



Электронный научно-образовательный журнал «История».
2013-2023

ISSN 2079-8784

URL - <http://history.jes.su>

Все права защищены

Выпуск 11 (133) Том 14 - Социальные трансформации Нового и Новейшего времени: общество, политика, наука. 2023

Государственная политика в сфере образования: актуальные проблемы теоретической дискуссии

Гуторов Владимир Александрович

*Санкт-Петербургский государственный университет; Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН
Российская Федерация, Санкт-Петербург*

Ширинянец Александр Андреевич

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН
Российская Федерация, Москва*

Аннотация

В современной науке, несмотря на сложившийся консенсус относительно роли государства в образовательных процессах, постоянно возникает ряд вопросов, связанных с методологическими подходами к анализу содержания понятия «государственное образование». В статье представлены основные аспекты теоретического анализа роли государства в развитии политики образования в глобализирующемся мире. Исследуются процессы, связанные с формированием системы массового образования в различных регионах мира. Обосновывается положение, согласно которому государственные системы образования, обладающие исторически сложившимися региональными характеристиками, следует сравнивать только путем абстрагирования их отличительных черт с целью выявления критериев, которые могут служить переменными измерения. Анализируются различные оценки неолиберальных реформ в сфере образования, которые были изначально ориентированы на глубокую реструктуризацию культурных, социальных, политических и экономических отношений между государством, рынком и обществом. Исследуются основные аспекты критической аналитики, представленной в трудах ученых, которые стремятся выявить истинную подоплеку и последствия неолиберальной образовательной политики.

Преодоление неолиберального синдрома в теории и на практике, в конечном итоге, открывает новые возможности теоретического анализа эволюции государственной политики образования в следующих перспективных направлениях: концептуальные рамки и методологические подходы к исследованиям идеологических ресурсов и практик государственных реформ в сфере образования; стратегический анализ динамики образовательной политики в современном мире; влияние политики образования на эволюцию демократических институтов и многие другие.

Ключевые слова: образование, государство, политика, идеология, капитализм, социализм, неолиберализм, реформа, политические стратегии

Дата публикации: 14.12.2023

Источник финансирования:

Статья подготовлена в ФГБУН «Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН» в рамках проекта № 1022061600085-5-5.6.1 «Современные концепции общественного согласия: актуальные проблемы политической теории и практики», реализуемого при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Экспертного института социальных исследований.

Ссылка для цитирования:

Гуторов В. А. , Ширинянц А. А. Государственная политика в сфере образования: актуальные проблемы теоретической дискуссии // Электронный научно-образовательный журнал «История». – 2023. – Т. 14. – Выпуск 11 (133).

URL: <https://history.jes.su/s207987840029105-4-1/>. DOI:

10.18254/S207987840029105-4

¹ В современном общественном сознании представление о первостепенной роли государства в жизни человечества по-прежнему играет доминирующую роль. В политической теории данное представление также крайне редко ставится под сомнение, поскольку совершенно очевидно, что любая попытка его опровержения явно противоречит историческим фактам и основным тенденциям эволюции мировой политики с начала XX в. и вплоть до наших дней.

² Из всего многообразия современных тенденций специалисты обычно выделяют в порядке исторической последовательности две наиболее важные и значимые:

³ а) с начала XX в. вполне отчетливо выявляется стремление к модернизации стран, отстающих в развитии, как ответ на вызов, брошенный техническим прогрессом. «...Коммунистические режимы — отмечает, например, Т. Макданьел, — в целом могут быть сгруппированы с некоторыми некоммунистическими государствами, такими, как Турция Ататюрка, в качестве осуществляющих модернизацию однопартийных диктатур. Хотя вполне подходит называть таких правителей, как Сталин и Ататюрк, автократами, такая автократия имеет отличие: не стремясь к личному правлению, основанному на традиционной

легитимности, эти правители рвут с прошлым, пропагандируя идеологии обновления и обеспечивая массовое участие посредством развития массовых политических организаций... Такие автократические системы мобилизации ясно доказали способность создать основы современного индустриального общества. В определенном, самом крайнем случае, продемонстрированном сталинской системой, они действовали, фактически уничтожая отдельное существование гражданского общества — факт, указывающий на ту огромную цену, которую эти режимы были готовы платить за свою версию прогресса»¹. Реализованные в СССР широкомасштабные преобразования за несколько десятилетий превратили отсталую страну в ядерную сверхдержаву;

4 б) во второй половине XX в. в США и странах Западной Европы послевоенный длительный бум, характеризующийся самым высоким и наиболее устойчивым уровнем жизни, когда-либо достигнутым большими группами населения, был подкреплен «политикой государственных расходов и формированием государства всеобщего благосостояния»².

5 Обозначенные выше мировые тенденции предельно рельефно проявились в сфере образовательной политики. Новая политическая элита, пришедшая к власти в России в октябре 1917 г., осуществила ряд образовательных реформ, нацеленных, начиная с конца 1920-х гг., прежде всего, на расширение возможностей технического образования и вовлечения молодежи в программу «социалистического строительства». В 1926 / 1927 г. общая численность учащихся средних высших учебных заведений составляла 1 834 260 человек; к 1933—1934 гг. она увеличилась до 5 940 569, а к 1938—1939 гг. — до 12 088 772. Во всех высших учебных заведениях число студентов увеличилось со 159,8 тысяч в 1927 / 1928 гг. до 469,8 тысяч — в 1932 / 1933 гг., причем удельный вес выходцев из рабочего класса увеличился за этот период с 25,8 % до 50,3 %. В период с 1928 г. по 1932 г. 170 000 человек окончили высшие учебные заведения (исключая военные училища) и 370 000 человек — в период с 1933 г. по 1937 г. К 1941 г. 89 % выпускников 1928 / 1932 гг. и 72 % выпускников 1933 / 1937 гг. стали руководящими кадрами. Непосредственным результатом реформ было создание нового «управленческого класса», игравшего ключевую роль в реализации программы, превратившей Россию в мощную индустриальную державу³.

