

Рыночные механизмы – социальный тупик российского образования

Осипов Александр Михайлович – д-р социол. наук, проф. E-mail: osipov.al58@gmail.com
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
Адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48, корп. 20

Аннотация. Ориентация российской образовательной политики на рыночные пути составила почти тридцатилетний тренд, механизмы, последствия и перспективы которого мало изучены. Статья рассматривает маркетизацию образования, в том числе высшего, как научную и социальную проблему. Проанализировав зарубежные и отечественные источники, автор пришёл к выводу, что маркетизация образования порождена неолиберальными установками финансово-экономических элит, добивающихся сокращения госбюджетных расходов в социальной сфере, дезинтеграции общества и упрочения в перспективе своего господства. Бюрократический аппарат системы образования, а также педагогическая и научная общественность не выдвигают проблему маркетизации образования и её последствий в число первоочередных, поэтому образование испытывает затянувшийся институциональный кризис, социальные напряжения и потери, а проработка выходов из неолиберального тупика откладывается на неопределённый срок.

Ключевые слова: образовательная политика, маркетизация образования, социальные механизмы, институциональный кризис

Для цитирования: Осипов А.М. Рыночные механизмы – социальный тупик российского образования // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. С. 63-72.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-63-72>

Введение

В России с 1990-х годов осуществляется маркетизация образования, хотя звучат призывы сохранить лучшие традиции отечественной науки и образования. На этом пути образовательная политика отказалась от учёта потребностей общества, от общественно-государственного управления и даже принципов научного управления. «Сверху» внедряются зарубежные образцы, якобы адаптирующие образование к социальной и культурной дифференциации и глобализации. Главными инструментами маркетизации стали позиционирование образования как услуги, авторитарный менеджмент, количественные показатели эффективности как основа отчётности, внедрение конкуренции, вариативности и права выбора образовательных программ [1]. Бумажный прессинг стал орудием бюрократического

всевластия, причиной спада эффективности образования, размывания образовательного пространства, вытеснения гуманистических ценностей [2].

Маркетизация

образования как научная проблема

Если либерализм начала XX в. был устремлён к социальной доступности образования, то неолиберализм фетишизирует финансовую успешность, требует сокращения якобы неэффективных расходов, а на деле служит инструментом контроля финансовых элит над бюджетными потоками в государстве, устраняя ценность человека. Рынок в образовании подразумевает дерегуляцию и децентрализацию, деволюцию (передачу полномочий на локальный уровень). Он требует, чтобы образование предоставляло услуги в условиях конкуренции всех провайдеров,

было подотчётным потребителю, свободно в выборе образовательных программ в объёме конституционных гарантий и покупаемых услуг.

В США и европейских странах конкурентное государство идёт на смену *социальному* [3]. Конкурентное государство претендует на координирующую роль, а в образовании видит фактор соперничества и область рыночных инвестиций с целью минимизации затрат [4, с. 228–229]. Идеи маркетинга образования присутствуют ещё в трудах XVII в. о *всеобщности рынка и экономической свободе*. Позже они вошли в теории конвергенции, индустриального общества, глобализации. Рынок как единая перспектива национальных систем образования представлен новыми теоретиками (M. Friedman, J. Field, N. Hirtt, E. Cresson, A. Newman, Ph. G. Altbach и др.). Подобные работы активизировались в контексте экономической глобализации и были поддержаны политиками и бизнес-кругами как шанс для экономии бюджета и более гибких форм подготовки рабочей силы. В разных странах, ставших на путь неолиберальных реформ, всё же находятся силы для отрезвляющего анализа и обуздания «троянских коней» неолиберализма в образовании, прерывающих культурно-национальную преемственность и укореняющих социальное расслоение.

