
Образовательная политика России конца 1980-х – начала 2000-х годов: декларации и практическое влияние на неравенство в общем образовании¹

С.Г. КОСАРЕЦКИЙ*, И.Г. ГРУНИЧЕВА**, М.Е. ГОШИН***

***Косарецкий Сергей Геннадьевич** – кандидат психологических наук, доцент, директор, Центр социально-экономического развития школы Института образования, НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20. E-mail: skmsk@mail.ru

****Груничева Ирина Геннадьевна** – научный сотрудник, Центр социально-экономического развития школы Института образования, НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20. E-mail: i.grunicheva@mail.ru

*****Гошин Михаил Евгеньевич** – кандидат химических наук, аналитик, Центр социально-экономического развития школы Института образования, НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20. E-mail: m.goshin@mail.ru

Цитирование: Kosaretsky S., Grunicheva I., Goshin M. (2016) Russian Educational Policy of the Late 1980s–Early 2000s: Declarations and the Actual Impact on Inequality in General Education. *Mir Rossii*, vol. 25, no 4, pp. 115–135 (in Russian)

Для обсуждения предлагаются результаты исследования образовательной политики России конца 1980-х – начала 2000-х годов в связи с появившимися тенденциями образовательного неравенства в области общего образования. С использованием статистического анализа данных об образовательных организациях, контент-анализа документов, посредством изучения законодательства и материалов экспертных интервью показано, что декларируемый на протяжении всего рассматриваемого периода курс государственной политики на всеобщее равенство образовательных возможностей на практике не был подкреплён ни законодательно, ни организационно. В то же время реализованные элементы либерального и нелиберального подходов стимулировали рост образовательного неравенства (касательно дифференциации школ по уровню ресурсного обеспечения и каче-

¹ Публикация выполнена в рамках проекта программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ «Генезис, современная ситуация и тенденции образовательного неравенства» <http://www.hse.ru/org/projects/118559743>.

ству образовательных результатов). При этом на характер проведения и практический эффект их реализации заметное воздействие оказали экономические и социальные условия в постсоветской России, что определило специфику российского кейса проведения нелиберальных реформ в общем образовании и их влияния на образовательное неравенство.

Ключевые слова: образовательная политика, неравенство в образовании, нелиберальные реформы, социальное неравенство, академическая успеваемость, постсоветская Россия

Среди отечественных исследователей сложился консенсус относительно того обстоятельства, что, хотя советское общество было не свободно от неравенства в системе образования и трансмиссии статусов [Шубкин 1970], в постсоветской России наблюдаются значительный рост неравенства в общем образовании и усиление роли существующей модели организации образования в воспроизводстве социального неравноправия и формировании новых форм социальной стратификации [Константиновский 2006; Шкаратан 2004; Радаев 1991; Фрумин 2013; Колесникова 2008; Шишкин 2005; Чередниченко 1999; Мержоева 2011; Шолохов 2009 и другие]. Актуальной задачей является определение специфики образовательного неравенства в постсоветский период, состава и характера факторов, оказавших влияние на его динамику.

Данные исследований (в том числе международных сравнительных исследований качества образования (PISA, TIMSS)) свидетельствуют о том, что неравенство проявилось преимущественно в дифференциации школ по социальному составу, ресурсной обеспеченности и качеству образовательных результатов [Чередниченко 1999; Пинская 2013], и в меньшей степени – в различиях в качестве образования на межиндивидуальном уровне [Kozina, Natkhov 2012]. Показано, что в новой ситуации на наиболее успешные образовательные траектории вышли представители бюрократической элиты («руководители») и возникшего класса мелких предпринимателей, в то время как возможности детей рабочих и крестьян сократились [Константиновский 2010, с. 43]. При этом обнаруживается связь между формированием разных типов образовательных векторов для отдельных социальных слоев населения и дифференциацией школ [Чередниченко 1999].

Что касается анализа факторов, оказавших влияние на процессы разделения в российском общем образовании, то эксперты видят в них отражение произошедших перемен с подвижками в социальной структуре общества, но вместе с тем указывают на связь с углублением социальной дифференциации в сфере образования, подчеркивая значимую роль, которую сыграла образовательная политика в рассматриваемый период.

Применительно к содержанию образовательной политики в первую очередь отмечается легитимация институтов селекции (конкурсного отбора для поступления в образовательные организации). На фоне инертности системы образования, ориентированной на получение высшего образования, она стала стимулировать дискриминацию и отказ молодых людей из семей с низким социальным статусом от продолжения обучения, что пагубно сказалось на ситуации с неравенством [Мержоева 2011].

Снижение уровня доступности качественного общего образования сопряжено также с усилением дифференциации образовательных организаций как следствия введения различных видов образовательных организаций и объемов их финансирования [Чердниченко 1999]. В работе Е.М. Колесниковой показано, что существенную роль сыграли изменение структуры рынка, его монополизация: «на смену “советской системе образования” приходит совокупность независимых образовательных учреждений» [Колесникова 2008, с. 211], когда школа перестает быть обязательной, всеобщей, стандартной. Среднеобразовательные учреждения переориентируются с единого государственного на социальный заказ различных субъектов рынка образовательных услуг, стремятся позиционировать свои отличия и преимущества. В этой ситуации, в отличие от советской системы образования со спецшколами, происходит не просто легализация отличий: разворачивается конкуренция школ на рынке услуг. В свою очередь «различные социальные группы также становятся самостоятельными и активными потребителями на рынке образовательных услуг, формируя новую структуру спроса и предложения» [Колесникова 2008, с. 214], возникает «конкуренция потребителей за определенные услуги и конкуренция образовательных учреждений за определенный тип потребителя» [Колесникова 2008, с. 214].

Формируется рынок дополнительных платных образовательных услуг, доступ к которым малообеспеченных групп очевидным образом становится ограниченным. В этот период в условиях сокращения бюджетного финансирования все большую роль для школ начинает играть привлечение средств спонсоров, взимания в различных формах платы с родителей. Следствием работы рассмотренных механизмов как раз и становится отмеченная выше дифференциация общеобразовательных организаций, формирование фактически двух полюсов школ: в одних концентрируются ученики и учителя с высоким культурным капиталом, другие в результате негативной селекции деградируют [Чердниченко 1999].

Наряду с фиксацией конкретных институциональных изменений в системе образования, исследователи сходятся в оценках кардинальной трансформации идеологии и роли государства в качестве регулятора отношений, в том числе в вопросах равенства образовательных возможностей. Собственно этот новый подход и легитимизирует рассмотренные институциональные изменения.

В новой ситуации государство контролирует образование: «с точки зрения идеологии права... стремится к сохранению доминирования на уровне витальных ценностей (жизнь, здоровье, личная безопасность и т.п.), на уровне гражданских прав и свобод» [Колесникова 2008, с. 215], оставляя в сфере своей компетенции «тот минимум требований к системе образования, образовательным услугам, который позволяет предотвратить использование системы образования в целях, опасных для личности» [Колесникова 2008, с. 215]. Фактически образованность граждан перестает быть государственным приоритетом и становится частным делом семей и самого ребенка [Рыбаков 2011, с. 36, 37].

