

І. В. Тимошенко

ФАКТОРИ І РЕЗУЛЬТАТИ ОСВІТИ У ДЗЕРКАЛІ ЕКОНОМІЧНОГО АНАЛІЗУ

Резюме

В статье рассмотрены основные этапы изучения образования в экономической науке. Обозначены сильные и слабые стороны сравнительных международных исследований развития человеческого потенциала.

Summary

The main periods in studying education from the point of view of economic theory are considered. The weaknesses and strengths of comparative studies of human development are determined.

Ключові слова: індекс розвитку людського потенціалу, індекс людського розвитку, міжнародні порівняльні дослідження освіти.

Однією із головних особливостей розвитку освіти в умовах поглиблення процесів глобалізації і зростання міжнародної конкуренції є те, що національні освітні системи поступово перетворилися із переважно внутрішнього чинника розвитку на один із найважливіших у формуванні міжнародної конкурентоспроможності держав і забезпечення міцності їх систем національної безпеки.

Унаслідок цього всі країни світу, незважаючи на принципові відмінності їх соціально-економічних систем, опинилися у досить нелегкій і, по суті, спільній для всіх ситуації: нові феномени і тенденції в розвитку освіти призвели до появи нових проблем, а ті, у свою чергу, загострили ще більше дві найбільш важкі і хронічні хвороби освіти – брак ресурсів для її розвитку і відставання пропозиції освітніх програм від динаміки попиту суспільства на нові знання. Додаткову гостроту ситуації додала ще й та принципова обставина, що розв'язання нових проблем розвитку освіти об'єктивно вимагало не тільки серйозного перегляду існуючих теоретичних моделей освіти, а й радикальних змін в усій системі державного управління освітою – починаючи з вдосконалення національних стратегій розвитку освітніх систем і закінчуючи визначенням нових форм і механізмів впливу держави на діяльність закладів освіти.

В умовах України ці загальні проблеми посилилися і доповнилися значною кількістю тих специфічних феноменів, що значною мірою виникли внаслідок переходу суспільства до капіталістичних ринкових відносин – тотальною комерціалізацією, по суті, усіх сторін життєдіяльності суспільства, переорієнтацією реального попиту з «продуктивного» на «розподільний» тип знання, поширенням корупції і креденціалізму, зведенням системи освітньої підготовки переважно до процесу кваліфікаційно-професійного навчання, і, таким чином, втрати освітою таких важливих функцій, як виховання і освічення. При цьому, хоча протягом всього періоду незалежного розвитку України робилися численні спроби поліпшити стан освіти шляхом її реформування, вони не мали під собою необхідного економічного обґрунтування, не враховували міжнародного досвіду здійснення освітніх реформ і визначалися безвідносно до специфіки і логіки розвитку існуючої у суспільстві системи економічних інститутів.

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 примусили їх повернутися до своїх відповідних загальнометодологічних основ – переглянути своє предметне поле, загальну методологію і принципи побудови дослідних програм з точки зору їх відповідності новим реаліям.

Однією із таких найскладніших проблем для економічної науки виявилось визначення економічних вимірів чинників і результатів освіти, яке б було адекватним новим умовам і завданням розвитку освіти як в Україні, так і у світі в цілому. Практичний зміст і значущість розв'язання цієї проблеми полягає не тільки і не стільки в тому, щоб описати теоретичну модель розвитку освіти, а, перш за все, у тому, щоб отримати реальний робочий інструмент – коректну, економічно обґрунтовану підставу для вирішення цілої низки нагальних практичних завдань, таких як вибір напрямів оптимізації структури освітньої підготовки і вдосконалення форм фінансування освіти, обґрунтування перспективних напрямів просування освітніх послуг на зовнішніх ринках і визначення факторів підвищення їх конкурентоспроможності і багато іншого.

