

И.В. Варивончик

Средний класс и образование в социально-политическом контексте США второй половины XX в.

Одной из наиболее примечательных черт послевоенного развития США было повышенное внимание к развитию образования и поддержка любых инициатив в этом направлении как политиками, так и широкими кругами общественности.

Началом масштабной государственной политики расширения доступа к высшему образованию стал так называемый «Солдатский билль». По закону 1944 г. 2,2 миллиона из 14 миллионов ветеранов воспользовались правом на стипендии и бесплатное обучения в вузах [1]. В 1946 г. ветераны войны составляли 48 % всех студентов [2]. Созданная в 1948 г. президентом страны Комиссия по высшему образованию, так называемая «Комиссия Трумэна», заявила о том, что высшее образование «не может оставаться достоянием малочисленной интеллектуальной элиты или замкнутой группы, состоящей из выходцев из богатых семей», была поставлена цель сделать студентами не менее одной трети всех юношей и девушек [3]. В течение двух последующих десятилетий государственная помощь на федеральном и местном уровне сделали высшее образование доступным в немыслимых прежде масштабах. Если в 1947 г. студентами стали 2,3 миллиона человек, или 14% всех юношей и девушек в возрасте от 18 до 24 лет, то в 1980 г. численность поступивших в вузы составила 12,1 миллиона человек или 40% молодых людей того же возраста [4]. В 1997 г. число студентов в стране превысило 15 миллионов человек [5]. С 45% в 1960 г. до 67% в 1997 вырос процент тех, кто до поступления в вузы закончил полный курс школьного образования [6].

Система школьного образования США была традиционно лишена столь характерных для многих европейских стран ранней специализации или многоступенчатости, что существенно расширяло диапазон возможного выбора профессий, жизненного пути в целом. В сравнении с другими странами гораздо большее количество рабочих мест требовали высокого уровня образования, что усиливало привлекательность того или иного рода деятельности, размывало столь характерное для многих стран и для самих США в прошлом деление на престижные и не престижные профессии.

С 1950 по 1970 г. общие расходы на образование увеличились на 370 %, расходы на школьное образование – на 318%, на высшее – на 580%, что значительно превосходило темпы роста молодого поколения. Число школьников в возрасте от 5 до 17 лет за тот же период выросло на 71%, число юношей и девушек студенческого возраста (от 18 до 24 лет) на 54% [7]. Расширение возможностей в получении высшего образования способствовало вертикальной социальной мобильности. Благодаря образованию юноши и девушки могли избирать профессии, недоступные прежде их родителям. Образование в значительной степени уравнивало шансы представителей разных социальных слоев. С другой стороны, с появлением массового среднего класса образование обрело прочную финансовую базу для своего дальнейшего развития,

так как именно оно было главным приоритетом в представлениях среднего класса о себе и будущем своих детей [8].

Однако, мнение о том, что распространение образования привело к созданию массового среднего класса, представляется ошибочным. Во-первых, число поступивших в колледжи было значительно больше числа тех, кто их закончил. В годы формирования массового среднего класса лишь небольшой процент американцев окончили высшие учебные заведения. В 1940 г. 4,6% американцев в возрасте 25 лет и старше имели четырехлетнее высшее образование, к 1970 г. их число выросло до 11%, к 1996 г. до 26% [9]. Во-вторых, что особенно важно, образовательный уровень не играл решающего фактора в определении социального статуса, в определении принадлежности того или иного американца к среднему классу. Реалии экономического развития и сложившаяся демографическая ситуация привели к возникновению своеобразной ситуации, когда разницы в доходах работников с дипломами о высшем образовании и хорошо оплачиваемых промышленных рабочих не было или она была несущественна. Высокая потребность в неквалифицированном или полуквалифицированном труде во время войны вместе с политикой государственного контроля, проводившейся Национальным комитетом военного труда (The National War Labor Board), привели к уменьшению разницы в оплате труда работников. Такое положение сохранилось и после войны, чему в немалой степени способствовало распространение того же самого высшего образования. Быстрый рост числа выпускников вузов сдерживал рост заработной платы, в то время как потребность в труде сравнительно небольшого отряда неквалифицированных работников сохранялась.

Важнейшую роль в укреплении позиций промышленных рабочих, работников массовых профессий сыграли выросшие в условиях кейнсианского государства и находившиеся в зените своей силы и влияния массовые профсоюзы.

