

УДК: 811.111'373.43'36

И. В. Тимошенко, О. Н. Нащекина

Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»,
Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»,
г. Харьков, Украина

НОВАЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

На основе сравнительного анализа двух методологических подходов современной экономической теории – неоклассического и институционального – определена приоритетность развития новоинституционального направления.

Цель статьи состоит в обосновании новой институциональной экономики (НИЭ) как приоритетного направления экономических исследований образования и определении места и роли институтов в развитии образовательной системы общества. Реализация данной цели обусловила необходимость решения трех главных задач: обобщить опыт исследования образования в экономической науке, обосновать целесообразность и перспективность анализа образования с позиций НИЭ, определить в контексте НИЭ общую модель развития образования.

Исходя из содержания и специфики экономических парадигм образования, которые определяли общее отношение экономистов к исследованию образования, существующий опыт экономического анализа образования может быть сведен к трем главным направлениям и этапам: классическому (2-я пол. XVII в. – 1950-е гг.), неоклассическому (1950-е гг. – 1980-е гг.) и новоинституциональному (1990-е гг. – настоящее время).

Первый этап – классический (2 пол. XVII в. – 1950-е гг.) представлен работами классиков политэкономии (В. Петти, А. Смита, Д. Рикардо, Ж.-Б. Сея, Дж. Р. Мак-Куллоха, Н. В. Сениора, Дж. С. Милля, К. Маркса) и их последователей, с точки зрения которых образование хотя и не относится непосредственно к предмету экономической науки, однако заслуживает определенного внимания в контексте анализа развития системы материального производства и общества в целом.

К числу наиболее важных выводов, к которым пришли классики, необходимо отнести следующие:

- невежество и недостаток образованности народа определены в качестве серьезных препятствий на пути развития как материального производства, так и благосостояния общества (Ж.-Б. Сэй, Д. Рикардо);

- обоснован вывод о том, что содержание образования не может быть сведено только к учебе, поскольку образование выступает также основой развития «памяти и разума» человека (В. Петти);

- определено, что по своему содержанию процесс обучения является инвестиционным процессом, а уровень образованности является одним из важнейших оснований дифференциации в заработках различных членов общества и различий в их социальном положении; при этом, накопленные отдельными членами общества знания, умения и навыки составляют капитал и богатство всего общества (А. Смит);

- обосновано, что образование является областью, в которой рыночные силы оказываются несостоятельными, поскольку покупатели образовательных услуг самостоятельно не в состоянии оценить их качество; образование нуждается в поддержке и финансировании со стороны государства, однако монополия государства на образование недопустима и необходимо сочетание различных форм организации образования (Дж. С. Милль);

- выдвинуто положение о том, что наиболее одаренные и способные дети страны должны выявляться на основе независимой экспертизы и получать образование бесплатно – исключительно за счет средств государства (В. Петти).

Главное значение классического этапа экономических исследований образования состоит в том, что классиками политэкономии, пусть и на самом общем уровне, было выявлено большинство тех исходных проблем и основных аспектов исследования образования, которые и по настоящее время остаются в центре внимания экономистов. При этом, следует особо подчеркнуть, что касаясь проблем развития образования, классики, как это видно хотя бы из приведенных выше ссылок, отнюдь не были зашорены «узко экономическими» рамками и весьма активно обращались к социальным аспектам и последствиям образования.

Впрочем, повторимся, формально образование к предметной области экономической теории на этом этапе еще не относилось и произошло это только на следующем – *втором – неоклассическом этапе* (1950-е – 1980-е гг.), начало которому было положено пионерными работами американских экономистов–неоклассиков Д. Минсера, Т. Шульца и Г. Беккера на рубеже 1950-х – 1960-х гг. [7, 8, 4]. Основная идея этих экономистов состояла в том, что образование и образованность являются экономически целесообразными и выгодными как для отдельного человека, так и для общества в целом.

Существенными достижениями этого направления стали обоснование взаимосвязи между динамикой развития образования и социально-экономическим развитием общества на всех уровнях его социальной организации (индивид, домохозяйство, организация, общество в целом), а также определение содержания и структуры основных ресурсов, факторов развития и результатов образования, их показателей и методик измерения и оценок.