6 В послевоенный период СССР, по мнению некоторых западных специалистов, превратился в «технотопию» — «политический режим, обещавший своим гражданам технологический прыжок к качественно лучшему существованию»⁴. Система науки и образования, подкреплявшая идеологические претензии, была самой крупной в мире. В ней была сконцентрирована одна четвертая часть научных работников земного шара⁵. Хотя основная доля крупнейших научных проектов была сосредоточена в специальных институтах Академии наук, подготовка научных кадров осуществлялась средними и высшими техническими учебными заведениями и университетами. Университетская структура была достаточно разветвленной и опиралась на имеющие прочные традиции общеобразовательные школьные программы, которые, несмотря на многие попытки профессионализации школы, так и не удалось искоренить⁶.

7 Аналогичные процессы, связанные с формированием системы массового образования, развивались в странах капиталистического Запада. Уже в XIX в. обозначилось расширение ответственности государства в образовательной сфере. Признание важности образования для благосостояния страны проявилось, прежде всего, в создании национальных систем образования. В XIX в. и начале XX в. многие современные государства сформировали «образовательную монополию» в форме государственных школ. Лежащий в ее основе идеологический постулат состоял в том, что принудительное образование устанавливается каждым государством в виде законов, обязывающих всех родителей отправлять своих детей в школу. Данный постулат и в последующие десятилетия продвигался как международными организациями, так и ведущими западными интеллектуалами, выразившимися резко и вполне определенно: «Мы принуждаем детей быть образованными»⁷; «Мы не предоставляем детям право решать — должны они посещать школу или нет»⁸ и тому подобное.

8 Вместе с тем, как отмечает Дж. Гилл, «государство не поддерживало образование ради образования. Цель состояла не в том, чтобы создать население, чье личное развитие могло быть улучшено в результате обучения, а в том, чтобы гарантировать, что население будет наделено такими знаниями, которые будут полезны для развития общества и укрепления страны. Подход к образованию был инструментальным. Образованным населением было легче управлять, потому что грамотность и умение читать позволяли государству отдавать распоряжения в письменной форме, а не полагаться на молву, а также потому, что образование могло быть средством передачи ценностей, которые способствовали массовому принятию статус-кво»⁹.

9 В современном мире, несмотря на ряд существенных модификаций в плане динамики и политической обусловленности, обозначенные выше тенденции остаются неизменными. Согласно исследованиям и опросам, проведенным в рамках «Организации экономического сотрудничества и развития» в Париже (OECD), Статистического института ЮНЕСКО в Монреале и Всемирного банка в Вашингтоне, национальное государство является центральной организационной единицей современных систем образования. По мнению многих специалистов, государственные системы образования, обладающие исторически сложившимися региональными характеристиками, следует сравнивать только путем абстрагирования их отличительных черт с целью выявления критериев, которые могут служить переменными измерения¹⁰. Данная позиция отражается и нередко оказывает решающее влияние на структуру и аргументацию авторов многочисленных учебников по образовательной политике¹¹.

10 Тем не менее, несмотря на сложившийся в современной науке консенсус относительно роли государства в образовательных процессах, постоянно возникает ряд вопросов, связанных с методологическими подходами к анализу содержания самого понятия «государственное образование». По справедливому замечанию Джозефа Зайды: «Роль государства в формировании и контроле образования и учебных программ парадоксальна. С одной стороны, концепция “национального государства” требует централизации определенных функций, включая положение о массовом образовании. Текущие реформы образовательной политики, направленные на достижение конкурентоспособности и разнообразия

посредством стандартизированных учебных программ, национальных стандартов и стандартизированной оценки, также предполагают растущую централизацию. С другой стороны, определяемая государством политика реструктуризации образования в ответ на требования справедливости, участия и разнообразия способствует децентрализации школьного образования. Изучая различные эффекты государственного вмешательства в образование в скандинавских странах, Йонассон рассматривает роль государства во взаимосвязи политики и образования как очень “сложную”. Согласно его утверждению, данная роль может быть “либо функциональной, либо противодействующей”¹².

¹¹ Обозначенный Зайдой образовательный парадокс вполне позволяет рассматривать концепцию государственной организации образования в качестве аналитической матрицы, открывающей возможность более подробного анализа особенностей различных моделей образовательной политики как в чисто практическом, так в теоретическом плане.

¹² Теоретические аспекты аналитики государства во многом определяются спецификой дискуссий относительно его определения. Большинство ученых вполне справедливо, на наш взгляд, полагают, что классическая характеристика государства, представленная в веберовском *magnum opus* «Хозяйство и общество», и в наши дни может рассматриваться в качестве отправной точки для дальнейшего исследования: «Первичные формальные характеристики современного государства таковы: оно обладает административно-правовым порядком, подлежащим изменению законодательством, на который ориентирована организованная деятельность административного аппарата, также регулируемая нормативными актами. Эта система порядка претендует на принудительную власть не только над членами государства, гражданами, большинство из которых получили членство по рождению, но и в очень значительной степени над всеми действиями, происходящими в сфере ее юрисдикции. Таким образом, это принудительная организация по территориальному признаку. Более того, сегодня применение силы признается законным лишь постольку, поскольку оно либо разрешено государством, либо предписано им... Требование современного государства на монополию применения силы столь же важно для него, как и его характер обязательной юрисдикции и непрерывного действия»¹³.

