



## ПОЛИТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ В XX ВЕКЕ: ОТ ГОСУДАРСТВА К РЫНКУ

*Л.Л. Шпаковская*

Статья посвящена рассмотрению развития концепций государственных политик в области высшего образования в европейских странах на протяжении XX века. В статье прослеживается возникновение политических идей о важности государственной поддержки высшего образования в связи с послевоенными идеологиями экономического национализма и государства всеобщего благосостояния, а затем обсуждаются причины постепенного «отката» государства в сфере высшего образования и пересмотру политических механизмов от прямого государственного вмешательства в направлении рынка и саморегулирования.

*Ключевые слова:* Европейская образовательная политика, высшее образование, государство всеобщего благосостояния, социальные права

Изучать социальные политики можно несколькими способами. Первый заключается в выделении разных типов политик в разных странах и сравнении их отдельных элементов с целью определения особенностей каждой системы. Второй путь – проследить их историю формирования. В этом случае мы можем увидеть, что многие элементы, которые в разных образовательных системах кажутся похожими, фактически формируются в разных социальных и исторических условиях и имеют совершенно разный смысл и значение. Оба таких подхода могут быть применены и к исследованию образовательной политики. В последние годы в России был предпринят ряд политических мер, связанных с «уходом» государства из образовательной системы и отказом от многих обязательств в области образования, которые были характерны для советского государства. Это касалось как сокращения объемов финансирования образовательных учреждений разного уровня, так и попыток ввести принципы самокупаемости,

привлечь альтернативные негосударственные источники финансирования, и в более широком смысле, инициировать рынок образовательных услуг. Эти меры сначала были введены в системе высшего образования, но начиная с 2011 года они коснутся в полной мере и системы среднего образования.

Эта статья не ставит целью объяснение или проведение экспертизы изменения в образовательной политике РФ, произошедшие в последние десятилетия. Я хочу показать здесь, что «политика ухода государства» была характерна и для европейских стран во второй половине XX века [Williams, 2004], социальный, политический и экономический контекст этих изменений. При этом основное внимание будет уделено высшему профессиональному образованию и европейским политикам в отношении него. Я опираюсь в этом анализе на западные работы в области социологии образования и политического анализа, появившихся начиная с середины XX века, и посвященных рефлексии происходящих в высшем образовании изменений. Сначала я покажу, что идеи важности государственной поддержки высшего образования являются относительно недавним изобретением и возникли в связи с послевоенными идеологиями экономического национализма и государства всеобщего благосостояния, затем будут представлены те изменения в мировой экономике, национальных рынках труда и в самом институте высшего образования, которые способствовали разрушению существующих образовательных политик и их пересмотру в направлении рынка и саморегулирования.

### **Высшее образование и государство: история отношений**

Исторически высшее профессиональное образование в Европе было связано с университетами, которые в свою очередь имеют длительную историю, начиная со средних веков. Средневековые университеты коренным образом отличались от вузов нового времени, и тем более университетов XX века с точки зрения их статуса и производимого ими знания в обществе. Первые университеты были тесно связаны с католической церковью. Фактически они представляли собой организации, которым католическая церковь передала образовательные функции [Neave, 2001]. Римский Папа давал разрешение на открытие университета, санкционировал единообразную систему организации университетов, а также присвоения ученых степеней [Uusen, 1993. P. 4]. Проводимое в их стенах знание имело религиозную направленность и не было связано с потребностями государства или правительства. Гай Нив [Neave, 2001] предлагает рассматривать изменения принципов организации вузов в связи изменениями паттернов устройства государственной власти. В связи с этим он показывает, как изменения функций университетов в новое время было

обусловлено постепенным формированием национальных государств в Европе.

В новое время образование становится «территориальным», что означало постепенную интеграцию образовательных учреждений в систему государственных служб. Знание, которое производится и передается в национальных или территориальных системах высшего образования, становится значимым или полезным только на определенной государственной территории. Примечательно то, что в этот период знание и значение высшего образования не было связано с идеями экономического развития в том виде, как это обсуждается нашими современниками. Смысл создаваемого в стенах вузов знания заключался, с одной стороны, в его применимости для нужд государственного управления, а с другой стороны, в идее политической социализации граждан посредством формирования общего багажа знаний, формирования общей культуры. Иначе говоря, университеты производили «полезное знание», которое могло быть использовано государствами в процессе национального строительства [Neave, 2001].

Высшие учебные заведения являлись элитарными учреждениями, которые представляли собой канал формирования национальных элит: чиновников, инженеров, военных, ученых [Uusen, 1993. P. 4]. В среднем в университетах до середины XIX века обучалось примерно 2–4 % соответствующей возрастной группы. Доступ в вузы был затруднен как платой за образование, так и правилами, ограничивающими доступ. Например, английская система высшего образования вплоть до XIX века была сугубо элитарной. По существовавшим правилам поступить в Оксфорд или Кембридж могли только мужчины англиканского вероисповедания из высшего или высшего среднего класса [Смелзер, 1994. С. 432].

Лишь постепенно происходило изменение принципа отбора кандидатов в направлении меритократии. Благодаря этому число студентов и их социальный состав постепенно расширялись. Основным принципом отбора студентов становятся результаты выпускных школьных экзаменов или вступительных в вуз. Этим изменениям принципов отбора студентов сопутствовало социальное расширение школьного образования, прежде всего среднего, а также рост его качества, благодаря чему появлялось все больше грамотных и образованных граждан, способных обучаться в университете [Kerr, 1991. P. 3].

Точкой разрыва в истории высшего образования стали те изменения, которые принес XX век с развитием капитализма. Количество людей, занятых в промышленном производстве, существенно увеличилось, также произошли изменения и в содержании и характере труда. Занятость в промышленном производстве стала требовать все большей квалификации. Национальные государства становятся все более заинтересованы

не просто в административном единстве и политической стабильности, но и в своей экономической жизнеспособности.

В образовании происходит смена интерпретационных парадигм от политической и социальной, которая была характерна для XVIII и XIX веков, к экономической и менеджерской, которая станет определять политику высшего образования на протяжении всего XX века. Иначе говоря, функционирование образования начинают рассматривать с точки зрения его полезности для экономики [Neave, 2001. P. 48]. Это привело к пересмотру способов понимания миссии образования, его социальных целей и оценки результатов деятельности в этой сфере. В политике координации высшего образования возникает третья сила, помимо государства и академических институтов, – рынок.

Нужно отметить, что объяснительная парадигма XX века представляет собой экономический, утилитарный и технический способ восприятия проблем образования. Она рассматривает высшее образование в терминах экономической полезности и прибыли, делая капиталистическое предприятие образцом для других общественных институтов. Образовательный дискурс XX века, таким образом, связан не столько с культурными или политическими общностями, он выдвигает на первый план модели экономической эффективности и полезности в качестве основных ориентиров развития образования. Такому изменению объяснительных моделей способствовали экономические и политические изменения в Европе. Высшее образование становится особенно важным политическим вопросом в послевоенный период, что было обусловлено необходимостью восстановления и развития экономики европейских стран после Второй мировой войны, в чем образованию предстояло играть одну из решающих ролей [Кумбус, 1970. С. 29].

