

RU

Концепт «неолиберализм» в рефлексии современной образовательной политики: философский анализ

Тылик А. Ю.

Аннотация. Цель статьи – уточнение и расширение терминологического аппарата исследований образовательной политики посредством философского анализа смыслового поля и границ применимости концепта «неолиберализм» в отношении образовательных реформ конца XX – начала XXI века (США, Британия, Швеция, Филиппины и др.). В статье анализируются философские основания образовательных реформ, построенных на представлении о позитивных эффектах рыночной конкуренции в сфере образования. Показано, что эти представления берут исток в традиции классического либерализма (А. Смит) и получают переосмысление в новых социальных условиях в работах М. Фридмана (неолиберализм). Анализируются управленческие практики в образовании, традиционно относимые к «неолиберальным»: ваучерное финансирование, рейтинги школ, оплата по производительности. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые обосновывается необходимость различия «неолиберальной» образовательной политики, построенной на концепции минимального нейтрального государства, и «квазилиберальной» образовательной политики, построенной на концепции перфекционистского государства. В результате исследования установлено, что вводимое различие позволяет прийти к более точному и адекватному осмыслению современных трансформационных процессов в сфере образования.

EN

The concept of “neoliberalism” in the reflection of modern educational policy: a philosophical analysis

A. Y. Tylik

Abstract. The research aims to clarify and expand the terminological framework of educational policy studies through a philosophical analysis of the semantic field and the limits of applicability of the “neoliberalism” concept concerning late 20th- and early 21st-century educational reforms (USA, UK, Sweden, the Philippines, etc.). The article analyzes the philosophical foundations of educational reforms built on the premise of the positive effects of market competition in the sphere of education. It is demonstrated that these ideas originate in the tradition of classical liberalism (A. Smith) and are reconceptualized under new social conditions in the works of M. Friedman (neoliberalism). Management practices in education traditionally categorized as “neoliberal” are analyzed, including voucher funding, school rankings, and performance-related pay. The scientific novelty of the study lies in the justification of the necessity to distinguish between “neoliberal” educational policy, based on the concept of a minimal neutral state, and “quasi-liberal” educational policy, based on the concept of a perfectionist state. The study establishes that the introduced distinction enables a more accurate and adequate comprehension of contemporary transformational processes in education.

Введение

Актуальность исследования обусловлена потребностью в качественной философской аналитике современных реформ в сфере образования, разворачивающихся как в национальном, так и в глобальном масштабе. Очевидно, что качество экспертизы социальной политики напрямую зависит от адекватности применяемого терминологического аппарата. Концепт «неолиберализм», получивший распространение и развитие в дискурсе политической философии, прочно вошел в исследовательский тезаурус наук об образовании, проявляясь в таких словосочетаниях, как «неолиберальная образовательная политика», «неолиберальная социальная политика», «неолиберальные реформы образования» (Гуторов, 2022; Ball, 2012; Gray, O'Regan, Wallace, 2018). Вместе с тем существуют исследования, указывающие на то, что концепт «неолиберализм» используется

для описания такого количества разнородных управленческих практик в сфере образования, что, по существу, становится невозможным установить его адекватное значение в контексте образовательной политики (Brenner, Peck, Theodore, 2010). Подобное использование термина снижает его эвристический потенциал, мешая исследователям увидеть важные различия и нюансы образовательных политик, подводимых под категорию «неолиберальных». Уточнение значения и философских оснований концепта «неолиберализм» в отношении к образовательной политике послужит более детализированному пониманию образовательных реформ конца XX – начала XXI века, характерных для многих развитых и развивающихся стран (США, Британия, Швеция, Филиппины и др.).

Сказанное определяет задачи исследования:

1. Проанализировать философию образовательной политики классического либерализма.
2. Определить формы и степень влияния ключевых идей классического либерализма на реформы систем образования конца XX – начала XXI века (неолиберальная образовательная политика).
3. Выявить и концептуально оформить значимые различия в образовательной политике, повсеместно маркируемой термином «неолиберализм».