Главным достижением этого этапа и основным вкладом в науку его представителей стало то, что образование впервые было определено как форма продуктивной инвестиционной деятельности человека, направленной на воспроизводство человеческого капитала. И именно это обстоятельство, в конце концов, и явилось тем общеметодологическим основанием, которое позволило формально легитимизировать исследования образования, то есть присоединить образование к предметной области экономической науки и в полной мере использовать по отношению к нему стандартные средства экономического анализа.

С другой стороны, все разработанные неоклассиками модели развития образования (концепции производственной функции образования, выбора образования, сигнальной функции образования и теория человеческого капитала) были насквозь проникнуты духом «экономического империализма». Все они не только пренебрегали вниманием к тем социальным процессам и феноменам, которые являются неперенными характеристиками образования, но, более того, – по сути, приравнивали образование к «обычным» отраслям экономики, таким как промышленность, сельское хозяйство и т.д. С этой точки зрения, неоклассический этап экономических исследований образования по сравнению с предшествующим ему классическим этапом – был определенным шагом не вперед, а назад, поскольку целый ряд существенных характеристик образования, которые уже были выявлены ранее, на нем были преданы забвению.

А примерно с конца 1980-х гг. неоклассическое направление вообще в значительной мере исчерпало свое первоначальное значение как главного и приоритетного пути исследований образования в экономической науке. К этому времени уже стало очевидным, что неоклассическая традиция исследований образования с присущими ей принципиальными характеристиками (чрезмерно высокий уровень абстракции и искусственное сведение экономического анализа образования лишь к исследованию процесса обучения в учреждениях формального образования) явно требует радикальной ревизии или, вообще, нуждается в замене какой-то новой исследовательской

парадигмой. Именно поиск таких новых идей и подходов и обусловил постепенный переход к современному – *третьему – новоинституциональному этапу* исследований образования в экономической науке (1990-е гг. – настоящее время).

Представителями НИЭ трактовка содержания образования как объекта исследования экономической науки была значительно расширена благодаря привлечению к анализу таких функций образования, как воспитание и просвещение, и таких форм его организации, как неформальное и произвольное образование. Вероятно, в таком взгляде на проблемы достаточно четко можно проследить связь новоинституционального этапа с теми идеями, которые были выдвинуты еще в самом начале экономических исследований образования в классической политэкономии. Вместе с тем институционалисты не отвергли и главную идею представителей неоклассического направления – о продуктивном характере образования, а, более того, пошли по пути ее дальнейшего развития и обоснования. Но при этом акценты в исследовании образования ими был перенесены с анализа формальных количественных характеристик процесса обучения в сторону определения содержательных основ всей образовательной системы в целом – существующих в обществе экономических институтов, которые настраивают образование на выполнение им конкретных практических задач и обуславливают эффективность их достижения как для отдельного человека, так и для общества в целом. И хотя новоинституциональное направление экономических исследований образования в настоящее время находится еще в самом начале своего становления, убедительным аргументом в его пользу является тот факт, что такие известные исследователи образования – неоклассики, как Гэри Беккер и Эрик Ханушек, в своих работах последнего времени в значительной степени отходят от неоклассики именно в направлении нового институционализма [5, 3].

Обобщение и дальнейшее развитие существующего опыта экономического анализа образования в контексте НИЭ [1, 6, 9], по мнению авторов, позволяет в настоящее время определить общую институциональную модель функционирования образовательной системы общества, которая может быть описана следующим образом [2].

Институты представляют собой ту общую основу, которая определяет состояние, направления развития и результативность функционирования образовательной системы. Это «правила игры» (Д. Норт) в образовании – нормы и правила поведения экономических факторов образовательной системы (учащихся и их родителей, собственников, педагогов и администрации учебных заведений, местных сообществ, работодателей и спонсоров, чиновников государственного управления образованием) в сочетании с механизмами контроля за их соблюдением и санкциями к их нарушителям. Наличие институтов в системе образования приводит к ограничению в реализации экономических интересов ее актеров. Определенные виды деятельности и модели поведения институты стимулируют, другие – сдерживают, а некоторые вообще блокируют и делают экономически нецелесообразными.

Содержание общей модели взаимодействия систем «образование» и «общество» состоит в том, что образование всегда выполняет определенный социальный заказ общества на тот или иной тип знания, но при этом само оказывает обратное воздействие на общество в целом и в некотором смысле само формирует свою институциональную среду и стимулы для своего собственного развития в определенном направлении.