¹³ Через два года после смерти М. Вебера голландский философ-правовед Хуго Краббе опубликовал книгу «Современная идея государства», многие моменты которой в плане аргументации могут рассматриваться в качестве своеобразной альтернативы веберовскому подходу: «... Современная идея государства стала доминировать в политической практике, в то время как политическая теория все еще поддерживала старый взгляд на государство, восходящий к абсолютизму. Теория не учла изменений в отношениях между правителями и подданными, которые постепенно происходили в течение последних пятидесяти лет, или, по крайней мере, не учитывала этого должным образом. На протяжении веков в нашей жизни господствовала идея суверена, имеющего субъективное право на власть, и народа, находящегося в состоянии политического подчинения. Этот суверен мыслился воплощенным либо в государе, либо в законодательном органе, и, следовательно, его право на власть рассматривалось как личное и субъективное право... Если теперь мы спросим,

какая великая идея одержала верх в только что описанном процессе, мы можем ответить, что духовная власть заняла место личного авторитета. Мы живем уже не под властью лиц — физических или фиктивных юридических — а под властью норм, духовных сил. Именно в этом раскрывается современная идея государства. Старая основа, которая прежде главным образом поддерживала жизнь сообщества (личный авторитет государя), вынуждена была уступить место (или, по крайней мере, все более и более уступает место) другой основе, производной от духовной природы человечества. Эта духовная природа есть источник, из которого исходят реальные силы и через который пробуждаются обязанности по отношению к живому сознанию. Эти силы правят в самом строгом смысле этого слова. Этим силам можно повиноваться свободно, именно потому, что они исходят из духовной природы человечества. Сила, которую они могут проявить, коренится именно в том, что мы добровольно следуем их руководству. Такая духовная сила позволяет рождаться закону и праву (Recht) и постоянно позволяет им рождаться заново»¹⁴.

¹⁴ В обширном введении к книге Х. Краббе, представляющем по существу отдельную, вполне самостоятельную работу, американские ученые Дж. Х. Сейбин и У. Дж. Шепард подробно обосновывают идею о том, что образовательную деятельность государства следует рассматривать в качестве основы, которая может быть использована для разработки политики в других сферах социума: «Правительство — это не совокупность полномочий, как это неизбежно считается, пока главенствует императивная фаза закона, а совокупность деятельных сил и структур для организации и управления общественными интересами. Образование, например, является таким интересом. В современных условиях публичное образование стало по большей части функцией государства. Необходимо сохранить систему школ, обеспечивающих образование всех видов — от детского сада до университета. Должен быть сформирован адекватный штат преподавателей и руководителей; должны быть предусмотрены здания и оборудование; необходимо собрать средства; политика всей системы, ее учебная программа и ее связь с производственной, социальной и интеллектуальной жизнью группы должны быть спланированы. Целью образовательного законодательства является создание и управление такой системой. Точно также большая часть современного законодательства создает другие подобные государственные услуги... Создание и развитие школьной системы, безусловно, требует оценки образовательных целей и процессов. Существует целый ряд законных требований, которые могут быть выдвинуты в связи с любым планом образования. Общество нуждается в определенных видах хорошего гражданства; имеется разумное требование индивидуума получать образование, которое принесет ему некоторый прирост силы либо в форме эффективности, либо в менее осязаемой форме духовного саморазвития; в промышленности существуют разнообразные потребности в людях, обученных занимать полезное место в схеме производства. Все эти утверждения и многие другие разумны, но все они, вероятно, будут более или менее противоречивыми, и точно так же, как проблема должна решаться каждым человеком в отдельности, так и в целом она должна решаться с помощью образовательной политики определенного рода, предназначенной для всего сообщества»¹⁵.

15 И, наконец, в новейшей работе Петера Стейнбергера, имеющей аналогичное название — «Идея государства», было выделено третье направление дискуссии, включающее в себя многочисленные исторические и теоретические аспекты современных концепций гражданского общества и либеральной демократии: «Слово “государство” в том виде, в каком оно представлено в современном политическом дискурсе, весьма характерно используется двумя совершенно различными и принципиально несовместимыми способами, один из которых приблизительно соответствует осторожному, а другой — философскому способам теоретизирования. Конечно, то, что верно для теорий, верно и для слов: наблюдение и внимательное отношение к (в данном случае — терминологическим) различиям является минимальным требованием — слишком часто невыполнимым — для ясного и вразумительного мышления о политике и государстве. С одной стороны, мы обычно говорим об “отделении церкви от государства” или о “государственном терроризме”, или о “государственном регулировании экономики”. И когда мы делаем это, мы думаем о “государстве” как о синониме, более или менее аналогичном “правительству” и как о резко отличающемся от “гражданского общества”. Конечно, это последнее разграничение — государство и гражданское общество — стало центральным вопросом современной политической мысли. Таким образом, государство все чаще “рассматривается многими как просто аппарат управления, аппарат, отличающийся главным образом тем, что он предполагает монополию на принуждение”. Следует отметить, что различие между государством и гражданским обществом берет свое начало не столько в гегелевской Rechtsphilosophie, сколько в поразительном, возможно, преднамеренном неправильном толковании этого понятия Марксом. Я говорю о неправильном прочтении, потому что Гегель, вопреки тому, что сказал Маркс, никогда не понимал Staat и bürgerliche Gesellschaft как обозначающие независимые и противоположные области человеческой деятельности, когда одна осуществляет власть или реализует полномочия по отношению и против другой. Скорее, он рассматривал их — и все другие “моменты” права, включая системы собственности, абстрактное право, мораль и семью — как составные элементы единой, всеобъемлющей, органической сущности. Таким образом, работа Гегеля отражает совершенно иную и весьма почтенную традицию дискурса, в которой слово “государство” используется гораздо шире, как, например, когда мы говорим о “городах-государствах” Древней Греции или Италии эпохи Возрождения. Или о “современном национальном государстве”, или о “новых независимых государствах пост-колониального мира”. Или об “Организации американских государств”. Здесь “государство” не синонимично, а, наоборот, резко отличается от “правительства”, как целое отличается от части. Само государство — это более широкое понятие, которое, по существу, относится ко всему политическому обществу, то есть к “политическому телу или политическому сообществу как таковому, чему-то, что существовало на протяжении всей истории в самых разных формах”»¹⁶.