Поставленные задачи обуславливают методологию исследования. В части исторического анализа применяются метод философской компаративистики, а также ключевые методологические позиции лингвистического контекстуализма (Скинер, 2018, с. 7-17), позволяющие проследить в исторической перспективе взаимосвязи либеральной теории и образовательной практики. В части философского анализа конкретных управленческих практик в сфере образования используется методологический потенциал постаналитической моральной и политической философии (Ролз, 1995; Макинтайр, 2000; Нозик, 2019).

Теоретическую базу исследования составляют работы авторов, делающих акцент на социально-философском измерении образовательных политик и практик (Brighouse, 2010; Winch, Gingell, 2004; Barrow, Woods, 2006; Береговая, 2021). Основой исследования выступают фундаментальные тексты, определившие понимание классического либерализма и неолиберализма (Смит, 1993; Фридман, 2006; Милль, 2025). Исследование также опирается на корпус текстов, сформировавших доминирующие представления о ключевых философских характеристиках «неолиберальной образовательной политики» (Ball, 2012; Windle, 2019; Gunter, Fitzgerald, 2015). Наконец, при рассмотрении данной темы невозможно обойти вниманием определение неолиберализма, представленное М. Фуко (2010) в знаменитых лекциях 1978-1979 годов «Рождение биополитики».

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования обновленного терминологического аппарата в курсах подготовки руководителей в сфере образования, что будет способствовать лучшему пониманию обучающимися современных тенденций образовательной политики. Обоснованный в ходе исследования терминологический аппарат, предполагающий различие неолиберальной и квазилиберальной образовательной политики, также может применяться в практике экспертизы, оценки и проектирования управленческих решений в сфере образования.

Обсуждение и результаты

В конце XX – начале XXI века многие национальные системы общего образования по всему миру подверглись реформированию под лозунгом повышения их эффективности. Наиболее характерными чертами реформ стали: приватизация образовательных организаций (развитие частного сектора в сфере образования), учреждение стандартизированных экзаменов, подотчетность школ, рейтинги школ, оплата труда педагогов по результатам, ваучерное финансирование. На первый взгляд не так просто найти в этих весьма разнородных элементах единую основу. Более того, некоторые из этих элементов, кажется, вступают в противоречие друг с другом (например, тенденция к приватизации, с одной стороны, и ужесточение подотчетности школ государству, с другой). Однако к началу 2000-х годов теоретиками был достигнут определенный консенсус. В академической литературе отмеченные реформы повсеместно стали определяться в качестве «неолиберальных». Концепт «неолиберализм» стал ключевым инструментом анализа, интерпретации и критики новейших тенденций в сфере государственной политики в области образования (Ball, 2012).

Тезис, который будет доказываться в этой статье, состоит в том, что политические практики в сфере образования, именуемые сегодня «неолиберальными», на самом деле неоднородны. Необходимо различать по крайней мере два типа образовательных политик: во-первых, собственно «неолиберальную» и, во-вторых, отличную от нее «квазилиберальную».

Неолиберальная образовательная политика представляет собой попытку непосредственного возвращения к принципам классического либерализма (*laissez-faire*) в новых социальных условиях (всеобщее право на образование). Неолиберальная образовательная политика исходит из социально-философской концепции «минимального нейтрального государства» (Нозик, 2019)

Квазилиберальная образовательная политика представляет собой попытку интеграции рыночных механизмов в практику государственного управления с целью получения позитивных «эффектов рынка». Квазилиберальная политика исходит из социально-философской концепции большого государства, тяготеющего к перфекционизму (Ролз, 1995).

Чтобы продемонстрировать эти различия, необходимо сначала обратиться к анализу образовательной политики классического либерализма, а затем рассмотреть философские основания современных политических практик в сфере образования.