Помимо этого отмечается, что «если советская школа, проникнутая идеологией социального равенства, стремилась обеспечить молодежи равные стартовые условия для вступления в трудовую жизнь» [Чердниченко 1999, с. 8], то новые принципы государственной политики в области образования (свобода и плюрализм в образовании, адаптивность системы образования к уровням и особенностям

развития и подготовки обучающихся) в реальной практике способствуют разделению учащихся на «одаренных и лишенных дарований, неизбежно порождают социальную селекцию, которая только внешне принимает легитимную форму адаптации к возможностям и успеваемости учащихся» [Чередниченко 1999, с. 9].

Есть основания считать, что в рассмотренных работах доказательство взаимосвязи между тенденциями в сфере образовательного неравенства и проводимой в государстве политикой, а также характеристики самой политики не были подкреплены в достаточной степени обстоятельным анализом содержания политических документов и нормативной базы. Это оставляет открытым вопрос: в какой степени можно рассматривать политику государства в постсоветский период как целостный и последовательный проект, с одной стороны, и осознанный отказ от ценностей образовательного равенства, с другой?

Следует подчеркнуть, что в настоящее время фактически отсутствуют исследования российских авторов, интерпретирующие ситуацию с образовательным неравенством в контексте общемировых тенденций конца XX в. (в том числе с использованием подходов, оформившихся в зарубежной методологии анализа образовательной политики).

Для понимания трансформации российского образования в рассматриваемый период актуально получить ответы на следующие вопросы:

1. Сохранялась ли в образовательной политике конца 1990-х – начала 2000-х гг. цель обеспечения равенства образовательных возможностей, и какие механизмы предполагалось использовать для ее достижения?
2. В какой степени российский кейс связи динамики образовательного неравенства и политики в постсоветской России соотносится с аналогичными тенденциями в развитых и развивающихся странах?

Методология и методы

В многочисленных дискурсах об образовательном неравенстве, представленных в зарубежной литературе, в последние десятилетия особенно часто слышатся критические неолиберальные оценки. Их основной постулат состоит в том, что образовательные политики, проводимые в ряде стран в конце XX в. и опирающиеся главным образом на неолиберальную идеологию, при всей гуманности пафоса обеспечить гибкий доступ к образованию, как благу для всех и для каждого, не только не сократили образовательное неравенство, но даже усугубили его [Little 2000; Hirsh 2010; Crossley 2000; Kliebard 1986; Forsey 2007; Forsey 2008; Apple 2001]. В частности, в некоторых государствах (Великобритании, США, странах Латинской Америки и других) с начала 1980-х гг. (после возникновения в 1980 г. «Нового Правого реакционного движения») отмечаются внедрение и масштабная экспансия неолиберальной политики, оказывающей существенное влияние и на ситуацию в сфере образования. В основе неолиберальных взглядов лежит предположение, что индивидуальные свободы гарантируются свободой рынка и торговли [Harvey 2005]. В области образования эта политика также создает «рынок», в котором имеет место выраженная конкуренция между школами, а наиболее

значимым показателем позиции является уровень образовательных результатов, демонстрируемых обучающимися по итогам обучения [James 2010].

Большинством зарубежных исследователей фиксируются следующие характеристики неолиберальной политики в сфере образования:

- сокращение ответственности государства за удовлетворение образовательных потребностей населения, передача этой ответственности самим индивидам, в том числе через закрепление выбора родителями школ и образовательных программ;
- стимулирование автономии образовательных организаций;
- интенсификация конкуренции через создание рынков, условий, законов и институтов, необходимых для их функционирования; поощрение в индивидах предприимчивости и конкурентоспособности;
- дифференциация и профилизация обучения, расширение возможностей для выбора, введение новых типов образовательных организаций, трекинга.

Так, например, в Великобритании политика правящей партии консерваторов начиная с 1979 г. установила конкурентный рынок для потребителей образовательных услуг, дав возможность выбора образовательных организаций и создав новые типы школ в дополнение к существующим (государственным) учебным заведениям. Эмпирические данные свидетельствуют, что в результате такой вариативности неравенство между школами усилилось, поскольку во многих случаях выбор родителями превращался в выбор школой наиболее предпочтительных детей из социально продвинутых семей [Hoxby 2000; Hoxby (1) 2003; Hoxby (2) 2003]. В итоге появились успешные, элитные учебные учреждения и так называемые тонущие школы. Существование принципа выборности привело к тому, что перед тонущими школами открывалась перспектива «тонуть дальше», а перед элитными школами – становиться еще более привилегированными.

Аналогичные эффекты были отмечены в США (в результате реализации программы «Ни одного отстающего ребенка») [Hursh, Martina 2003], а также в Швеции, Австралии и Новой Зеландии [Whitty, Power, Halpin 1998; Machin, Vignoles 2006]. Повышение роли частного сектора в образовании стало причиной неравного доступа к обучению, зависящего от социального положения семьи, несмотря на принимаемые компенсационные меры (например, образовательные субсидии), призванные ограничить стратифицирующий эффект. Ф. Реймерз отмечает, что ученики из бедных семей имеют меньше возможностей получить достойное дошкольное, среднее и высшее образование; они посещают школы с более низким качеством образовательных услуг, где они социально изолированы. Кроме этого, у их родителей отсутствуют не только сколько-нибудь значимые ресурсы для поддержки образования детей, но и необходимый финансовый, культурный, социальный капитал для передачи его своему потомству [Reimers 2000, p. 55].

Обобщенно позицию участников критического неолиберального дискурса можно представить следующим образом: дифференцированный доступ к образованию, и в частности, к качественному образованию приводит и будет приводить к маргинализации молодых людей из большого количества социальных групп с низким и невысоким социальным, экономическим и культурным статусом. При этом связь между политикой дифференциации и негативными последствиями опосредована различиями социальных групп в навыках эксплуатации рыночных

механизмов в образовании и привлечения экономического и социального капитала для опоры на эти механизмы. В наиболее выгодном положении оказывается культурная группа родителей среднего класса [Apple 2001; Hirsh 2010].

Представленный выше обзор выводов российских исследований в отношении характера российской образовательной политики и ее влияния на формирование неравенства в общем образовании позволяет выдвинуть гипотезу, что российские реформы начала 1990-х гг. во многом носили неолиберальный характер и их эффекты (прежде всего касающиеся разделения школ по социальному составу и возможностям получения качественного образования) имеют сходство с выявленными результатами в работах зарубежных неолиберальных экспертов.

Для проверки этого предположения нам требуется трансформировать исходные базовые исследовательские вопросы в более частные:

- как в образовательной политике постсоветского периода (в общем образовании) представлены ключевые неолиберальные постулаты (рыночная конкуренция, автономия организаций, свобода выбора потребителя, сокращение государственного контроля и др.);
- в какой степени неолиберальные принципы оформились в конкретные механизмы (институализировались);
- как повлияла практическая реализация неолиберальной политики на ситуацию с образовательным неравенством, прежде всего в аспекте стратификации школ по социальному составу и качеству образования.