В 50-60-е гг. вести образ жизни среднего класса становилось возможным не только для высокообразованных работников. Несмотря на дифференцированный подход производителей товаров массового потребления к различным социальным слоям, разница в потребляемых товарах и услугах, как и разница в доходах была незначительна [10]. В еще большей степени унификации жизни людей разного рода занятий и разного уровня образования способствовала совместная жизнь в быстро растущих пригородах.

Успех образовательных инициатив правительства зависел от их реализации отдельными штатами, в чьей компетенции находились местные школы и вузы. Система государственных вузов на Западе страны отличалась от аналогичной системы на Среднем Западе и Востоке. В первом случае государственные вузы имели давнюю историю и традиции, так как были созданы в то же время, что и сами штаты. Во втором – роль государственных вузов была существенно ограничена из-за сильных позиций частных колледжей. Там государственные вузы существовали преимущественно в виде учительских колледжей и технических колледжей среднего уровня. Потребность в высшем образовании привела к созданию и росту государственной системы высшего образования по всей стране. Если в 1940 г. число юношей и девушек, принятых в государственные вузы, составляло 46% от их общего числа, то в 1970 г. оно составляли уже 75% [11].

Вполне конкретные обстоятельства способствовали повышенному вниманию к высшему образованию со стороны штатов. Начиная с 30-х гг. штаты играли незначительную роль в политической жизни страны. Центр политической жизни сместился в столицу, ведущую роль играли федеральные власти. Вплоть до 60-х гг. законодательные собрания штатов, собиравшиеся обычно раз в два года, занимались в основном малозначительными местными про-

блемами, их полномочия, равно как и финансовые ресурсы были ограничены. Со временем положение изменилось. В 60-е гг. законодательные собрания стали собираться ежегодно, принимались решения о введении новых местных налогов, активнее становятся губернаторы, которые стремились повысить свой авторитет путем реализации социально-значимых программ. Образовательные проекты, формально бывшие сферой ответственности штатов, становились благодатной почвой политического соперничества различных политических сил, которые, несмотря на их разнообразие, были согласны с главным – необходимостью дальнейшего совершенствования такой важной для основной части избирателей, для среднего класса, системы высшего образования. Ни одна из других тем политической повестки дня не имела столь единодушной поддержки у населения, а потому не эксплуатировалась так активно политиками, как тема образования.

В благоприятных условиях развивалось среднее образование. Быстрый рост пригородов привел к формированию новых районов, естественными центрами которых, наряду с торговыми центрами, супермаркетами, стадионами, культурными центрами, становились школы. Эти районы были заселены представителями среднего класса, имевшими сравнимый уровень доходов, похожий образ жизни, общий взгляд на вопрос о ценности образования для своих детей. Одной из причин покупки дома в престижном пригородном районе было желание родителей определить своих детей в хорошую школу. Все это существенно упрощало выработку единых требований и принятие совместных решений по вопросам школьного образования [12].

Финансирование школ осуществлялось за счет местного налога на собственность. Соответственно финансовая база среднего образования расширялась по мере укрепления благосостояния богатевшего среднего класса. Укреплению школьного образования способствовали те же политические причины, что и развитию высшего. К 1980 г. власти штатов в той или иной форме финансировали не менее половины всех расходов на школьное образование, в штате Нью-Йорк с 1960 по 1972 г. размер этого финансирования вырос в 4 раза [13].

Сфера политических решений по вопросам местного школьного образования в 50-60-е гг. оставалась прерогативой профессиональных организаций учителей и политиков. Рост учительских профсоюзов косвенным образом способствовал росту государственных расходов. В 1961 г. прошла первая забастовка школьных учителей, требовавших подписания с ними единых коллективных договоров. По мере роста профсоюзов и признания их прав властями штатов, росли расходы на оплату труда учителей и школьное образование в целом. С 1960 по 1970 г. зарплата преподавателей школ выросла на 36%, расходы на каждого ученика на 17% [7]. В условиях отдельных штатов, где присутствовали лишь отдельные организованные и часто разнородные лоббистские группы, профсоюзы учителей быстро стали влиятельной политической силой, с которой не могли не считаться политики. Несмотря на последующее изменение политического ландшафта штатов, их влиятельное положение сохранилось и в 80-е и в 90-е гг. [14].

Таким образом, поддержка среднего класса, общественное согласие по проблемам образования, активистская политика учительских профсоюзов и местных политиков, способствовали прогрессу в формировании современной американской системы образования.

Широкий доступ к образованию способствовал снижению социальной напряженности в обществе, выравнивал шансы молодых людей разного социального происхождения на получение хорошей работы и достижение материального благополучия.