Приступая к рассмотрению, нужно сказать, что само словосочетание «образовательная политика классического либерализма» может показаться необычным. Как известно, классики либеральной теории фокусировали внимание на экономических и политических вопросах (Смит, 1993; Милль, 2025). Однако обращение к фундаментальному для экономического либерализма трактату А. Смита «Исследование о природе и причинах богатства народов» показывает, что английский экономист уделил вопросу организации школьного образования целый параграф – «О расходах на учреждения для образования юношества». В этом параграфе Смит обрушивается с критикой на заражающуюся в Европе практику государственного финансирования образовательных учреждений. Строго следуя изложенной в трактате социально-политической доктрине, основанной на свободном рынке, Смит утверждает, что единое государственное жалование лишит преподавателей мотивации к надлежащему исполнению своих обязанностей. Только конкуренция преподавателей за учащихся, оплачивающих собственное обучение, будет способствовать усердию педагогов, повышению качества их преподавания, распространению инноваций (актуальное содержание преподаваемых курсов), а также снижению стоимости обучения. Только в том случае, когда учащиеся свободны в выборе конкретного преподавателя (образовательного учреждения) и оплаты его труда, «репутация в своей профессии имеет для преподавателя еще некоторое значение, он еще зависит от симпатий, благодарности и благоприятных отзывов тех, кто слушал его лекции; и такое благоприятное отношение к себе он приобретет скорее всего только в том случае, если заслужит его, т. е. если проявит способности и старательность при выполнении всех своих обязанностей» (Смит, 1993, с. 157). И, напротив, в случае установления единого жалования «интересы преподавателя поставлены в самую непосредственную и прямую противоположность его обязанностям», поскольку «в интересах каждого человека жить так спокойно, как это только возможно, и если его заработок останется неизменным, будет ли он или не будет выполнять некоторые очень обременительные обязанности, то, конечно, в его интересах, по крайней мере как последние обычно понимаются, или совсем пренебрегать ими, или, если он подчинен некоторой власти, которая не потерпит этого с его стороны, выполнять их так небрежно и неаккуратно, как только это допустит указанная власть» (Смит, 1993, с. 157). Таким образом, Смит применяет к области образования все без исключения принципы свободной рыночной экономики, утверждая, что и в этой сфере позитивные эффекты рыночной конкуренции обязательно проявят себя на благо потребителей (учащимся) и всему обществу.

Позиции Смита правомерно считать классическим либерализмом в образовательной политике. Ключевой постулат этой политики – построение сферы образования (в том числе общего) на основе свободной рыночной конкуренции. Этот постулат предполагает наличие рынка школ, стремящихся к извлечению прибыли посредством образовательной деятельности в условиях постоянной конкуренции за обучающихся. В соответствии с либеральной теорией такая модель будет иметь ряд позитивных эффектов. Во-первых, она будет способствовать повышению качества преподавания (в т. ч. посредством внедрения педагогических инноваций, дающих конкурентное преимущество). Во-вторых, она будет способствовать более эффективному использованию ресурсов при создании «образовательного продукта» (в связи с необходимостью конкурировать не только по качеству, но и по цене). В-третьих, либеральная модель организации «школьного дела» будет способствовать удалению с рынка (разорению и закрытию) действительно плохих школ.

Несмотря на влияние работ Смита и в целом классического либерализма, историческое развитие привело к безусловному доминированию государства в сфере общего образования по всему миру. В период после Второй мировой войны массовые государственные системы общего образования стали нормой и своего рода стандартом для всех развитых и развивающихся стран. Базовое школьное образование повсеместно стало определяться в качестве общественного блага, забота о производстве которого должна быть возложена на государство, поскольку только оно способно обеспечить гражданам равный и справедливый доступ к нему. Определение школьного обучения в качестве не только права, но и *обязанности* всех без исключения граждан окончательно закрепило практику государственной регуляции сферы общего образования. К 1970-м годам большинство детей в развитых странах (как на Западе, так и на Востоке) обучалось в бесплатных государственных школах, финансируемых по единым нормативам (Пискунов, 2026).