В послевоенный период правительства европейских стран начинают приписывать образованию ключевую роль в политической экономии наций. Оно видится средством, способствующим беспрецедентному экономическому и социальному прогрессу. Основой прогресса рассматривается экономическое развитие в этот период. Объемы производства в развитых капиталистических экономиках в 1973 году превысил на 180 % от объемов производства в 1950 году. При этом растущие доходы более или менее равномерно распределялись среди всех категорий населения. Для рабочих, например, это означало повышение заработной платы примерно на 3,5 % в год. Принимая во внимание то, что при этом население увеличивалось на 1 % в год, каждое поколение могло рассчитывать на то, что оно будет жить в два раза лучше, чем поколение родителей, и в четыре раза лучше, чем поколение бабушек и дедушек [Brown, Halsey, Lauder, Wells, 2003. P. 1].

Экономический успех обосновывался доктриной экономического национализма и государства всеобщего благосостояния. Концепцию эконо-

мического национализма составляли идеи о том, что развитие и поддержка экономики в границах национального государства является основой экономического роста. Идея государства всеобщего благосостояния была связана с представлением о том, что государство не только имеет возможность обеспечить благополучие всех своих граждан, но и должно это сделать.

### **Экономический национализм**

Концепция экономического национализма являлась экономической и политической программой, обосновывающей эффективность государства всеобщего благосостояния. В течение послевоенного периода преследование экономического национализма западными правительствами было связано с тем, что экономическая деятельность осуществлялась в пределах «окруженной стеной» национальной экономики, с контролем движения капитала, товаров и услуг. Такая экономика оказывалась эффективной за счет полной занятости, обеспечивавшей поступление налогов в государственный бюджет, и массового потребления, обеспечивавшего прибыли национальных корпораций.

Благодаря идеям экономического национализма впервые в послевоенный период образование приобрело центральное положение в функционировании развитых индустриальных обществ, так как оно стало рассматриваться ключевым направлением инвестиций в увеличении экономического роста, а также средством реализации социальной справедливости. Оно базировалось на нескольких широко распространенных суждениях о характере образования в развитых индустриальных обществах: во-первых, экономическая эффективность в развитых индустриальных обществах зависит от назначения самых талантливых людей на самые важные и технически сложные рабочие места, независимо от их социального происхождения. Следовательно, если у индивидов есть необходимые способности, старые барьеры социальных классов не будут им мешать в подъеме по социальной лестнице. Интеллект и способности (вместо происхождения и дохода) рассматриваются как качества, необходимые для социального успеха и успеха в образовательной системе [Дэвис, Мур, 1992. С. 168]. Поэтому формулируется необходимость расширить систему образования для обучения, тестирования и отбора способных и распределения их согласно способностям по профессиональной лестнице.

Во-вторых, образовательные возможности должны быть приумножены, так как ожидалось, что большинство рабочих мест потребует большей квалификации, а для ее получения потребуются более длительный период формального образования. Следовательно, каждый человек в конечном счете мог попасть в средний класс, поскольку рабочие места

низкой и средней квалификации были заменены машинами, а рабочие стали техниками, менеджерами или занимали какие-либо позиции в развивающихся профессиях [Kerr, 1962]. В связи с этим государство должно предпринять меры для развития систем высшего образования, открыть новые образовательные учреждения и предоставить каждому способному гражданину возможность обучаться в вузе.

В-третьих, обоснование идей экономического национализма представляла теория человеческого капитала. Эта теория рассматривала навыки и знания индивида с экономической точки зрения. Значение или «стоимость» этих качеств определялись в зависимости от уровня заработной платы, который они позволяют получить на рынке труда. Отсюда следует то, что образование является не направлением расходов, а выгодным способом инвестиций, так как очевидно, что чем более длительный срок обучения прошел индивид, чем более высокую квалификацию он имеет, тем выше уровень его заработной платы [Becker, 1976. P. 115]. В общенациональном масштабе теория человеческого капитала рассматривала навыки и знания граждан как важный элемент развития национальной экономики, средство борьбы с безработицей, а также развития новых прибыльных высокотехнологичных отраслей [Крутий, Красина, 2007. С. 128].

Таким образом, национальные образовательные политики стали направляться на развитие и расширение образовательных систем как школьного, так и высшего образования, что должно было способствовать обеспечению человеческим капиталом экономики, а также предоставить новые возможности для среднего класса в промышленности. Это расширение социальной базы образования иллюстрируют следующие данные. В 1938 году только 8,4 % детей в Великобритании посещали государственные средние школы в возрасте от 11 до 18 лет. К 1951 году их количество увеличилось до 30 %, и в 1968 году – до 37 %.

Социальная база высшего образования также расширилась. В 1938 году в Великобритании насчитывалось 69 тыс. студентов очных форм обучения, к 1963 году количество студентов выросло до 215 тыс. человек, а к 1970 – это число удвоилось. Начало было сделано, и в течение данного периода расходы на образование существенно возросли, отражая рост участия в образовании и его экономическую значимость. Если в 1940 году только 2,1 % национального дохода в Англии и Уэльсе были потрачены на образование, то к 1965 году расходы на образование выросли до 4,1 % [Brown, Halsey, Lauder, Wells, 2003. P. 3].

### **Государство всеобщего благосостояния и политики образования**

Единого определения понятия «государство всеобщего благосостояния» (Welfare state) не существует, как не существует и одного государ-

ственного устройства, которое называют государством всеобщего благосостояния. Кроме того, в разных европейских странах формы реализации государства всеобщего благосостояния могут отличаться. По мнению российских авторов Татьяны Сидориной и Сергея Смирнова, общими характеристиками любого государства всеобщего благосостояния являются: 1) принцип ответственности правительства за обеспечение основных социальных нужд его граждан; 2) обеспечение государством высокого уровня жизни для всех граждан путем перераспределения доходов от обеспеченных к малообеспеченным слоям населения; 3) государственная политика регулирования доходов, полной занятости, регулируемых цен, прямые и косвенные регуляторы социальных процессов при наличии рыночной экономики; 4) массовое потребление и изобилие товаров массового потребления рассматриваются как способ разрешения социально-экономических и социокультурных конфликтов [Смирнов, Сидорина, 2004. С. 159–160].

Идея государства всеобщего благосостояния являлась в европейских странах политической доктриной, которая реализовывалась различным образом. Датский экономист Госта Эспинг-Андерсен выделил три типа государства всеобщего благосостояния, которые можно обнаружить в Европе: либеральный, консервативный и социально-демократический. Основой для предложенной им классификации служили следующие направления государственной политики: «декомодификация», перераспределение доходов и социальная стратификация [Esping-Andersen, 1990].