16 Все отмеченные выше характеристики современного государства и его образовательной политики в той или иной степени имеют явный оттенок нормативности, и в данном своем качестве они, как уже отмечалось, представлены в многочисленных школьных и университетских учебниках в качестве

практически безальтернативной теоретической модели. Совершенно очевидно, что в настоящее время подобная почти идиллическая картина резко контрастирует с реальными процессами, происходящими в западном мире, который на протяжении уже нескольких десятилетий находится в состоянии глубокого кризиса, вызванного серией экономических и социально-политических экспериментов, инициированных неолиберальными правительствами на рубеже 1970—1980-х гг. К настоящему времени представленная в научной литературе аналитика этих экспериментов довольно часто приобретает откровенно апокалиптический характер. Типичным примером подобного апокалиптического восприятия, безусловно, являются следующие пассажи книги Венди Браун «На руинах неолиберализма: подъем антидемократической политики на Западе»: «Застигнув сами себя врасплох, крайне правые силы пришли к власти в либеральных демократиях по всему миру. Каждые выборы приносят новый шок: неонацисты в немецком парламенте, неофашисты в итальянском парламенте, брексит, инициированный таблоидной ксенофобией, рост белого национализма в Скандинавии, авторитарные режимы, формирующиеся в Турции и Восточной Европе, и, конечно же, трампизм. Расистские, антиисламские и антисемитские ненавистничество и воинственность нарастают на улицах и в интернете, и вновь вступившие в коалицию ультраправые группы смело прорываются в светлое публичное пространство после многих лет, в течение которых они в основном скрывались в тени. Политиканы и политические победы придают смелости крайне правым движениям, которые, в свою очередь, приобретают изощренность в качестве политических дельцов и экспертов, фабрикующих обращения в социальных сетях. По мере того как количество новобранцев продолжает расти, центристы, базисные неолибералы и традиционные либералы и левые проявляют колебания. Возмущение, морализаторство, сатира и тщетные надежды на то, что внутренние фракции или скандалы в рядах правых приведут их к самоуничтожению, гораздо более распространены, чем серьезные стратегии борьбы с этими силами, опирающейся на убедительные альтернативы. У нас даже есть проблемы с наименованиями: что это — авторитаризм, фашизм, популизм, нелиберальная демократия, недемократический либерализм, правая плутократия? Или что-то другое? Неспособность предсказать, понять или эффективно противодействовать этим событиям отчасти объясняется вызывающими слепоту утверждениями о бессмертии западных ценностей и институтов, особенно прогресса, Просвещения и либеральной демократии. Частично же непонимание вызвано неизвестной прежде агломерацией элементов в среде возвышающихся правых — любопытной комбинацией либертарианства, морализма, авторитаризма, национализма, ненависти к государству, христианского консерватизма и расизма. Эти новые силы сочетают в себе знакомые элементы неолиберализма (лицензирование капитала, ограничение труда, демонизация социального государства и политики, нападки на равенство, провозглашение свободы) с их кажущимися противоположностями (национализм, принуждение к традиционной морали, популистский антиэлитизм и требования государственных решений экономических и социальных проблем). Они сочетают нравственную праведность с почти праздничным аморальным и нецивилизованным поведением. Они поддерживают власть, демонстрируя при этом беспрецедентную публичную социальную расторможенность и агрессию. Они негодуют против релятивизма, но

также и против науки и разума, отвергают утверждения, основанные на доказательствах, рациональную аргументацию, достоверность и ответственность. Они презирают политиков и политику, демонстрируя при этом свирепую волю к власти и политические амбиции. Где мы?»¹⁷.

¹⁷ Неолиберальные реформы были изначально ориентированы на глубокую реструктуризацию культурных, социальных, политических и экономических отношений между государством, рынком и обществом, основанную на политике финансового дерегулирования, которая отделяет экономику от социальных реалий. Их влияние на образование осуществлялось путем реструктуризации государства (новое государственное управление и сетевое управление), через приватизацию и коммерциализацию, а также внедрения в школьное образование идей и практик «Глобального движения за реформу образования» (GERM). Для адептов неолиберализма характерно стремление к разработке риторических стратегий, внутри которых квазинаучные формулы постоянно смешиваются с идеологическими клише, рекламирующими свободные рынки, индивидуализм, дерегулирование, приватизацию и реформу системы социального обеспечения. Стратегия реформы системы образования включают в себя акценты на маркетинге, коммерциализации и приватизации государственных школ, ваучерных системах и др.¹⁸ С распространением неолиберальных идеологием, согласно которым «образовательный рынок» должен быть освобожден от влияния государства, последнее рассматривается в совершенно ином ракурсе. «Переоценка ценностей» сопровождается культивированием в образовательной и культурной сферах «нового вида предпринимательского индивидуализма с акцентировкой на саморекламу и самоконтроль»¹⁹.