Сложно переоценить значение возникновения государственных систем всеобщего образования для экономической, культурной и социальной истории мира в послевоенный период. Вместе с тем, параллельно с развитием и становлением государственных школ, в западных странах формируется критический дискурс в отношении сложившихся институтов общего образования. Этот дискурс оказывается многомерным и распадается по политическому спектру. Критика «слева» получает впоследствии обобщенное название «критическая педагогика» (Мак-Ларен, 2007). Критика «справа» определяется в качестве «неолиберальной». Важно, что в обоих случаях критика строится на мощном философском фундаменте (Фридман, 2006; Мак-Ларен, 2007; Фрейре, 2018). В случае с критической педагогикой фундаментом стала марксистская и неомарксистская политическая философия с ее идеями «ложного сознания», «классовой борьбы», «отчуждения». В случае с «неолиберальной образовательной политикой» фундаментом стала либертарианская моральная и политическая философия с ее идеями «минимального государства», «автономии личности», «свободного выбора». Каждая из представленных критик породила и свои проекты образовательной политики.

К этой в целом общепринятой схеме необходимо добавить еще один элемент, а именно «квазилиберальную образовательную политику». Квазилиберальная образовательная политика сохраняет неолиберальную веру в позитивную силу рыночной конкуренции, но далеко отходит от либертарианской концепции «минимального государства», проявляя свой последовательный этатизм. Для того чтобы точнее установить значение

вводимого понятия «квазилиберальная образовательная политика», необходимо сосредоточиться на рассмотрении более традиционного понятия – «неолиберальная образовательная политика».

Наиболее репрезентативным и авторитетным выразителем этой политики стоит признать нобелевского лауреата по экономике, заложившего философские и экономические основания тэтчеризма и рейгономики, американского экономиста М. Фридмана. В своих работах (как академических, так и публицистических) Фридман (2006) уделял много внимания проблеме низкого качества американских школ. В фундаментальном труде «Капитализм и свобода» американский экономист, следуя примеру Смита, посвящает вопросу организации общего образования отдельную главу. Анализ Фридмана имеет два аспекта: критический (критика состояния американской школы) и позитивный (проект реформ образовательной системы). В негативной части своего анализа Фридман указывает на неудовлетворительное состояние американской школы, прямо объясняя этот факт отсутствием рыночной конкуренции в сфере общего образования. Единое финансирование государственных школ создает ситуацию, при которой даже самые плохие школы, очевидно не удовлетворяющие образовательным и воспитательным потребностям детей и родителей, продолжают функционировать десятилетиями. Более того, практика закрепления детей за конкретными школами по принципу территориальной близости лишает родителей альтернатив в отношении образования собственных детей, оставляя единственную возможность – посещение ближайшей плохой школы. В свою очередь, в условиях гарантированного контингента и, как следствие, гарантированного финансирования (в т. ч. фонда оплаты труда) администрации школ и их педагогические коллективы лишены мотивации к существенному изменению качества собственной работы. Эта ситуация разительно отличается от иных сфер экономической жизни. Очевидно, ресторатор, не удовлетворяющий потребителей качеством блюд и сервиса, вынужден будет или повысить это качество, или уйти с рынка (разориться), уступив место более талантливым и профессиональным предпринимателям. Аналогичные процессы невозможны в условиях государственной монополии в сфере общего образования.