Либеральная модель выделяется в связи с тем, что роль государства в обеспечении благосостояния граждан по сравнению с другими типами режимов в ней наименьшая. В либеральной модели социальная помощь оказывается по остаточному принципу бедным и малообеспеченным слоям населения, не способным самостоятельно добывать средства к существованию. Государство, таким образом, обеспечивает минимум социальных гарантий всем членам общества. К государствам с либеральным режимом Эспинг-Андерсен относит Великобританию и США. В этих странах низкая степень декомодификации труда, перераспределение доходов осуществляется на основе процедур оценки нуждаемости (means-tested), а разница максимальных и минимальных доходов велика.

В британской версии государство являлось основным агентом обеспечения только в области образования и здравоохранения, хотя и в этих сферах частный сектор продолжал сосуществовать наряду с государственным сектором. Необходимость образовательной политики и государственных инвестиций в образование оправдывались важностью инвестиций в человеческий капитал для развития национальной экономики, а также увеличения возможностей на рынке труда для граждан [Allmendinger, 2003. P. 65]. При этом образовательная политика была направлена прежде всего на среднее образование, где был декларирован свободный доступ

к государственным среднеобразовательным школам. Вузы при этом получали значительное государственное финансирование, был открыт ряд государственных высших учебных заведений.

В отношении действий либерального режима в направлении выравнивания социальной структуры, несмотря на декларацию равенства возможностей для всех граждан, низкая степень участия государства в перераспределении доходов приводила к тому, что классовые различия и другие формы социального неравенства имели тенденцию к воспроизводству. Такой результат, в частности, заметен на примере образовательной политики. В 1944 году было гарантировано государственное бесплатное школьное образование для всех граждан, однако государственная политика была направлена на поддержание лишь минимальных образовательных стандартов.

Гораздо более качественное образование предлагали частные учебные заведения. При поступлении в вузы, таким образом, работала двойная система отсева представителей малообеспеченных слоев населения. С одной стороны, они получали менее качественное школьное образование в системе государственных бесплатных школ, а потому не могли с успехом конкурировать при поступлении с выпускниками частных школ. С другой стороны, они не могли оплачивать учебу в вузах и в большей степени зависели от государственных грантов. Выходцы из обеспеченных слоев имели больше шансов на успех в образовательной системе, так же как и больше шансов на получение высокооплачиваемой работы.

Механизмы исключения действовали для женщин и представителей национальных и расовых меньшинств. Семья являлась важным агентом обеспечения благосостояния граждан, поэтому на идеологическом уровне женщинам предписывалась роль домохозяйки и матери, что поддерживалось системами налогообложения, социального страхования и социальной политикой. В результате женщины составляли меньшинство в системе высшего образования [Clarke, Lagan, Williams, 2001a. P. 61].

Отсев в образовательной системе осуществлялся и в отношении мигрантов – представителей этнических и расовых меньшинств. Социологи и социальные работники объясняли неуспешность в школьной системе выходцев из малообеспеченных слоев, а также детей мигрантов, в терминах неадекватности их культуры. Выдвигались предположения о том, что специфическая культура бедности или зависимости препятствует успешному освоению школьной программы [Willis, 1981; Моррис, 2000. P. 81–83]. Аналогичным образом объяснялись низкие успехи чернокожих детей в терминах неадекватности азиатской, африканской или карибской культур [Clarke, Lagan, Williams, 2001a. P. 63]. Таким образом, результатом образовательной политики либерального режима, несмотря на декларацию равенства возможностей, стало усиление социальных неравенств и соци-

альных противоречий, которые фактически поддерживались социальной, семейной и налоговой политиками.

Консервативно-корпоративистский режим государства всеобщего благосостояния предполагает гораздо более влиятельную роль государства в экономике и обеспечении благосостояния граждан. Отличительной особенностью этого режима является то, что социальные выплаты здесь осуществляются на основе тех статусов и позиций, которые люди занимают в обществе: классовая, этническая, гендерная принадлежность. Примером консервативно-корпоративистского типа режимов государства благосостояния может служить Федеративная Республика Германии в период после Второй мировой войны до 1990 года, до ее объединения с Восточной Германией. Важным принципом консервативно-корпоративистского режима государства всеобщего благосостояния является принцип соподчинения. Этот принцип подразумевает иерархическое разделение ответственности социальных агентов за обеспечение благосостояния. Семья полагается основным поставщиком благосостояния. В соответствии с принципом соподчинения ответственность за поддержание системы образования распределяется между семьей и государством. Так, дошкольное образование осуществляется семьей, поскольку система дошкольных учреждений не является широко развитой и предоставляет услуги в течение двух часов в сутки, то есть обеспечивается традиционной моделью семьи. Образование в старшей средней и высшей школе управляется и финансируется правительством, это образование является бесплатным и широкодоступным.

Такая система породила ряд проблем, которые в 1980-х годах стали объектом активных общественных дискуссий в связи со спецификой распределения прав на образование в этом режиме. Во-первых, она воспроизводила неравенства по этническому принципу. Дети мигрантов не имели достаточной языковой социализации на этапе начального обучения, а потому терпели неудачу в старшей средней и высшей школе [Allmendinger, 2003. P. 73]. Образовательная система способствовала отсеву выходцев из «этнических» сред и поддерживала их стереотипизацию как «культурных других», отводя им позиции внизу иерархии занятости [Poole, 2001. P. 164–165]. Во-вторых, открытое и бесплатное высшее образование способствовало широкому притоку студентов в его систему. Государственное высшее образование рассматривалось как социальное право, доступность которого должна быть максимально расширена. Результатом такой политики стало падение качества высшего образования, высокий процент незавершивших учебу или продолжавших обучение бесконечно [Rudder, 1994. P. 201–219]. Эти проблемы поставили на повестку дня вопрос о неэффективности немецкой образовательной системы и ее затратности для государственного бюджета, так же как и ее только частичного успеха в достижении социальных задач.

Социально-демократическая модель, согласно Эспинг-Андерсену, представляет собой режим, отличительной чертой которого является высокая степень декоммодификации, а политика перераспределения доходов направлена на поддержание высокого уровня жизни для всех граждан вне зависимости от трудового вклада или степени нуждаемости. Такая политика обеспечивается высокими налогами и социальным консенсусом в отношении социальных целей политики государства всеобщего благосостояния. Эспинг-Андерсен полагал наиболее характерным примером социально-демократического режима Швецию. Шведский режим направлен на сглаживание классовых и гендерных неравенств, поэтому неравенства в доходах и доступе к сервисам достойного качества в Швеции были существенно ниже, чем в других странах.