С другой стороны, при прочих равных, образование становилось тем фактором, который вел к возникновению нового типа неравенства, неравенства между более способными и менее способными к получению образования и наукам гражданами. В 50-60-е гг. разница в положении высокообразованных и особо талантливых работников в сравнении с другими категориями трудящихся в значительной степени нивелировалась тем, что достичь уровня потребления, вести образ жизни среднего класса было решаемой задачей для тех, кто не имел высшего образования, для полуквалифицированных работников, рабочих промышленных предприятий. В 70-е гг., в условиях экономического кризиса, стагнации производства и высокой безработицы, диплом о высшем образовании уже не гарантировал получение хорошей работы и высокий заработок. В увидевшем свет в 1976 г. исследовании профессора социологии из Гарвардского университета Ричарда Фримана констатировались многочисленные примеры работы выпускников вузов не по специальности, на мало оплачиваемой работе, в сфере питания, таксистами, на временных работах [15].

Отличительной чертой 80-х гг. стало понижение социального статуса растущего числа американцев, ранее относивших себя к среднему классу, независимо от того, какие критерии оценки такого рода нисходящей мобильности применялись. Имели место серьезные потери в уровне дохода, понижение уровня жизни, растущая нестабильность экономического положения. В 70-е, 80-е гг. не менее 1/5 американцев имели опыт нисходящей социальной мобильности, связанный в основном с потерей прежнего места работы [16].

В 80-е гг. образование играло все большую роль в определении уровня доходов американцев. 45% работников, имевших только среднее образование, уже не могли рассчитывать на средний заработок бывших выпускников колледжей [17]. Уровень образования становится определяющей характеристикой, отличавшей одну социальную группу от другой, своеобразным водоразделом внутри среднего класса, объединявшего в себе прежде и тех, кто закончил только среднюю школу, и выпускников престижных вузов. Ухудшение положение представителей среднего класса из числа «синих воротничков» происходило как ввиду сокращения числа хорошо оплачиваемых рабочих мест в старых отраслях промышленности, так и из-за недостаточно высокого уровня их образования, что уменьшало шансы на получение равноценной по оплате труда новой работы. Если в 1979 г. средняя зарплата работника с высшим образованием была на 31% выше, чем у других категорий работников, то к 1993 г. этот показатель равнялся 53% [18]. При этом важно отметить, что рост разницы в оплате труда обеспечивался главным образом за счет снижения уровня оплаты менее квалифицированных работников, в чем были повинны технологические изменения, рост международной конкуренции и ослабление профсоюзов. С 1979 по 1994 г. еженедельные заработки выпускников вузов выросли на 5%, в то время как заработки выпускников средних школ уменьшились на 20% [19].

Процент работников с высшим образованием за тот же период возрос с 22 до 29%, что принципиально не меняло картину происходящего – происходила эрозия среднего класса в том виде, в каком он сложился в 50-60-е гг.

Создавшееся положение дало основание известному американскому экономисту Фрэнку Ливи назвать США «страной, в чьих границах сосуществуют два общества – общество открытых возможностей и новое классовое общество». Параллельно наблюдался рост неравенства и среди работников с одинаковым уровнем образования [17].

В худшую сторону изменились политические и экономические условия, прежде способствовавшие расширению доступа к образованию вообще и к высшему образованию в особенности. В 80-е гг. возросла плата за обучение

и сократилась финансовая поддержка вузов. Администрация президента Р. Рейгана ужесточила условия получения разного рода ссуд и стипендий для студентов, сократила финансирование ряда федеральных образовательных программ. В отличие от предыдущего периода местные власти штатов проявили гораздо меньшую заинтересованность в увеличении расходов на образование. Общие расходы на высшее образование, начиная с 1979 г. с учетом инфляции, не росли, в то время как стоимость образования в расчете на каждого студента за 80-90-е гг. выросла на 40%. Результатом такого положения стал рост стоимости оплаты обучения, вносимой родителями и самими студентами. С 1976 г. по 1995 г. стоимость обучения в государственных вузах в среднем выросла в два раза. В некоторых штатах высшее образование стало ещё более дорогим. К концу 90-х гг. стоимость обучения в государственных вузах Калифорнии в сравнении с концом 70-х гг. увеличилась в 4 раза. За тот же период в два раза выросло частное финансирование образования, но оно не могло изменить положение к лучшему, во-первых, потому, что составляло лишь 8% общего объема финансирования, во-вторых, большая часть этих средств шла на финансирование немногочисленных, элитных, частных вузов для богатых американцев [20].