Не ограничиваясь критикой, Фридман предлагает свои решения, заложившие основу неолиберальной образовательной политики. Эти решения опираются на общие принципы его политической философии и экономической теории в их неразрывном единстве. Будучи сторонником классического либерализма, Фридман выступал за реализацию концепции минимального государства, настаивая на предельном снижении государственной регуляции не только экономических отношений, но и общественной жизни в целом. В отношении образования Фридман оговаривается, что предполагает возможность достижения такого уровня общественного развития, при котором целесообразна полная приватизация системы общего образования. Однако Фридман считает, что на современном этапе передача системы общего образования в ведение свободного рынка опасна и по существу невозможна. Американский экономист принимает позицию, согласно которой школьное образование является важнейшим общественным благом, поскольку рациональный интерес всех граждан состоит в том, чтобы базовое образование получил *каждый* член общества. Фридман разделяет мнение, согласно которому только общество всеобщего базового образования может быть стабильным, безопасным и демократическим. Соответственно, нормальная для свободного рынка ситуация, при которой часть родителей не имеет возможности оплатить базовое образование своему ребенку или же отказывается его оплачивать, предпочитая потратить средства на иные нужды, кажется недопустимой. Принятие данного тезиса и предопределяет необходимость разработки образовательной политики, с одной стороны, поддерживающей постулаты классического либерализма о значимости конкуренции, предпринимательской активности и свободного рынка, а с другой стороны, учитывающей первостепенное значение школьного образования в качестве общественного блага. Фридман предлагает оригинальный вариант такой политики: «Государство могло бы ввести некий минимальный обязательный уровень обучения, финансирование которого осуществлялось бы посредством выдачи родителям ваучеров, по которым на каждого ребенка ежегодно выплачивалась бы какая-то фиксированная сумма при условии, что она будет истрачена на «официально утвержденное» обучение. Тогда родители имели бы право израсходовать эту и какую угодно дополнительную сумму из собственного кармана на покупку педагогических услуг в каком-то «официально утвержденном» учебном заведении по своему выбору. Такие услуги могли бы предоставляться частными коммерческими или некоммерческими учебными заведениями. Роль государства ограничивалась бы тогда наблюдением за тем, чтобы учебные заведения отвечали определенным минимальным требованиям (например, чтобы их программы содержали какой-то минимальный общий материал), примерно так же, как сейчас государство инспектирует рестораны и обеспечивает соблюдение минимальных санитарных правил» (Фридман, 2006, с. 114).

Фактически система Фридмана способствует возникновению рыночных отношений в сфере образования, удовлетворяя при этом принципу всеобщего доступа к базовому образованию. Такая модель имеет все основания называться «неолиберальной». Неолиберальная модель организации общего образования, таким образом, должна, по мысли Фридмана и его сторонников, обеспечить все позитивные эффекты рынка. Конкурируя между собой за обучающихся (обеспеченных ваучерами и личными средствами) школы будут иметь мотивацию к неустанныму повышению качества преподавания, улучшению условий пребывания детей, внимательному отношению к запросам родителей, фактически формируя в общем образовании «рынок потребителя» (клиентоцентричная модель).

Помимо экономических эффектов, в контексте нашей статьи принципиально важно обратить внимание на еще один – философский – аспект модели Фридмана. Как и в случае с ресторанным бизнесом (Фридман сам вводит эту аналогию) в условиях ваучерной модели частные школы будут искать на рынке собственные «ниши», диверсифицируя содержание образования, воспитательные приоритеты и методы обучения.

Это неизбежно породит большое разнообразие школ, отличающихся друг от друга по весьма принципиальным аспектам. В условиях этого многообразия родители, получив право свободного выбора, смогут выбрать ту школу, которая максимально отвечает их концепции блага. Так, например, одни родители смогут выбрать школу, придерживающуюся международной программы, а другие – школу, делающую акцент на национальной идентичности. Одни родители смогут выбрать школу, строящую воспитание на основе принципов конкретной религиозной конфессии, а другие – школу, строящую воспитание на основе светской этики. И так далее. Государство при этом остается нейтральным, позволяя каждой школе реализовывать свое предложение на свободном рынке. Такое положение дел отвечает фундаментальным принципам либертарианской концепции «нейтрального государства» (Нозик, 2019). Согласно этой концепции, государство не должно отдавать предпочтение определенной концепции блага, в том числе посредством ее «насаждения» через образовательные и иные институты.