Образование в Швеции являлось важным элементом социальной политики, направленной на достижение экономических целей, таких как поддержание полной занятости и инвестирование в человеческий капитал. Оно также рассматривалось как важное социальное право, которое гарантировано каждому гражданину вне зависимости от пола и места жительства. Государство выступало основным поставщиком образовательных услуг. Это означает, что практически все образовательные учреждения являются государственными организациями. Образовательная политика направлена на поддержание высоких стандартов на всех уровнях образования. Политические меры в Швеции в высшем образовании имели цель «выравнивания» как самих вузов (единственным типом высших образовательных заведений в Швеции являются университеты), их финансового, ресурсного и кадрового обеспечения, так и неравенств в системы высшего образования. Так, бесплатное образование, предоставление государственных образовательных грантов и льготных образовательных займов, среди прочего, являлись механизмами обеспечения равенства для всех слоев населения вне зависимости от дохода и пола.

В Швеции эффективность системы высшего образования обеспечивалась и требованием наличия трудового стажа для большинства абитуриентов после окончания средней школы. Особые меры прилагались для привлечения женщин в систему высшего образования. Эти меры рассматривались как важные в связи с политикой привлечения женщин в систему оплачиваемого труда, что полагалось необходимым для обеспечения полной занятости населения. Они поддерживали модель семьи с двумя работающими родителями и равным разделением домашних обязанностей, обеспечиваемую политикой развития сети дошкольных учреждений, выплатой пособий и отпусков по уходу за детьми. Таким образом, образовательная политика, будучи частью социальной политики, являлась механизмом выравнивания социальных неравенств, обеспечения полной занятости и стимулирования рынка труда. Существенные изменения шведской модели и изменения об-

разовательной политики произошли в связи с экономическим кризисом в 1990-х годах [Svanfeldt, 1995. P. 250–258].

### **Образование и социальные права**

В целом политика государств всеобщего благосостояния исходила из нескольких допущений о важности образования как направления государственной заботы. Во-первых, образование начинает определяться не столько в терминах культурной и национальной идентичности, сколько в терминах его полезности для экономики национальных государств, инвестиций в человеческий капитал и развития рынка труда. Во-вторых, образование и доступ к нему в рамках государства всеобщего благосостояния становится важным социальным правом.

Под социальными правами граждан понимаются права, которые обеспечиваются государством – от государственного обеспечения минимума экономического благосостояния и защищенности до права поддерживать существование согласно общим стандартам, превалирующим в обществе. Институтами, обеспечивающими социальные права, являются социальные службы и образование [Marshall, 2000. P. 32]. Так возникает риторика социальной политики, направленной на обеспечение равного доступа к образованию, хотя каждый режим трактовал эту цель по-разному. Поскольку считалось, что получение образования является главным способом обеспечить восходящую социальную мобильность, понятие равных социальных возможностей стало почти синонимом равных возможностей получения образования. Если в XIX веке в европейских странах речь шла о свободном доступе в государственные начальные школы, то в середине XX века стали говорить о свободном доступе в государственные и частично поддерживаемые государством вузы [Кумбус, 1970. С. 26–29]. Кроме того, в отношении политической социализации образование стало рассматриваться с точки зрения его вклада в поддержание демократии.

Стимулом для установления связи между образованием и демократией стали работы американского философа Джона Дьюи, полагавшего, что демократия является больше чем «формой правительства», она представляет собой «способ связанного проживания», объединенный общий опыт, который должна транслировать образовательная система [Дьюи, 2003]. Типом учебного заведения, который лучше всего соответствует этому «связанному проживанию», стала «общая школа». В ней ученики разного социального происхождения, этнической принадлежности, пола и способностей могли бы «смешаться», чтобы развивать в себе толерантность и уважение к точке зрения других, что рассматривалось основой функционирования демократии. Общая школа была предназначена для обеспечения большего равенства возможностей, откладывая выбор учеников

между «академическими» и «профессионально-техническими» направлениями как можно дольше, давая шанс проявить свой учебный потенциал. Она также предполагала, что учащиеся разного пола, культур и социального происхождения будут изучать одни и те же предметы одинаково, получая равный объем знаний, что будет способствовать устранению барьеров и неравенств пола, культурного, этнического происхождения и классов [Brown, Halsey, Lauder, Wells, 2003. P. 4–5]. Однако, как мы видели ранее, такая концепция образования содержала противоречия, фактически воспроизводила барьеры и неравенства, заложенные внутри государств всеобщего благосостояния моделями семьи, предполагавшими те или иные формы исключения женщин из сферы оплачиваемого труда, а также моделями гражданства, ставящих граждан и неграждан в разные условия пользования социальными правами.

### **Разрушение экономического национализма, кризис государства всеобщего благосостояния**

«Нефтяной кризис» в начале 1970-х годов стал причиной разрушения концепции экономического национализма. Стало очевидно, что национальные экономики зависят от мирового сырьевого рынка. Мировой спад, который следовал за подъемом топливных цен, сопровождался пониманием того, что в глобальной экономике массовое производство стандартизированных товаров и услуг в рамках экономик национальных больше не способно обеспечивать средства к существованию граждан. Революция в новых технологиях вместе с удешевлением транспортных расходов сделали экономически выгодными перемещение производства в так называемые «развивающиеся страны» с более дешевой рабочей силой. Для национальных европейских экономик это означало «отток» крупных компаний в страны с более низкими налогами, низкой арендной платой и дешевой рабочей силой, что, в свою очередь, являлось причиной сокращения части доходов государственных бюджетов, ранее получаемых от налогов с предприятий. Это также означало сокращение числа рабочих мест внутри национальных экономик и рост безработицы [Brown, Lauder, 2004. P. 48–49].

Исследователи социальной политики стали говорить о кризисе государства всеобщего благосостояния, который был спровоцирован экономическим развитием 1970-х годов. Отток капитала из национальных экономик и перемещение производства за границу, рост безработицы сделали проблематичными политику полной занятости, а также осуществление прежней социальной политики в полном объеме. Разросшийся государственный аппарат чиновников становился все менее эффективным, требуя все больше расходов на свое содержание. Принципы бюрократической организации государства всеобщего благосостояния стали вызывать недо-

верие со стороны общества [Смирнов, Сидорина, 2004. С. 214–216]. Дополнительную финансовую нагрузку на бюджет государств всеобщего благосостояния создали демографические проблемы, связанные с повсеместным сокращением рождаемости и ростом числа пожилого населения. Старение населения в сочетании с безработицей создавало повышенную потребность в сервисах и выплатах государства всеобщего благосостояния, таких как пособия по безработице, пенсии, услуги по уходу и медицинскому обслуживанию пожилых. В этих условиях неспособность государства всеобщего благосостояния гарантировать всем равное обеспечение социальными правами стала особенно заметна. Женщины начали больше участвовать в рынке оплачиваемого труда, где занимали неравные позиции с мужчинами. Поляризация доходов по классовому и национальному признаку также стала более ощутима [Poole, 2001. P. 167].