Для ответов на поставленные вопросы нами использовались следующие методы анализа:

- статистический анализ данных об образовательных организациях (образовательные результаты, ресурсы школ, социальный состав обучающихся (1294 школы из Ярославской и Московской областей);
- контент-анализ документов образовательной политики (концепции, стратегии) исследуемого периода: Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы (1984 г.); Концепция среднего образования ВНИК «Школа» (1988 г.); Концепция очередного этапа реформирования системы образования РФ (1992 г.); Концепция организационно-экономической реформы системы образования России (1997 г.); Доклад на Государственном Совете при Президенте РФ (2001 г.); Программа социально-экономического реформирования страны (2001 г.); Концепция модернизации системы образования до 2010 года (2001 г.);
- анализ законодательства рассматриваемого периода (Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании», Типового положения об общеобразовательном учреждении (в редакции от 31 августа 1994 г. и последующих редакциях) и др., который решал задачу оценки степени институционализации неолиберальных принципов в системе регулирования общего образования);
- экспертные интервью с представителями федеральных и региональных органов власти, со специалистами, непосредственно вовлеченными в процесс реформирования системы образования в конце 1980-х – начале 2000-х гг., с руководителями (экс-руководителями) органов управления образованием, с чиновниками муниципального и местного уровней в сфере школьного образования, а также с директорами школ (средних общеобразовательных школ,

гимназий и лицеев) в трех российских регионах (Московской и Ярославской областях, Республике Карелия); всего было проведено 36 интервью; гайд интервью в целом содержал 40 вопросов открытого и закрытого типа, которые формулировались исследовательской группой для решения целого комплекса задач в рамках проводимого фундаментального исследования, каждая из которых заслуживает отдельного рассмотрения; для данной статьи актуальными являются суждения ответов интервьюеров относительно тенденций развития образовательного неравенства между индивидами и школами, а также о содержании реализовывавшейся в тот период образовательной политики.

При анализе материалов экспертных интервью для понимания условий и специфики реализации реформ в российском образовании мы опирались на выводы зарубежных и российских исследователей относительно особенностей российской социальной ситуации в рассматриваемый период [Ионин, Шкаратан 1989; Радаев, Шкаратан 1991; Gerber, Hout 1995; Шкаратан 2004].

Результаты анализа и последующие дискуссии

Статистический анализ данных об образовательных организациях подтвердил наличие дифференциации школ по качеству образовательных результатов, ресурсам и территориальным особенностям. В данной статье была сделана попытка выявить взаимосвязь основного показателя качества образовательных результатов школ – среднего балла ЕГЭ – со следующими переменными:

- социально-экономическими характеристиками обучающихся и их семей;
- материальными и человеческими ресурсами в школах;
- характеристиками муниципалитетов или территорий, на которых расположены школы.

По итогам исследования авторы пришли к следующим заключениям. Во-первых, существуют три типа школ: общеобразовательные учреждения, стабильно демонстрирующие высокие результаты; школы с низкими показателями; а также учебные заведения, занимающие среднее положение между первыми двумя группами. Во-вторых, как правило, школы с высокими образовательными результатами являются преуспевающими во многих областях: они имеют благоприятный социальный контекст и достаточные человеческие и финансовые ресурсы. Это преимущественно городские учреждения, большая часть которых до введения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. находилась в статусе лицеев и гимназий. В-третьих, контингент школ с низкими образовательными показателями, как правило, составляют обучающиеся из неблагополучных семей, в этих учебных заведениях меньше ресурсов и к ним относятся как городские, так и сельские образовательные организации. В-четвертых, наиболее значимая корреляция была установлена между успеваемостью и социально-экономическими характеристиками учеников. Это в большей степени касается характеристик самих школ как организаций и профессиональных особенностей сотрудников и в меньшей степени затрагивает качества территорий, на которых они расположены. Таким образом, данный анализ показал наличие

в постсоветский период выраженной дифференциации между образовательными организациями, а также существование школ, неспособных выполнять функции социального лифта².

Контент-анализ политических документов засвидетельствовал наличие в них анонсирование задач, нацеленных на обеспечение доступности образования, равенства образовательных возможностей (*таблица 1*), хотя при этом они, как правило, носили декларативный характер, поскольку конкретные планы и мероприятия по их реализации фактически прописаны не были.

Таблица 1. Образовательная политика России конца 1980-х – начала 2000-х гг.: декларируемые задачи обеспечения доступности образования, равенства образовательных возможностей

Документ	Задачи обеспечения доступности образования и равенства образовательных возможностей
Концепция среднего образования 1988 г.	<ul style="list-style-type: none"> – сохранение обязательности основной школы для всех; – относительное обеспечение стабильности и социального смысла базового компонента образования; – обеспечение всем и каждому доступа к высшим этапам культуры в предельно возможном раскрытии способностей детей, в устранении препятствий на пути их развития.
Концепция очередного этапа реформирования системы образования РФ	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечение доступности бесплатного образования для всех слоев населения и сохранения реально существующих социальных гарантий; – реализация комплексной медико-социальной и психолого-педагогической программы поддержки обучающихся из числа представителей групп риска.
Доклад на Государственном Совете при Президенте РФ в 2001 г.	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования; – введение адресных целевых выплат малообеспеченным учащимся с целью расширения для них доступности дополнительных образовательных услуг; – создание системы государственного образовательного кредитования, субсидирования.
Программа 2001 г. (авторы Г.О. Греф, М.А. Дмитриев)	<ul style="list-style-type: none"> – противодействие негативным социальным процессам, обеспечение социальной мобильности в обществе через поддержку наиболее талантливых и активных молодых людей, независимо от их социального происхождения.
Концепция модернизации системы образования до 2010 г.	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечение государственных гарантий как первое приоритетное направление: доступность и равные возможности получения полноценного бесплатного, качественного образования; – обязательное индивидуально-психологическое сопровождение для детей с проблемами асоциального характера и др.

² Более подробно результаты этой части исследования представлены в следующих публикациях [Фрумин 2013; Пинская 2013; Pinskaya 2013; Ястребов 2014; Kosaretsky 2014; Yastrebov 2014].

Наряду с этим в рассмотренных документах выявлены элементы либерального и неолиберального подходов, в рамках критического дискурса влекущие риски воспроизводства и усиления образовательного неравенства (таблица 2).