Маркетинг входит в предмет исследований образовательной политики, став болевой точкой взаимодействия социальных наук с государственными органами образования. При этом власть через механизмы финансирования науки сдерживает изучение последствий маркетинга [5, с. 23–25]. Финские социологи выделяют следующие общие черты маркетинга:

1) право родителей на выбор школы для детей, либерализация правил в школьных округах;

2) конкуренция, профилизация, маркетинговые инструменты в управлении школами;

3) ослабленный нормативный контроль;

4) менеджериализация школ, усиление властного и финансового положения администраторов;

5) усиление самостоятельности школ в части учебных планов, поощрение вариативности;

6) сокращение доли госбюджета и поощрение к «зарабатыванию»;

7) строгая подотчётность, поощрение за высокие рейтинги;

8) оценка школ и всех направлений их работы по стандартным оценочным системам;

9) создание особых школ и классов для одарённых детей;

10) приватизация школ, внебюджетное финансирование [4, с. 235–236].

Эти черты составили основу школьных систем в ряде стран англоязычного мира, Западной Европы и Латинской Америки. В них маркетинг углубил социальное расслоение: уровни профессиональных статусов и благосостояния родителей влияют на выбор школ. Возникает «двухскоростная» схема, где дети из богатых семей и их бедные сверстники не посещают одни и те же школы [6–9]. Зарубежные учёные назвали это внедрение «политической эпидемией» с транснациональными истоками [10, с. 31].

С утверждением неолиберального подхода образовательная политика основывается на таком мышлении, где культура и интеллект предстают сквозь призму экономики, а рынок видится механизмом, гарантирующим образование граждан как потребителей. Образование остаётся лишь вопросом экономической эффективности, а его участники рассматриваются как индивидуальные участники на свободном рынке без особой социальной целесообразности (например, национально-культурной преемственности и интеграции общества). Знания, умения и способности становятся элементами игры на рынке образования и распределяются неравномерно. Вступают в силу реклама и брэндинг.

Маркетинг образования как научная проблема является междисциплинарной.

Она породила в мире обширную критику, отразившуюся у нас частично в виде переводов книг Б. Бернстайна, П. Бурдые, И. Иллича, П. Мак-Ларена, Т. Попкевица.

Маркетизация образования в России

В России маркетизация образования стартовала с распадом СССР. Развернулись программы, направленные на децентрализацию и ломку «устаревших» учебных планов, внедрение вариативности, маркетинга и проектного менеджмента. Маркетизация подвергалась критике [11; 12], но тем не менее стала тридцатилетним трендом, по сути, не принеся *прорывных* результатов в качестве образования [13].

Аргументами «за» маркетизацию образования стали преемственность между рыночными принципами экономики и образованием и их глобальная интеграция. Маркетизация образования проводилась как бы исподволь, и вряд ли исполнители этой стратегии вполне осознавали её последствия. Эта проблема замалчивается в публичной и академической сфере, ею изредка интересуются лишь специалисты в области экономической социологии. Между тем этот процесс вызывает рост социальных напряжений, а в научном плане – конфронтацию учёных финансово-экономического и социально-гуманитарного спектров. Одни видят в ней глобальный тренд, с которым надо жить, и предлагают искать способы встраивания в него. Другие, коих большинство, видят в ней разрушительное влияние капиталистической глобализации в образовании.

Анализ маркетизации образования опирается обычно на фрагментарные наблюдения. Выделяются её плюсы: дополнительные возможности финансирования, конкуренция как стимул к совершенствованию, оптимизация взаимосвязи результатов труда с материальной заинтересованностью. Но есть ли в этом перечне заслуга маркетизации? Ведь дополнительные финансы нужны лишь из-за *плановой* недостаточности госбюджетных субсидий (когда в них не вклю-

чены капремонт, охрана, противопожарная сигнализация, горячие завтраки, экскурсии для учащихся и пр.). Конкуренция служит стимулом к совершенствованию лишь при слабости организационного менеджмента, а оптимизация оплаты – утешением для многих получателей грантов и удачливых продавцов образовательных услуг.

Обоснование стратегии маркетизации образования в России не опирается на специальные исследования и анализ зарубежного опыта, она принимается как аксиома: раз общество признаёт интересы индивида и его право на инициативу, то и в образовании эти интересы и права неотъемлемы. Повторюсь: для образовательной политики характерно отсутствие научных трудов, защищающих маркетизацию. Дискурсы о маркетизации обычно относятся к обыденному сознанию, уже приученному к постулатам о всеобщей регулирующей роли рынка. Они присутствуют и в ряде политических документов и правительственных программ. Обоснования маркетизации образования, как и практика внедрения рыночных форм, высвечивают набор *взаимосвязанных* идей, воплотившихся в нормативно-правовом плане. Эти идеи в итоге *социального конструирования* и легитимации в государственной политике стали реальными социальными механизмами маркетизации.