Разочарования были связаны и с неоправдавшимися надеждами на положительные изменения общества в связи с развитием образования. Представления о том, что каждый сможет получить работу среднего класса, а его занятие и статус будут определены исключительно согласно его способностям, оказались мифом. Несмотря на расширение рабочих мест среднего класса и образовательных возможностей, места рабочего класса не исчезали. В университетах по-прежнему доминировали те, кто имели привилегированное профессиональное положение; и даже когда интеллект и способности принимались во внимание, социальное происхождение оставалось существенным фактором в жизненных возможностях индивидов. Действительно, расширяющаяся профессиональная структура создала больше места в верхних и средних слоях занятости для выходцев из рабочего класса, но воспроизводство привилегий сохранилось [Brown, Halsey, Lauder, Wells, 2003. P. 7].

Тем не менее образование не потеряло своего политического значения. Если раньше его роль связывалась с ростом национальной экономической эффективности, теперь она определялась с точки зрения преимущества нации в терминах качества национального образования и образовательных систем, оцененных согласно международным стандартам. Роль высшего образования была переопределена в терминах повышения конкурентоспособности национальной рабочей силы на мировом рынке труда. Во многих европейских странах произошло увеличение продолжительности высшего и профессионального образования. Количество студентов вузов увеличилось от 8 до 30 % соответствующей возрастной когорты [Green, Sakamoto, 2001. P. 57].

### **Изменения рынка труда и высшее образование**

В 1970-е годы происходят серьезные изменения рынка труда как на мировом, так и на национальных уровнях, которые выдвигают новые

требования к образованию. Их можно сформулировать как изменение структуры занятости в мировом масштабе, изменение принципов найма персонала и изменение характера труда.

Изменения структуры занятости в мировом масштабе были связаны с глобализацией экономики и перемещением производства в страны «третьего мира». Основными агентами этих изменений стали крупные транснациональные компании (ТНК). Они не только увеличили объемы международной торговли, но и стали основным источником инвестиций в новые технологии, рабочие места и навыки. С 1970-х годов ТНК росли гораздо быстрее, чем национальные экономики. В 1975 году 50 самых крупных корпораций по всему миру получили прибыль, равную 25 млрд долларов. В 1990-м году прибыль этих же компаний достигла 70 млрд долларов. Крупные национальные «чемпионы», такие как «Форд», IBM, ICI и «Мерседес-Бенц», создали глобальный аукцион инвестиций, технологий и рабочих мест, подыскивая более выгодные для себя условия в глобальной экономике [Carnoy, 1993. P. 49; Marginson, 1994. P. 64]. Политическим ответом на изменения рынка труда стали идеи о необходимости развивать высшее и профессиональное образование, которое в условиях глобального разделения труда позволит европейским странам сохранять первенство в тех отраслях, которые связаны с производством высококачественных и высокотехнологичных товаров и услуг, таких как электроника, биотехнологии, банковские услуги, менеджмент и финансовое консультирование, реклама, медиа. Преимущество в этих областях могло быть получено только благодаря качеству и производительности человеческого капитала. Знание, образование, информация и техническая компетентность стали объектами международной торговли [Brown, Lauder, 2004. P. 48–51].

Упадок организации массовой занятости и долгосрочных перспектив работы, предлагаемых государством всеобщего благосостояния, способствовал изменению принципов найма персонала. На место прежних долгосрочных контрактных форм приходят краткосрочные контракты, различные виды самозанятости, совмещение нескольких источников дохода. Даже представители средних классов, которые зависели от бюрократических карьер в крупных организациях, должны были адаптироваться к неопределенности профессионального будущего [Newman, 1993]. В этой ситуации, помимо практической ориентированности знаний, к образованию предъявляются требования обучения аналитическим навыкам, навыкам творческого мышления, умения работать в команде. Уровень заработной платы каждого конкретного работника все больше определяется работодателями не столько в зависимости от его позиции внутри корпорации и профессиональным стажем, сколько от его способности приносить прибыль предприятию или фирме. Наличие диплома в меньшей степени становится преимуществом при получении высокооплачиваемой работы. Академиче-

ские квалификации теперь говорят меньше о потенциальных работниках, так как свидетельствуют о способности индивида пройти тесты и экзамены, а не об умении работать в командах или о социальных и личных навыках. Иначе говоря, эффективность заменила меритократическую идею таланта, сертифицированного учебными заведениями. В этих условиях возрастает необходимость постоянной переподготовки, переквалификации кадров, разных видов постдипломного образования, что позволяет работникам гибче адаптироваться к быстро изменяющейся конъюнктуре рынка труда. Возникает концепция обучения в течение всей жизни, в основе которой лежит идея постоянной адаптации рабочей силы к потребностям экономики как средства борьбы с безработицей, бедностью и социальной депривацией. Другими словами, бедные, безработные и социально депривированные начинают рассматриваться как недостаточно квалифицированные или неадекватно квалифицированные [Новости ОЭСР: образование, наука... 2005. С. 8].

Изменения характера труда, востребованного в экономике европейских стран, были связаны с сокращением производственного сектора в экономике и увеличением сектора услуг. Экономисты стали говорить о перспективах формировании общества услуг [Lewis, 1973; Gartner, Reissman, 1974]. В таком обществе производство перестает быть важным для экономики, а количество рабочих на фабриках и заводах сокращается. Например, в Великобритании в 1950 году 46,5 % рабочих мест размещались в производстве и 48 % – в сервисной индустрии. К 1987 году эти доли составили 30 % и 68 % [Brown, Halsey, Lauder, Wells, 2003. P. 8]. В сервисной экономике стали востребованы работники с такими навыками, как эмпатия, эмоциональная работа, то есть с теми, которые традиционно приписывались женщинам. Поэтому женщины все чаще становятся востребованными на рынке труда и все чаще становятся студентками вузов. Этот процесс изменения гендерной структуры экономики и образования, с одной стороны, порождает дебаты о возможности реализации равных возможностей в существующей системе образования, транслирующей патриархальные формы знания [Lie, O'Leary, 1990]. С другой стороны, поднимается вопрос о мужской социализации в образовании, так как изменение требуемых на рынке труда навыков, а также профессиональная нестабильность поставили под вопрос «традиционную» мужественность, связанную с управлением, контролем, физическим трудом и обеспечением семейного бюджета [Willis, 1981; Кон, 2009].

### **Институциональные изменения высшего образования**

Помимо трансформации рынка труда, выдвинувшей новые требования к содержанию, качеству и формам образования, сам институт высшего образования претерпел изменения в связи с его социальным расширением

и «массовизацией». Эти изменения могут быть суммированы как инфляция дипломов и внутренняя институциональная динамика высшего образования.