Ваучерная модель Фридмана получила поддержку администрации Р. Рейгана (1981-1989) и, позднее, Д. Трампа (2017-2021). Поддержка республиканской партии обеспечила существование ваучерных программ в ряде штатов США. Помимо США, к ваучерной модели или ее элементам обращались разнообразные системы образования: Швеция (Sandström, Bergström, 2005), Колумбия (Angrist, Bettinger, Bloom, King, Kremer, 2002), Чили (Hsieh, Urquiola, 2006). Такие идеи, как диверсификация школ в соответствии с разными мировоззренческими и педагогическими позициями, свободный выбор школ родителями, приватизация школ и расширение сектора частного образования, формирование рынка потребителя в сфере образования, определили костяк того, что можно назвать неолиберальной философией образовательной политики. Эта философия оказала влияние на образовательные реформы, в т. ч. в странах, не осуществивших буквальный переход к ваучерной модели, таких, например, как Великобритания.

Однако модель Фридмана не только приобрела своих последовательных сторонников в разных регионах мира, но также и породила волну критики. В данной статье не будут рассматриваться многообразные аспекты этой критики. Важно рассмотреть один популярный критический аргумент, выдвигаемый противниками ваучерной модели, поскольку именно этот аргумент становится основанием предпринимаемого в статье различения неолиберальной и квазилиберальной образовательной политики.

Так, многочисленные критики модели Фридмана указывали на то, что диверсификация школ, диктуемая логикой рынка, достаточно быстро приведет к сегрегации общества по этническим, конфессиональным и социально-экономическим характеристикам (Brunner, Imazeki, Ros, 2010). Граждане начнут выбирать школы исходя из принадлежности к определенной национальности, конфессии, экономическому классу. Даже сторонники конкретных политических взглядов, вероятно, предпочтут обучать детей совместно, отделяясь от «некомфортных» политических оппонентов. Это в конечном счете приведет к потере общенациональной идентичности, сделает общество фрагментарным, лишит детей важного опыта взаимодействия с «другим». Подобные социальные эффекты неолиберальной политики в сфере образования могут иметь долгосрочные негативные последствия для благополучия общества и государства.

Таким образом, приведенная критика показывает, что у общества могут быть веские неэкономические основания отказаться от модели свободного рынка в общем образовании. Более того, становится очевидным, что данная модель не подходит тем обществам, которые не принимают концепции «нейтрального государства», а, напротив, придерживаются концепции «перфекционистского государства», а именно государства, проявляющего активность в формировании определенной концепции блага (конкретных моральных принципов, ценностей и добродетелей), в том числе посредством образовательных институтов. Однако, и это ключевой момент рассуждения, не существует прямого противоречия между перфекционизмом государственной политики и признанием эффективности рыночных механизмов, например, конкуренции. К примеру, та образовательная политика, которую в статье предлагается называть «квазилиберальной», возникает из стремления сильного перфекционистского государства повысить эффективность посредством интеграции рыночных механизмов в государственное управление. В качестве яркого примера такой политики можно привести рейтинги государственных школ с оплатой по результату. Так, для *единообразных* государственных школ устанавливаются количественные показатели успеха (результаты диагностических процедур, доли успешных и отстающих учеников, победы учащихся в олимпиадах и конкурсах, удовлетворенность родителей по итогам опросов и т. п.). На основе результатов школы выстраиваются в рейтинг от лучших к худшим. Администрации и педагогические коллективы школ, вошедших в число лучших, получают премирование (аналог рыночной прибыли). В отношении администраций школ, попавших в число худших, ставится вопрос о продолжении трудовых отношений (аналог санации рынка). Подобная схема сочетается с оплатой труда педагогов на основе их результативности, высокой подотчетностью школ (школы отчитываются по многим показателям результативности), едиными целями государственной образовательной политики (целевые ориентиры устанавливаются всем школам централизованно). Таким образом, квазилиберальная образовательная политика, характерная для этатических обществ (например, КНР, Сингапур), создает условия для возникновения конкурентных отношений, *имитирующих* рыночные, в условиях государственного сектора. Подобная модель позволяет сохранять глубокое участие государства в определении содержания и форм обучения (радикальное отличие от неолиберальных моделей), используя при этом позитивные эффекты рыночной конкуренции.