Усі ці обставини дають можливість досить ґрунтовно визначити зміст дослідження (узагальнення і аналіз результатів міжнародних порівняльних досліджень освіти), його цілі (визначення основних моделей розвитку вищої освіти, що існують у світі) і головне практичне завдання (обґрунтування доцільності і напрямів використання міжнародного досвіду розвитку освіти в умовах України) як важливі і актуальні з точки зору їх прямого і безпосереднього відношення до вирішення одного із найважливіших практичних питань сучасного розвитку України, а саме – вироблення конкретних шляхів, напрямів і методів розбудови високоефективної національної системи освіти як основи формування сучасної конкурентоспроможної національної економіки.

Цілі і завдання дослідження обумовили його логіку і структуру. Спочатку розглянемо загальну характеристику стану і напрямів дослідження освіти в економічній науці. Потім проаналізуємо результати міжнародних порівняльних досліджень освіти. Далі, на основі цього визначимо можливі напрями і форми їх інтерпретації і використання при розв'язанні практичних проблем розвитку освітньої системи України, а також сформулюємо перспективні цілі і завдання вдосконалення і подальшого розвитку економічних досліджень освіти.

Хоча досвід звернення економічної науки до проблем розвитку освіти налічує приблизно стільки ж часу, що й існує сама економічна наука, тільки в останні 50–60 років (приблизно з 1950–1960-х рр.) освіта стала розглядатися безпосередньо як один із сегментів предметного поля економічної науки. Що стосується усього попереднього періоду розвитку економічної думки, то незважаючи на значущість численних спроб економістів привернути свою увагу до тих чи інших проблем розвитку освіти, усі вони мали досить спонтанний, безсистемний характер і у своїй переважній більшості виникали лише в контексті розв'язання інших – «суто економічних» проблем, які з часів становлення класичної політичної економії традиційно обмежувалися межами матеріального виробництва. При цьому, цікаво відзначити, що таке ставлення економістів до проблем освіти лежало саме у відправних основах класичної теорії, які сформували той загальний світогляд економістів, який, по суті, не залежав від будь-яких ідеологічних догм

чи соціальних замовлень. Порівняємо, наприклад, відправні зауваження буржуазної класичної політичної економії початку ХХ століття з методологічними твердженнями марксистської економічної теорії середини 1980-х років. Об'єктом дослідження економічної науки є «виробництво... в якому члени суспільства беруть участь господарським чином, тобто беруть участь своїм майном або працею, і створюють економічні блага» – наголошує у 1909 р. один із представників класичної політекономії Юліус Платтер [10, с. 11]. «Матеріальне виробництво є основою всіх інших видів діяльності, всього суспільного життя» [11, с. 116], – визначається у фундаментальному виданні «Економічний устрій соціалізму» 1984 року і далі підкреслюється: «Система освіти належить до невиробничої сфери; витрати на її функціонування відшкодовуються за рахунок держбюджету» [11, с. 146].

1950–1960-ті роки виявилися переломним періодом для вивчення освіти в економічній науці. Саме в цей час виникли, щоб потім на довгі роки утвердитися в якості мейнстріму економічних досліджень освіти, дві основні теоретичні концепції – людський капітал і виробнича функція освіти. Невипадково, а закономірно, що обидві вони були сформовані в руслі неокласичної економічної теорії і саме в роботах американських авторів.

У цей час і уряд, і населення Америки на власні очі переконалися в тому, що американська освітня система перебуває у глибокій кризі і не виконує ані своїх внутрішніх завдань, ані вирішує тих проблем, які висуває міжнародна ситуація. Серед численних свідоцтв кризового стану освіти найбільш болючими і вагомими для американців в цей період виявилися, по-перше, масові студентські виступи проти війни у В'єтнамі й ті численні людські жертви, до яких призвели дії поліції, а, по-друге, запуск у Радянському Союзі першого штучного супутника Землі, який відбувся 4 жовтня 1957 року. Перше переконливо свідчило про те, що норми і цінності значної частини молоді протилежні тим, що нав'язуються державою. Друге не менш наочно переконувало в тому, що американська освіта суттєво відстала від найкращих світових зразків і не створює необхідної основи для динамічного науково-технічного розвитку країни, включаючи розвиток її ВПК. На початок 1960 р. за даними офіційної американської статистики в країні

налічувалося понад 3 млн повністю неписьменних, бракувало 600 тис. класних кімнат, а будівництво нових шкіл йшло на спад [9, с. 229].