Набор *базовых* идей включает четыре социальных мифа.

1. Гарантированные бесплатные возможности образования не отменяют того, что образование может быть *платной услугой*, преодолевающей монополию бюрократов и государства на знание.

2. Каждый вправе получать образование в соответствии со своими экономическими ресурсами, чему служит его право выбора среди множества образовательных программ и учреждений.

3. Конкуренция образовательных учреждений, преподавателей и обучающихся целесообразна, она устраняет барьеры самореа-

лизации, стимулирует творчество и качество образования.

4. Отображением конкурентных достоинств служат рейтинги на базе количественных параметров, фиксируемые частными агентствами или государственными органами, которые могут быть полезны потребителям на рынке образования.

Есть и другие идеи, *производные* от базовых. В их числе: неограниченная вариативность образовательных программ и материалов (что якобы выражает потенциал индивидуализации и творчества); гибкое соотношение обязательного и дополнительного компонентов (в учебных планах, нормативах зачисления в разные программы); призыв мобилизовать свои преимущества и активно вести себя на рынке образования, привлекать спонсоров и потребителей; ответственность государства за поддержку упомянутых механизмов; важность осознанного выбора потребителя на рынке образования. Эти *производные* идеи – приложения к идеям *глобального рынка* и *потребительского права выбора*.

Базовые идеи маркетинга легли в основу *макроинструментов* в странах, принявших маркетинговую стратегию образования. По мере влияния неолиберальных лобби и при отсутствии сопротивления научно-педагогического и академического сообщества эти инструменты дополняются инструментами меньшего масштаба, действующими в рамках отдельных сегментов сферы образования и науки. Такими *микроинструментами* служат наборы критериев эффективности, публично учитываемые индексы научного цитирования, высокочатратные бюджетные программы поддержки немногих вузов (ради их попадания в число «ведущих мировых») и программы для одарённых детей (на деле – для выходцев из элит).

Упомянутые выше *макроинструменты* есть, по сути, «Троянские кони» – социальные механизмы, внедрённые в сферу образования в виде социальных, правовых и организационных норм и автоматически

настраивающие её так, что она, якобы достигая гибкости для удовлетворения разнообразных потребностей и оставаясь в зоне государственного влияния, на деле перестаёт служить интересам социальной, культурной и политической интеграции общества. Эти механизмы отбрасывают назад основную массу населения в плане интеллектуальной карьеры, усиливают преимущества элит в воспроизводстве политического господства и символической власти.

«Троянские кони» неолиберализма в образовательной политике

Недавно «Троянские кони» неолиберализма в образовании выдвинулись четвёркой [2], но с углублением понимания распознаётся уже шестёрка, которая толкает огромную, но хрупкую конструкцию системы образования на вязкую и тёмную обочину, где эта конструкция вязнет не одно десятилетие. К ним относятся: 1) позиционирование образования как рыночной услуги; 2) вариативность образовательных программ и материалов; 3) узаконение права выбора образования для его получателей; 4) внедрение рыночной конкуренции в систему образования; 5) рейтингование как критерий административной и ресурсной поддержки; 6) усиление властной вертикали, полномочий и стимулирования менеджеров. Рассмотрим эти феномены.

1. Рыночная организация хозяйственной жизни общества, претендуя на универсальную эффективность и глобальность, охватывает многие его сферы, включая духовную. Да, термин *маркетинг* редко входит в язык программных целей в отношении образования, однако вместо него в нормативно-правовом ключе звучит признание образования в качестве услуги, что равнозначно рыночной концептуализации всей сферы образования. Такая концептуализация основывается на трёх постулатах.

Первый. Высокий уровень образования повышает шансы социально-экономического продвижения индивидов в обществе, фи-

нансовые вложения в образование дают отдачу, образование сродни капиталу и заслуживает именно рыночной интерпретации.