Таблица 2. Образовательная политика России конца 1980-х – начала 2000-х гг.: элементы неолиберальной политики

Документ	Элементы неолиберальной политики
Концепция среднего образования 1988 г.	<ul style="list-style-type: none"> – введение элементов дифференциации начиная с первой ступени; – предоставление каждому ребенку права выбора школы, перехода из одной школы в другую в течение года, профиля и формы обучения; – тенденция к передаче государством ответственности школам и потребителям образовательных услуг за создание компенсирующих условий для отстающих учащихся и возможности продвинутого обучения для тех, кто способен учиться с опережением, за финансовое обеспечение значительной части образовательных услуг ввиду изменения схем финансирования.
Концепция очередного этапа реформирования системы образования РФ	<ul style="list-style-type: none"> – реализация свободы выбора учащимися и их семьями образовательных организаций и форм получения образования; – широкая реализация вариативных образовательных программ; – развитие автономии образовательных организаций; – целенаправленная финансовая поддержка инновационных школ.
Доклад на Государственном Совете при Президенте РФ в 2001 г.	<ul style="list-style-type: none"> – введение рамочного государственного стандарта общего образования и вариативного базисного учебного плана; – придание образовательному процессу характера личностной ориентированности, дифференциации и индивидуализации на основе многообразия образовательных учреждений и вариативности образовательных программ; – введение профильного обучения в старших классах школы.
Программа 2001 г. (авторы Г.О. Греф, М.А. Дмитриев)	<ul style="list-style-type: none"> – образование как ресурс свободы, поле выбора для каждого человека, инвестирующего в себя; – стимулирование привлечения средств семей, получение дополнительных доходов от коммерческой и некоммерческой деятельности образовательных организаций; – введение нормативного подушевого финансирования, обеспечивающего реализацию принципа «деньги следуют за учеником», и др.
Концепция модернизации системы образования до 2010 г.	<ul style="list-style-type: none"> – разработка дифференцированных нормативов бюджетного финансирования образовательных организаций, отражающих характер реализуемых ими образовательных программ; – последовательная реализация принципа экономической автономии учебных заведений при введении казначейской системы учета внебюджетных средств образовательных учреждений; – расширение на базе образовательных организаций дополнительных платных образовательных услуг.

Анализ законодательных актов и правовой базы 1990-х – начала 2000-х гг. показал, что целый ряд неолиберальных идей получил нормативное закрепление уже на раннем этапе (1992–1994 гг.) в Законе «Об образовании», Типовом положении об общеобразовательном учреждении 1994 г., а именно:

- установление видового многообразия школ;
- возможность обучения различным профилям и направлениям;
- введение предметов по выбору обучающихся;
- потенциальность оказания школой платных дополнительных образовательных услуг и приема добровольных пожертвований физических и юридических лиц;
- возможность обучения в школе не по месту жительства;
- конкурсный отбор в общеобразовательные организации повышенного уровня (отменен в 1997 г.);
- расширение самостоятельности общеобразовательных организаций в определении форм организации образовательного процесса, вузов – в установлении форм вступительных экзаменов (отменено в 2004 г.).

При этом такие ключевые принципы неолиберального подхода, как финансово-экономическая автономия школ и нормативное/подушевое финансирование в указанный период законодательного закрепления не получили.

Проведенный анализ выявил, что ни меры, заявленные в рассмотренных выше политических документах (например, введение адресных целевых выплат малообеспеченным учащимся с целью расширения для них доступности дополнительных образовательных услуг), а также ни один из известных в международной практике конца XX в. инструментов профилактики и снижения образовательного неравенства за счет адресной поддержки уязвимых групп (учащихся, школ) не нашли своего отражения в законодательстве.

Таблица 3. Трансформация российской системы школьного образования конца 1980-х – начала 2000-х гг.

Исходная ситуация	Векторы изменений
Прием в школу по месту жительства	Выбор школы
Централизация в системе управления школами	Автономия школ
Единообразие образовательных программ и траекторий	Многообразие образовательных программ и траекторий
Единство учебников и учебно-методического комплекса	Многообразие учебников и учебно-методического комплекса
Отсутствие платных услуг	Наличие платных услуг
Ограниченное использование инструментов отбора и селекции	Широкое распространение инструментов отбора и селекции

В обобщенном виде важнейшие векторы изменений российской системы школьного образования конца 1980-х – начала 2000-х гг., основанные на данных анализа политических документов и нормативных актов, представлены в *таблице 3*. Как можно видеть, характер изменений в значительной степени соответствует картине, представленной в работах представителей критического неолиберального дискурса.

Результаты проведенных *экспертных интервью* показали, что равенство школьников в доступе к качественному образованию в советские годы специалисты оценивают гораздо выше, чем аналогичные показатели равенства в 1990-х гг. и в настоящей период. Тем не менее большинство экспертов сходятся во мнении, что и в советские годы наблюдалось значительное неравенство, но оно имело другой характер и структуру: это касается малочисленности спецшкол, куда в основном поступали дети элиты.

«Я не считаю, что в советское время было равенство в доступе, потому что, например, наличие гимназий (специшколы они тогда назывались), это были элитные заведения, попасть в которые можно было только исключительно по благу, а отнюдь не за собственные заслуги. Поэтому в советское время тоже было довольно сильное неравенство» (из интервью федерального эксперта).

Хотя в большинстве школ уровень и качество образования было примерно одинаковым.

«В советское время <...> школы были достаточно ровные, поэтому несложно было найти хорошую, перейти в хорошую школу» (из интервью федерального эксперта).

По мнению специалистов, наиболее сильно неравенство в образовании наблюдалось в 1990-е гг. Помимо факторов, связанных с особенностями неолиберальной политики государства в области образования (общая децентрализация, либерализация рынка, введение вариативности образовательных программ и др.), рост образовательных диспропорций во многом определялось ускоряющейся экономической стратификацией населения, а также значительным сокращением финансирования сферы образования в целом.

«С 1989 по 1992 год, когда происходили различные экономические изменения, началось расслоение общества, даже я бы сказала так: расслоение общества по материальному обеспечению. Вот здесь доступ к качественному образованию стал меняться опять же потому, что здесь было много платных услуг, которые давали в основном качественное образование. И в зависимости от кошелька родителей можно было говорить о том, кто имеет большие, а кто меньшие возможности <...>. Речь шла практически о выживании системы образования, не считая школ в полном смысле слова, не считая учителей. Отсутствие сколько-нибудь приемлемого финансирования – вот что было тогда актуальным» (из интервью федерального эксперта).

Анализ экспертных интервью дает нам возможность увидеть, как практически реализовывались выявленные векторы изменений на уровне территорий и школ, и предложить обобщающие интерпретации их последствий в отношении образовательного неравенства в дифференциации школ.

«Это очень хорошо, что у нас увеличилось число школ повышенного статуса – гимназии, лицеи. Ведь раньше была только одна школа с углубленным изучением иностранного языка в городе, а число семей, которые хотели определить туда своих детей, было значительно больше. Такая возможность появилась, и это замечательно» (из интервью директора школы).

«Сама ситуация выбора пути развития, выбора статуса школы создала благоприятные условия для “сильных” учительских коллективов, для заинтересованных родителей создать новые школы. Конечно, туда пошли те (я сейчас и о семьях говорю, и об учителях), которые хотели получить от школы больше: больше качества, больше ресурсов, больше отдачи. Таких школ в итоге оказалось немного, но именно они стали центрами, притягивающими ресурсы» (из интервью регионального чиновника).