¹⁸ В своем эссе «Неолиберализм как политический дискурс: политическая арифметика Ното Оесопотісус» новозеландский философ и выдающийся теоретик образования Майкл А. Петерс отмечает: «Деконструируя неолиберальный дискурс в общих чертах, мы можем сказать, что приверженность свободному рынку включает в себя два набора требований: (i) требования эффективности рынка как превосходного мобильного механизма распределения ограниченных государственных ресурсов и (ii) декларативные заявления относительно рынка как высшей с моральной точки зрения формы политической экономии. Это простое, исторически наивное и нерефлективное возрождение ното оесопотісус предполагает возврат к грубой форме индивидуализма, который является конкурентным, “собственническим” и часто истолковывается в терминах “потребительского суверенитета” (“потребитель — король”). Тем самым аргумент общественного выбора состоит в том, чтобы осуществить реорганизацию публичных служб, сделав их ориентированными на потребителя: например, сделать студента потребителем образования или гражданина — потребителем здоровья. Это также означает, что данные виды услуг могут быть легко приватизированы и маркетингованы»²⁰.

¹⁹ Обстоятельный критический анализ довольно поверхностного инструментального подхода неолиберальных идеологов к государству как социальному институту и государственной образовательной политике представлен в работе Стивена Уорда «Неолиберализм и глобальное реструктурирование знания и образования». «В дополнение к изменению условий для производства знания, —

отмечает американский политолог, — неолибералы также взяли на прицел распространение знания посредством государственного образования. Для неолибералов институт государственного образования на всех его уровнях был особенно проблематичным вопросом и сферой, в которой проводились некоторые из их самых широкомасштабных и противоречивых усилий, связанных с глобальными реформами. По их мнению, школы и университеты ни в одной стране не смогли обеспечить учащихся практическими навыками и “предпринимательскими ценностями”, необходимыми для конкурентоспособности в мире, который становится все более взаимосвязанным экономически. Они также не смогли в полной мере осознать и адаптироваться к новой роли, которую знания теперь должны играть в условиях роста и расширения региональной, национальной и международной экономики. Для неолибералов провал образования, как и провалы всех государственных институтов и общественной сферы в целом, были связаны с социалистической и кейнсианской экономической и социальной политикой, проводимой правительствами по всему миру в первой половине двадцатого века. Эта политика по существу “национализировала школьное образование”, позволив государству во многих национальных контекстах установить исключительную монополию на образование, а профессиональным работникам умственного труда — профессорам и учителям — установить и поддерживать коллективную “монополию компетентности”, осуществив “захват” определенных областей знания и образования. Со временем эти монополии создали обособленную и раздутую бюрократическую систему образования, которая сделала как производство, так и распространение знаний негибкими, безрезультатными и, в конечном счете, неэффективными. В результате образовательные учреждения всех уровней оказались не в состоянии реагировать на изменяющиеся потребности корпораций в навыках и знаниях. Монополия государства на образование также создала систему прав, которая порождала самодовольных, немотивированных учителей и администраторов, равнодушных родителей и ленивых, неуспевающих учеников. С неолиберальной точки зрения, было, прежде всего, необходимо, помимо всего прочего, внедрить в эти организации структуры “нового публичного менеджмента”, которые будут отвечать за лучшее управление знаниями и надзор за крупным переоснащением и реорганизацией производства знаний и образования в соответствии с принципами конкурентоспособного коммерческого предприятия. Внедрение в производство и распространение знаний принципов экономической рациональности, потребительского выбора и дисциплины рынка, а также соответствующих новых форм административного менеджмента, как они утверждали, в конечном итоге создаст конкурентоспособную “предпринимательскую культуру” на всех уровнях образования»²¹.

²⁰ Результаты подобного рода политических экспериментов не заставили себя ждать и, по мнению многих авторитетных специалистов, они выглядят удручающими. Как сравнительно недавно отмечал Ноам Хомский, в США система образования, основанная на принципе «частного изобилия и общественной нищеты», «стала весьма предсказуемой жертвой неолиберальной реакции... Финансирование государственного образования резко сократилось. Плата за обучение резко возросла, что привело к чуме непогашенных студенческих долгов. Поскольку высшее образование сводится к бизнес-модели в соответствии с

неолиберальной доктриной, административная бюрократия резко увеличилась за счет преподавателей и студентов, что хорошо проанализировал социолог Бенджамин Гинзбург. Сокращение расходов, продиктованное почитаемыми рыночными принципами, естественным образом ведет к сверхэксплуатации наиболее уязвимых. Создается новый прекариат, состоящий из аспирантов и адъюнктов, заменяющих штатных преподавателей и выживающих на жалкие гроши... Для тех, у кого глаза открыты, многое из того, что произошло, было вполне предсказуемо уже в начале 1970-х гг., когда был осуществлен переход от регулируемого капитализма к зарождающемуся неолиберализму... Не существует экономической причины, препятствующей процветанию бесплатного образования от школ до колледжей и университетов. Барьеры представляют собой не экономические, а скорее политические решения, смещенные в предсказуемую сторону в условиях высочайшей степени неравенства в богатстве и власти»²².

²¹ В современном политическом дискурсе поиск новых альтернатив неолиберальной образовательной политике, соединяющей различные формы государственного интервенционизма с либертарианской риторикой для сохранения привилегий и социального неравенства, постоянно вызывает реакцию отторжения. Об этом свидетельствуют многочисленные радикальные, нередко откровенно утопические проекты, ориентированные на построение «демократии нового типа», в которой нет места государственному регулированию, основанному на принципах управленческой иерархии. В соответствии с логикой сторонников этого направления, необходимо «создание образовательной системы, которая ставит под сомнение, протестует или пытается изменить иерархические структуры, свойственные современному обществу... Нынешняя система образования отражает и увековечивает эту несправедливость. В демократической стране образование должно обеспечивать средства борьбы с иерархией и неравенством, которые считаются частью повседневной жизни. Образование, основанное на принципе статус кво, низводит его главную цель — формирование знаний, идей, инноваций и критического мышления — до элементарного утилитаризма, движимого рынком. Тем самым роль студентов и преподавателей, а также университетов сводится к достижению консенсуса, но никак не к созданию предпосылок для изменений»²³.