Вера в новые социальные и экономические возможности, предоставляемые образованием, привела к так называемой инфляции дипломов [Rowntree, 1996. P. 18–19; Hunt, 2008. P. XIV–XV]. Это явление отражает перепроизводство дипломов, то есть их число начинает превышать «реально» существующие рабочие места. Но инфляция дипломов создает иерархию дипломов, которая работает как барьер мобильности, увеличивая ресурсы, необходимые для получения самых престижных дипломов, чтобы получить выбор работы. Явление инфляции дипломов свидетельствует о наличии конфликта, отражающего давление со стороны среднего класса, представители которого требуют расширения своих профессиональных возможностей, и стремление представителей элит защитить свои позиции и ввести все более сложные правила, препятствующие проникновению в элиты представителей других классов. На институциональном уровне инфляция дипломов приводит к росту иерархий вузов по престижу их дипломов [Collins, 2008. P. 38].

Логика институциональной динамики высшего образования поддерживала его социальное распространение. Британский социолог Рэндал Коллинз отмечает то, что, укрепляя свое социальное положение, институты, контролируемые определенными группами, члены которых объединены общими интересами, вступают в социальную борьбу за власть, престиж и богатство. Институт образования не является исключением из этого правила [Collins, 2008. P. 36–37]. Современное образование расширяется, не просто постепенно охватывая все новые социальные группы, но и продлевая сроки обучения. Появляется идея непрерывного образования, образования взрослых, переквалификаций. Иван Иллич и Этьен Верне видят в расширении образования стремление этого института увеличить свое влияние и власть в обществе. Они полагают, что «профессиональные педагоги, через учреждение постоянного образования, преуспели в убеждении людей в их постоянной некомпетентности. Окончательный успех обучения связан с расширением его монополии, сначала над всей молодежью, затем над всеми возрастами и, наконец, над всем сферами» [Illich, Verne, 1976. P. 14]. Критика Иллича и Верне институционального развития образования также показывает, что чрезмерные надежды на образование как средство социального выравнивания и экономического развития, его обширная государственная поддержка привели к перепроизводству образованных специалистов или их неадекватной образованности.

В связи со всеми этими изменениями рынка труда, кризисом государства всеобщего благосостояния, а также самой институциональной динамикой образования, концепция высшего образования, связанная с идеей со-

циальных прав, предоставляемых государством, представлением об образовательной политике как части социальной политики, становится все более проблематичной. Такая концепция образования была пересмотрена правыми правительствами, пришедшими к власти 1980–1990-х годах практически во всех европейских странах.

### **Реструктуризация образования. Образовательные реформы 1980–1990-х годов**

Таким образом, во многих европейских странах произошел пересмотр принципов устройства государства всеобщего благосостояния. В результате были введены рыночные элементы в те секторы, которые ранее являлись объектом заботы государства: образование, здравоохранение, пенсионное накопление и социальное страхование. Расходы на здоровье, образование, страхование и пенсионное обеспечение стали рассматриваться теперь скорее личными, чем государственными обязанностями. В сфере образования в 1980-е годы начинаются реформы управления. Сутью их являлось распространение механизмов рынка на сферу образования, а также постепенная децентрализация образовательных систем.

Этот пересмотр образовательной политики был связан с приходом к власти в 1980-х годов во многих европейских странах «новых правых» правительств и растущей популярностью консервативной идеологии. Консервативная идеология видит индивидуальную свободу и свободный рынок в качестве блага, в то время как сильное государство необходимо для поддержания порядка, главным образом морального и политического. Новые правые утверждали, что экономические проблемы в европейских странах возникли в связи с чрезмерным вмешательством государства в жизнь индивидов, что привело к снижению их предприимчивости и конкурентоспособности. Слишком высокие налоги привели к снижению заинтересованности в повышении эффективности работы и бизнеса у представителей обеспеченных слоев и среднего класса, а щедрые социальные выплаты и льготы – к тому, что бедные превратились в иждивенцев, не стремящихся изменять свое положение [Смирнов, Сидорина, 2003]. Американский экономист Джон Гелбрейт иронически сформулировал причину проблем государства всеобщего благосостояния следующим образом: богатые люди не работают, потому что получают слишком мало; бедные не работают, потому что получают слишком много [Clarke, Langan, Williams, 2001b. P. 75]. Таким образом, с точки зрения новых правых, экономическое и социальное обновление не зависит от государственной политики, а лежит в создании культуры предпринимательства, структурных условий для рыночной конкуренции.

Введение рыночных принципов в высшее образование означало передачу финансовых вопросов, вопросов набора персонала и вопросов

стратегического планирования отдельным образовательным учреждениям. В результате школы, колледжи и университеты в общественном секторе становятся самоуправляемыми наподобие предприятий малого или среднего бизнеса. Ученики, студенты и их родители рассматриваются как потребители образовательных услуг. Предполагается, что соревнование между учебными заведениями служит улучшению образовательных стандартов и качества обучения. При этом повышение образовательных стандартов рассматривается как вопрос эффективности менеджмента образовательного учреждения и качества преподавания. От них зависит успех или провал образовательного учреждения на рынке [Brown, Halsey, Lauder, Wells, 2003. P. 21–22], более того, экономические потребности нации могут быть полностью удовлетворены рынком.

Если люди должны платить за образование, они с большей вероятностью будут делать инвестиции в те направления, которые в дальнейшем будут прибыльными. Это приведет потребителей образовательных услуг к необходимости выбирать предметы и курсы, на которые существует спрос на рынке труда, что позволит бороться с нехваткой рабочей силы в той или иной профессии. Кроме того, благодаря выборам потребителей образование станет более ориентировано на их практические нужды, а значит, будет лучше удовлетворять потребности экономики в целом. В отношении высшего образования предполагалось, что потребителями их услуг становятся не только студенты, но и предприятия, которые заинтересованы в получении квалифицированной рабочей силы. Поэтому предприятия должны взять на себя часть расходов на высшее образование путем непосредственного финансирования вузов, отдельных программ, учебы отдельных студентов или организации учебных практик на своей базе.

Такая интеграция предприятий и вузов будет работать на повышение качества образования в связи с его большим соответствием «реальным» потребностям предприятий, которые будут финансировать и поддерживать именно те образовательные направления и специальности, в которых они наиболее нуждаются. Кроме того, кооперация между вузами и предприятиями в организации образовательного процесса будет способствовать внедрению «практического» знания в академические учреждения [Brown, Lauder, 2004. P. 53].

Рыночные реформы в образовании приобретают различные формы в разных европейских странах и подразумевают разную степень «маркетинга». Например, в скандинавских странах, таких как Швеция и Финляндия, рыночные механизмы вводятся очень ограниченно, а принципы государства всеобщего благосостояния пересматриваются несущественно. В Великобритании же, напротив, наблюдается внедрение рыночных механизмов во все сферы образования.