«Как только мы получили такую поддержку, как инновационная школа, к нам, конечно, потянулись <...>. Не скрою, что многие предлагали в обмен на запись в школу разного рода помощь, в том числе и материальную. И мы принимали с благодарностью, потому что время было такое» (из интервью директора школы).

«Я скажу и как директор, и как родитель, чей сын в то время заканчивал школу. Он до 9-го класса учился в школе рядом с домом. Прекрасная школа, замечательные учителя! Но все-таки мы в семье приняли решение, что с 10-го класса он будет учиться в лицее, которым я руковожу. Просто потому что наша углубленная программа по математике, наличие вузовских курсов на тот момент давали ему больше шансов для поступления в университет» (из интервью директора школы).

«Да, появились разные школы. Ну, а какая здесь несправедливость!? Просто кому-то действительно было нужно получить больше образования именно в школе, а кто-то вполне ведь довольствовался обычной программой, которую государство гарантировало, и получение аттестата гарантировало, который позволял дальше выбирать те пути, на которые они изначально были нацелены: ПТУ, техникумы или даже вузы» (из интервью муниципального чиновника).

Вполне очевидно, что расширение вариативности образования и введение свободного выбора школы создавали конкурентную среду, в которой преимущества получили группы населения с высоким уровнем образования и культурного капитала (заинтересованность в получении качественного образования, активность в поиске наилучшего варианта, компетентность в оценке предложений на рынке), со значительными доходами и социальным капиталом (успешность в конкуренции за лучшие школы, преодолении барьеров селекции и отбора).

«Лицеи и гимназии, хотя и предлагали повышенный уровень только с пятого класса, начали становиться очень привлекательными уже для родителей первоклассников, чтобы гарантированно получить место в 5-м классе. Появились так называемые малышкины школы (сначала они появились только в лицеях и гимназиях, и

это уж потом, значительно позже, во всех остальных школах), где оплатив год предварительных занятий, вы гарантировали ребенку место в элитной школе. Это и сейчас сохраняется. Даже если оплата услуг или селективные процедуры типа входных тестов запрещены, есть другие способы устроить ребенка в малышкину школу нужного вам учебного заведения и соответственно другие, скрытые, скажем так, формы оплаты школе за это» (из интервью регионального чиновника).

Легализация платных услуг сделала доступным дополнительные образовательные ресурсы для высокодоходных групп семей, создала основу для формирования механизмов селекции и отсева (руководители школ стали заинтересованы в привлечении платежеспособных потребителей) и явилась наиболее ярким примером механизма переноса внешнего расслоения в систему образования и дальнейшего его воспроизводства.

«От автономии и выбора программ, учебников <...> выиграли, конечно, те директора, те школы, которые были к этому готовы, которые этого ждали и смогли извлечь из этого максимальное количество преимуществ. Это наиболее яркие личности, способные вывести себя и свою школу из системных рамок и обеспечить ее жизнеспособность в тех очень, я подчеркиваю, очень непростых и, главное, непонятных экономических условиях. В нашем регионе таких оказалось крайне мало. В больших городах, таких как Москва и Санкт-Петербург, возможно, больше, мне трудно судить» (из интервью регионального чиновника).

«А что можно было предложить или запретить школам в условиях, когда бюджета на образование практически не было. Выжидали за счет “родительских поборов” – на учебники, на краску для стен, на посуду в столовой, кто-то даже на доплаты учителям, было и такое. Успешно “побираться” могли только те школы, которые в обмен были готовы предложить углубленные курсы по математике и языкам, как-то гарантировать поступление в вуз. В них шли родители, согласные на “поборы” в обмен на качество образования для своего ребенка» (из интервью регионального чиновника).

«Не могу сказать, что все школы в столице нашего региона ринулись получать повышенный статус по примеру немногочисленных на тот период лицеев и гимназий, но их было процентов 50. Выгода от статуса стала очевидной (больше ставок, 15 процентов доплаты, престиж у родителей). И примерно за два года доля школ повышенного статуса или просто школ, реализующих углубленные программы, увеличилась существенно. Некоторые получили статус заслуженно, а некоторые, я вот до сих пор не пойму, за счет чего» (из интервью регионального чиновника).

Расширение организационной и экономической самостоятельности (автономии) школ, сокращение государственного контроля над их деятельностью не спровоцировали возникновение аномии в буквальном смысле, но, тем не менее, способствовали размыванию десятилетиями устоявшихся норм.

В этих условиях преимущества получили «сильные» участники образовательного процесса (активные и предприимчивые директора школ, ректоры вузов, семьи), использующие ситуацию размытости для реализации своих планов, утверждая на микроуровне собственные правила. Помимо этого, они формировали ранее неизвестные коалиции интересов связки «элитная школа – элитный вуз», «элитная школа – элитные группы семей», которые становились, по сути, «серыми» (оффшорными) зонами (поступление в вуз без экзаменов, отбор в первый класс и др.), где были задействованы также механизмы коррупции и теневого рынка («поборы» с семей). При этом доступ на эти рынки других групп очевидно ограничивался.

Следует подчеркнуть, что, с одной стороны, на волне общей демократизации и децентрализации конца 1980-х – начала 1990-х гг. государство этим группам уступало, с другой стороны, расширение самостоятельности, передача ответственности, политика невмешательства становились платой за сокращение бюджетной финансовой поддержки и проведение политики на поиск внутренних ресурсов (здесь стоит отметить возможности оказания платных услуг, сдачи помещений в аренду и т.д.). Государство игнорировало существование оффшоров, теневого рынка, так как в условиях дефицита финансирования это позволяло поддерживать и даже наращивать ресурсную базу сектора школ-лидеров, сохранять в них квалифицированные кадры и обеспечивать высокие образовательные результаты. Помимо этого, представители органов власти и управления сами оказывались вовлеченными в теневые и коррупционные схемы: в частности, на сформированном рынке особенно высоко начали цениться такие статусы, как «школа повышенного уровня» или чуть позже «инновационная школа» (дававшие преференции в плане самостоятельности и обеспечивающие имидж для потребителей), которые в ряде регионов превратились в предмет торговли.

«Выбор школы – это хорошо для большого города, а для маленького населенного пункта, в котором одна школа... Какой может быть выбор?» (из интервью директора школы).

«Конечно, были такие родители, которые стояли в очереди и жгли костры в ночь накануне первого дня приема заявлений в элитные школы, но большинство особо не задумывалось над выбором школы, вели детей по привычке в ту школу, которая рядом с домом, или в ту, которую заканчивали сами» (из интервью директора школы).

