

DOI: [10.14515/monitoring.2022.1.1724](https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.1.1724)



С. С. Малиновский, Е. Ю. Шибанова

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕЖИМАХ ГОСУДАРСТВ ВСЕОБЩЕГО БЛАГОСОСТОЯНИЯ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

Правильная ссылка на статью:

Малиновский С. С., Шибанова Е. Ю. Высшее образование в режимах государств всеобщего благосостояния: обзор исследований // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 1. С. 176—203. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.1.1724>.

For citation:

Malinovskiy S. S., Shibanova E. Y. (2022) Higher Education in Welfare State Regimes: A Literature Review. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 1. P. 176–203. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.1.1724>. (In Russ.)

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕЖИМАХ ГОСУДАРСТВ ВСЕОБЩЕГО БЛАГОСОСТОЯНИЯ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

МАЛИНОВСКИЙ Сергей Сергеевич — кандидат политических наук, старший научный сотрудник, заместитель заведующего проектно-учебной лабораторией «Развитие университетов», эксперт Центра социологии высшего образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: smalinovskiy@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-9885-4391>

ШИБАНОВА Екатерина Юрьевна — младший научный сотрудник проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: eshibanova@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4662-8410>

Аннотация. Вопрос о месте высшего образования в государственной политике распределения общественных благ актуализируется на фоне его экспансии и усиления роли в определении жизненных шансов. В статье рассматриваются дефициты и перспективные направления академической дискуссии о системах высшего образования в разных моделях (режимах) государств всеобщего благосостояния. Используется метод критического обзора исследований. На основе сравнения доступности образования, институционального дизайна образовательных систем и социальной стратификации выделены характерные для либерального, консервативного и социально-демократического режимов профили распределения высшего образования.

HIGHER EDUCATION IN WELFARE STATE REGIMES: A LITERATURE REVIEW

*Sergey S. MALINOVSKIY*¹ — *Cand. Sci. (Polit.), Senior Research Fellow, Laboratory for University Development; Expert, Center of Sociology of Higher Education*
E-MAIL: smalinovskiy@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-9885-4391>

*Ekaterina Yu. SHIBANOVA*¹ — *Junior Research Fellow, Laboratory for University Development*
E-MAIL: eshibanova@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4662-8410>

¹ HSE University, Moscow, Russia

Abstract. Expansion and the growing role of higher education in determining life outcomes highlight the issue of its provision as a part of state welfare and redistribution policy. This article employs the critical review method and analyzes research on higher education in welfare state regimes. The article addresses research gaps and perspectives in studying higher education addressing the welfare regimes' framework. A comparative analysis of access to higher education, educational systems' institutional settings, and social stratification provide patterns in higher education redistribution, typical for conservative, liberal and social-democratic welfare regimes.

Ключевые слова: государство всеобщего благосостояния, высшее образование, системы образования, доступность высшего образования, критический обзор литературы

Keywords: welfare states, higher education, educational systems, access to higher education, critical review

Благодарность. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-113-50369.

Acknowledgments. The reported study was funded by RFBR, project number 19-113-50369.

Введение

Идеи государства всеобщего благосостояния начали *de facto* воплощаться в жизнь с конца XIX века, хотя теоретическое осмысление эта концепция получила позднее. Еще до окончания Первой мировой войны многие страны стали реализовывать социальную политику в отношении «базового» пакета рисков и жизненных ситуаций [Kuhnle, Sander, 2010]. Послевоенная индустриализация расширила палитру и масштаб социальных рисков, а также долю населения, вовлеченного в орбиту государственной социальной политики. Развитые промышленные страны (в том числе за пределами Западной Европы) разработали схожий пакет программ государства всеобщего благосостояния: пенсии, страхование здоровья и инвалидности, семейные пособия, страхование от производственных травм и жилищные программы [Wilensky, 2002]. «Золотой век» всеобщего благосостояния (1960—1970-е годы) укоренил идею большей коллективной ответственности за индивидуальное благополучие, выходящей за рамки только страхования социальных рисков. Государство всеобщего благосостояния реализуется, когда «правительство обеспечивает минимальные стандарты дохода, здравоохранения, пропитания, жилья и образования для каждого гражданина, которые гарантированы каждому не как благотворительность, а как политическое право» [Wilensky, 1974: 1]. В дальнейшем концепция расширилась и стала включать в себя и распределительное налогообложение. Таким образом, в расширительной трактовке речь идет о модели производства и распределения благосостояния в обществе.

Школьное образование традиционно рассматривается как неотъемлемая часть пакета благосостояния и социального обеспечения большинства государств. Эмпирические исследования показали устойчивые соотношения между моделями государств всеобщего благосостояния и образовательными системами (см., например, [Pechar, Andres, 2011; West, Nikolai, 2013]). Высшее образование в данном контексте остается менее изученным, потому что долгое время оно было элитным (доступным малой доле населения) и рассматривалось вне государственной социальной политики [Goastellec, 2017].

Вопрос о месте высшего образования в политической экономии производства и распределения благосостояния получает новое звучание по мере его экспансии и превращения в социальную норму, возрастания роли в определении

жизненных шансов и социальной стратификации общества. Высшее образование начинает рассматриваться как часть системы социального обеспечения [Hega, Hokenmaier, 2002] или как альтернативная форма страхования социальных рисков [Allmendinger, Leibfried, 2003]. Границы всеобщего благосостояния послевоенного времени пересматриваются, трансформируясь согласно изменениям общественного контракта между университетами и нациями-государствами [Kwiek, 2005].

При этом в академической литературе доминирующей линией исследований вопроса о распределении высшего образования остается изучение факторов микроуровня: индивидуальных характеристик и социокультурного бэкграунда семей. Например, гендер [Lörz, Mühleck, 2019], раса и этничность [Riegle-Crumb, King, 2010], социальное положение [Jury et al., 2017], доход [Jerrim, Vignoles, 2015], территориальные факторы [Chankseliani, 2013] обуславливают дифференциацию в получении высшего образования как в целом, так и в разрезе его качества. Менее исследованными представляются вопросы о степени и механизмах влияния дизайна образовательной системы, макроэкономического развития страны и политического устройства на охват и равенство в распределении высшего образования. Существующие знания в этой области в основном фрагментарны и касаются отдельных макроуровневых характеристик, например, экономического развития страны и его циклов [Torche, 2010], масштаба и динамики государственных инвестиций [Agasisti, 2009], дифференциации системы, структуры рынка высшего образования [Gamoran, 2007]. Роль страновых контекстов, специфика взаимосвязи разных элементов институционального дизайна образовательных систем для разных типов стран остается сравнительно менее изученной, за некоторыми исключениями (см., например, [Shavit, Müller, 1998]). Во многом высшее образование продолжает рассматриваться *per se*, вне поля зрения остается соотношение образования и других социальных сфер, производственной модели, рынка труда.

Данная статья адресуется к указанным лакунам и рассматривает высшее образование в более широком контексте его окружения, как часть национальной политико-экономической модели. Целью статьи является критическое рассмотрение исследований о механизмах и результатах распределения высшего образования в разных типах государств всеобщего благосостояния. Проведенный анализ позволяет систематизировать знание о макроуровневых факторах различий в организации образовательных систем и в охвате высшим образованием, критически оценить применимость концепции государства всеобщего благосостояния к сферам, которые традиционно находились вне его орбиты.

В первом разделе представлена аналитическая рамка и методология критического обзора литературы. В зависимости от исторической эволюции модели государств всеобщего благосостояния могут опираться на коллективную ответственность или на индивидуализацию рисков, на сильную государственную координацию или на рынок, на равенство возможностей или на выравнивание результатов, на универсализацию государственной опеки или на резидуальную поддержку наиболее депривированных групп населения и т. д. В последние два десятилетия в академической литературе предложен ряд типологий данных моде-

лей (например, [Hall, Soskice, 2001; Iversen, Stephens, 2008; Busemeyer, 2014]). В данной статье в качестве отправной точки используется концепция режимов государств всеобщего благосостояния (РВБ), предложенная Г. Эспинг-Андерсеном [Esping-Andersen, 1990]. Типология режимов стала одной из самых популярных эвристических рамок и во многом пересекается с другими классификациями, что делает ее наиболее релевантной для анализа.

Последующий обзор построен в логике сравнения а) институционального устройства систем образования, б) распределения охвата высшим образованием и его доступности, в) вклада высшего образования в социальную стратификацию в странах с разными режимами.

Далее в статье предложена систематизация ключевых характеристик моделей высшего образования в «идеальных» режимах западных стран: либеральном, консервативном и социально-демократическом.

Заключение посвящено рассмотрению дефицитов существующей академической повестки и попытке выявления перспективных направлений исследований высшего образования в русле концепции государства всеобщего благосостояния.

Аналитическая рамка и методология обзора

В 1990 г. Г. Эспинг-Андерсен [Esping-Andersen, 1990] разработал типологию моделей обеспечения всеобщего благосостояния, которая до сих пор остается наиболее влиятельной для сравнительного описания социальной политики развитых западных стран. Согласно Эспинг-Андерсену [ibid.], основаниями для различения государств всеобщего благосостояния являются:

- уровень стратификации, то есть степень, в которой масштаб и структура социального обеспечения стратифицируют общество;
- уровень декоммодификации, то есть степень, в которой индивид может подерживать уровень жизни безотносительно участия в рыночных отношениях;
- баланс взаимодействия государства, рынка и домохозяйств в обеспечении социальными благами.

Автор на основе эмпирических данных показал, что применительно к этим измерениям можно выделить идеальные модели распределения благосостояния, которые он назвал режимами государств всеобщего благосостояния.