Відповіддю американських законодавців і уряду на це з'явився суттєвий перегляд ставлення до освіти на загально національному рівні і втілення низки заходів, спрямованих на федеральну фінансову підтримку розвитку освітньої системи, що було започатковано з ініціативи президента США Дж. Ф. Кеннеді в його програмі «нових рубежів» (New Frontier) [9, с. 227–237].

Відповідь з боку науковців було висловлено в піонерних роботах 1950–1960-х років американських економістів Джекоба Мінсера (Jacob Mincer), Теодора Шульца (Theodore W. Schultz) і Гері Беккера (Gary Becker), в яких переконливо і дохідливо доводилася головна думка – освіта і освіченість є економічно доцільними і вигідними як для окремого громадянина, так і для країни в цілому. Ними вперше в економічній науці була послідовно обґрунтована не тільки можливість, але і необхідність використання стосовно освіти засобів стандартного економічного аналізу, оскільки освіта була представлена ними як одна із форм продуктивної інвестиційної діяльності людини, що спрямована на відтворення людського капіталу. Виходячи з цього, не буде перебільшенням стверджувати, що саме завдяки особистому внеску цих вчених освіту врешті-решт було дійсно і ґрунтовно приєднано до предметної галузі економічної науки. До того ж особливо слід підкреслити, що теоретичні висновки Д. Мінсера, Т. Шульца і Г. Беккера із самого початку передбачали можливість їх емпіричного підтвердження, що і було здійснено – аналіз американської статистики справді підтвердив не тільки існування взаємозв'язку між особистими доходами людини і її освіченістю, але, що не менш важливо, існування такого взаємозв'язку на макроекономічному рівні – між зростанням освіченості населення і економічним розвитком країни в цілому.

Сучасний стан економічних досліджень освіти може бути визначений так – з одного боку, обґрунтовані в 1950–1960 рр. концепції людського капіталу і виробничої функції освіти, як і раніше, зберігають свій статус головних напрямів неокласичного аналізу освіти і, отже, як складові стандартної економічної теорії більш-менш послідовно поділяються більшістю (якщо не всіма) ортодоксально налаштованими науковцями.

З другого боку, можна стверджувати, що починаючи приблизно з 1990-х років в економічних поглядах на освіту поступово і все більш динамічно почали накопичуватися нові ідеї і підходи, які хоча ще і не підштовхнули до формування якоїсь принципово нової цілісної концепції, але досить радикально піддали ревізії і суттєво змінили загальні погляди економістів на зміст освіти, її завдання і результати розвитку. Сталося це внаслідок поступового проникнення у сферу економічних досліджень освіти ідей нової інституційної економіки (НІЕ) – спочатку шляхом запозичення деяких окремих елементів її категоріально-поняттєвого апарату і дослідницьких інструментів у вирішенні конкретних наукових завдань, потім – на рівні все більш послідовного і системного використання її загальної методології у визначенні дослідних програм економічного аналізу освіти. Суттєву роль у становленні новоінституційного напрямку економічних досліджень освіти, на відміну від «американських» неокласичних концепцій, відіграли праці вчених, які представляють не одну, а найрізноманітніші країни світу і континенти – Нобелівського лауреата американця Дугласа Норта (Douglas C. North), німецького дослідника Лудгера Вйосмана (Ludger Wetzmann), фахівця з Чилі Роберта МакМікіна (Robert W. McMeekin).

Головними відмінностями новоінституційного підходу до розв'язання економічних проблем освіти у порівнянні з неокласичним підходом стали такі.

По-перше, тлумачення змісту освіти як об'єкта дослідження економічної науки було значно поширено завдяки залученню до аналізу, крім елементів і функцій навчально-професійної підготовки у формальній (шкільній) освіті, ще й таких процесів і феноменів освітньої системи суспільства, як виховання і освічення, неформальна (позашкільна) і довільна (інформальна та інцидентальна освіта).