«Почему у нас в стране не произошло существенного роста числа частных школ? По-видимому, запрос на вариативность и дифференциацию, который эти школы могли бы обеспечить, оказался не столь велик, как нам тогда казалось. А те семьи, у которых он был, и педагоги, которые готовы были отвечать на этот запрос <...>, их оказалось не так много, как ожидалось, и они смогли вполне удовлетворить эти потребности внутри государственного сектора, строя свои инновационные государственные школы. А основное большинство советская школа унифицированного образца и тогда удовлетворяла, да и сейчас удовлетворяет все запросы» (из интервью федерального чиновника).

Ключевой политической императив неолиберализма – вариативность, – хотя и декларировался в отечественных реалиях, не эксплицитировался открыто, что впо-

следствии трактовалось идеологами и практиками реформ как стремление к гибкому равенству, к созданию массы траекторий, как очевидная потребность всех социальных групп в создании вариативности по умолчанию. Однако фактически выбор, который позиционировался передовым профессиональным сообществом как великое благо, а именно: выбор школой пути своего дальнейшего развития в части реализации образовательных программ; выбор семьей школы; выбор учителем программы и учебника – оказались способны сделать только школы и семьи, готовые к принятию решения и которым эту готовность обеспечили высокий уровень культурного капитала и их положение в иерархии российской власти. Именно здесь обнаружился первый, и, пожалуй, главный риск такого рода политики. На тот момент в профессиональном сообществе реформаторов в частности и обществе в целом не было понимания того, что у значительной части населения страны отсутствуют потребности в разнообразии траекторий и готовность к отказу от унификации и принятию ситуации выбора.

«Наша школа еще в советские времена функционировала как школа с углубленным изучением иностранных языков. И в нее целенаправленно вели своих детей прежде всего номенклатурные работники, по большей части семьи врачей, работников культуры и учителей. В середине 1990-х годов наш социальный состав уже почти наполовину состоял из семей предпринимателей, причем самого разного уровня – от владеющих небольшими заводами до имевших три–пять ларьков на городском рынке» (из интервью директора школы).

«У нас достаточно примеров, как наши выпускники (троечники и двоечники, которых мы, еще не имея тогда статус школы повышенного уровня, уже не брали в 9 класс, и они шли в ПТУ) в 1990-е годы привели к нам своих детей и готовы были помочь школе материально. И на наши замечания, что у их детей нет ни желания, ни образовательных возможностей учиться по углубленным программам, отвечали, “пусть хоть как-нибудь на троечку, но в вашей школе, а мы поможем всем, чем нужно”» (из интервью муниципального чиновника).

Выбор, как одна из главных составляющих конкурентного рынка, был также с готовностью воспринят зарождающимся классом предпринимателей, быстро разбогатевших представителей социальных и культурных групп, многие из которых не осознавали истинной ценности образования как капитала, но воспринимали его в качестве некоего внешнего атрибута финансового капитала, который им удалось заполучить в очень короткие сроки, и были готовы платить за него также, как и за любые материальные блага. Кейс России, в отличие от развитых западных стран, проводивших неолиберальные реформы, крайне интересен, так как эта группа «новой элиты» не обладала тем типом социального капитала, который описан в работах П. Бурдьё и его последователей. Этот дефицит компенсировался экономическими возможностями данной группы.

«Какие школы выиграли от этого? Прежде всего те, чьи руководители были ближе к министерству, к управлению образованием. Именно они заранее знали (а эту информацию никто тогда открыто не разглашал), какие бумаги нужно собрать, чтобы получить статус,

каких преподавателей вуза пригласить на дополнительные курсы, как и из каких источников платить этим преподавателям» (из интервью директора школы).

Помимо прочего, в поле новых либеральных ценностей парадоксальным образом сохранялись (законсервировались) ключевые принципы управления и финансирования системы образования, характерные для советского периода. Именно они создали условия для вовлечения в коррупционные схемы представителей органов управления образованием и для сохранения непрозрачности финансовых потоков, что в свою очередь также обеспечивало преимущества «сильных» школ.

Выводы

Государство на протяжении всего рассматриваемого периода (конца 1980-х – начала 2000-х гг.) артикулировало общий политический курс на всеобщее равенство образовательных возможностей. Однако на практике он не обеспечивался ни финансово, ни организационно. Как следствие, с одной стороны, был утрачен ряд достижений советского периода, а с другой стороны, остались без внимания необходимые превентивные меры в отношении рисков усиления образовательного неравенства.

В ходе реформы российского школьного образования в постсоветский период был реализован ряд либеральных и нелиберальных принципов, оказавших влияние на динамику образовательного неравенства, прежде всего это касается дифференциации школ по социальному составу и качеству образования. Также эффекты влияния имеют сходство с отмеченными в работах представителей критического нелиберального дискурса постулатами применительно к зарубежным развитым и развивающимся странам.

Вместе с тем на характер проведения и практические результаты их реализации заметное влияние оказали экономические и социальные условия в России, в которых они реализовывались: сокращение финансирования системы образования, рост социально-экономической дифференциации, формирование класса собственников, доминирование этакратической модели отношений, сохранение («мутация») некоторых ключевых принципов управления и финансирования системы образования, характерных для советского периода.

Результатом стало формирование в системе российского образования не открытого конкурентного рынка, а совокупности теневых рынков, на которых заметное преимущество получили «сильные» группы (образовательных организаций и семей), включившие, помимо представителей номенклатуры и интеллигенции, большой сегмент появившегося класса предпринимателей. Для «слабых» групп (семей с низким уровнем доходов, культурного и социального капитала) возможности вертикальной мобильности, напротив, сократились.

Особенностью российской ситуации стало также практически полное отсутствие рефлексии со стороны государства и общества в отношении рисков формирования неравенства при реализации образовательных реформ и низкий уровень критического отношения к фактически проявившимся негативным последствиям.