Второй. Обладатели экономических ресурсов вправе тратить их в обществе на любые благие цели, включая покупку образовательных услуг. Значит, образование как платная услуга должна быть повсеместной и не ограниченной в обществе.

Третий. Образование как услуга лучше вписывается в наступающую *экономику знаний*, устраняет пренебрежительное отношение к нему как к бесплатному благу, стимулирует инновации и разнообразие, даёт возможность обрести достойное место в обществе.

Эта аргументация лукава. Статистика занятости говорит о более высоких уровнях безработицы и бедности среди выпускников вузов во время радикальной либерализации в высшем образовании. «Неожиданное обнаружение» продаж экзаменов и дипломов уже привело к закрытию десятков филиалов и вузов. Добавим к этому следующее. Во-первых, зарубежные исследования доказали решающую роль социального происхождения в доступе к качественному образованию и интеллектуальной карьере. Утверждать, что образование как услуга откроет массам шансы продвижения, значит лгать. Во-вторых, рыночная ситуация в образовании не отменяет частнокапиталистическую норму распределения прибыли и корпоративные механизмы карьерного роста. В-третьих, дефицит бюджетных ресурсов, испытываемый образованием в России, создан проводниками неолиберальных реформ одновременно с практиками колоссального вывоза капитала и невиданным социально-экономическим расслоением населения.

При этом упускается из виду, что даже при формальной бесплатности образования *для его получателей* маркетингизация превращает образование в услугу или товар *для его создателей* (образовательных организаций разных уровней как конкурирующих получателей бюджетных ассигнований) и *дис-*

трибьюторов (маркетинговых агентств, ведущих рейтинги, аудит, оценку менеджмента, качества управления и т. п.). Она делает людей объектами изощрённых рекламных манипуляций, а сами школы, колледжи и вузы – субъектами маркетинга и участниками бесконечной гонки по введённым кем-то рейтинговым показателям, когда «сеять разумное, доброе, вечное» невыгодно и некогда. Этой гонке свойственны стремление к наживе, структурные перекосы и кризисы, рыночная спекуляция.

Лукавство аргументации «за» образование как услугу состоит в том, что возможности платного образования доступны лишь экономической элите. Она же имеет преимущества и в бесплатной системе, а платность ускоряет сегментацию – отделение *меньшинства лучших* образовательных учреждений для элиты от *большинства обычных* (вернее – слабых) [14, с. 158–191]. Смысл «образования как услуги» состоит не в его гибкости, а в ограничении карьер для широких масс.

2. «Вариативность образования» – один из коренящихся в сути гуманной педагогики концептов, связанный с идеями индивидуальности и гибкости образования, с правом учителя как интеллектуала на творчество в своём деле. А.Г. Асмолов защищал вариативность как общий принцип и залог всего комплекса свобод и процветания личности (правда, обещанного только в будущем), но предметные, содержательные пределы вариативности не обсуждались [15]. Сторонники вариативности болеют не за учительство (в провинции при вынужденной работе многих на полторы–две ставки нет времени для регулярного питания и отдыха, не говоря уже о творчестве), не за приближение образования к интересам молодёжи. Вариативность как принцип стала инструментом монополизации и размывания *единого образовательного пространства* в государстве.

Принцип вариативности разрешает вести образовательную дисциплину по «авторской» программе, и за это учителей по-

ощряют материально. Он же требует от выпускающей кафедры в вузе, чтобы часть учебного плана велась по выбираемым студентами предметам. Но навязанный выбор лишает будущих выпускников *общего*, сближающего их знания. И как может кафедра, особенно с небольшим числом студентов и НПП, обеспечить вариативность для 5 или 10 студентов, изыскать фонд оплаты труда, учебной литературы, «бумажное» сопровождение вариативных дисциплин?

Принцип вариативности «ради галочки», применяемый как критерий государственной аккредитации, ведёт к тому, что учебные планы, скажем, по психологии, могут различаться в двух вузах и делать невозможной академическую мобильность студентов между ними. Но главное – в угоду вариативности (преимущества которой научно не доказаны) теряется прежде ёмкое *содержательное ядро* образования, размывается единое образовательное пространство, нужное государству и населению для воспроизводства сложных профессиональных культур. Вариативность ослабляет периферию образовательного пространства, сегментирует сеть образования и нагнетает бумажный прессинг, даёт почву для очередного «троянского коня».

