко. – Харьков: Изд-во НУА, 2005. – 296 с.

12. Тимошенко И. В. Система образования как объект исследования экономической теории: от классической к новой институциональной экономике [Электронный ресурс]/ И.В. Тимошенко // Рос. экон. Конгресс: сб. докладов участников. – М.: ИЭ РАН, 2009. – 1 электронный опт. диск (CD-ROM).

13. Тимошенко И. В. Человек, институты и рынки в системе образования: монография / И.В.Тимошенко. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 468 с.

14. Тимошенко И. В. Фактори і результати освіти у дзеркалі економічного аналізу // Вчені зап. Харк. гуман. ун-ту «Народна українська академія». – X., 2011. – Т. XVII. – С. 74–87.

15. Ханушек Э. Роль качества образования в экономическом росте / Э. Ханушек, Л. Вессман // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С.86-116.

16. Becker G. S. Human Capital and the Personal Distribution of Income : An Analytical Approach. Woytinsky Lecture, N 1 / Gary S. Becker // Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis / Gary S. Becker. ; Institute of Public Administration. University of Michigan, 1967. – 2nd ed. – Chicago, 1980. – Ch. 3. – P. 108-158.

17. Becker G. S. Social Economics: Market Behavior in a Social Environment / Gary S. Becker, Kevin M. Murphy. – Cambridge, MA, London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2000. – X, 170 p.

18. McMeekin R. W. Incentives to Improve Education. A New Perspective /Robert W. McMeekin. – Cheltenham, UK; Northampton, MA, US : Edward Elgar Publishing, 2003. – XIII, 200 p.

19. Mincer J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution / Jacob Mincer // The Journal of Political Economy. – 1958. – Vol. 66, №. 4. – Aug. – P. 281–302.

20. Schultz T. W. Investment in Human Capital / Theodore W. Schultz // The American Economic Review. – 1961. – № 1(2). – P. 1–17.

21. Wößmann L. Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence / Ludger Wößmann // Oxford Bulletin of Economics & Statistics. – 2003. – Vol. 65, Issue 2. – P. 117–170.

Статья поступила в редакцию 09.06.2011

Ю.А. МИРЯСОВ, к.э.н., доцент,
Харьковский национальный университет им. В.Н.Каразина

ГРАНИЦЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛОББИРОВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМА РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ЗАИНТЕРЕСОВАННЫХ ГРУПП.

Одним из ключевых моментов современного институционального направления экономической теории является признание возможности концентрации и неравномерности распределения власти в рыночном пространстве. Даже простой тезис о редкости и ограниченности ресурсов приводит к идее об асимметрии в их распределении между экономическими субъектами, к неравномерности хозяйственных единиц, а, следовательно, по-

тенциально возможным отношениям доминирования-подчинения. Власть – это в первую очередь возможность реализации собственных экономических интересов, и отношения власти можно выявить практически во всех сферах экономической деятельности: внутри фирм, между фирмами, профсоюзами, различными группами влияния, между потребителем и

© Ю.А. Мирясов, 2011