Литература

- Ионин Л.Г., Шкаратан О.И. (1989) Паркинсон и бюрократы // Паркинсон С.Н. Законы Паркинсона. М.: Прогресс. С. 426–447.
- Колесникова Е.М. (2008) Демонополизация рынка образовательных услуг в постсоветской России. Социология образования: Хрестоматия. М.: ВШЭ. С. 207–217.
- Константиновский Д.Л. (2010) Неравенство в сфере образования: российская ситуация // Государство и общество. № 5. С. 40–65.
- Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М. (2006) Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М.: Логос.
- Мержоева А.Х., Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. (2011) Социально-философский анализ проблем социальной селекции в российской системе общего образования. Новочеркасск.
- Пинская М.А., Ястребов Г.А., Груничева И.Г. (2013) Доступ к образованию: оценка ситуации в России // Народное образование. № 7. С. 11–17.
- Радаев В.В., Шкаратан О.И. (1991) Власть и собственность // Социологические исследования. № 1. С. 50–61.
- Рыбаков С.В. (2011) Школьное образование в контексте модернизации страны // Обозреватель. № 9 (260). С. 35–47.
- Фрумин И.Д., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. (2013) Как вернуть образованию функцию социального лифта? // May В.А., Клячко Т.Л. (ред.) Развитие человеческого капитала – новая социальная политика. М.: Дело РАНХиГС. С. 105–128.
- Чердниченко Г.В. (1999) Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. № 1–2. С. 5–22.
- Шелестюк Е.В. (2013) Вестернизация в СССР и России: анализ некоторых причин // Иностранный язык в системе среднего и высшего образования. Материалы III международной научно-практической конференции, 1–2 октября 2013 года. Прага: Vedecko vydavateľske centrum «Sociosfera-CZ». С. 71–79.
- Шишкин С.В. (2005) Доступность высшего образования для населения России: что показывают результаты исследований // Университетское управление. № 1 (34). С. 80–88.
- Шкаратан О.И. (2004) Этакратизм и российская социетальная система // Общественные науки и современность. № 4. С. 49–62.
- Шолохов А.В. (2009) Образовательное неравенство: социально-философский анализ. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ.
- Шубкин В.Н. (1970) Социологические опыты. М.: Мысль.
- Ястребов Г.А., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. (2014) Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробация инструментария // Вопросы образования. № 4. С. 90–127.
- Apple M.W. (2001) Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education // Comparative Education, vol. 37, no 4, pp. 409–423.
- Crossley M. (2000) Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education // Comparative Education, vol. 36, no 3, pp. 319–332.
- Forsey M. (2007) Challenging the System. A Dramatic Tale of Neoliberal Reform in an Australian High School. Education Policy in Practice: Critical Cultural Studies, Information Age Publishing.
- Forsey M., Davies S., Walford G. (2008) The Globalisation of School Choice? An Introduction Key to Issues and Concerns // Oxford Studies in Comparative Education. Symposium Book, Oxford, pp. 9–25.
- Gerber T.P., Hout M. (1995) Educational Stratification in Russia During the Soviet Period // American Journal of Sociology, vol. 101, no 3, pp. 611–660.
- Harvey D. (2005) A Brief History of Neoliberalism, Oxford, England: Oxford University Press.
- Hirsh E.D. (2010) The Schools We Need and Why We Don't Have Them, New York: Anchor books a division of random house, Inc.
- Hoxby C.M. (2000) Does Competition Among Public Schools Benefit Students and Taxpayers? // American Economic Review, vol. 90, no 5, pp. 1209–1238.

- Hoxby C.M. (1) (2003) *The Economics of School Choice*, Chicago: Chicago University Press.
- Hoxby C.M. (2) (2003) School Choice and School Competition: Evidence From the United States // *Swedish Economic Policy Review*, vol. 10, no 2, pp. 9–65.
- Hursh D., Martina C.A. (3) (2003) Neoliberalism and Schooling in the U.S.: How State and Federal Government Education Policies Perpetuate Inequality // *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 1, no 2, pp. 30–52.
- James D., Reay D., Crozier G., Beedell P., Hollingworth S., Jamieson F., Williams K. (2010) Neoliberal Policy and the Meaning of Counterintuitive Middle-class School Choices // *Current Sociology*, vol. 58, no 4, pp. 623–641.
- Kliebard H. (1986) *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958*, Thetford: Routledge & Kegan.
- Kosaretsky S., Grunicheva I., Pinskaya M. (2014) School System and Educational Policy in a Highly Stratified Post-Soviet Society: the Importance of Social Context. Working paper WP BRP 22/PA/2014. Moscow: HSE.
- Little A. (2000) Development Studies and Comparative Education: Context, Content, Comparison and Contributors // *Comparative Education*, vol. 36, no 3, pp. 279–296.
- Machin S., Vignoles A. (2006) *Education Policy in the UK*, London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- Pinskaya M., Kosaretsky S., Froumin I., Harris A., Jones M. (2013) Schools in Difficulty: Identification, Issues and Strategies for Improvement // *International Journal of Scientific and Research Publications*, vol. 3, no 5.
- Reimers F. (2000) *Unequal Schools, Unequal Chances: The Challenges To Equal Opportunity in the Americas*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitty G., Power S., Halpin D. (1998) *Devolution and Choice in Education: The School, The State and The Market*, Buckingham, UK: Open University Press.
- Yastrebov G., Bessudnov A., Pinskaya M., Kosaretsky S. (2014) Contextualizing Academic Performance in Russian Schools: School Characteristics, the Composition of Student Body and Local Deprivation. Working paper WP BRP55/SOC/2014, Moscow: HSE.

Russian Educational Policy of the Late 1980s–Early 2000s: Declarations and the Actual Impact on Inequality in General Education

S. KOSARETSKY*, I. GRUNICHEVA**, M. GOSHIN***

***Sergey Kosaretsky** – Head, Centre of Social and Economic Development of School, Institute of Education, Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St., Moscow, 101000, Russian Federation. E-mail: skmsk@mail.ru

****Irina Grunicheva** – Researcher, Institute of Education, Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St., Moscow, 101000, Russian Federation. E-mail: i.grunicheva@mail.ru

*****Mikhail Goshin** – Analyst, Institute of Education, Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St., Moscow, 101000, Russian Federation. E-mail: m.goshin@mail.ru

Citation: Kosaretsky S., Grunicheva I., Goshin M. (2016) Russian Educational Policy of the Late 1980s–Early 2000s: Declarations and the Actual Impact on Inequality in General Education. *Mir Rossii*, vol. 25, no 4, pp. 115–135 (in Russian)

Abstract

This article analyses Russian educational policy of the late 1980s–early 2000s through the study of official documents related to the reforms, educational statistics, legislation and direct in-depth interviews with experts in the field. It is shown that the goal of reaching equity in education was supported neither legislatively nor organizationally. On the contrary, the adoption of neoliberal approaches to managing education stimulated the growth of educational inequality in terms of the differentiation of schools by level of resource provision and performance.

Several similarities are found in the outcomes of the measures pursued by Russian policy-makers and the effects of neo-liberal, meritocracy-oriented strategies in countries with high social inequality. However, the specifics of the Russian context also played an important role. Instead of allowing free and fair competition in Russian general education, the reform stimulated the growth of informal relationships, which enabled access to high quality schools on the basis of status privileges and socioeconomic standing and which perpetuated inequality in access to resources for different types of schools.