3. Дискуссии о праве родителей выбирать школу для своего ребёнка заполняли медиапространство в начале 2000-х гг. Некоторые считают, что такое право а priori есть благо, а иное видение называют «крепостничеством» [Цит. по: 2, с. 142]. Но учёные обходят стороной вопрос о целесообразности родительского выбора, а мотивацию выбора раскрывают далеко не полно. Родители из высших и средних слоёв при выборе школы взвешательно оценивают состав семей будущих одноклассников, а однородный состав отчасти помогает учебной мотивации и сотрудничеству в классе. Право выбора внедрялось в общее и профессиональное образование, апогей этого процесса пришёлся на начало 2000-х гг., вскоре сменившись чехардой регламентов зачисления абитуриентов в вузы.

Пример реализации права выбора школы и одновременно исправления возникших из-за этой нормы системных перекосов дала Финляндия. В 1990-е гг. её школьную систему критиковали за якобы отсутствие дифференциации, хотя первый этап PISA показал лидерство финской школы в мире. По рекомендации координирующих органов Евросоюза стало внедряться право выбора, но эта неолиберальная норма ослабила социально-интегрирующую функцию школы и ущемила интересы широких масс семей [4, с. 219].

Секрет этого «троянского коня», как и в случае с образованием как услугой, прост: разные социально-экономические слои с неравной пользой для себя реализуют право выбора школы (если судить по двум исследованиям с национальной выборкой и межстрановым анализом [4, с. 237–241]). Финские учёные доказали, что рынок образования действовал лишь в крупных поселениях. Пользуясь правом выбора, высокостатусные семьи переводили детей из школ по месту проживания в профильные учебные заведения и в «лучшие» классы внутри этих заведений. Вскоре такие школы стали сами *выбирать* будущих учеников, применяя усложнённые процедуры тестирования. Во вновь возникшей *двухточечной* школьной схеме семьи из высших социальных классов сторонились местных школ, выбирая престижные учреждения. Такая структура сегрегировала учащихся по критерию их социального происхождения. Образовательные траектории стали определяться социально-экономическим фактором. Прежде равнодоступное высокое качество обучения исчезло: на новом этапе PISA (2012) финская школа утратила лидерство [4, с. 225–226]. Публикация материалов исследований сегментации школьной системы вызвала в Финляндии национальные дебаты и признание: «Выбор школы родителями приводит детей на разные образовательные пути с ранних лет общеобразовательной школы», что нежелательно для национальных интересов. В итоге были приняты меры поддержки школ

в неблагоприятных социальных средах, но перспектива ограничения родительского права выбора школы долго была спорным моментом для чиновников образования. Правительство всё же приняло решения по стиранию различий между школами и возвращению к эгалитарной стратегии финского образования [4, с. 241–244].

4. Проблема конкуренции в образовании обычно поднимается при описании неких перспективных инновационных преимуществ университетов на фоне обостряющегося глобального соперничества национальных экономик. Возникла смежная прикладная область образовательного маркетинга с массой учебных пособий и технологий. Это соперничество предстаёт как *данность*, в которую любой стране якобы предстоит либо встроиться, либо скатиться на обочину мирового развития... Дискуссия по проблеме конкуренции в образовании отсутствует или ослабляется тем, что энтузиасты конкуренции забывают, что в сложнейших видах научного и технического соперничества СССР и Россия добивались лидерства благодаря плановым основам управления и комплексу интеллектуальных и патриотических качеств граждан.

Конкуренция – соперничество ради овладения выгодной позицией (долей) на рынке с целью получения прибыли. С идеальной точки зрения участники конкуренции находятся в *равных условиях*, но в реальности такого не бывает – конкуренты обладают неодинаковыми ресурсами (политическими, кадровыми, административными, экономическими). Сама природа образования затеняет реальные *предметы* соперничества, переходящего в борьбу за лакомые доли «бюджетного пирога», оказывающегося в ведении государственных органов. Так возникает «взаимный интерес», где коррупция не ограничена рамкой «студент – преподаватель».