По-друге, акценти в дослідженні були перенесені з аналізу зовнішніх, переважно формальних кількісних характеристик у бік вивчення відповідних основ формування і розвитку освітньої системи, а саме – існуючих у суспільстві економічних інститутів (норм і правил поведінки економічних акторів у поєднанні з механізмами контролю за їх дотриманням і санкціями до їх порушників).

Таким чином, нові інституціоналісти не тільки не відкинули центральну ідею неокласиків про продуктивний характер освіти, а, більше того, по суті, поставили перед собою ті завдання, які безпосередньо з цієї ідеї випливали і наповнювали її більшою конкретністю, а саме – визначити зміст і структуру тих факторів і умов, що налаштовують освіту на виконання нею тих чи інших практичних завдань і зумовлюють відповідні результати і ефективність їх отримання як для окремої людини, так і для суспільства в цілому. І хоча дослідження освіти в руслі НЕ знаходяться на початковій стадії свого становлення як відносно самостійного напрямку економічних досліджень, перспективність цього напрямку очевидна.

Одним із виявів конкуренції дослідних програм аналізу освіти в традиціях неокласичної і нової інституційної теорії в умовах глобалізації є суттєва розбіжність поглядів їх прихильників на критерії і показники досягнень національних освітніх систем на глобальному ринку освітніх послуг.

Прихильники неокласичної традиції більш-менш послідовно дотримуються «ортодоксальної» версії неокласичної економічної теорії, яку було послідовно обґрунтовано в роботах Г. Беккера і яка отримала в літературі назву «економічного імперіалізму». Зміст його полягає в тому, що «економічний підхід є всеосяжним і може бути застосованим для оцінки будь-якої людської поведінки... багатіїв і бідняків, пацієнтів і лікарів, бізнесменів і політиків, вчителів і учнів» [1, с. 35–36]. Таким чином, з точки зору Г. Беккера і його послідовників, освіта – це лише окремий випадок вияву універсальної господарської діяльності людини, для вимірювання якої не потрібно застосування якихось нових, унікальних засобів вимірювання та оцінок, а цілком придатні ті, що вже використовуються на практиці стосовно до інших галузей господарства та економіки в цілому.

Практичне втілення цих ідей в практику міжнародних порівняльних досліджень знайшло відображення в Доповідях про глобальну конкурентоспроможність країн (Global Competitiveness Report – GCR), які щорічно презентуються на Всесвітньому економічному форумі (ВЕФ) в Давосі, Швейцарія, і ґрунтуються на розрахунках Індексу глобальної конкурентоспроможності – ІГК (Global Competitiveness

Index – GCI). Оцінюючи питомий внесок розвитку освіти у формування загальної конкурентоспроможності країни, автори дослідження доходять досить сумнівного висновку про те, що чим більш розвинутою і потужною є економіка країни, тим меншу роль у її розвитку та зміцненні конкурентоспроможності відіграє освіта¹. Не менш спірними видаються і спроби екстраполювати цю методику на зіставлення рівнів розвитку регіонів окремої країни, щоб в результаті таких своєрідних порівнянь довести, наприклад, що конкурентоспроможність Харківського регіону, який посідає 76-ту «національно-міжнародну» рейтингову позицію, приблизно еквівалентна конкурентоспроможності Колумбії (рейтинг – 75) або Єгипту (рейтинг – 77) [8, с. 29].

Ще одним напрямом міжнародних порівняльних досліджень, результати якого у світі мають найбільшу популярність і довіру не тільки широких верств громадськості, але й значної частини професійної аудиторії, виступають щорічні Звіти з людського розвитку – ЗЛР (Human Development Report – HDR), які видаються Програмою розвитку ООН (ПРООН) і містять в собі розрахунки Індексу розвитку людського потенціалу – ІРЛП (Human Development Index – HDI).