Либеральный (англо-саксонский) режим опирается на рынок, а государство обеспечивает социальную защиту в случае провалов рынка. Этот РВБ в наибольшей степени характерен, например, для США, Австралии, Великобритании. В Скандинавских странах установлен социально-демократический (нордический) режим, который находится на противоположном полюсе и предполагает универсализацию социальных прав за счет государства. Консервативный режим (корпоративистский/континентальный) наблюдается, например, в Германии, Франции, Австрии и характеризуется средним уровнем маркетизации в распределении благосостояния, а также обусловленностью социальных прав экономическим статусом семей.

Изначально данная классификация касалась в основном пенсионного обеспечения, но в дальнейшем легла в основу анализа многих других социальных сфер. Предложенные типы, касающиеся в основном западных демократических

государств, дополнялись новыми, характерными, например, для стран Южной Европы [Castles, Ferrera, 1996] и Азии [Gough, 2001]. Для транзитных, в том числе постсоветских государств, постулируется гибридизация характеристик идеальных типов с представлением, что по мере транзита они будут смещаться в сторону одного из режимов [Esping-Andersen, 1996].

Представленный в статье обзор исследований фокусируется на месте высшего образования в трех изначально выделенных Эспинг-Андерсеном идеальных режимах. Они относятся к развитым капиталистическим демократиям, отличаются большей устойчивостью во времени и в этом смысле предполагают большую валидность выводов.

Ряд предпосылок о связи образования и модели обеспечения всеобщего благосостояния формирует аналитическую рамку и предмет обзора.

Во-первых, модель РВБ может быть связана с институциональной организацией образовательных систем. В соответствии с концепцией Эспинг-Андерсена, послевоенная эволюция распределения властных ресурсов между трудом и капиталом, институционализация рабочих движений и паттерны формирования политических коалиций оказывают влияние на структурирование социальных сфер общества. В литературе рассматривается идея интегрированных политико-экономических систем, в которых различные общественные сферы и их элементы оказываются институциональными взаимодополняющими компонентами. Рамка моделей формирования человеческого капитала постулирует взаимную обусловленность национальной структуры навыков и социальной политики, координации рынков труда, электоральной системы, политических коалиций [Iversen, Stephens, 2008]. По мере того, как высшее образование усиливает значение в общественном благосостоянии, его организационное устройство может быть в большей степени подчинено распределительным принципам политико-экономической модели.

Во-вторых, институциональная организация образовательных систем определяет масштаб охвата высшим образованием и равномерность его распределения в обществе. Как было сказано выше, РВБ различаются по степени декоммодификации и стратификации. Применительно к высшему образованию декоммодификация означает баланс рынка и государства в обеспечении образованием, то есть модель финансирования. Стратификация определяется через степень универсализации прав на общественные блага. Известно, что дифференциация образовательных возможностей характеризует модели организации образовательных систем [Müller, Jonsson, Mills, 1996]. Конвенциональными измерениями стратификации доступа к высшему образованию являются трекинг (то есть степень дифференциации траекторий после основной школы, жесткость траектории и возможность ее менять, время первого образовательного выбора) [Pfeffer, 2008], стандартизация и соотношение общего и профессионального образования [Kerckhoff, 2001].

В-третьих, в зависимости от распределительной модели доступность высшего образования в разной степени связана с воспроизводством социальной стратификации. Способность обеспечивать равенство социального благополучия — одна из ключевых характеристик для различения РВБ [Esping-Andersen, 2015].

Образование не только имеет самостоятельную ценность как часть стандарта благополучия, но и играет ключевую роль в опосредовании социальной стратификации [Gamoran, 2007]. Доминирует представление о значимой положительной корреляции между образовательным и доходным неравенствами, в то время как экспансия высшего образования может снижать доходное неравенство [Park, 1996]. Однако значимость образования как фактора социальной мобильности различна для разных стран [Breen, Jonsson, 2005].

РВБ характеризуются разными соотношениями социальных сфер, включая систему страхования рисков, рынок труда, стратегии производства, инвестиции в навыки и отдачу от них. Баланс социальных сфер и принципы распределения общественных благ в том или ином РВБ могут повышать или снижать значение уровня образования в сохранении или улучшении социального статуса.

Подытоживая, мы предполагаем, что РВБ определяет институциональный дизайн образовательных систем, связанных с охватом и дифференциацией доступности высшего образования. Последнее, в свою очередь, влияет на воспроизводство социальных структур, что лежит в основе типологии распределительных моделей. Таким образом, мы рассматриваем высшее образование как часть государства всеобщего благосостояния, а предметом обзора станут механизмы и результаты его распределения. В соответствии с представленными предпосылками, анализ места высшего образования в РВБ будет проведен в трех ракурсах:

- 1) институциональная организация образовательных систем (релевантная для дифференциации доступности высшего образования),
- 2) охват высшим образованием и его доступность,
- 3) связь доступности высшего образования и социальной стратификации.

По этим трем блокам будет проведен критический обзор литературы. Цель данного метода состоит в систематизации и критическом рассмотрении существующей академической дискуссии. Метод допускает сравнительно большую широту поставленных вопросов, требует репрезентативного отбора публикаций и предполагает критическую интерпретацию в качестве инструмента анализа [Page et al., 2015]. Данная работа не рассматривает весь корпус публикаций по доступности высшего образования в разных странах, производится сплошная выборка статей, которые репрезентируют дискуссию в рамках выбранной авторами аналитической рамки и концепции РВБ.

На первом этапе при помощи реферативной базы данных Scopus были отобраны англоязычные статьи в академических журналах, опубликованные в период с 1990 по 2020 г. Ограничения по времени обусловлены временем разработки концепции РВБ. Поиск был ограничен по отраслям знаний: социальные, экономические, гуманитарные науки и мультидисциплинарные области.

В качестве поисковых запросов по ключевым словам и заголовкам использовались следующие комбинации: (welfare AND regime*) AND education; (welfare AND state*) AND (higher AND education); (welfare AND regime*) AND (higher AND education).

В результате первичного отбора был сформирован пул публикаций из 1 003 статей. На основании анализа заголовков и аннотаций публикаций из общего списка были удалены статьи по следующим основаниям:

- не относились к рассматриваемой тематике — 840: были исключены работы, которые либо не фокусировались на концепции РВБ, либо не затрагивали образование в качестве центрального предмета изучения или одного из фокусов работы,
- отсутствовал доступ к полному тексту статьи — 9,
- повторяющиеся публикации — 10.

В результате был сформирован список из 144 статей. Далее были отобраны публикации, которые адресуются к одному из трех ракурсов, сформулированных выше.

В список не попали работы, исследовательский дизайн которых не предполагал сбор или анализ эмпирических данных. Также были исключены публикации, адресующиеся к типологии РВБ, но при этом не имеющие в фокусе именно высшее образование, его доступность или институциональную организацию; работы, которые фокусируются на образовании как предметной области, но не соотносят ее с концепцией РВБ. Кроме этого, в пул обозреваемых работ были включены релевантные публикации из списка литературы в отобранных работах. Итоговый список публикаций для обзора составил 48 статей.

Институциональное устройство систем образования

Анализ исследований позволил выделить ключевые характеристики институционального устройства образовательных систем, которые обсуждаются в контексте распределения высшего образования в РВБ.

В анализируемых исследованиях доминирует тематика *финансирования (высшего) образования* в качестве ключевого показателя, позволяющего концептуализировать различия между моделями государств всеобщего благосостояния. Баланс затрат на образование в соотношении с расходами на другие сферы социальной политики характеризует выбор государством альтернатив снижения социального неравенства. Относительный акцент на выравнивании условий через прямые социальные трансферты наблюдается в консервативных режимах, тогда как обеспечение равенства возможностей через инвестиции в образование характерно для либеральных стран. Либеральные режимы тратят большую долю государственных расходов на образование, консервативные — меньшую, отдавая предпочтение расходам на социальное обеспечение. Социально-демократические страны лидируют и в абсолютных (в реальном выражении) [Hega, Hokenmaier, 2002], и в относительных (доля от ВВП) расходах [Pechar, Andres, 2011] как на образование, так и на социальное обеспечение. Более поздние исследования также подтвердили лидерство социально-демократических РВБ в масштабе государственных инвестиций в образование [Sakamoto, 2018], тогда как разница между консервативными и либеральными режимами неоднозначна [Willemse, de Beer, 2012].

Дж. Мошер [Mosher, 2015] интегрировал образование в рамку РВБ, анализируя политические факторы, влияющие на баланс инвестиций в образование и другие сферы социальной политики. В социально-демократических режимах, доминирование левых партий, опирающихся на сильные профсоюзы, связано с наибольшим уровнем инвестиций в целом во все социальные сферы, включая образование. Для консервативных стран сильные позиции центристских партий связаны с относительным акцентом на социальную политику в ущерб образо-

ванию. Либеральные режимы автор предложил разделять на модель, где профсоюзы и левые партии не играют существенной роли, и на модель, где значение профсоюзов также незначительно, но у левых партий есть умеренное влияние. Отличием последней является сравнительно большая роль государства в социальном обеспечении, но обе разновидности подразумевают больший относительный акцент на финансировании сферы образования. В целом же для всех РВБ сильная роль профсоюзов и распространение католицизма, как правило, связаны с большими расходами на социальное обеспечение, а не на образование. Там, где левые партии играют большее значение, чем профсоюзы, финансирование образования выше.