Рынки образования, в отличие от «вещных» рынков, и, рассуждая шире, *пространство образовательных благ* (способное

развиваться и в нерыночных формах) чрезвычайно пластичны. Их продукты часто не поддаются регистрации (варьируют от полезных знакомств, социального и культурного капитала до конкретных интеллектуальных навыков и баллов ЕГЭ), имеют разные «сроки годности» (знания и навыки стираются, но диплом остаётся у выпускника на всю жизнь). В науке нет определений *меры соперничества*, *меры прибыли* и особенно приемлемых *издержек* конкуренции, которой в чистом виде нет уже в силу вмешательства бюрократических органов. Где приемлема конкуренция между образовательными организациями? Любая ли победа может радовать, ведь с сокращением школы или вуза слабеет жизнеспособность сообщества, исчезают научные школы. Отвечает ли такая конкуренция общественным интересам?

5. Рейтинги придуманы по логике рыночной экономики для того, чтобы направлять выбор потребителей. Если в локальном сообществе рейтинг детсадов или школ складывается спонтанно, на почве общественного мнения и к нему восприимчиво меньшинство активных родителей, то с переходом к университетскому уровню ставки рейтингов растут.

Остаётся недоказанным, адекватно ли рейтинговые показатели отображают потребности общества или локальных сообществ в тех или иных направлениях деятельности образовательных организаций. Нам предлагают доверять зарубежным фирмам, ведущим *рейтинговый бизнес*. Коварство рейтингов заключено, во-первых, в изменчивости наборов показателей и индексов, контроль над которыми осуществляет бюрократический орган или, как в международных рейтингах университетов, коммерческое агентство, живущее по законам прибыли. Потребители, читая рейтинг, получают лишь зрительный ряд, которому предлагается доверять. Такой ряд фиксирует «лучшие» корпорации, но редкий читатель рейтинга способен разобраться в сложной методоло-

гии ранжирования. Во-вторых, большинство рядовых участников рейтингового списка не в состоянии занять в нём ведущие позиции и понимают эту безнадежность, а в публикации итогов заинтересованы лишь немногие лидеры. В-третьих, рейтингование приносит многомиллиардные бонусы лишь лидерам гонки и ведёт к удорожанию их брендов, по сути, лоббируя зарубежные рейтинговые схемы. Оно *скрыто* бьёт по вузовскому образованию, подразумевая его сегментацию и сохранение низких статусов большинства вузов, протаскивая спорные или ложные критерии оценки в жизнь огромной национальной системы образования.

В рейтинговой гонке остаётся неопределённым как понятие «университет мирового класса», так и социальные эффекты для государства от факта вхождения нескольких российских вузов в некий «мировой топ-100 университетов». Разве не является иллюзией обещание того, что при *номинальном* вхождении пяти или десяти вузов в некий «топ» выиграет вся система образования страны, её интеллектуальный потенциал, а образовательное пространство страны станет более целостным? Понятие «университет мирового уровня» используется для удорожания бренда немногих вузов, усиливает расслоение в отрасли и стигматизацию большинства «неудостоенных» [16].

6. Названные выше «троянские кони» неолиберальной маркетинговой маркировки закрепились в общественном мнении, в нормативных основах и организационной структуре, в контенте ведомственных управленческих информационных потоков всей системы образования огромной страны благодаря заинтересованности корпуса отраслевого менеджмента. Структура корпуса менеджеров образования, их социально-экономический портрет и карьеры, ценностный и компетентностный облик остаются *terra incognita* для учёных [17].

Заключение

За прошедшие три десятилетия в основном состоялось внедрение «троянских ко-

ней» неолиберализма в образование, что выразилось в легитимации соответствующих ценностей в общественном мнении, законодательстве, практиках образования, в ресурсной поддержке со стороны государства. Сообщество работников образования и науки оказалось не готово оценить деструктивный характер неолиберальной политики, противостоять бюрократическим показателям эффективности образования, что отчасти связано с забвением институциональных функций образования [18].