Рыночная экономика начинает также рассматриваться как средство, которое может обеспечить разнообразие выбора. На место идеи общей

школы как «кузницы» демократии и социальной справедливости приходит идея возможности выбора формы обучения в соответствии со своими религиозными, этническими принадлежностями, культурными или гендерными предпочтениями, состоянием здоровья. Лозунг «пусть расцветают сто цветов» реализуется в образовании. Спрос на те или иные формы образовательных услуг должен отражать образовательные потребности разных групп и тем самым обеспечивать социальную справедливость и демократичность общества. Понятие равенства возможностей заменится понятием социальной справедливости, под которой подразумевается возможность выбора и удовлетворения своих потребностей посредством выбора.

### **Модернизация рыночных реформ в образовании в 1990–2000-е годы**

Однако реформы по введению рыночных механизмов в образование практически сразу же стали подвергаться критике со стороны партий левого крыла, пришедших к власти в различных европейских странах в течение 1990-х годов. Они настаивали на необходимости модернизации и пересмотра политики приватизации образования. Их критика рыночного образования заключалась в следующем. Во-первых, они полагали, что введение выбора и соревнования представляет собой механизм, который будет способствовать тому, что в образовательной системе больше всего будут выигрывать выходцы из высшего и среднего классов. Культурный и экономический капитал распределен неравномерно между классами и этническими группами. Более того, именно высший и средний класс имеет больший объем культурного капитала, для того чтобы сделать выбор, который в будущем принесет их детям прибыль. Таким образом, введение выбора родителей и соревнования между учебными заведениями будет только маскировать систему образовательного отбора в соответствии по классовому принципу. Результатом этого процесса станет поляризация образовательной системы в терминах этнической, религиозной и классовой сегрегации. В разрезе национальных экономик поляризация учебных заведений приведет к «трате талантов», которые могли бы быть рекрутированы из среды рабочего класса через школьную систему и в дальнейшем через высшее образование [Reich, 1991]. Другими словами, рынок в образовании будет иметь противоположное влияние на способность национальных государств конкурировать на глобальном аукционе за качество, технологии и рабочие места.

Во-вторых, критика была связана с тем, что введение рынка в высшее образование и привлечение к оплате образования самих студентов, а также предприятий будет способствовать, скорее, противоположным результатам, чем предполагавшееся повышение соответствия образования потребностями экономики. В отношении привлечения предприятий

к участию в оплате образования критика заключается в том, что в капиталистическом обществе, когда работники могут свободно передвигаться от одного места работы к другому, навыки становятся коллективным благом. Так, работник будет передвигаться от одного работодателя к другому, в то время как издержки на его обучение берет на себя только один работодатель. Работодатели будут подвергаться риску потерять свои инвестиции, поэтому они будут с неохотой инвестировать в образование. В результате экономика столкнется с нехваткой образованной рабочей силы. Сами студенты, выбирающие те профессии, которые будут пользоваться спросом, также подвергаются риску при оплате своего образования, так как изменения рынка труда происходят быстро и та профессия, которая пользовалась спросом при поступлении, по окончании обучения может находиться в кризисе, а те отрасли, которые развиваются сегодня, могут стать «вымершими динозаврами» завтра [Streeck, 1992]. Иначе говоря, привнесение рынка в образование не приведет к росту гарантированной эффективности образовательной системы. Рынок и государство в образовании должны разумно сочетаться.

Политическая программа правительств левого толка предполагала, что, образовательная политика, безусловно, должна соответствовать тем требованиям, которые выдвигает глобальная экономика, что включает экономическую политику и менеджмент, но одновременно она должна иметь дело с вопросами перераспределения, равенства и социальной политики. На повестку дня приходит убеждение в том, что инвестиции в человеческий капитал и стратегическое инвестирование в экономику являются способом движения к экономике, основу которой составляет высококвалифицированный и высокооплачиваемый труд. Такая концепция образовательной политики вписывалась в идею «общества образования» и «общества знания». Под этим термином понималось такое общество, для которого знания и навыки являются ключевым продуктом, основой для экономического роста и мировой конкуренции [Weert, 2005]. Таким образом, модернизаторы рыночных реформ в образовании 1990-х годов защищали политику государственных инвестиций в человеческий капитал.

Модернизационная критика в адрес новых правых предполагала то, что государство не выполняет роль гаранта свободной конкуренции, а скорее является «стратегическим партнером», выбирающим победителей или организующим индустриальное развитие там, где необходимо, а также создающим инфраструктуру для экономического развития. Поэтому обучение высокообразованной рабочей силы является одним из основных направлений его деятельности. Образование может создать притягательную экономику, и при этом решить проблемы безработицы. С этой точки зрения социальная справедливость состоит в обеспечении всех индивидов возможностями доступа к образованию, причем в тече-

ние всей жизни, что позволит им получить работу и адаптироваться к меняющимся рыночным условиям. Эти принципы были заложены в основу образовательных политик европейских стран в 2000-х годах. Они также легли в основу общеевропейской образовательной политики в области высшего и профессионального образования, связанной с Болонским процессом [Garrido, 2002].

\* \* \*

Таким образом, высшее образование как в терминах институциональной организации, так и в терминах управления и социального значения претерпело значительные изменения со времени своего возникновения в средние века. В процессе своей эволюции высшее образование постепенно инкорпорировалось в систему государственных служб и оказалось ориентировано на производство «полезного знания», содержание которого меняется от обучения государственных чиновников единым принципам управления, создания национальных идентичностей до производства экономически полезного знания. В социальном смысле роль высшего образования изменялась от сугубо элитарного института, нацеленного на производство государственных элит, до массового института, услуги которого потенциально могут быть востребованы всеми членами общества.

С точки зрения управления современное высшее образование прошло путь от полного государственного регулирования и финансирования до попыток введения рыночных механизмов координации и предоставления вузам большей самостоятельности и свободы выбора. Это изменение принципов управления было связано с идеями «разгосударствления» экономики и образования, привнесенными консервативными правительствами в 1980–1990-х годах. Впоследствии идеи «разгосударствления» были модернизированы, однако представление о сохранении приоритета рынка в управлении образованием, а также требования его экономической эффективности сохранились.

### **Список литературы**

*Дьюи Дж.* Демократия и образование / Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

*Дэвис К., Мур У.* Некоторые принципы стратификации // Социальная стратификация / Под ред. С. Белановского. Вып. 1. М., 1992. С. 160–177.

*Кон И.* Мужчина в меняющемся мире М.: Время, 2009.

*Крутий И. А., Красина О. В.* Человеческий капитал: эволюция представлений // Социологические исследования. 2007. № 8. С. 127–130.

*Кумбус Ф. Г.* Кризис образования. Системный анализ. М.: Прогресс, 1970.

*Моррис Л.* Понятие *underclass'a* // Экономическая социология. Том 1. № 1. С. 67–91.

*Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика*. М.: Центр ОЭСР-ВШЭ, 2005 // [http://www.oecdcentre.hse.ru/material/public/App\\_OECD\\_1\\_2005.pdf](http://www.oecdcentre.hse.ru/material/public/App_OECD_1_2005.pdf).