Квазилиберальная политика (рейтинги школ, подотчетность школ, оплата по производительности), как и неолиберальная политика (ваучерные модели, частное образование, выбор родителей), имеет своих сторонников и своих критиков. В данной статье не ставилась цель детально рассмотреть аргументы «за» и «против» этих моделей. Задача состояла в том, чтобы показать неадекватность объединения под одним маркером

«неолиберальная политика» таких инструментов, как, например, ваучеры и рейтинги государственных школ. В обоих случаях речь идет о попытке использования позитивных эффектов конкуренции, но в случае с ваучерами (неолиберальная политика) имеет место создание реального рынка с учетом специфических задач общего образования, тогда как в случае с рейтингами школ имеет место имитация рынка в условиях государственной регуляции с целью повышения ее эффективности. Удержание этого различия позволит мыслить современные реформы в сфере образования более целостно и непротиворечиво.

В конце необходимо указать на то, что тяготение современных государств к использованию конкуренции при сохранении государственного контроля было проанализировано уже в конце 1970-х годов М. Фуко. В лекциях «Рождение биополитики» Фуко указывает на зарождение в послевоенный период социально-экономической политики, при которой государство понимается не как пассивный «ночной сторож» (классический либерализм), позволяющий рыночной конкуренции «работать» самостоятельно и автономно, а как активный конструктор ситуаций конкуренции. Рыночная конкуренция превращается в рамках этой политики в «принцип, форму и модель государства» (Фуко, 2010, с. 152). В своих лекциях Фуко называет эту политику «неолиберальной». В представленной статье была предпринята попытка показать, что с учетом сложности и многообразности политической мысли и практики второй половины XX – начала XXI века целесообразно расширить доступный тезаурус, введя значимое различие между «неолиберальной» и «квазилиберальной» политикой.

Заключение

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Анализ продемонстрировал, что философия образования классического либерализма строится на признании позитивных эффектов рыночной конкуренции в сфере образования.

Установлено, что идеи классического либерализма оказали глубокое влияние на образовательную политику конца XX – начала XXI века. Это влияние выражается в признании эффективности конкуренции даже в условиях необходимости обеспечения всеобщего образования. Идеи классического либерализма послужили основанием для разработки таких политических решений, как ваучерное финансирование школ, развитие частного сектора в образовании, рейтинги школ, оплата педагогического труда по производительности, подотчетность школ. Все эти практики нацелены на стимулирование конкуренции в сфере образования, что дает основание исследователям объединять их под маркером «неолиберальная образовательная политика».

Вместе с тем было показано, что перечисленные выше практики не могут быть собраны под единым термином «неолиберализм». Адекватное описание популярных инструментов образовательной политики требует введения значимого различия «неолиберальной» и «квазилиберальной» образовательной политики.

Обе политики объединяет признание позитивных эффектов конкуренции, что генеалогически роднит их с классическим либерализмом. Однако, как было показано в статье, *нео*-либеральная политика основана на концепции «минимального нейтрального государства», тогда как *квази*-либеральная политика отходит от фундаментального для классического либерализма принципа «минимального нейтрального государства», пытаясь конструировать конкуренцию посредством государственного регулирования с сохранением содержательного участия государства в построении образовательного и воспитательного процесса. Удержание этого различия позволит обрести лучшее «рефлексивное равновесие» как в теории, так и в практике образовательной политики.

В качестве перспективы исследования можно указать на необходимость дальнейшей работы по формированию терминологического словаря, позволяющего адекватно описывать многообразие образовательных политик. Такая работа, очевидно, позволит повысить точность и обоснованность управленческих решений в сфере образования.