Действие «троянских коней» неолиберализма в образовании требует внимания социологии и других научных дисциплин, иначе деформационные эффекты неолиберальной политики усилятся. Уверен, что выход из сложившегося сегодня тренда, лишаящего образование и науку перспективы, а общество – их полновесной отдачи, безальтернативен. Остаётся открытым вопрос о том, способна ли управленческая система осознать тупиковый характер неолиберальной стратегии развития образования в России.

Литература

1. *Осипов А.М.* «Троянские кони» неолиберализма в образовании // Социологические исследования. 2017. № 8. С. 136–146.
2. Информация в управлении образованием: теоретические проблемы / Под ред. А.М. Осипова, П.А. Бояджиевой. Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2018. 175 с.
3. *Jessop B.* The Future of Capitalist State. Cambridge: Polity Press, 2002. 344 p.
4. Глобальная социология образования / Под ред. А.М. Осипова. Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2015. 300 с.
5. Global Sociology of Education: General perspectives. Osipov, V. Ivanova, V. Dobrenkov (Eds). Veliky Novgorod: Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, 2013.
6. *Bunar N.* Choosing for Quality or Inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden // Journal of Education Policy. 2010. Vol. 25. No. 1. P. 1–18.
7. *Lauder H., Hughes D.* (Eds). Trading in Futures: Why markets in education don't work. Buckingham: Open University Press, 1999. 204 p.

8. *Thrupp M.* School Quasi-Markets: Best Understood as a Class Strategy? // *Waikato Journal of Education*. 2005. Vol. 11. No. 2. URL: <https://doi.org/10.15663/wje.v11i2.314>
9. *Waslander S., Pater C., van der Weide M.* Markets in Education. OECD Education Working Paper. No. 52. Paris: OECD Publishing, 2010.
10. *Levin B.* An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other? // *Comparative Education*. 1998. Vol. 34. No. 2. P. 131–141. URL: <https://doi.org/10.1080/03050069828234>
11. *Ильинский И.М.* Образовательная революция. М.: Изд-во Моск. гос. социальной академии, 2002. 592 с.
12. Образование, которое мы можем потерять: Сб. ст. / Под общ. ред. В.А. Садовниченко. М.: МГУ, 2002. 368 с.
13. *Зборовский Г.Е.* Уроки неудавшейся модернизации образования // Социальная стратегия российской системы образования. СПб.: РГПУ, 2011. С. 39–44.
14. Социология образования: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Под ред. А.М. Осипова. М.: ЮРАЙТ, 2018. 367 с.
15. *Асмолов А.Г.* Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России // Новое время – новая дидактика. М.; Самара: Корпорация Федоров, 2001. С. 5–24.
16. *Amsler S., Bolsmann Cb.* University ranking as social exclusion // *British Journal of Sociology of Education*. 2012. Vol. 33. No. 2. P. 283–301. URL: <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.649835>
17. *Giroux H.A.* Terror of Neoliberalism. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2004. 224 p.
18. *Осипов А.М., Иванова В.А.* Институциональные функции – пороговая проблема современной социологии образования // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 117–124.

Благодарности: Рукопись подготовлена при поддержке гранта Российского научно-го фонда (соглашение 18-18-00047).

Статья поступила в редакцию 22.03.19

Принята к публикации 12.04.19

Market Mechanisms as a Social Deadlock for Russian Education

Alexander M. Osipov – Dr. Sci. (Sociology), Prof., e-mail: osipov.al58@gmail.com

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

Address: 48, corp. 20, Moika river embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Abstract. In Russia, the preference of the educational policy for market paths has been being formed for nearly thirty years. The mechanisms, consequences and prospects of so called marketization have not been yet studied. The article considers the marketization of education, including higher education, as a scientific and social problem. Basing on foreign and domestic sources, the author proves that the marketization of education is generated by neo-liberal attitude of the financial and economic elites seeking to reduce state budget expenditures in the social sphere and keep up the disintegration of society and to secure their future domination. The state, the bureaucratic apparatus of the education system, educators' and researchers' communities do not take up the problem of education marketization and its consequences. The marketization strategy along with its derivatives is taken in society as an axiom, without special studies and research. Due to this education is being dysfunctional, it experiences a protracted institutional crisis, social tensions and losses, whilst the search of ways out of the neoliberal deadlock is postponed up to uncertain future.