Keywords: educational policy, educational inequalities, neo-liberal reforms, social inequality, academic performance, post-soviet Russia

References

- Apple M.W. (2001) Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, vol. 37, no 4, pp. 409–423.
- Cherednichenko G.V. (1999) Shkol'naya reforma 90-kh godov: novovvedeniya i sotsial'naya selektsiya [School Reform of the 1990s: Innovation and Social Selection]. *Sotsiologicheskii zhurnal*, no 1–2, pp. 18–19.
- Crossley M. (2000) Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education. *Comparative Education*, vol. 36, no 3, pp. 319–332.
- Forsey M. (2007) *Challenging the System. A Dramatic Tale of Neoliberal Reform in an Australian High School. Education Policy in Practice: Critical Cultural Studies*, Information Age Publishing.
- Forsey M., Davies S., Walford G. (2008) The Globalisation of School Choice? An Introduction Key to Issues and Concerns. *Oxford Studies in Comparative Education. Symposium Book*, Oxford, pp. 9–25.
- Frumin I.D., Pinskaya M.A., Kosaretsky S.G. (2013) Kak vernut' obrazovaniyu funktsiyu sotsial'nogo lifta? [How to Make Education the Means of Social Mobility Again?]. *Razvitie chelovecheskogo kapitala – novaya sotsial'naya politika* [Development of the Human Capital – New Social Policy] (eds. Mau V.A., Klyachko T.L.), Moscow: «Delo» RANHiGS, pp. 105–128.
- Gerber T.P., Hout M. (1995) Educational Stratification in Russia During the Soviet Period. *American Journal of Sociology*, vol. 101, no 3, pp. 611–660.
- Harvey D. (2005) *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, England: Oxford University Press.
- Hirsh E.D. (2010) *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*, New York: Anchor Books a Division of Random House, Inc.
- Hoxby C.M. (2000) Does Competition Among Public Schools Benefit Students and Taxpayers? *American Economic Review*, vol. 90, no 5, pp. 1209–1238.

- Hoxby C.M. (1) (2003) *The Economics of School Choice*, Chicago: Chicago University Press.
- Hoxby C.M. (2) (2003) School Choice and School Competition: Evidence From the United States. *Swedish Economic Policy Review*, vol. 10, no 2, pp. 9–65.
- Hursh D., Martina C.A. (3) (2003) Neoliberalism and Schooling in the U.S.: How State and Federal Government Education Policies Perpetuate Inequality. *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 1, no 2, pp. 30–52.
- Ionin L.G., Shkaratan O.I. Parkinson i byurokraty [Parkinson and Bureaucrats]. Parkinson S.N. *Zakony Parkinsona* [Parkinson's Law], Moscow: Progress, pp. 426–447.
- James D., Reay D., Crozier G., Beedell P., Hollingworth S., Jamieson F., Williams K. (2010) Neoliberal Policy and the Meaning of Counterintuitive Middle-class School Choices. *Current Sociology*, vol. 58, no 4, pp. 623–641.
- Kliebard H. (1986) *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958*, Thetford: Routledge & Kegan.
- Kolesnikova E.M. (2008) *Demonopolizatsiya rynka obrazovatel'nykh uslug v postsovetskoj Rossii* [Demonopolization of the Educational Market in Post-Soviet Russia], Moscow: HSE, pp. 207–217.
- Kosaretsky S., Grunicheva I., Pinskaya M. (2014) *School System and Educational Policy in a Highly Stratified Post-Soviet Society: the Importance of Social Context*. Working paper WP BRP 22/PA/2014. Moscow: HSE.
- Konstantinovskiy D.L. (2010) Neravenstvo v sfere obrazovaniya: rossiiskaya situatsiya [Inequality in Education: Situation in Russia]. *Gosudarstvo i obshchestvo*, no 5, pp. 40–65.
- Konstantinovskiy D.L., Vakhshain V.S., Kurakin D.Yu., Roshchina Ya.M. (2006) *Dostupnost' kachestvennogo obshchego obrazovaniya: vozmozhnosti i ogranicheniya* [Access to Quality Education: Possibilities and Limitations], Moscow: Logos.
- Little A. (2000) Development Studies and Comparative Education: Context, Content, Comparison and Contributors. *Comparative Education*, vol. 36, no 3, pp. 279–296.
- Machin S., Vignoles A. (2006) *Education Policy in the UK*, London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- Merzhoeva A.H., Stolyarenko L.D., Stolyarenko V.E. (2011) *Sotsial'no-filosofskii analiz problem sotsial'noi seleksii v rossiiskoi sisteme obshchego obrazovaniya* [Socio-philosophical Analysis of the Problem of Social Selection in Russian System of General Education], Novocheerkassk.
- Pinskaya M., Kosaretsky S., Froumin I., Harris A., Jones M. (2013) Schools in Difficulty: Identification, Issues and Strategies for Improvement. *International Journal of Scientific and Research Publications*, vol. 3, no 5.
- Pinskaya M.A., Yastrebov G.A., Grunicheva I.G. (2013) Dostup k obrazovaniyu: otsenka situatsii v Rossii [Access to Education: Evaluating Situation in Russia]. *Narodnoe obrazovanie*, no 7, pp. 11–17.
- Radaev V.V., Shkaratan O.I. (1991) Vlast' i sobstvennost' [Power and Property]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 1, pp. 50–61.
- Reimers F. (2000) *Unequal Schools, Unequal Chances: The Challenges To Equal Opportunity in the Americas*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rybakov S.V. (2011) Shkol'noe obrazovanie v kontekste modernizatsii strany [General Education in the Context of Country's Modernization]. *Obozrevatel'*, no 9 (260), pp. 35–47.
- Shelestyuk E.V. (2013) Vesternizatsiya v SSSR i Rossii: analiz nekotorykh prichin [Westernization in the USSR and Russia: Analysis of Possible Causes]. *Inostrannyi yazyk v sisteme srednego i vysshego obrazovaniya. Materialy III mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 1–2 oktyabrya 2013 goda* [Foreign Language in Secondary and Higher Education: Materials of III International Scientific-Practical Conference on October 1–2, 2013], Prague: Vedecko vydavatel'ske centrum «Sociosfera-CZ», pp. 71–79.
- Shishkin S.V. (2005) Dostupnost' vysshego obrazovaniya dlya naseleniya Rossii: chto pokazyvayut rezul'taty issledovaniy [Access to Higher Education in Russia: What the Studies Show]. *Universitetskoe upravlenie*, no 1(34), pp. 80–88.
- Shkaratan O.I. (2004) Etakratizm i rossiiskaya sotsial'naya sistema [Etakratism and the Russian Societal System]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*, no 4, pp. 49–62.
- Sholokhov A.V. (2009) *Obrazovatel'noe neravenstvo: sotsial'no-filosofskii analiz* [Educational Inequality: a Socio-philosophical Analysis], Taganrog: TTI JuFU.

- Shubkin V.N. (1970) *Sotsiologicheskie opyty* [Sociological Experiments], Moscow: Mysl'.
- Whitty G., Power S., Halpin D. (1998) *Devolution and Choice in Education: The School, The State and The Market*, Buckingham, UK: Open University Press.
- Yastrebov G., Bessudnov A., Pinskaya M., Kosaretsky S. (2014) *Contextualizing Academic Performance in Russian Schools: School Characteristics, the Composition of Student Body and Local Deprivation*. Working paper WP BRP55/SOC/2014, Moscow: HSE.
- Yastrebov G.A., Pinskaya M.A., Kosaretsky S.G. (2014) Ispol'zovanie kontekstnykh dannykh v sisteme otsenki kachestva obrazovaniya: opyt razrabotki i aprobatsiya instrumentariya [The Use of Contextual Data in the System of Evaluation of the Quality of Education: the Experience of the Development and Testing Tools]. *Voprosy obrazovaniya*, no 4, pp. 90–127.