¹ Хоча цей висновок автори дослідження вербально й не висловлюють, але внесок освіти оцінюється ними саме так. Для оцінки внеску освіти у формування загальної конкурентоспроможності країни у цьому дослідженні використовується та ж сама методика, що є єдиною для оцінки кожного іншого з 110 факторів, що розглядаються у якості складових конкурентоспроможності. На думку авторів, значущість внеску тих чи інших факторів безпосередньо залежить від стадії економічного розвитку країн, тому у розрахунках їх необхідно відповідним чином диференціювати. У результаті, якщо відповідно до цієї методики розрахувати питомий внесок у формування загальної конкурентоспроможності факторів, що пов'язані з освітою (сума внесків фактора «Охорона здоров'я та початкова освіта» і фактора «Вища освіта та професійна підготовка»), то, як свідчать наші розрахунки, він і матиме саме такий вигляд. Для країн, що знаходяться на першій – «факторно-орієнтованій стадії» (найменш розвинені країни світу), внесок освіти у формування загальної конкурентоспроможності становить 15%, на другій стадії, що «орієнтована на ефективність» (країни з середнім економічним розвитком) – 10%, а на третій, «орієнтованій на інновації» (найбільш розвинені країни) – 5% [16, р. 3–56].

І хоча, строго кажучи, ЗЛР і не можна розглядати ані як «абсолютну» альтернативу дослідженням Всесвітнього економічного форуму, ані як послідовну реалізацію новоінституційного аналізу, вони мають суттєві позитивні відмінності від досліджень ВЕФ і багато в чому близькі позиціям нової інституційної економіки.

У табл. 1 наведено дані, які характеризують динаміку розвитку вищої освіти (зростання загальної чисельності контингенту студентів і охоплення освітою) у 30 країнах світу з найбільш потужними системами вищої освіти і динаміку Індексу розвитку людського потенціалу. Чи дозволяє аналіз динаміки цих показників встановити досить коректно існування зв'язку між розвитком вищої освіти і розвитком людського потенціалу цих країн? Або, наприклад, стверджувати, що поширення охоплення вищою освітою являє собою необхідну основу для людського розвитку країни в цілому? Здається, що існування суттєвих розбіжностей у характері співвідношення цих показників для різних країн робить ці питання досить складними. Тому необхідно більш детально зосередитися на аналізі методології та методики цього дослідження.

Дослідження людського розвитку країн на основі розрахунків ІРЛП здійснюється за методикою, яку було започатковано у 1990 році у межах Програми розвитку ООН (ПРООН) Махбубом уль-Хаком (Mahbub ul Haq) і майбутнім лауреатом Нобелівської премії з економіки (1998 р.) Амартією Сеном (Amartya Sen). Її «вихідна ідея... була простою і елегантною: національний розвиток слід оцінювати не тільки за національним доходом, як це довго практикувалося, але також за очікуваною тривалістю життя та рівнем грамотності» [6, с. IV]. І хоча з тих пір методологію і практику проведення досліджень людського розвитку було досить суттєво розвинуто і поширено (за 20 років, починаючи з 1990 р., крім щорічних всесвітніх доповідей, було підготовлено також понад 600 національних доповідей), вони зберегли свій головний зміст і основну ідею. На відміну від розрахунків глобальної конкурентоспроможності, які ґрунтуються на тому, що розмір ВВП – це і загальна основа, і узагальнюючий результат розвитку суспільства, пропонується ідея, що є радикально відмінною: «Справжнє багатство народів – це люди».

Зіставлення динаміки показників розвитку вищої освіти (чисельність студентів – ЧС, індекс охоплення вищою освітою – ІОВО) з динамікою індексу розвитку людського потенціалу (ІРПІ) країн світу з найбільш потужними системами вищої освіти, 2002-2008 рр.¹

Ця загальна ідея обумовлює вибір головного індикатора людського розвитку суспільства, на вивчення якого спрямовано дослідження: «Індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП) є сумарним показником розвитку людини. Він демонструє середній рівень досягнень країни за трьома базовими вимірами людського розвитку, якими є: довголіття і здоров'я, доступ до знань і гідний рівень життя» [6, с. 216].

Загальна методологія обумовлює вибір інструментів дослідження, його процедур і етапів, які здійснюються за наступним алгоритмом у декілька кроків.