²² На наш взгляд, подобные анархистские представления, очень напоминающие лозунги, воодушевлявшие леворадикально настроенных студентов и университетских преподавателей в Париже в мае-июне 1968 г., сегодня выглядят не альтернативой, а, скорее, обратной стороной не менее экстремистской неолиберальной риторики, направленной против современного государства и представляющей явную угрозу не только для классической европейской образовательной системы, но и для самой традиции рациональной политики. О таком драматическом финале предупреждал в самом начале нашего столетия Джорджо Агамбен: «В то время как государство, — писал итальянский философ, — будучи в упадке, позволяет своей пустой оболочке выживать повсюду как чистой структуре суверенитета и господства, общество в целом вместо этого безвозвратно перемещается в форму общества потребления, то есть общества, в котором единственной целью производства является комфортная жизнь. Теоретики политического суверенитета, такие как Шмитт, видят во всем этом вернейший

признак конца политики. И планетарные массы потребителей, по сути, не предвещают появления какого-либо нового образа полиса (даже если они не начинают просто предаваться старым этническим и религиозным идеалам)»²⁴.

²³ В этом плане гораздо более привлекательной в теоретическом плане выглядит критическая аналитика, представленная в трудах ученых, которые стремятся выявить истинную подоплеку и непосредственные последствия неолиберальной образовательной политики. Например, в своей работе «Высшее образование при позднем капитализме: идентичность, поведение и неолиберальная атмосфера» Джеффри ди Лео очень удачно и метафорично обозначил параллель между неолиберальными реформами в сфере высшего образования и крахом идеи «государства всеобщего благосостояния», определявшей ментальность западного общества на протяжении нескольких десятилетий: «Одно из ключевых различий между университетом и корпорацией заключается в том, что последняя не обязана заботиться о благополучии своих сотрудников, если только это не наносит ущерба прибыли. Но должно ли то же самое относиться к университетам? Другими словами, должны ли они действовать как корпорации в рамках их представлений об умственном и физическом благополучии тех, кого они нанимают? Университет должен с уважением относиться к достоинству и желаниям всех, кто вверяет ему свою жизнь и благополучие, так же как он должен быть терпимым к различным верованиям и представлениям о благе. Более того, одной из главных целей университета должно быть улучшение жизни всех, кто в нем работает и учится. Забыть о человеческом благополучии — значит забыть о том, зачем вообще существуют университеты: чтобы сделать людей лучше»²⁵.

²⁴ Преодоление неолиберального синдрома в теории и на практике в конечном итоге открывает новые возможности теоретического анализа эволюции государственной политики образования в следующих перспективных направлениях: концептуальные рамки и методологические подходы к исследованиям идеологических ресурсов и практик государственных реформ в сфере образования; стратегический анализ динамики образовательной политики в современном мире; влияние политики образования на эволюцию демократических институтов и многие другие²⁶.

Примечания:

1. McDaniel T. *Autocracy, Modernization and Revolution in Russia and Iran*. Princeton: Princeton University Press, 1991. P. 10.
2. Gill G. *The Nature and Development of the Modern State*. Houndmills, Basingstoke; N. Y.: Palgrave Macmillan, 2003. P. 1.
3. См.: Gill G. *Stalinism*. Second Edition. Houndmills, Basingstoke; L.: Macmillan Press, Ltd., 1998. P. 26—27.
4. Balzer H. D. *Soviet Science on the Edge of Reform*. San-Francisco; L.: Westview Boulder, 1989. P. 1.
5. Там же. P. 60.
6. См.: Ruble B. A. *Leningrad: Shaping a Soviet City*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1990. P.144—154.
7. Berlin I. *Two Concepts of Liberty // Liberalism and Its Critics*. Harvard: Harvard University, 1984. P. 31.