Keywords: educational policy, marketization of education, social mechanisms, institutional crisis

Cite as: Osipov A.M. (2019). [Market Mechanisms as a Social Deadlock for Russian Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 5, pp. 63-72. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-63-72>

References

1. Osipov, A.M. (2017). [“Trojan Horses” of Neoliberalism in Education]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia*. = *Sociological Studies*. No. 8, pp. 136-146. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Osipov, A. M., Boyadzhiyeva, P. A. (2018). *Informatsiya v upravlenii obrazovaniem: teoreticheskie problemy* [Information in Education Management: Theoretical Problems]. Veliky Novgorod: NovSU Publ., 175 p. (In Russ.)
3. Jessop, B. (2002). *The Future of Capitalist State*. Cambridge: Polity Press. 344 p.
4. Osipov, A.M. (Ed) (2015). *Globalnaya sotsiologiya obrazovaniya* [Global Sociology of Education]. Veliky Novgorod: NovSU Publ., 175 p. (In Russ.)
5. Osipov, A., Ivanova, V., Dobrenkov, V. (Eds). (2013). *Global Sociology of Education: General Perspectives*. Veliky Novgorod: NovSU Publ.
6. Bunar, N. (2010). Choosing for Quality or Inequality. *Journal of Education Policy*. Vol. 25, no. 1, pp. 1-18.
7. Lauder, H., Hughes, D. (Eds.). *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press, 1999. 204 p.
8. Thrupp, M. (2005). School Quasi-Markets: Best Understood as a Class Strategy? *Waikato Journal of Education*. 2005. Vol. 11, no. 2. Available at: <https://doi.org/10.15663/wje.v11i2.314>
9. Waslander, S., Pater, C., van der Weide, M. (2010). *Markets in Education*. OECD Education Working Paper. No. 52. Paris: OECD Publishing.
10. Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (What) Can We Learn From Each Other? *Comparative Education*. Vol. 34, no. 2, pp. 131–141. Available at: <https://doi.org/10.1080/03050069828234>
11. Ilyinsky, I.M. (2002). *Obrazovatel'naya revolyutsiya* [Educational Revolution]. Moscow: Moscow Social State Acad. Publ., 592 p. (In Russ.)
12. Sadovnichy, V.A. (Ed.) (2002). *Obrazovanie, kotoroe my mozhem poteryat'* [Education That We May Loose: Collection of Articles]. Moscow: Moscow State University Publ., 368 p. (In Russ.)
13. Zborovskiy, G.E. (2011). [Lessons from a Failed Modernization of Education]. In: *Sotsialnaya strategiya rossi'skoy sistemy obrazovaniya* [Social Strategy of the Russian System of Education]. St. Petersburg: Herzen Univ. Publ., pp. 39-44. (In Russ.)
14. Osipov, A.M. (Ed). (2018). *Sotsiologiya obrazovaniya: uchebnik i praktikum* [Sociology of Education: Textbook and Practicum for Bachelor's and Master's Students]. Moscow: URAIT Publ., 367 p. (In Russ.)
15. Asmolov, A.G. (2001). [Psychology of the XXI Century and the Birth of Variable Education Environment of Russia]. In: *Novoe vremya – novaya didaktika* [New Epoch – New Didactics]. Moscow, Samara: Korporatsia Fedorov Publ., pp. 5-24. (In Russ.)
16. Amsler, S., Bolsmann, Ch. (2012). University Ranking as Social Exclusion. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 33, no. 2, pp. 283-301. Available at: <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.649835>
17. Giroux, H.A. (2004). *Terror of Neoliberalism*. Boulder, CO: Paradigm Publishers. 224 p.
18. Osipov, A.M., Ivanova, V.A. (2016). [Institutional Functions – A Threshold Problem of Contemporary Sociology of Education]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia* = *Sociological Studies*. No. 1, pp. 117-124. (In Russ., abstract in Eng.)

Acknowledgement. The study was supported by the grant of the Russian Science Foundation (agreement 18-18-00047).