Модели характеризуются и разным балансом источников финансирования и распределения ресурсов по разным уровням образования. В социально-демократических режимах самый высокий уровень государственных расходов на все уровни образования, в консервативных — наименьший [West, Nikolai, 2013], с явным акцентом на профессиональном образовании. С учетом частных вложений либеральные режимы лидируют в общих расходах на третичное образование, затраты на которое относительно ВВП превосходят другие режимы [Pechar, Andres, 2011; Schulze-Cleven, Olson, 2017]. При этом либеральные страны тратят значительно больше государственных средств на школьное образование по сравнению с послешкольным.

В либеральных режимах высшее образование в основном финансируется за счет частных ресурсов. В консервативных странах континентальной Европы преобладает государственное финансирование и сектор слабо приватизирован. Государство играет большую роль в высшем образовании в социально-демократических странах: объем предложения и финансирование контролируются государством, приватизация сектора минимальна. По доле частных расходов на третичное образование в процентах к ВВП консервативные страны находятся на среднем уровне, а в социально-демократических странах она минимальна [Triventi, 2014; Pechar, Andres, 2011]. Аналогично страны можно ранжировать по уровню расходов на научные исследования в секторе высшего образования [Bégin-Caouette, Askvik, Cui, 2016].

Баланс стоимости обучения и финансовой поддержки студентов хорошо иллюстрирует распределительные принципы государств всеобщего благосостояния.

В социально-демократических странах на фоне недорогого или преимущественно бесплатного высшего образования хорошо развиты инструменты массовой поддержки студентов. Гранты, стипендии и образовательные кредиты нацелены на выравнивание условий обучения и позволяют покрывать не только стоимость обучения, но и издержки на проживание, питание и прочие нужды [Triventi, 2014; Pechar, Andres, 2011]. Социально-демократическая модель предполагает, что доступ к благу является универсальным и предоставляется по праву гражданства. В этой же логике все студенты имеют право на финансовую помощь, займы реализуются скорее в качестве социальной поддержки: либо с низкой ставкой, либо без процентов, с расширенным сроком возврата [Dolepес, 2006]. Социально-демократические страны лидируют по среднему объему финансовой помощи и кредитов, предоставляемых студентам [Pechar, Andres, 2011].

В либеральных странах стоимость обучения наиболее высока, индивидуальные расходы в меньшей степени компенсируются государственной поддержкой. Даже с учетом объема доступных грантов, стипендий и образовательных кредитов в странах англосаксонской системы (Австралии, Японии, Великобритании, Новой Зеландии) средняя стоимость высшего образования составляет в среднем около трети от среднедушевого ВВП, в США и в Канаде — в среднем 17 % [Triventi, 2014].

Высокая стоимость обучения связана с более высокой отдачей от высшего образования и соседствует с развитым рынком образовательного кредитования [Pechar, Andres, 2011]. Государственная же поддержка в первую очередь нацелена на наименее обеспеченных студентов и тех, кто по какой-то причине не может полноценно участвовать в рыночной конкуренции. Либеральная логика *резидуализма* предполагает, что главная задача государства — обеспечение равенства возможностей, а вмешательство допустимо, только если кто-то неспособен участвовать в рынке.

Сравнительно невысокая стоимость обучения типична для консервативных стран. Так же, как и в либеральных странах, в консервативных режимах поддержка студентов не универсальна, она нацелена на определенные социальные группы [Wollscheid, Hovdhaugen, 2019]. В целом ее уровень невысок и не позволяет выравнять условия обучения, а кредитование не играет значительной роли [Triventi, 2014; Pechar, Andres, 2011]. Слаборазвитая система поддержки студентов соответствует идее консервативных режимов о ключевой роли семьи в обеспечении социального благополучия [Dolepес, 2006].

Кейсы конкретных стран подтверждают, что финансовая поддержка студентов соотносится с моделью РВБ. Так, для социально-демократического режима Дании характерна высокая финансовая доступность образования и даже широкая поддержка студентов-родителей. В либеральной модели Великобритании уровень государственной поддержки невысокий, она в первую очередь нацелена на помощь студентам из семей с низким имущественным положением [Brooks, 2012].

Анализ исследований показывает, что принципы РВБ во многом задают параметры финансирования образования. Универсализация социального обеспечения, выравнивание возможностей и результатов, акцент на всех уровнях образования характерны для социально-демократических стран. Меньшая роль государства, важность индивидуальной ответственности и инвестиций в неспецифические навыки свойственны либеральному РВБ. Средний уровень государственных и частных расходов на образование с акцентом на профессиональное обучение присущ консервативным моделям.

Другим наиболее распространенным направлением сравнительного анализа РВБ является *институциональная организация образовательных переходов (трекинг)*.

В Скандинавских странах основная и старшая школы, как правило, составляют единый уровень образования. Бесплатное обучение и высокая стандартизация не предполагают разделения на траектории во время всего срока обучения в школе, как правило, до 16 лет [Bukodi et al., 2018; Willemse, de Beer, 2012]. К этому же полюсу тяготеют либеральные страны, где школьные траектории унифицированы. Разделение на треки практически отсутствует как формальный институт в США

и Канаде, но частично сохранено в других странах англосаксонской модели — здесь учащиеся распределяются по разным образовательным траекториям, но в более позднем возрасте [Triventi, 2014].

На противоположном полюсе — консервативные страны, где трекинг начинается раньше, является более жестким, селективным и соответствует большему уровню образовательной стратификации [West, Nikolai, 2013; Blossfeld, 2016; Willemse, de Beer, 2012]. Дифференциация траекторий после обязательного уровня обучения высокая, в среднем распределение учащихся по образовательным траекториям начинается в 12—13 лет или даже раньше [Pechar, Andres, 2011; Triventi, 2014]. Классический пример — немецкоговорящие государства, где дуальное обучение и деление на гимназии и профессиональные училища фактически разделяет учеников на тех, кто готовится к поступлению в вузы, и тех, кто выходит на рынок труда.

Модель трекинга связана с ролью социально-экономического положения родителей в дифференциации образовательных результатов школьников и, соответственно, шансов на поступление в вуз. В социально-демократических режимах дифференциация в среднем заметно ниже и в меньшей степени определяется семейными факторами. Ровно противоположная ситуация складывается в консервативных режимах [Xu, 2008]. В либеральных странах различия в образовательных достижениях — на уровне выше среднего. Здесь культурный капитал семьи играет сравнительно большее значение в поляризации образовательных результатов [Xu, Hampden-Thompson, 2012]. Дополнительной серьезной проблемой либеральных режимов остается высокий уровень отсева [West, Nikolai, 2013]. Различия между наиболее и наименее успевающими школьниками больше всего заметны в консервативных режимах, меньше — в социально-демократических, в средней степени — в либеральных [Peter, Edgerton, Roberts, 2010].

РВБ отличаются и в паттернах сегрегации учеников внутри школ или между ними. Социально обусловленная дифференциация между школами наименее выражена в социально-демократической модели и наиболее заметна в консервативной [Peter et. al., 2010; Allmendinger, Leibfried, 2003]. При этом в консервативных режимах внутришкольная дифференциация менее выражена, чем в странах с либеральной моделью, опирающейся на принципы соревновательной меритократии и группирование по способностям внутри школ [Beblavý, Thum, Veselkova, 2013].

Наконец, *профессионализация образования* (то есть относительный охват практико-ориентированными образовательными программами) является важным различительным признаком для РВБ. В либеральных режимах почти все школьники обучаются на программах без деления на профессиональные и академические траектории [Hega, Hokenmaier, 2002; West, Nikolai, 2013]. Старшеклассников, обучающихся на профессиональных программах, практически нет в североамериканских странах, но в других либеральных государствах профессионализация после основной школы более распространена [Triventi, 2014]. В социально-демократических странах наблюдается средний уровень профессионализации [Hokenmaier, 1998; West, Nikolai, 2013]: доля школьников, обучающихся на неакадемических программах, в среднем около 50%. В консервативных режимах доля

школьников, обучающихся на профессиональном треке, наиболее высока — около 60—70% [Triventi, 2014; Hokenmaier, 1998].

В рассматриваемых исследованиях (правда, без детального обоснования) постулируется связь РВБ и моделей образовательных переходов. В консервативных странах сильная дифференциация между школами, профессионализация и раннее жесткое разделение на образовательные траектории соседствуют с ускоренным выходом на рынок труда и сохранением социальной стратификации. В либеральных режимах формально единый трек в старшей школе соответствует акценту на неспецифических знаниях и большей образовательной мобильности, но *de facto* существует неформальная стратификация через возможности выбора школьных предметов и рыночные ресурсы семей. В социально-демократических режимах низкая образовательная дифференциация, модель трекинга и профессионализация соответствуют высокому уровню социальной защиты, преобладанию инвестиций в специфические компетенции и ограниченной социальной стратификации.

Анализ исследований позволяет заметить, что дискуссия о дизайне образовательных систем в РВБ практически не адресуется к вопросам стандартизации школьного образования, к различиям в кадровом и финансовом обеспечении школ, дифференциации содержания образования.

Кроме этого, заметна концентрация исследовательских усилий на уровне школьного образования, в то время как институциональные характеристики непосредственно высшего образования по большей части оставлены без внимания. С нашей точки зрения, горизонтальная и вертикальная дифференциация вузовского ландшафта могла бы быть важным аспектом сравнения РВБ в контексте ответа на вопрос о доступности высшего образования и вклада образования в социальную стратификацию.

Наконец, немногие исследования касаются вопросов университетской автономии и централизации государственного управления, принципиально важных для описания модели распределения образования в разных режимах. По сравнению с социально-демократическими государствами, консервативным странам присуща большая стандартизация и централизация управления высшим образованием — вузы менее автономны и часто получают финансирование в зависимости от результативности [Triventi, 2014]. В либеральном РВБ вузы более автономны [Dolenec, 2006]. Однако другие исследователи не нашли паттернов университетской автономии в РВБ [Willemse, de Beer, 2012], поэтому данный вопрос остается открытым.