Источники | References

1. Береговая О. А. Философия и педагогика: грани взаимодействия // Манускрипт. 2021. Т. 14. Вып. 1. <https://doi.org/10.30853/mns210019>
2. Гуров В. А. Неолиберализм и перспективы образования в современном мире: актуальные моменты теоретических дискуссий // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2022. № 5-1.
3. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. О. Ю. Фадиной. М.: Просвещение, 2007.
4. Макинтайр А. После добродетели: исследования теории морали / пер. с англ. В. В. Целишева. М. – Екатеринбург: Академический Проект; Деловая книга, 2000.
5. Милль Д. О свободе. М.: Издательство Юрайт, 2025.
6. Нозик Р. Анархия, государство и утопия / пер. с англ. Б. Пинскера; под ред. Ю. Кузнецова, А. Куряева. М.: ИРИСЭН; Социум, 2019.
7. Пискунов А. И. История педагогики и образования. М.: Издательство Юрайт, 2026.
8. Ролз Дж. Теория справедливости / пер. с англ. В. Целишева, В. Карпович, А. Шевченко. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995.
9. Скинер К. Истоки современной политической мысли: в 2 т. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. Т. 1. Эпоха Ренессанса.

10. Смит А. Исследования о природе и причинах богатства народов: в 2 т. / отв. ред. Л. И. Абалкин; пер. с англ., введ. ст., коммент. Е. М. Майбурда. М.: Наука, 1993.
11. Фрейре П. Педагогика угнетенных / пер. с англ. И. Никитиной, М. Мальцевой-Самойлович. М., 2018.
12. Фридман М. Капитализм и свобода. М.: Новое издательство, 2006.
13. Фуко М. Рождение биополитики. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1978-1979 учебном году / пер. с фр. А. В. Дьякова. СПб.: Наука, 2010.
14. Angrist J., Bettinger E., Bloom E., King E., Kremer M. Vouchers for private schooling in Colombia: Evidence from a randomized natural experiment // *American Economic Review*. 2002. № 92 (5).
15. Ball S. J. *Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Abingdon: Routledge, 2012.
16. Barrow R., Woods R. *An Introduction to Philosophy of Education*. L.: Routledge, 2006.
17. Brenner N., Peck J., Theodore N. Variegated neoliberalization: Geographies, modalities, pathways // *Global Networks*. 2010. № 10.
18. Brighthouse H. *School Choice and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
19. Brunner E., Imazeki J., Ross S. Universal Vouchers and Racial and Ethnic Segregation // *The Review of Economics and Statistics*. 2010. № 92 (4).
20. Gray J., O'Regan J. P., Wallace C. Education and the discourse of global neoliberalism // *Language and Intercultural Communication*. 2018. № 18 (5).
21. Gunter H. M., Fitzgerald T. Educational administration and neoliberalism: historical and contemporary perspectives // *Journal of Educational Administration and History*. 2015. № 47 (2).
22. Hsieh C.-T., Urquiola M. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program // *Journal of Public Economics*. 2006. № 90 (8-9).
23. Sandström F. M., Bergström F. School vouchers in practice: Competition will not hurt you // *Journal of Public Economics*. 2005. № 89 (2-3).
24. Winch C., Gingell J. *Philosophy and Educational Policy: A Critical Introduction*. N. Y.: Routledge, 2004.
25. Windle J. Neoliberalism, imperialism and conservatism: tangled logics of educational inequality in the global South // *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2019. № 40 (2).

Информация об авторах | Author information



Тылик Артем Юрьевич¹, к. филос. н.

¹ Региональный институт развития образования Ямало-Ненецкого автономного округа, г. Салехард



Artem Yurievich Tylik¹, PhD

¹ Regional Institute for Education Development of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, Salekhard

¹ tay@riroyanao.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 16.01.2026; опубликовано online (published online): 20.02.2026.

Ключевые слова (keywords): концепт «неолиберализм»; философские основания образовательных реформ; традиции классического либерализма; неолиберальная образовательная политика; concept of “neoliberalism”; philosophical foundations of educational reforms; traditions of classical liberalism; neoliberal educational policy.