8. Dahl R. A. *After the Revolution? Authority in a Good Society*. New Haven; L.: Yale University Press, 1990. P. 16.
9. Gill G. *The Nature and Development of the Modern State*. Houndmills, Basingstoke; N. Y.: Palgrave Macmillan, 2003. P. 135.
10. См.: *Education and the State: International Perspectives on a Changing Relationship* / ed. Aubry C., Geiss M., Magyar-Haas V., Oelkers J. L.; N. Y.: Routledge, 2015. P. 3. 11. См., например: Wong K. *Political Institutions and Educational Policy* // *Handbook of Educational Policy* / ed. Cizek G. San Diego; L.: Academic Press, 1998. P. 297—325; ср.: Lindle J. K. *The History of Educational Policy and Governance: Fundamental Questions about Citizens' Rights, Roles and Futures* // *The Wiley Handbook of Educational Policy* / ed. Papa R., Armfield Sh. W. J. Medford: Wiley Blackwell, 2018. P. 30—31.
12. *Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State* / ed. Zajda J. Dordrecht: Springer, 2006. P. 3.
13. Weber M. *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology*. Vol. 1. Berkeley: University of California Press, 1978. P. 56; см. также: Gill G. *The Nature and Development of the Modern State*. Houndmills, Basingstoke; N. Y.: Palgrave Macmillan, 2003. P. 2—3.
14. Krabbe H. *The Modern Idea of the State*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1922. P. 3, 8—9.
15. Там же. P. LIV—LV, LXIX.
16. Steinberger P. J. *The Idea of the State*. Cambridge; N. Y.: Cambridge University Press, 2004. P. 9—10; см. также: Steinberger P. J. *Logic and Politics: Hegel's Philosophy of Right*. New Haven; L.: Yale University Press, 1988. P. 199—200; Steinberger P. J. *The Politics of Objectivity: An Essay on the Foundations of Political Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. P. 62—68; Lakeland P. *The Politics of Salvation: The Hegelian Idea of the State*. Albany: State University of New York Press, 1984.
17. Brown W. *In the Ruins of Neoliberalism: The Rise of Antidemocratic Politics in the West*. N. Y.: Columbia University Press, 2019. P. 1—2.
18. *Neoliberalism and Education Systems in Conflict: Exploring Challenges Across the Globe* / ed. Arar K., Örüçü D., Wilkinson J. N. Y.; L.: Routledge, 2021. P. XVII, XX.
19. *Education and the State: International Perspectives on a Changing Relationship* / ed. Aubry C., Geiss M., Magyar-Haas V., Oelkers J. L.; N. Y.: Routledge, 2015. P. 7.
20. Peters M. A. *Neoliberalism as Political Discourse: The Political Arithmetic of Homo Oeconomicus* // *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education: Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being, and Justice* / ed. Sarđoč M. N. Y.; L.: Routledge, 2021. P. 74—75.
21. Ward S. C. *Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education*. N. Y.: Routledge, 2012. P. 4—5; *См. также*: Vögtle E. M. *Higher Education Policy Convergence and the Bologna Process: A Cross-National Study*. L.: Palgrave Macmillan, 2014.
22. Chomsky N., Polychroniou C. J. *The Precipice: Neoliberalism, the Pandemic and the Urgent Need for Social Change*. Chicago: Haymarket Books, 2021. P. 101—102.
23. Panigrahi S. *Ideology, Conflict and State Control in Higher Education. A Sociological Analysis*. Los Angeles: Sage, 2022. P. 1.
24. Agamben G. *Means without End: Notes on Politics*. Minneapolis; L.: University of Minnesota Press, 2000. P. 112—113; см. также: Jacoby R. *On Diversity: The Eclipse of the Individual in a Global Era*. N. Y.: Seven Stories Press, 2020; Byung-Chul Han. *Psychopolitics: Neoliberalism and New Technologies of Power*. L.; N. Y.: Verso, 2017; Lemke Th. *Foucault's Analysis of Modern Governmentality: A Critique of Political Reason*. L.; N. Y.: Verso, 2019; Lemke Th. *The Government of Things: Foucault and the New Materialisms*. N. Y.: New York University Press, 2021; Stiegler B. *Taking Care of Youth and the Generations*. Stanford, California: Stanford University Press, 2010; Stiegler B. *States of Shock: Stupidity and Knowledge in the 21st Century*. Cambridge: Polity, 2015.
25. Di Leo J. R. *Higher Education under Late Capitalism: Identity, Conduct, and the Neoliberal Condition*. N. Y.: Palgrave Macmillan, 2017. P. X; см. также: *Capital at the Brink: Overcoming the Destructive Legacies of Neoliberalism* / ed. Di Leo J. R., Mehan U. Ann Arbor: Open Humanities Press, 2014.
26. См.: *The Politics of Education Reforms* / ed. Zajda J., Geo-Ja Ja M. A. Dordrecht; Heidelberg; L.; N. Y.: Springer, 2010. Marsh J. A. *Democratic Dilemmas: Joint Work, Education Politics, and Community*. Albany: State University of New York Press, 2007; Schwartz D. T. *Art, Education, and the Democratic Commitment: A Defence of State Support for the Arts*. Dordrecht: Springer Science+Business Media, B. V., 2000; *Internalization of Education Policy: A New Constellation of Statehood in Education?* / ed. Martens K., Knodel Ph., Windzio M. L.: Palgrave Macmillan, 2014.

Библиография:

1. Agamben G. *Means without End: Notes on Politics*. Minneapolis; L.: University of Minnesota Press, 2000.

2. Balzer H. D. *Soviet Science on the Edge of Reform*. San-Francisco; L.: Westview Boulder, 1989.
3. Berlin I. *Two Concepts of Liberty // Liberalism and Its Critics*. Harvard: Harvard University, 1984. P. 15—36.
4. Brown W. *In the Ruins of Neoliberalism: The Rise of Antidemocratic Politics in the West*. N. Y.: Columbia University Press, 2019.
5. Byung-Chul Han. *Psychopolitics: Neoliberalism and New Technologies of Power*. L.; N. Y.: Verso, 2017.
6. *Capital at the Brink: Overcoming the Destructive Legacies of Neoliberalism* / ed. Di Leo J. R., Mehan U. Ann Arbor: Open Humanities Press, 2014.
7. Chomsky N., Polychroniou C. J. *The Precipice: Neoliberalism, the Pandemic and the Urgent Need for Social Change*. Chicago: Haymarket Books, 2021.
8. Dahl R. A. *After the Revolution? Authority in a Good Society*. New Haven; L.: Yale University Press, 1990.
9. *Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State* / ed. Zajda J. Dordrecht: Springer, 2006.
10. Di Leo J. R. *Catastrophe and Higher Education: Neoliberalism, Theory, and the Future of the Humanities*. Palgrave Macmillan, 2020.
11. *Education and the State: International Perspectives on a Changing Relationship* / ed. Aubry C., Geiss M., Magyar-Haas V., Oelkers J. L.; N. Y.: Routledge, 2015.
12. Gill G. *Stalinism*. Second Edition. Houndmills, Basingstoke; L.: Macmillan Press, Ltd., 1998.
13. Gill G. *The Nature and Development of the Modern State*. Houndmills, Basingstoke; N. Y.: Palgrave Macmillan, 2003.
14. *Internalization of Education Policy: A New Constellation of Statehood in Education?* / ed. Martens K., Knodel P., Windzio M. L.: Palgrave Macmillan, 2014.
15. Jacoby R. *On Diversity: The Eclipse of the Individual in a Global Era*. N. Y.: Seven Stories Press, 2020.
16. Krabbe H. *The Modern Idea of the State*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1922.
17. Lakeland P. *The Politics of Salvation: The Hegelian Idea of the State*. Albany: State University of New York Press, 1984.
18. Lemke Th. *Foucault's Analysis of Modern Governmentality: A Critique of Political Reason*. L.; N. Y.: Verso, 2019.