Охват и доступность высшего образования

С точки зрения *охвата высшим образованием* режимы стартовали с очень разных позиций, но глобальный процесс экспансии сделал эти различия менее заметными. В либеральных и социально-демократических странах уровень образования населения в среднем рос с большей скоростью, чем в консервативных [Blossfeld, 2016].

Сохраняются различия в структуре образования населения. Скандинавские страны характеризуются наибольшим охватом по всем уровням обучения.

Консервативные страны отличаются в среднем меньшим уровнем образованности граждан, относительным акцентом на дошкольном и профессиональном образовании и, соответственно, меньшим охватом старшей школой и высшим образованием. Либеральные РВБ делают акцент на общих навыках, поэтому охват школьным и высшим образованием сравнительно выше, чем профессиональным [West, Nikolai, 2013]. Тем не менее в охвате высшим образованием первенство все равно остается за социально-демократическими странами [Triventi, 2014].

Доля успешно окончивших аспирантуру оказывается наибольшей в социально-демократических странах, затем — в консервативных, и наименьшая — в либеральных [Bégin-Caouette et al., 2016]. Барьеры для участия взрослого населения в высшем образовании наименьшие в либеральных режимах, а также в социально-демократических, и наибольшие — в постсоветских странах [Saar, Täht, Roosalu, 2014]. В целом охват программами обучения взрослых наиболее высок в социально-демократических странах, наименьший — в консервативных, и средний — в либеральных [Massing, Gaulty, 2017].

Государства всеобщего благосостояния дифференцированы с точки зрения *неравенства доступа к высшему образованию*. Позитивная связь социального положения и достигнутого уровня образования наблюдается во всех РВБ, однако ее сила различна. Во всех режимах малообеспеченные семьи сравнительно меньше охвачены третичным образованием. Социальное происхождение (социальный класс, профессиональный статус и образование родителей) имеют большее влияние на достигнутый уровень образования в консервативных режимах, затем следуют либеральные страны, где сильнее разница между семьями среднего класса и наиболее обеспеченными слоями населения [Raitano, 2015]. В социально-демократических государствах социальное положение родителей [Bukodi et al., 2017] и доход семей [Raitano, 2015] имеют относительно малый эффект на образовательные возможности детей. Ожидается, что межпоколенческая образовательная мобильность существенна в либеральных режимах и менее заметна в консервативных [Beller, Hout, 2006].

Вопросы гендерного неравенства и дефамилиализации (то есть возможности поддержания уровня жизни безотносительно брачного статуса и внутрисемейных отношений) стали важны для уточнения «классических» моделей РВБ, хотя их рассмотрение применительно к образованию куда менее распространено. Гендерное неравенство образовательных возможностей в меньшей степени характерно для социально-демократических режимов и в наибольшей степени проявляется в консервативных [Blossfeld, 2016], где значение имеет модель патриархальной семьи. И хотя социально-демократические страны — лидеры по гендерному равенству в высшем образовании, даже в этих странах присутствует горизонтальная сегрегация мужчин и женщин: женщины реже учатся на инженерно-технических и естественнонаучных направлениях [Ianneli, Smyth, 2008]. Экспансия высшего образования существенно выровняла возможности получения образования для женщин во всех режимах, в том числе в консервативных странах, которые были традиционно наиболее неравными в гендерном измерении [Blossfeld, 2016].

Заметный пласт работ посвящен анализу специфики нордических стран в выравнивании образовательных возможностей. Анализ кейсов с использо-

ванием разных метрик образовательной мобильности (накопленное количество лет обучения, сравнение полученных уровней образования и отношение шансов) показал, что, например, в нордической модели Дании мобильность выше, чем в либеральном режиме США [Andrade, Thomsen, 2018]. Социальная защищенность людей с высшим образованием может стимулировать повышение образовательного уровня по сравнению с либеральными моделями, где уровень социальных рисков выше. В соответствии с альтернативной точкой зрения, в нордической модели щедрое социальное обеспечение и небольшая дифференциация доходов могут приводить к снижению стимулов для получения высшего образования и, как следствие, к ограниченной социальной мобильности [Landersø, Heckman, 2017].

Углубленный анализ образовательной системы Франции [van Zanten, 2019] показал, как в консервативном режиме высокая степень дифференциации и неформального трекинга на школьном и вузовском уровне, вместе с моделями выбора, обусловленными семейным капиталом, приводят к существенным диспропорциям в распределении высшего образования. Продолжая эту линию, Х. Андрес и Л. Печар [Andres, Pechar, 2013] показывают, что в консервативных странах высокая стратификация доступа к высшему образованию обеспечивается через фильтрацию на уровне школы, несмотря на преобладающее отсутствие платы за обучение в вузах.

Консервативные страны характеризуются выраженной стратификацией образовательных систем и меньшим, по сравнению с либеральными странами, акцентом на инклюзию депривированных групп населения. Получение образования мотивируется рисками исключения из распределительной модели, так как благосостояние в консервативных режимах определяется в первую очередь профессиональным статусом. Либеральные страны делают меньший акцент на социальной опеке, индивидуальные риски высоки, а значит, участие в образовании мотивировано экономической отдачей от него на рынке труда [Voeren et al., 2012].

В немногочисленных публикациях затрагивается способность режимов сокращать или усиливать неравенство доступности высшего образования на фоне расширения охвата населения всеми уровнями обучения. За время экспансии высшего образования неравенство образовательных возможностей выросло в либеральных странах. Скандинавские государства стартовали с позиций более низкого уровня неравенства и сохранили их по мере экспансии [Blossfeld, 2016]. До «золотого века» государств всеобщего благосостояния в Скандинавских странах социальное положение отца было таким же значимым предиктором получения высшего образования, как и в других режимах. А уже для детей неквалифицированных рабочих поколения 1970-х годов в Дании и Швеции вероятность получения высшего образования детьми была выше в три-четыре раза, чем в Германии или США. Ни в консервативных, ни в либеральных странах таких изменений не произошло до сих пор [Esping-Andersen, 2015].

В нордических странах доступность высшего образования улучшилась в целом за счет расширения количества мест в вузах. Однако это было достигнуто во многом за счет поступления учащихся из семей с низким культурным капиталом на менее престижные практико-ориентированные программы [Thomsen, 2015].

Рассмотренные исследования соотносят дифференциацию доступности и институциональные характеристики образовательных систем в РВБ, но не концептуализируют причинно-следственные связи, характерные для конкретного режима.

Кроме этого, стоит отметить перспективность изучения экспансии высшего образования и ее последствий для неравенства с точки зрения концепции государства всеобщего благосостояния. Например, сравнение действия популярных в академической литературе концепций эффективно или максимально поддерживаемого неравенства в разных РВБ остается дефицитным. Наконец, не дан ответ на вопрос о степени устойчивости идеальных моделей РВБ и характерных для них паттернов охвата высшим образованием. Даже для Скандинавских стран с универсалистской логикой обеспечения образованием населения дифференциация доступности заметно различается, если, например, сравнивать Финляндию и Швецию [Thomsen et al., 2017].

Образовательные факторы социальной стратификации

Для всех режимов в среднем более высокий уровень охвата высшим образованием связан с большим уровнем социальной мобильности (имеется в виду соотношение профессиональных статусов родителей и их детей) [Beller, Hout, 2006]. Тем не менее РВБ имеют характерные отличия с точки зрения связи достигнутого образовательного уровня и жизненных шансов в занятости, заработной плате, субъективном благополучии.

Вероятность быть трудоустроенным сравнительно выше у выпускников вузов в социально-демократических и англосаксонских странах и меньше — в консервативных и североамериканских государствах. Тем не менее в консервативных режимах шансы на *трудоустройство* выпускников вузов и колледжей все еще существенно выше, чем у выпускников школ [Triventi, 2014], что объясняется моделью дуального обучения, способствующей профилактике безработицы молодежи. В Скандинавских странах институты развитого социального государства лучше страхуют от долгосрочной безработицы [Tamesberger, 2017].

Различия в трудоустройстве молодежи в зависимости от социально-экономического бэкграунда (при контроле уровня образования) опять же минимальны в нордических странах. В консервативных режимах вероятность трудоустройства определяется в большей степени происхождением, а не образованием [Iannelli, Smyth, 2008].

На сегодняшний день практически отсутствуют работы, которые фокусируются на сравнении отдачи от высшего образования в разных режимах. Одно из немногих исследований показало [Triventi 2014], что в североамериканских странах выпускники третичного сектора получают самую высокую зарплатную премию за образование на рынке труда по сравнению с выпускниками старшей школы. Следом идут консервативные страны, страны англосаксонского блока и социально-демократические режимы. В силу активной политики перераспределения доходов, в социально-демократических странах прямые экономические стимулы получения третичного образования меньше, чем в других режимах. Однако участие в высшем образовании может стимулироваться, во-первых, премией на регио-

нальном рынке труда [Rodríguez-Pose, Tselios, 2012], а во-вторых, получением больших общественных благ, обусловленных профессиональным положением [Kolm, Tonin, 2015].

Получение послешкольного образования вносит вклад в стратификацию населения по субъективному благополучию. Однако при контроле демографических характеристик, здоровья, занятости и дохода данная связь сохраняется только для консервативных режимов [Jongbloed, Pullman, 2016]. При этом авторы сами справедливо отмечают контринтуитивность вывода об отсутствии связи для либеральных стран, где дифференциация по здоровью и доходу намного выше, чем в нордических странах.