Если существующие в обществе институты создают позитивные стимулы для развития производительных форм хозяйственной деятельности и продуктивных организаций (максимизация прибыли которых достигается за счет реального производства тех или иных продуктов и создания определенных объемов добавленной стоимости), то это стимулирует развитие таких форм и направлений образования, которые направлены на воспроизводство реальных позитивных знаний, умений и навыков к производительному труду. Далее, в свою очередь, развитие образования требует от общества дальнейшего

инвестирования в образовательную систему дополнительных людских, материальных и финансовых ресурсов. Таким образом, объективно складывается совпадение интересов отдельных организаций и государства в развитии образования, которое выступает фундаментом для дальнейшего социально-экономического развития страны в целом. Именно такая логика развития взаимодействия систем «общество» и «образование» к концу XX столетия обусловила в развитых странах мира переход к качественно новому цивилизационному уровню развития – экономике знаний.

Иное дело, когда институты, существующие в обществе, ориентированы на стимулирование не производительной, а перераспределительной деятельности. Если в обществе наиболее прибыльной является перераспределительная деятельность, то это формирует и соответствующий спрос на специфический тип знания – не производительного, а именно перераспределительного. Его главным содержанием выступают практические умения и навыки не к производству, а именно к перераспределению в свою пользу определенных человеческих, материальных, финансовых и других ресурсов. В структуре перераспределительного типа знания роль таких продуктивных по своему содержанию характеристик, как реальный уровень профессиональных знаний и умений, практический опыт работы, уровень квалификационной подготовки и т.п., сведена к минимуму, поскольку требования предъявляются не столько к самой профессионально-квалификационной подготовке, сколько к ее формальному подтверждению через наличие соответствующих свидетельств, дипломов и т.п. Зато место главных составляющих данного типа знания будут составлять те характеристики, которые либо вообще не имеют никакого отношения к образованию, либо связаны с образовательной подготовкой человека лишь косвенно и опосредованно (принадлежность к определенной страте общества, наличие родственных и иных неформальных связей в обществе и т.п.).

В условиях, когда в обществе отсутствует реальный спрос на продуктивный тип знания, в нем нет и реальных институциональных стимулов к производительному развитию образовательной системы в целом – таких, которые бы создавали условия для его совершенствования и развития в направлении формирования современной системы экономики знаний. Основу этих различий задает специфика существующей в обществе системы экономических интересов и особенности ее реализации. Она определяется тем, насколько государству удалось обеспечить реальные условия для создания в системе образования жизнеспособных и эффективных коалиций интересов ее актеров, сформировать в обществе механизмы для реального представительства различных групп интересов в сфере образовательного институционального проектирования, а также возможности для осуществления акторами реального контроля за соблюдением своих прав.

Выводы

Исходя из содержания и специфики экономических парадигм образования, которые отражали принятое в сообществе экономистов общее отношение к исследованию образования, существующий опыт экономического анализа образования может быть сведен к трем главным направлениям и этапам: классическому (2-я пол. XVII в. – 1950-е гг.), неоклассическому (1950-е гг. – 1980-е гг.) и новоинституциональному (1990-е гг. – настоящее время).

К числу важнейших достижений новоинституционального направления, находящемуся в самом начале своего становления, могут быть отнесены следующие: дальнейшее развитие и обоснование идеи неоклассиков о продуктивном характере образования, определение содержания и структуры тех факторов и условий, которые настраивают образование на выполнение им конкретных практических задач и обуславливают эффективность их решения как для отдельного человека, так и для общества в целом.

Литература:

1. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики /Пер. с англ. А. Н. Нестеренко; предисл. и науч. редактирование Б. З. Мильнера. – М. : Фонд экономической книги «НАЧАЛА», 1997. – 180 с.
2. Тимошенко И. В. Человек, институты и рынки в системе образования: монография / – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 468 с.
3. Ханушек Э. Роль качества образования в экономическом росте / Э. Ханушек, Л. Вессман // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 86–116.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. Schultz T. W. Investment in Human Capital / Theodore W. Schultz // The American Economic Review. – 1961. – № 1 (2). – P. 1–17.
9. 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.