*Смелзер Н.* Социология. М.: Феникс, 1994.

*Смирнов С. Н., Сидорина Т. Ю.* Социальная политика. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004.

*Allmendinger J.* Education and the welfare state: the four words of competence production // *Journal of European Social Policy*. 2003. 13 (1). P. 63–81.

*Becker G. S.* The economic approach to human behavior. Chicago: The University of Chicago Press, 1976.

*Brennan J., Shas T.* Higher Education Policy in the United Kingdom // Higher education policy. An international comparative perspective / Ed by L. Goedegebuure, F. Kaiser et al. Oxford; N. Y.; Seoul; Tokyo: Pergamon Press, 1995. P. 290–314.

*Brown Ph., Lauder H.* Globalization and economic development // *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education* / Ed. by S. J. Ball. L.; N. Y.: RoutledgeFalmer, 2004. P. 45–72.

*Brown Ph., Halsey A. H., Lauder H., Wells A. S.* The transformation of education and society: an introduction // *Education, culture, economy and society* // Ed by Ph. Brown, A. H. Halsey, H. Lauder, A. S. Wells. N. Y.: Oxford University Press, 2003.

*Carnoy M., Castells M., Cohen S., Cardoso F. H.* The global economy in the informational age. Pennsylvania: Penn State University, 1993.

*Clarke J., Lagan M., Williams F.* The construction of the British welfare state, 1945–1975 // *Comparing Welfare States* / Ed by A. Cochrane, Jh. Clarke, Sh. Gewirtz. L.; Newbury; New Dehli: SAGE Publications, 2001a. P. 31–70.

*Clarke J., Langan M. and Williams F.* Remarking welfare regime in the 1980s and 1990s // *Comparing Welfare States* / Ed by A. Cochrane, Jh. Clarke, Sh. Gewirtz. L.; Newbury; New Dehli: SAGE Publications, 2001b. P. 71–112.

*Collins R.* Conflict theory of educational stratification // *Schools and society: a sociological approach to education* / Ed by J. H. Ballantine, J. Z. Spade. L.: Sage publications, 2008. P. 34–40.

*Esping-Andersen G.* The three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Polity Press, 1990.

*Gartner A., Riessman F.* The service society and consumer vanguard. N. Y.: Harper&Row, 1974.

*Garrido J. L. G.* The European University looks ahead towards the future // *Education in Europe: policies and politics* / Ed by Jose Antonio Ibanez-Martin and Gonzalo Jover. Dordrecht; Boston; L.: Kluwer Academic Publishers, 2002. P. 141–165.

*Green A., Sakamoto A.* Models of high skills in National Competition strategies // P. Braun, A. Green, H. Lauder. Globalization, competitiveness and skill formation. N. Y.: Oxford University Press, 2001. P. 56–160.

*Ginsburg N.* Sweden: the social-democratic case // *Comparing Welfare States* / Ed by A. Cochrane, Jh. Clarke, Sh. Gewirtz. L.; Newbury; New Dehli: SAGE Publications, 2001. P. 195.

*Hunt L. H.* Preface // Grad inflation: academic standards in higher education / Ed by L. H. Hunt. N. Y.: State University of New York, 2008. P. XIII–XXV.

*Kerr C.* Education and the expert society. San Francisco: Chandler, 1962.

*Kerr C.* Great transformation in higher education, 1960–1980. N. Y.: State University of N. Y., 1991.

*Lie S., O'Leary V.* Storming the tower: women in academic world. L.: Kogan Page, 1990.

*Lewis R.* The new service society. L.: Longman, 1973.

*Marginson P.* Multinational Britain: employment and work in an Internationalised economy // Human resource management journal. 1994. 4 (4). P. 63–80.

*Marshall T. H.* Citizenship and Social Class // The Welfare State Reader / Ed by Ch. Pierson and F. G. Castles. Cambridge: Polity Press, 2000. P. 32–41. (First published in: Marshall T. H. Citizenship and Social Class and Other Essays. CUP, 1950.)

*Neave G.* The Bologna process as Alpha or Omega, or, on Interpreting History and Context as Inputs to Bologna, Prague, Berlin and Beyond // European Integration and Governance of Higher Education and Research / Ed by A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, P. Maassen. Dordrecht; Heidelberg; L.; N. Y.: Springer, 2009.

*Neave G.* The European dimension in Higher Education: an exclusion into the modern use of historical analogues // Higher education and the nation state. The international dimension of higher education / Ed. by J. Huisman, P. Maassen and G. Neave. Amsterdam; L.; N. Y.; Oxford; Paris; Shannon; Tokyo: Pergamon, 2001. P. 13–74.

*Newman K.* Declining Fortunes: the withering of the American Dream. N. Y.: Basic Book, 1993.

*Illich I., Verne E.* Imprisoned in the global classroom. N. Y.: Writers and readers, 1976.

*Poole L.* Germany: a conservative regime in crisis? // Comparing Welfare States / Ed by Allan Cochrane, Jhon Clarke and Sharon Gewirtz. L.; Newbury; New Delhi: SAGE Publications, 2001. P. 154–193.

*Reich R.* The work of nations. L.: Simon & Schuster, 1991.

*Rowntree D.* Asserting students: How shall we know them? L.: Paperback edition, 1996.

*Rudder H. de.* The quality Issue in German Higher Education Policy // European Journal of Education. 1994. Vol. 29. № 2. P. 201–219.

*Streeck W.* Social institutions and economic performance. L.: Sage, 1992.

*Svanfeldt G.* Higher education policy in Sweden // Higher education policy. An international comparative perspective / Ed by L. Goedegebuure, F. Kaiser et al. Oxford; N. Y.; Seoul; Tokyo: Pergamon Press, 1995. P. 239–264.

*Usen T.* The idea of the university: changing roles, current crisis and future challenges // Higher education in international perspective. Toward the 21st century / Ed by Zaghoul Morsy and Philip G. Altbach. N. Y.: Advent Books, 1993. P. 3–20.

*Weert T. van.* Lifelong learning in the knowledge society. Implications for education // Education and the knowledge society: information technology supporting human

development / Ed by T. van Weert. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2005. P. 15–26.

*Williams G. L.* The higher education market in the United Kingdom // Markets in higher education: rhetoric or reality? / Ed by P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill, A. Amaral. Dordrecht: Kluwer, 2004. P. 241–269.

*Willis P. E.* Learning to labor: how working class kids get working working class jobs. N. Y.: Columbia university press, 1981.

---

Лариса Леонидовна Шпаковская,  
канд. социол. наук, доцент факультета социологии СПб филиала ГУ – ВШЭ,  
старший научный сотрудник Центра молодежных исследований  
при факультете социологии СПб филиала ГУ – ВШЭ  
электронная почта: <mailto:lara@eu.spb.ru>

---