Одинаково для всех режимов более высокий уровень образования снижает социальную изоляцию [Ogg, 2005].

Консервативные модели отличаются и большей значимостью образования в формировании различий в субъективном восприятии здоровья; затем следуют либеральные режимы, ожидаемо наименьшие различия — в социально-демократических странах [Leão et al., 2018].

Таким образом, конвенциональным оказывается представление, что модель социально-демократических режимов в наибольшей степени выравнивает возможности для социальной мобильности, в том числе посредством образования. Однако даже в нордических странах в наиболее и наименее обеспеченных группах населения мобильность осталась незначительной, тогда как выравнивающий эффект социальной политики прежде всего затронул средний класс [Esping-Andersen, 2015]. В консервативных режимах поддерживается социальная стратификация, тогда как либеральные режимы допускают большую степень мобильности.

Семейный капитал может влиять на мобильность опосредованно — через различия в доступе к образованию — или напрямую дифференцировать жизненные шансы и социальное положение детей из разных семей. Социально-демократические режимы выравнивают социальные различия безотносительно участия в высшем образовании, тогда как в либеральных режимах уровень охвата третичным образованием выступает значимым фактором дифференциации социальной мобильности [Beller, Hout, 2006].

Модели высшего образования в режимах всеобщего благосостояния

Систематизация исследований позволяет выделить следующие паттерны институциональных характеристик, структуры охвата высшим образованием и образовательных факторов социальной стратификации в разных РВБ (суммированы в табл. 1).

Присущие *социально-демократическому режиму* максимальная декоммодификация и минимальная стратификация распределения благосостояния находят отражение в институциональных характеристиках образовательной системы. Высшее образование является частью обширного пакета государственного социального обеспечения, нацеленного на равенство условий для граждан. На всех уровнях образования государственные расходы и образовательные организации преобладают над частными. Высшее образование менее селективно

и более стандартизировано, расценивается как общественное благо, которое предоставляется массово и бесплатно по праву гражданства. Все студенты могут рассчитывать на значительную государственную поддержку, стипендии и беспроцентные займы. Трекинг неселективный, нежесткий или отсутствует вовсе, выбор траектории обучения совершается поздно. Профессионализация школьного образования высока, связана с высокой степенью координации рынков и акцентом на специфических навыках, что при этом не приводит к неравному распределению компетенций и образовательных результатов школьников. В результате в социально-демократических странах наибольший уровень охвата населения по всем уровням образования, включая высшее и образование взрослых, а его доступность в меньшей степени подвержена социально и гендерно обусловленному неравенству. Вклад образования в социальную мобильность не является решающим. Из-за активной политики перераспределения доходов наличие послешкольного образования обеспечивает наименьшую среди всех РВБ разницу в зарплате по сравнению с выпускниками школ и ведет к невысокой дифференциации как по уровню субъективного благополучия, так и по уровню дохода.

Либеральным режимам свойственны маркетизация и меритократия в распределении благосостояния, обуславливающие высокую степень стратификации. Высшее образование рассматривается как преимущественно индивидуальное благо, минимальное участие государства допускается только там, где необходимо исправление провалов рынка и координация общественных экстерналий. Выбирая между альтернативами социальной политики, либеральные страны в государственных расходах делают акцент на выравнивании возможностей через образование. При этом больший акцент приходится на школьное образование. Высшее образование предоставляется, как правило, на платной основе и по высокой стоимости, финансируется преимущественно за счет частных ресурсов. Система поддержки студентов развита в основном по линии кредитования и государственной помощи наименее социально защищенным группам. Идеология конкурентного меритократического доступа к высшему образованию воплощена в отсутствии трекинга в школьном образовании и связана с наиболее высоким уровнем межпоколенческой образовательной мобильности. Высокий охват высшим образованием обеспечивается не государством, но рынком. При этом доступ к высшему образованию и вероятность окончания университета *de facto* во многом обусловлены семейным капиталом и финансовыми ресурсами. Либеральные страны делают акцент на профессионально неспецифических навыках на фоне слабо регулируемых рынков труда и меньшей государственной ответственности в страховании рисков. Премия за высшее образование наиболее высокая при существенной дифференциации заработных плат и сравнительно большей безработице молодежи. Социальная мобильность и субъективное благополучие тесно связаны с наличием высшего образования.

Консервативные режимы стремятся к воспроизводству существующих иерархий: организация социальных сфер, и в том числе высшего образования, способствует поддержанию социальной стратификации.

В структуре государственных расходов главное место занимают социальное страхование и прямые социальные выплаты, а не образование. В системе образования больший акцент в финансировании делается на школьном и профессиональном образовании, охват высшим образованием наименьший среди РВБ. Высшее образование обеспечивается при сильном государственном участии, его стоимость невысока, при этом преобладает роль семьи, схемы государственной поддержки студентов развиты слабо. Разделение на академический и профессиональный треки начинается очень рано и определяет последующий образовательный уровень и социальное расслоение. Доступ к образованию, как и к другим общественным благам, во многом зависит от социального статуса семьи, что способствует поддержанию минимальной межпоколенческой образовательной мобильности. Стратификация образовательных возможностей конвертируется в различия образовательных результатов и профессиональных траекторий. Сильнее всего среди РВБ наличие высшего образования вознаграждается на рынке труда и в терминах зарплаты, а также в вероятности трудоустройства. Уровень благополучия сильно стратифицирован в зависимости от уровня образования и дохода. Преобладающая модель патриархальной семьи соответствует большей степени гендерных диспропорций в образовательных возможностях.

Таблица 1. Модели распределения высшего образования в режимах государств всеобщего благосостояния

Институциональное устройство систем образования			Доступность высшего образования		Образовательные факторы социальной стратификации *****
Финансирование образования *	Трекинг и дифференциация образовательных результатов **	Профессионализация старшей школы ***	Охват образованием ****	Неравенство доступа к высшему образованию *****	
<i>Социально-демократический РВБ</i>					
<p>Высокие государственные расходы (на все уровни образования) преобладают над частными, доля которых минимальна.</p> <p>Высокая финансовая доступность: образование бесплатно, развиты схемы безусловной массовой финансовой поддержки студентов.</p>	<p>Неселективный, гибкий, поздний трекинг (либо отсутствует).</p> <p>Низкая дифференциация траекторий после основной школы.</p> <p>Низкая дифференциация образовательных результатов.</p>	<p>Средняя/ высокая</p>	<p>Максимальный охват всеми уровнями образования, включая дошкольное, высшее и образование взрослых, программы аспирантуры.</p> <p>Высокая скорость экспансии высшего образования.</p>	<p>Высокая доступность вне зависимости от уровня образования, дохода, классовой принадлежности родителей.</p> <p>Снижение неравенства по мере экспансии.</p> <p>Средний уровень образовательной мобильности.</p> <p>Низкий уровень гендерного неравенства при сохранении горизонтальной сегрегации.</p> <p>Экспансия снизила неравенство за счет доступа к высшему образованию для менее образованных семей.</p>	<p>Низкая роль образования в дифференциации зарплатных премий, вероятности трудоустройства, субъективного благополучия.</p> <p>Высшее образование — страховка от долгосрочной безработицы.</p> <p>Обеспечивается равенство возможностей социальной мобильности, которое сравнительно слабо связано с высшим образованием.</p> <p>Высокий уровень социальной мобильности среднего класса.</p>

Институциональное устройство систем образования			Доступность высшего образования		Образовательные факторы социальной стратификации *****
Финансирование образования *	Трекинг и дифференциация образовательных результатов **	Профессионализация старшей школы ***	Охват образованием ****	Неравенство доступа к высшему образованию *****	
<i>Либеральный РВБ</i>					
<p>В структуре государственных расходов образование преобладает над социальным страхованием (финансирование равенства возможностей).</p> <p>Высокие государственные расходы на школьное образование. Высокий уровень финансирования высшего образования за счет частных инвестиций.</p> <p>Резидуальная поддержка студентов на основании экономического положения.</p> <p>Низкая финансовая доступность: образование платное, стоимость высокая, но развито образовательное кредитование.</p>	<p>Трекинг отсутствует в североамериканских странах, частично сохранен в англосаксонских (поздний).</p> <p>Низкая формальная дифференциация траекторий после основной школы, неформальный трекинг.</p> <p>Высокая дифференциация образовательных результатов (внутри школ).</p>	Низкая	<p>Высокий охват профессионально неспецифичным (школьным и высшим) образованием.</p> <p>Высокая скорость экспансии высшего образования.</p>	<p>Большая роль культурного капитала и ресурсов семей в образовательных возможностях.</p> <p>Рост неравенства по мере экспансии.</p> <p>Образовательная мобильность — самая высокая среди РВБ.</p> <p>Сильная разница в образовательных возможностях между семьями среднего класса и наиболее обеспеченными слоями населения.</p> <p>Экспансия усилила поляризацию образовательных возможностей.</p>	<p>Высокая премия за высшее образование, но премия в вероятности трудоустройства — самая низкая среди РВБ.</p> <p>Субъективное благополучие дифференцировано в зависимости от наличия высшего образования.</p> <p>Высшее образование — источник социальной мобильности.</p> <p>Высокий уровень социальной мобильности.</p>
<i>Консервативный РВБ</i>					
<p>В структуре государственных расходов социальное страхование преобладает над образованием (финансирование равенства результатов).</p> <p>Государственные расходы на высшее образование относительно низки, но преобладают над частными.</p> <p>В структуре расходов относительный акцент на школьном и профессиональном образовании.</p> <p>Средняя финансовая доступность: высшее образование, как правило, недорогое, финансовая поддержка студентов слабо развита.</p>	<p>Селективный, не гибкий, ранний трекинг.</p> <p>Высокая формальная дифференциация траекторий после начальной/основной школы.</p> <p>Высокая дифференциация образовательных результатов (между школами).</p>	Высокая	<p>Низкий охват высшим образованием.</p> <p>Большой охват профессиональным и дошкольным образованием.</p> <p>Низкая скорость экспансии высшего образования.</p>	<p>Самая большая роль социального статуса семей в образовательных возможностях.</p> <p>Социальное происхождение оказывает самое сильное влияние на доступ к высшему образованию среди РВБ.</p> <p>Образовательная мобильность низкая.</p> <p>Высокий уровень гендерного неравенства.</p>	<p>Высокая премия за высшее образование, большие различия в отдаче от разных уровней образования.</p> <p>Дифференциация доходов в первую очередь связана с происхождением, а не с образованием.</p> <p>Субъективное благополучие сильно дифференцировано в зависимости от уровня образования.</p> <p>Образовательная стратификация лежит в основе стабильной социальной стратификации.</p>