Перший крок

За трьома базовими напрямками людського розвитку визначаються виміри і показники, на основі яких розробляються три субіндекси:

1. Довголіття і здоров'я (напряма) → Очікувана тривалість життя при народженні, років (показник) → Індекс тривалості життя ($I_{ТЖ}$).

2. Знання (напряма) → Середня тривалість навчання, років; Очікувана тривалість навчання, років (показники) → Індекс навчання (I_n).

3. Гідний рівень життя (напряма) → Валовий національний дохід (ВНД) на душу населення за паритетом купівельної спроможності (ПКС) у дол. США (показник) → Індекс ВНД ($I_{ВНД}$).

Другий крок

Отримані значення субіндексів коригуються з урахуванням нерівності як у доступі до ресурсів людського розвитку, так і в розподілі його результатів. У результаті «дисконтування» значень середньої величини кожного вимірювання відповідно до рівня його нерівності розраховуються значення субіндексів, які відображають величину існуючої в країні нерівності в очікуваній тривалості життя, тривалості навчання і доходи. Індекс розвитку людського потенціалу скоригований (ІРЛПС) дорівнюватиме Індексу розвитку людського потенціалу (ІРЛП) тоді, коли в країні відсутня нерівність між людьми, і матиме все менше значення в порівнянні з ним в міру того, як нерівність збільшуватиметься.

Третій крок

Скориговані значення субіндексів агрегуються в Індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП), який розраховується як середня

геометрична індексів тривалості життя ($I_{\text{тж}}$), навчання ($I_{\text{н}}$) і ВНД ($I_{\text{внд}}$):

$$\text{ІРЛП} = \sqrt[3]{I_{\text{тж}} \cdot I_{\text{н}} \cdot I_{\text{внд}}}$$

Визначені вище особливості методології і методики розрахунків ІРЛП можуть бути узагальнені у таких **висновках**.

Головним недоліком розглянутої методики є використання у розрахунках показника ВНД, який хоча і відрізняється від показника валового внутрішнього продукту (ВВП), але ж має багато тих самих недоліків, які є властивими показнику ВВП і які були піддані справедливій і аргументованій критиці на основі результатів спеціальних досліджень [7]. До речі, цього не приховував і сам Махбуб уль-Хак [6, с. 25]. Однак за умов відсутності альтернативних засобів визначення узагальнюючих макроекономічних вартісних оцінок, використання показника ВНД є мірою вимушеною, і, отже, виправданою. Тобто, перефразовуючи відомий вислів Вінстона Черчилля, треба зазначити, що ВНД – це найгірший індикатор, якщо не порівнювати його з рештою інших.

Противагою головному недоліку методології та методики розрахунків ІРЛП виступає значна кількість їх вагомих достоїнств і безперечних переваг, особливо у порівнянні з іншими дослідженнями.

На особливу увагу серед них заслуговують два результати досліджень людського розвитку.

По-перше, ІРЛП відбиває не тільки загальні усереднені характеристики, але в той же час досить скрупульозно відображає диференціацію і нерівність, що стоять за цими середніми значеннями, і враховує пов'язані з їх існуванням втрати. Так, за результатами дослідження 2010 р. завдяки нерівності країни світу в середньому втрачають більше п'ятої частини своїх ІРЛП (близько 22%). А оскільки обсяг цих втрат, як доводиться у дослідженні, коливається в дуже широкому діапазоні (від 6% у Чеській Республіці до 45% у Мозамбіку) [6, с. 87], то з цього випливає принциповий висновок: відмінності, що існують сьогодні у людському розвитку країн світу, значною мірою обумовлюються не обсягом тих ресурсів, що залучені у розвиток соціальної сфери, охорону здоров'я і освіти, а тим, наскільки справедливо і рівномірно між членами суспільства розподілені можливості доступу

до цих ресурсів та можливості використання результатів від їх експлуатації.