19. Lemke Th. *The Government of Things: Foucault and the New Materialisms*. N. Y.: New York University Press, 2021.
20. Lindle J. K. *The History of Educational Policy and Governance: Fundamental Questions about Citizens' Rights, Roles and Futures // The Wiley Handbook of Educational Policy* / ed. Papa R., Armfield S. W. J. Medford: Wiley Blackwell, 2018. P. 29—50.
21. Marsh J. A. *Democratic Dilemmas: Joint Work, Education Politics, and Community*. Albany: State University of New York Press, 2007.
22. McDaniel T. *Autocracy, Modernization and Revolution in Russia and Iran*. Princeton: Princeton University Press, 1991.
23. *Neoliberalism and Education Systems in Conflict: Exploring Challenges Across the Globe* / ed. Arar K., Örucü D., Wilkinson J. N. Y.; L.: Routledge, 2021.
24. Panigrahi S. *Ideology, Conflict and State Control in Higher Education. A Sociological Analysis*. Los Angeles: Sage, 2022.
25. Peters M. A. *Neoliberalism as Political Discourse: The Political Arithmetic of Homo Oeconomicus // The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education: Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being, and Justice* / ed. Sardoč M. N. Y.; L.: Routledge, 2021. P. 69—85.
26. Ruble B. A. *Leningrad: Shaping a Soviet City*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1990.
27. Schwartz D. T. *Art, Education, and the Democratic Commitment: A Defence of State Support for the Arts*. Dordrecht: Springer Science+Business Media, B. V., 2000.
28. Steinberger P. J. *Logic and Politics: Hegel's Philosophy of Right*. New Haven; L.: Yale University Press, 1988.
29. Steinberger P. J. *The Idea of the State*. Cambridge; N. Y.: Cambridge University Press, 2004.
30. Steinberger P. J. *The Politics of Objectivity: An Essay on the Foundations of Political Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
31. Stiegler B. *States of Shock: Stupidity and Knowledge in the 21st Century*. Cambridge: Polity, 2015.
32. Stiegler B. *Taking Care of Youth and the Generations*. Stanford: Stanford University Press, 2010.
33. *The Politics of Education Reforms* / ed. Zajda J., Geo-JaJa M. A. Dordrecht; Heidelberg; L.; N. Y.: Springer, 2010.

34. Vögtle E. M. Higher Education Policy Convergence and the Bologna Process: A Cross-National Study. L.: Palgrave Macmillan, 2014.
35. Ward S. C. Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education. N. Y.: Routledge, 2012.
36. Weber M. Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology. Vol. 1. Berkeley CA: University of California Press, 1978.
37. Wong K. Political Institutions and Educational Policy // Handbook of Educational Policy / ed. Cizek G. San Diego; L.: Academic Press, 1998. P. 297—325.

State Policy in the Sphere of Education: Actual Problems of Theoretical Discussion

Vladimir Gutorov

Saint Petersburg State University; Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences

Russian Federation, Saint Petersburg

Aleksandr Shirinyants

Lomonosov Moscow State University; Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences

Russian Federation, Moscow

Abstract

In modern science, despite the existing consensus regarding the role of the state in educational processes, a number of questions constantly arise related to methodological approaches to the analysis of the content of the concept of “public education”. The article presents the main aspects of the theoretical analysis of the role of the state in the development of education policy in a globalizing world. The processes associated with the formation of a system of mass education in various regions of the world are studied. The authors argue that public education systems with historically developed regional characteristics should be compared only by abstracting their distinctive features in order to identify criteria that can serve as measurement variables. The various assessments of neoliberal reforms in the field of education, which were initially focused on a deep restructuring of cultural, social, political and economic relations between the state, the market and society are also analyzed. The main aspects of critical analytics presented in the works of scientists who seek to reveal the true background and consequences of neoliberal educational policy are explored. Overcoming the neoliberal syndrome in theory and practice, ultimately, opens up new opportunities for theoretical analysis of the evolution of state education policy in the following promising areas: conceptual framework and methodological approaches to research on the ideological resources and practices of state reforms in the field of education; strategic analysis of the dynamics of educational policy in the modern world; the influence of education policy on the evolution of democratic institutions and many others.

Keywords: education, state, politics, ideology, capitalism, socialism, neoliberalism, reform, political strategies

Publication date: 14.12.2023

Citation link:

Gutorov V., Shirinyants A. State Policy in the Sphere of Education: Actual Problems of Theoretical Discussion // ISTORIYA. – 2023. – V. 14. – Issue 11 (133).

URL: <https://history.jes.su/s207987840029105-4-1/>. DOI:
10.18254/S207987840029105-4

Код пользователя: 46178; Дата выгрузки: 18.12.2023; URL - <http://history.jes.su/s207987840029105-4-1/> Все права защищены.