Примечание. Список источников:

- * [Hega, Hokenmaier, 2002; Pechar, Andres, 2011; Sakamoto, 2018; Willemsse, de Beer, 2013; Mosher, 2015; West, Nikolai, 2013; Dolenc, 2006; Triventi, 2014; Bégin-Caouette, Askvik, Cui, 2016; Schulze-Cleven, Olson, 2017; Wollscheid, Hovdhaugen, 2019].
- ** [Bukodi et al., 2018; Willemsse, de Beer, 2013; Triventi, 2014; West, Nikolai, 2013; Blossfeld, 2016; Pechar, Andres, 2011; Xu, 2008; Xu, Hampden-Thompson, 2012; Peter et. al, 2010; Allmendinger, Leibfried, 2003; Beblavý et al., 2013].
- *** [Hega, Hokenmaier, 2002; West, Nikolai, 2013; Triventi, 2014; Andres, Pechar, 2013; Hokenmaier, 1998].
- **** [West, Nikolai, 2013; Pechar, Andres, 2011; Triventi, 2014; Bégin-Caouette, Askvik, Cui, 2016; Saar et al., 2014; Massing, Gauly, 2017; Boeren et al., 2012; Andres, Pechar, 2013; Blossfeld, 2016].
- ***** [Raitano, 2015; Bukodi et al., 2018; Beller, Hout, 2006; Triventi, 2014; Andrade, Thomsen, 2018; Landersø, Heckman, 2017; Thomsen et al., 2017; van Zanten, 2019; Esping-Andersen, 2015; Andres, Pechar, 2013; Thomsen, 2015; Iannelli, Smyth, 2008; Blossfeld, 2016; Massing, Gauly, 2017].
- ***** [Beller, Hout, 2006; Schulze-Cleven, Olson, 2017; Rodríguez-Pose, Tselios, 2012; Triventi, 2014; Kolm, Tonin, 2015; Raitano, 2015; Castellano, Punzo, 2016; Triventi, 2014; Tamesberger, 2017; Iannelli, Smyth, 2008; Ogg, 2005; Jongbloed, Pullman, 2016; Leão et al., 2018; Esping-Andersen, 2015].

Заключение

В данной статье представлен обзор исследований, касающихся места высшего образования в режимах государств всеобщего благосостояния. Соотношения доступности высшего образования, институционального дизайна образовательных систем и социальной стратификации формируют характерные для разных режимов профили. Паттерны распределения высшего образования задают пространство для его концептуализации как социального блага современного государства всеобщего благосостояния. Проведенный обзор научных статей позволяет выделить ряд ограничений и перспективных векторов для дальнейших исследований.

Долгое время доминировало представление, сформулированное Гарольдом Виленским, что образование принципиально отличается от социальной политики и находится вне рамок формирования государств всеобщего благосостояния [Wilensky, 1974]. Среди характеристик, отличающих высшее образование от других социальных благ, ключевыми считаются его историческая элитарность и примат индивидуальной экономической отдачи, меритократичность и конкурентность в распределении. В отличие от других социальных благ, для которых чем выше их денежное выражение, тем выше потенциал декоммодификации, экономическая отдача напрямую зависит от участия в рынке труда. Кроме этого, в отличие от социальных пособий и трансфертов, имеющих прямой распределительный эффект, у высшего образования есть потенциал опосредованного перераспределения благосостояния *ex ante*. С другой стороны, высшее образование обладает немонетарной ценностью и все больше воспринимается как неотъемлемая часть благополучия современного человека. В последние годы академическая дискуссия смещается в сторону общественных экстерналий высшего образования. Тем не менее вопрос о том, в какой степени его можно считать частью ресурсов всеобщего благосостояния, остается открытым.

Режимы государств всеобщего благосостояния различаются по характеристикам институционального устройства систем образования — образовательным траекториям, институциональной дифференциации, балансу рыночного и государственного участия, структуре ресурсного обеспечения. Тем не менее дискуссия концентрируется вокруг отдельных характеристик (чаще всего финансирования или структуры охвата), тогда как только немногие работы сравнивают сочетания элементов институционального устройства, описывая модели образовательных политик, сопоставляя их типы и вариации с более широким контекстом распределительной модели.

Необходимость дальнейших исследований в данном направлении заметна также в дефицитах концептуализации влияния политических и экономических оснований РВБ на институционализацию сферы высшего образования. Авторы рассмотренных статей используют типологию режимов в качестве аналитической рамки и соответствующие страны — в качестве единиц наблюдения. При этом эмпирически выявленные паттерны распределения образования редко адресуются к вопросу о природе и эволюции данных моделей через призму концепции государств всеобщего благосостояния.

Без выявления (в том числе с позиции исторического институционализма) роли политической мобилизации, соотношения семьи, рынка и государства, принципов социальной политики в формировании дизайна непосредственно образовательных

систем данная типология, будучи эффективной эвристикой для анализа социальной политики, остается менее продуктивной и специфичной для сферы высшего образования. Так, многие исследования, не адресуясь специально к концепции РВБ, пришли к схожим выводам, например в части организации систем образования [Green, Preston, Janmaat, 2006] или образовательной мобильности (см. [Müller et al., 1996]).

Дальнейшего рассмотрения требует и вопрос о связи высшего образования с другими подсистемами государства всеобщего благосостояния. Одна традиция утверждает конгенитальность принципов организации разных социальных сфер в рамках режимов, то есть высшее образование выстраивается в соответствии с теми же векторами стратификации и декоммодификации, что и другие социальные сферы [Willemse, de Beer, 2012], акценты в социальной политике, включая развитие образования, сонаправлены [Sakamoto, 2018]. Другая традиция говорит, что в организации социальных сфер страны группируются по комбинациям альтернатив государственной политики, в которых социальное обеспечение и образование являются субститутами [Hega, Hokenmaier, 2002]. При этом операционализация этих соотношений преимущественно ограничена показателями финансирования. В существенно меньшей степени в рассмотренных статьях фигурируют другие общественные сферы, например рынок труда, семейная политика, режимы производства, что определяет возможности для перспективных исследований. Так, в работе [Powell, Barrientos, 2004] рассмотрены типы сочетаний разных элементов политики социального страхования рисков (*welfare mix*): респонсивного (расходы на социальное обеспечение), перспективного (расходы на образование) и расходов на активную политику на рынках труда. Выяснилось, что именно включение разных элементов позволяет выделять более точные и устойчивые модели социальных политик. Другое исследование показало, что в Швеции социальная политика защиты трудящихся, координация системы образования с запросами со стороны рынка труда, стратегии трудоустройства и модели безработицы тесно взаимоувязаны в рамках модели социально-демократического режима [DiPrete et al., 2001].

В последние годы развиваются альтернативные подходы к исследованию производства и распределения благ в современных капиталистических обществах, которые рассматривают образование как элемент национальных политико-экономических моделей.

Роль образования в данных концепциях в основном различается по линии акцента на формировании общих или специфических навыков, связанных со степенью социальной защиты и координации рынка труда [Hall, Soskice, 2001]. Комбинация институтов социальной защиты труда определяет структуру образования с акцентом на специфические (для фирм или для отрасли в целом) навыки и профессиональное образование в странах с сильной социальной защитой трудящихся и на общие навыки и высшее образование в странах, где такой защиты нет [Estevez-Abe, Iversen, Soskice, 2001].

Ряд типологий продолжает эту линию, синтезируя концепции государства всеобщего благосостояния и разновидностей капитализма (*varieties of capitalism*): режимы формирования человеческого капитала [Iversen, Stephens, 2008], режимы формирования навыков [Bussemeyer, 2014], режимы транзита (от школы до рабочего места) [Pohl, Walther, 2007], режимы рынков труда и всеобщего благополучия

[Tamesberger, 2017]. Данные подходы выделяют типы стран, которые в целом соответствуют классификации режимов государств всеобщего благосостояния, однако фокусируются на уровне профессионального образования или не рассматривают образовательную систему детально. Таким образом, рамка государства всеобщего благосостояния обладает дальнейшим потенциалом для интеграции с другими подходами и сравнительного изучения именно систем высшего образования в более широком контексте моделей современного капитализма.

Наконец, концепция РВБ с самого начала критиковалась за статичность и идеалистичность предложенных моделей. Различия в организации образовательных систем в рамках одного режима были показаны, например, для Скандинавских [Antikainen, 2006] и консервативных стран [Castellano, Punzo, 2016]. Аналогично при анализе участия в высшем образовании, расходов на образование, стоимости обучения, грантовой поддержки и трекинга для посткоммунистических стран была обнаружена гибридизация режимов, сочетающая либеральный и консервативный подходы [Czarnecki, 2014]; различается организация образования и в балтийских республиках [Želvyz, Jakaitienė, Stumbrienė, 2017].