По-друге, результати розрахунку ІРЛП можна розглядати не тільки в якості агрегатної оцінки загального рівня людського розвитку, досягнутого у тій чи іншій країні світу, але і як такий індикатор, який відображає, наскільки конгруентними є ті тенденції і процеси, що обумовлюють динаміку «довголіття і здоров'я», «доступу до знань» і «гідного рівня життя». На основі цього можна визначити ще один принциповий висновок: аналіз динаміки ІРЛП можна використовувати не тільки для оцінки загальних досягнень країни у її людському розвитку, а й для того, щоб встановити специфіку того зв'язку, який існує в суспільстві між різними аспектами його життєдіяльності. Наприклад, така оцінка ІРЛП може бути основана як один із елементів аналізу тісноти зв'язку між розвитком освітньої системи країни і динамікою її загального розвитку. Виходячи з цього, якщо повернутися до даних табл. 1, тридцять країн світу з найбільш потужними системами вищої освіти досить незвично можуть бути зведені до двох груп. Перша – це країни, в яких динаміка розвитку показників вищої освіти за своєю якістю приблизно збігається з динамікою ІРЛП (Австралія, Бангладеш, Індонезія, Ісламська Республіка Іран, Республіка Корея, США, Туреччина, Україна); друга – решта країн, в яких динаміка ІРЛП і динаміка освіти досить суттєво відрізняються.

Список літератури

1. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход // Избр. тр. по эконом. теории / Г. С. Беккер : пер. с англ. / сост., науч. ред., послесл. Р. И. Капелюшникова ; предисл. М. И. Левин. – М. : ГУ ВШЭ, 2003. – 672 с.
2. Всемирный доклад по образованию 2003. Сравнение мировой статистики в области образования : пер. с англ. – Монреаль : Стат. ин-т ЮНЕСКО, 2003. – 125 с.
3. Всемирный доклад по образованию 2006. Сравнение мировой статистики в области образования : пер. с англ. – Монреаль : Ин-т статистики ЮНЕСКО, 2006. – 192 с.
4. Доклад о развитии человека 2004. Культурная свобода в современном многообразном мире : пер. с англ. – М. : Весь Мир, 2004. – 328 с.

5. Доклад о развитии человека 2006. Что кроется за нехваткой воды: власть, бедность и глобальный кризис водных ресурсов : пер. с англ. – М. : Весь Мир, 2006. – 440 с.
6. Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека / пер. с англ. ; ПРООН. – М. : Весь Мир, 2010. – 244 с.
7. Доклад Франции об измерении эффективности экономики и социального прогресса [Электронный ресурс] / Организация Объединенных Наций; Экономический и Социальный Совет. – 2010. – 8 дек. – Режим доступа: <http://unstats.un.org/unsd/statcom/doc11/2011-35-France-R.pdf/>.
8. Звіт про конкурентоспроможність України 2010. Назустріч економічному зростанню та процвітанню. – К. : Фонд «Ефективне управління», 2010. – 162 с.
9. История США : в 4 т. Т. 4 / редкол.: Г. Н. Севастьянов (гл. ред.) и др. – М. : Наука, 1987. – 744 с.
10. Платгер Ю. Основные учения политической экономии / пер. с нем. под ред. А. А. Мануйлова, И. М. Гольдштейна, О. Е. Бужанского. – М. : Книгоизд-во Т-ва И. Д. Сытина, 1909. – Т. 2. – 500 с.
11. Экономический строй социализма : в 3-х т. Т. 1. Основные черты экономического строя социализма / редкол.: Е. И. Капустин (рук. авт. кол.) и др. – М. : Экономика, 1984. – 720 с.
12. Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World. – Montreal, Quebec : UNESCO Institute for Statistics, 2010. – 276 p.
13. Grund- und Strukturdaten 2003. – Bonn, Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003. – 500 s.
14. Grund- und Strukturdaten 2005. – Bonn, Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005. – 496 s.
15. Grund- und Strukturdaten 2009/2010. Daten zur Bildung in Deutschland. – Bonn, Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009. – 92 s.
16. The Global Competitiveness Report 2010-2011 / ed. by Klaus Schwab. – Geneva, Switzerland : World Economic Forum, 2010. – 501 p.