Гибридизация ставит вопрос о релевантности сравнения политики обеспечения всеобщего благосостояния на национальном уровне, особенно для федеративных государств. В ряде исследований эвристика РВБ была апробирована для сравнения региональных моделей распределения благосостояния, существующих в рамках одного государства, — Швейцарии [Armingeon, 2004], Бразилии [Satyro, Cunha, 2019], Китая [Ratigan, 2017].

Проблематика трансформации моделей остается ключевой для концепции РВБ. Например, эволюция образования в посткоммунистических странах Центральной и Восточной Европы далека от идеальных типологий, так как, подчиняясь логике рыночного транзита и копирования моделей европейской академии, она опиралась на советское наследие сильной опеки со стороны государства [Kwiek, 2014]. Вопрос о месте высшего образования в трансформирующихся государствах всеобщего благосостояния, для которых нехарактерна «западная» модель капитализма и демократии, остается практически незатронутым.

Типологизация режимов позволяет выйти за рамки сравнения образовательных систем с позиций глобальной конвергенции, но, с другой стороны, во многом упускает из виду роль глобализации и неолиберального транзита. Страны с разными РВБ по-разному проходили одинаковый процесс маркетизации и либерализации управления университетами в зависимости от политико-экономического контекста [Schulze-Cleven, Olson, 2017]. На стыке общих тенденций развития государств всеобщего благосостояния и исторической укорененности институтов лежит возможность анализа соотношения идеализированных типов и их актуальных вариаций в конкретных странах.

Список литературы (References)

Agasisti T. (2009) Towards 'Lisbon Objectives': Economic Determinants of Participation Rates in University Education: An Empirical Analysis in 14 European Countries. *Higher Education Quarterly*. Vol. 63. No. 3. P. 287—307. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00416.x>.

Allmendinger J., Leibfried S. (2003) Education and the Welfare state: The Four Worlds of Competence Production. *Journal of European Social Policy*. Vol. 13. No. 1. P. 63—81. <https://doi.org/10.1177/0958928703013001047>.

Andrade S. B., Thomsen J. P. (2018) Intergenerational Educational Mobility in Denmark and the United States. *Sociological Science*. Vol. 5. No. 5. P. 93—113. <https://doi.org/10.15195/v5.a5>.

Andres L., Pechar H. (2013) Participation Patterns in Higher Education: A Comparative Welfare and Production Régime Perspective. *European Journal of Education*. Vol. 48. No. 2. P. 247—261.

Antikainen A. (2006) In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 50. No. 3. P. 229—243. <https://doi.org/10.1080/00313830600743258>.

Armingeon K. (2004) Renegotiating the Swiss Welfare State. In: Lehbruch G., van Waarden F. (eds.) *Renegotiating the Welfare State*. London: Routledge. P. 181—200.

Beblavý M., Thum A. E., Veselkova M. (2013) Education and Social Protection Policies in OECD Countries: Social Stratification and Policy Intervention. *Journal of European Social Policy*. Vol. 23. No. 5. P. 487—503. <https://doi.org/10.1177/0958928713499174>.

Bégin-Caouette O., Askvik T., Cui B. (2016) Interplays Between Welfare Regimes Typology and Academic Research Systems in OECD Countries. *Higher Education Policy*. Vol. 29. No. 3. P. 287—313. <https://doi.org/10.1057/hep.2015.25>.

Beller E., Hout M. (2006) Welfare States and Social Mobility: How Educational and Social Policy May Affect Cross-National Differences in the Association Between Occupational Origins and Destinations. *Research in Social Stratification and Mobility*. Vol. 24. No. 4. P. 353—365. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2006.10.001>.

Blossfeld P.N. (2016) Inequality of Educational Opportunity and Welfare Regimes. *World Studies in Education*. Vol. 17. No. 2. P. 53—85. <https://doi.org/10.7459/wse/17.2.05>.

Boeren E., Holford J., Nicaise I., Baert H. (2012) Why Do Adults Learn? Developing a Motivational Typology Across 12 European Countries. *Globalisation, Societies and Education*. Vol. 10. No. 2. P. 247—269. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.678764>.

Breen R., Jonsson J. O. (2005) Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*. Vol. 31. P. 223—243.

Brooks R. (2012) Student-Parents and Higher Education: A Cross-National Comparison. *Journal of Education Policy*. Vol. 27. No. 3. P. 423—439. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.613598>.

Bukodi E., Eibl F., Buchholz S., Marzadro S., Minello A., Wahler S., Blossfeld H.-P., Erikson R., Schizzerotto A. (2018) Linking the Macro to the Micro: A Multidimensional Approach to Educational Inequalities in Four European Countries. *European Societies*. Vol. 20. No. 1. P. 26—64. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1329934>.

Busemeyer M. R. (2014) Skills and Inequality: Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107477650>.

Castellano R., Punzo G. (2016) Patterns of Earnings Differentials Across Three Conservative European Welfare Regimes with Alternative Education Systems. *Journal*

of Applied Statistics. Vol. 43. No. 1. P. 140—168. <https://doi.org/10.1080/02664763.2015.1049518>.

Castles F. G., Ferrera M. (1996) Home Ownership and the Welfare State: Is Southern Europe Different? *South European Society and Politics*. Vol. 1. No. 2. P. 163—185. <https://doi.org/10.1080/13608749608539470>.

Chankseliani M. (2013) Rural Disadvantage in Georgian Higher Education Admissions: A Mixed-Methods Study. *Comparative Education Review*. Vol. 57. No. 3. P. 424—456. <https://doi.org/10.1086/670739>.

Czarnecki K. (2014) The Higher Education Policy of Post-Communist Countries in the Context of Welfare Regimes. *The Poznan University of Economics Review*. Vol. 14. No. 2. P. 43—62.

DiPrete T. A., Goux D., Maurin E., Tahlin M. (2001) Institutional Determinants of Employment Chances. The Structure of Unemployment in France and Sweden. *European Sociological Review*. Vol. 17. No. 3. P. 233—254.

Dolenec D. (2006) Marketization in Higher Education Policy: An Analysis of Higher Education Funding Policy Reforms in Western Europe Between 1980 and 2000. *Revija Za Socijalnu Politiku*. Vol. 13. No. 1. P. 15—35.

Esping-Andersen G. (2015) Welfare Regimes and Social Stratification. *Journal of European Social Policy*. Vol. 25. No. 1. P. 124—134. <https://doi.org/10.1177/0958928714556976>.

Esping-Andersen G. (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Esping-Andersen G. (ed.). (1996) *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Estevez-Abe M., Iversen T., Soskice D. (2001) Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In: Hall P. A., Soskice D. (eds.) *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford University Press. P. 145—183. <https://doi.org/10.1093/0199247757.003.0004>.

Gamoran A. (2007) More Inclusion than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education. In: Shavit Y., Arum R., Gamoran A. (eds.) *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Redwood City: Stanford University Press. P. 1—36. <https://doi.org/10.1515/9780804768146-003>.

Goastellec G. (2017) Higher Education, Welfare State, and Inequalities. In: Shin J., Teixeira P. (eds.) *Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer. P. 1—6. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_364-1.

Gough I. (2001) Globalization and Regional Welfare Regimes: The East Asian Case. *Global Social Policy*. Vol. 1. No. 2. P. 163—189. <https://doi.org/10.1177/146801810100100202>.

Green A., Preston J., Janmaat J. (2006) *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York, NY: Palgrave Macmillan.

Hall P. A., Soskice D. (2001) An Introduction to Varieties of Capitalism. In: Hall A., Soskice D. (eds.) *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford University Press. P. 1—68.

Hega G. M., Hokenmaier K. G. (2002) The Welfare State and Education: A Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies. *German Policy Studies*. Vol. 2. No. 1. P. 143—173.

Hokenmaier K. G. (1998) Social Security vs. Educational Opportunity in Advanced Industrial Societies: Is There a Trade-Off? *American Journal of Political Science*. Vol. 42. No. 2. P. 709—711.

Iannelli C., Smyth E. (2008) Mapping Gender and Social Background Differences in Education and Youth Transitions Across Europe. *Journal of Youth Studies*. Vol. 11. No. 2. P. 213—232. <https://doi.org/10.1080/13676260701863421>.

Iversen T., Stephens J. D. (2008) Partisan Politics, the Welfare State, and Three Worlds of Human Capital Formation. *Comparative Political Studies*. Vol. 41. No. 4—5. P. 600—637. <https://doi.org/10.1177/0010414007313117>.

Jerrim J., Vignoles A. (2015) University Access for Disadvantaged Children: A Comparison Across Countries. *Higher Education*. Vol. 70. No. 6. P. 903—921. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9878-6>.

Jongbloed J., Pullman A. (2016) Well-Being in the Welfare State: The Redistributive Capacity of Education. *European Journal of Education*. Vol. 51. No. 4. P. 564—586. <https://doi.org/10.1111/ejed.12196>.

Jury M., Smeding A., Stephens N. M., Nelson J. E., Aelenei C., Darnon C. (2017) The Experience of Low-SES Students in Higher Education: Psychological Barriers to Success and Interventions to Reduce Social-Class Inequality. *Journal of Social Issues*. Vol. 73. No. 1. P. 23—41. <https://doi.org/10.1111/josi.12202>.

Kerckhoff A. C. (2001) Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education*. Vol. 74. P. 3—18.

Kolm A. S., Tonin M. (2015) Benefits Conditional on Work and the Nordic Model. *Journal of Public Economics*. Vol. 127. P. 115—126. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2014.05.010>.

Kwiek M. (2014) Changing Higher Education and Welfare States in Postcommunist Central Europe: New Contexts Leading to New Typologies? *Human Affairs*. Vol. 24. No. 1. P. 48—67. <https://doi.org/10.2478/s13374-014-0205-1>.

Kwiek M. (2005) The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract? *European Educational Research Journal*. Vol. 4. No. 4. P. 324—341. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2005.4.4.1>.

Kuhnle, S., Sander, A. (2010) The Emergence of the Western Welfare State. In: Castles F. G., Leibfried S., Lewis J., Obinger H., Pierson C. (eds.) *The Oxford Handbook of the Welfare State*. New York, NY: Oxford University Press.

Landersø R., Heckman J. J. (2017) The Scandinavian Fantasy: The Sources of Intergenerational Mobility in Denmark and the US. *The Scandinavian Journal of Economics*. Vol. 119. No. 1. P. 178—230. <https://doi.org/10.1111/sjoe.12219>.

Leão T., Campos-Matos I., Bamba C., Russo G., Perelman J. (2018) Welfare States, the Great Recession and Health: Trends in Educational Inequalities in Self-Reported Health in 26 European Countries. *PLoS ONE*. Vol. 13. No. 2. P. e0193165. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193165>.

Lörz M., Mühleck K. (2019) Gender Differences in Higher Education from a Life Course Perspective: Transitions and Social Inequality Between Enrolment and First Post-Doc Position. *Higher Education*. Vol. 77. No. 3. P. 381—402.

Massing N., Gauly B. (2017) Training Participation and Gender: Analyzing Individual Barriers Across Different Welfare State Regimes. *Adult Education Quarterly*. Vol. 67. No. 4. P. 266—285. <https://doi.org/10.1177/0741713617715706>.

Mosher J. S. (2015) Education State, Welfare Capitalism Regimes, and Politics. *Comparative European Politics*. Vol. 13. No. 2. P. 240—262. <https://doi.org/10.1057/cep.2013.19>.

Müller W., Jonsson J. O., Mills C. (1996) A Half Century of Increasing Educational Openness? Social Class, Gender and Educational Attainment in Sweden, Germany and Britain. In: Erikson R., Jonsson J. O. (eds.) *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, CO: Westview Press. P. 183—206.

Ogg J. (2005) Social Exclusion and Insecurity Among Older Europeans: The Influence of Welfare Regimes. *Ageing and Society*. Vol. 25. No. 1. P. 69—90. <https://doi.org/10.1017/S0144686X04002788>.

Paré G., Trudel M.-C., Jaana M., Kitsiou S. (2015) Synthesizing Information Systems Knowledge: A Typology of Literature Reviews. *Information & Management*. Vol. 52. No. 2. P. 183—199. <https://doi.org/10.1016/j.im.2014.08.008>.

Park K. H. (1996) Educational Expansion and Educational Inequality on Income Distribution. *Economics of Education Review*. Vol. 15. No. 1. P. 51—58. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(95\)00000-3](https://doi.org/10.1016/0272-7757(95)00000-3).

Pechar H., Andres L. (2011) Higher-Education Policies and Welfare Regimes: International Comparative Perspectives. *Higher Education Policy*. Vol. 24. P. 25—52. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.24>.

Peter T., Edgerton J. D., Roberts L. W. (2010) Welfare Regimes and Educational Inequality: A Cross-National Exploration. *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 20. No. 3. P. 241—264. <https://doi.org/10.1080/09620214.2010.516111>.

Pfeffer F. T. (2008) Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*. Vol. 24. No. 5. P. 543—565. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn026>.

Pohl A., Walther A. (2007) Activating the Disadvantaged. Variations in Addressing Youth Transitions Across Europe. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 26. No. 5. P. 533—553. <https://doi.org/10.1080/02601370701559631>.

Powell M., Barrientos A. (2004) Welfare Regimes and the Welfare Mix. *European Journal of Political Research*. Vol. 43. No. 1. P. 83—105. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.2004.00146.x>.

Raitano M. (2015) Intergenerational Transmission of Inequalities in Southern European Countries in Comparative Perspective: Evidence from EU-SILC 2011. *European Journal of Social Security*. Vol. 17. No. 2. P. 292—314. <https://doi.org/10.1177/138826271501700208>.

Ratigan K. (2017) Disaggregating the Developing Welfare State: Provincial Social Policy Regimes in China. *World Development*. Vol. 98. P. 467—484. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.05.010>.

Riegle-Crumb C., King B. (2010) Questioning a White Male Advantage in STEM: Examining Disparities in College Major by Gender and Race/Ethnicity. *Educational Researcher*. Vol. 39. No. 9. P. 656—664. <https://doi.org/10.3102/0013189X10391657>.

Rodríguez-Pose A., Tselios V. (2012) Welfare Regimes and the Incentives to Work and Get Educated. *Environment and Planning A: Economy and Space*. Vol. 44. No. 1. P. 125—149. <https://doi.org/10.1068/a44102>.

Saar E., Täht K., Roosalu T. (2014) Institutional Barriers for Adults' Participation in Higher Education in Thirteen European Countries. *Higher Education*. Vol. 68. No. 5. P. 691—710. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9739-8>.

Sakamoto T. (2018) Four Worlds of Productivity Growth: A Comparative Analysis of Human Capital Investment Policy and Productivity Growth Outcomes. *International Political Science Review*. Vol. 39. No. 4. P. 531—550. <https://doi.org/10.1177/0192512116685413>.

Satyro N. G. D., Cunha P. S. (2019) The Coexistence of Different Welfare Regimes in the Same Country: A Comparative Analysis of the Brazilian Municipalities Heterogeneity. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*. Vol. 21. No. 1. P. 65—89. <https://doi.org/10.1080/13876988.2018.1484211>.

Schulze-Cleven T., Olson J. R. (2017) Worlds of Higher Education Transformed: Toward Varieties of Academic Capitalism. *Higher Education*. Vol. 73. No. 6. P. 813—831. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0123-3>.

Shavit Y., Muller W. (1998) *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Cary, NC: Oxford University Press.

Tamesberger D. (2017) Can Welfare and Labour Market Regimes Explain Cross-Country Differences in the Unemployment of Young People? *International Labour Review*. Vol. 156. No. 3—4. P. 443—464. <https://doi.org/10.1111/ilr.12040>.

Thomsen J. P., Bertilsson E., Dalberg T., Hedman J., Helland H. (2017) Higher Education Participation in the Nordic Countries 1985—2010 — A Comparative Perspective. *European Sociological Review*. Vol. 33. No. 1. P. 98—111. <https://doi-org.eres.qnl.qa/10.1093/esr/jcw051>.

Thomsen J. P. (2015) Maintaining Inequality Effectively? Access to Higher Education Programmes in a Universalist Welfare State in Periods of Educational Expansion 1984—2010. *European Sociological Review*. Vol. 31. No. 6. P. 683—696.

Torche F. (2010) Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America. *Sociology of Education*. Vol. 83. No. 2. P. 85—110. <https://doi.org/10.1177/0038040710367935>.

Triventi M. (2014) Higher Education Regimes: An Empirical Classification of Higher Education Systems and its Relationship with Student Accessibility. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*. Vol. 48. No. 3. P. 1685—1703. <https://doi.org/10.1007/s11135-013-9868-7>.

van Zanten A. (2019) Neo-Liberal Influences in a 'Conservative' Regime: The Role of Institutions, Family Strategies, and Market Devices in Transition to Higher Education in France. *Comparative Education*. Vol. 55. No. 3. P. 347—366. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619330>.

West A., Nikolai R. (2013) Welfare Regimes and Education Regimes: Equality of Opportunity and Expenditure in the EU (and US). *Journal of Social Policy*. Vol. 42. No. 3. P. 469—493. <https://doi.org/10.1017/S0047279412001043>.

Wilensky H. L. (1974) *The Welfare State and Equality: Structural and Ideological Roots of Public Expenditures*. Berkley, CA: University of California Press.

Wilensky H. L. (2002) *Rich Democracies: Political Economy, Public Policy, and Performance*. Berkley, CA: University of California Press.

Willemse N., de Beer P. (2012) Three Worlds of Educational Welfare States? A Comparative Study of Higher Education Systems Across Welfare States. *Journal of European Social Policy*. Vol. 22. No. 2. P. 105—117. <https://doi.org/10.1177/0958928711433656>.

Wollscheid S., Hovdhaugen E. (2019) Study Success Policy Patterns in Higher Education Regimes: More Similarities than Differences? *Higher Education Policy*. Vol. 34. No. 2. P. 499—519. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00147-z>.

Xu J. (2008) Sibship Size and Educational Achievement: The Role of Welfare Regimes Cross-Nationally. *Comparative Education Review*. Vol. 52. No. 3. P. 413—436. <https://doi.org/10.1086/588761>.

Xu J., Hampden-Thompson G. (2012) Cultural Reproduction, Cultural Mobility, Cultural Resources, or Trivial Effect? A Comparative Approach to Cultural Capital and Educational Performance. *Comparative Education Review*. Vol. 56. No. 1. P. 98—124. <https://doi.org/10.1086/661289>.

Želvys R., Jakaitienė A., Stumbrienė D. (2017) Moving Towards Different Educational Models of the Welfare State: Comparing the Education Systems of the Baltic Countries. *Filosofija. Sociologija*. Vol. 28. No. 2. P. 139—150.