Ослабление внимания штатов к проблемам образования объяснялось следующими обстоятельствами. Децентрализация власти, начавшаяся еще в 70-е гг., продолженная в виде политики «нового федерализма», привела к значительному расширению ответственности властей штатов, сформировали новую политическую повестку дня, в которой образование уже не играло, как это было прежде, ведущую роль. В 80-е гг. противостояние между имевшими большинство в конгрессе страны демократами и республиканцем-президентом имело своим результатом попытки со стороны демократов реализовать на местном уровне то, что не удавалось сделать на федеральном, а именно – увеличить местное финансирование социальных программ. Максимальный средний уровень расходов на образование в 40% бюджетов штатов был достигнут в 1970 г., в то время как расходы на социальную помощь составляли 16%. Весь последующий период соотношение менялось не в пользу образования. В 1996 г. на образование шло 33%, на социальную помощь населению 23% бюджетных средств штатов [21].

Замораживанию расходов на образование способствовало охватившее с конца 70-х гг. все штаты страны движение за сокращение налогов на недвижимость, которое поддержал переживавший не лучшие времена средний класс. В условиях экономического кризиса 70-х гг. и большой инфляции растущие расходы на его главное достояние – собственный дом, казались приемлемыми. Живой отклик у среднего класса вызывала достигшая пика в 80-е гг. критика расточавшей средства налогоплательщиков, неэффективной бюрократии. Результатом всего этого стало снижение местных налогов на собственность сначала в Калифорнии, а затем и во всех других штатах страны. Между тем, именно местные налоги на собственность составляли главную составляющую финансирования образования на местном уровне [22]. Став при активном лоббировании крупных собственников, выигрышным политическим направлением, политика снижения местных налогов была продолжена и на фоне экономического подъема второй половины 90-х гг., когда уже отсутствовала сколько-нибудь массовая её поддержка со стороны среднего класса. Не столь очевидный выбор между выгодой от снижения налогов и увеличением расходов на образование на протяжении 80-90-х гг. все чаще делался не в пользу последнего.

Наряду с вопросами налогообложения большое место в сознании среднего класса стала занимать проблема обеспечения безопасности и порядка.

Рост уровня преступности привел к тому, что расходы на полицию и содержание заключенных стали самой быстро растущей статьёй расходов многих штатов в 90-е гг., вполне сравнимой с расходами на образование. Так, в 1998 г. в Калифорнии на обеспечение общественного порядка и содержание тюрем тратилось 8,5% бюджетных средств штата, на высшее образование – 12,9%. В 1970 г. эти показатели составляли соответственно 4% и 14% [22].

Недостаточное финансирование поставило местные власти перед выбором между качеством и количеством готовившихся специалистов. Для поддержания высокого уровня обеспечения администрация государственных вузов была принуждена концентрировать средства в отдельных, наиболее престижных учебных заведениях, что отрицательно сказывалось на положении дел в других вузах.

Сочетание ограниченного доступа к высшему образованию с растущим неравенством в доходах, все более зависевших от уровня того же образования, вело с одной стороны, к уменьшению степени социальной мобильности, с другой, – к обострению конкуренции в борьбе за получение диплома. В 1996 г. в Калифорнии в результате референдума были отменены квоты на прием в вузы представителей национальных меньшинств, после чего судебные решения аналогичного содержания были приняты во многих других штатах [23]. Это ставило под угрозу дальнейшее существование черного среднего класса, чьи позиции и без того, были гораздо более уязвимы, чем у белых американцев. Иммиграция 80-х в крупнейшие штаты страны Калифорнию, Техас, Флориду, Нью-Йорк большого количества представителей национальных меньшинств угрожала превращением их в замкнутые социальные группы, лишённые шансов улучшить свое положение посредством повышения уровня образования.

В середине 90-х гг. были существенно увеличены расходы на образование, в стране насчитывалось 150 образовательных программ подготовки и переподготовки рабочей силы, руководством которыми осуществлялось 15 государственными учреждениями. Администрация президента Б. Клинтона определяла в качестве важнейшего приоритета своей политики «вложения в человеческий капитал». Однако, далеко не все из этих программ были действительно эффективны. Одна из таких программ, например, предлагала обучение в кредит для 81600 специалистов в косметологии, в то время как число созданных в этой сфере рабочих мест не превышало 17 000 [24]. Государственная политика в направлении переподготовки кадров, сохранения и увеличения числа рабочих мест в виде предоставления налоговых льгот в условиях внедрения новых трудосберегающих технологий в США оказалась менее развитой, чем в Германии или Японии. Хуже оказалась и система трудоустройства безработных. В Германии существовали специальные государственные программы обучения и сертификации работников различных специальностей, существенно упрощавшие их последующее трудоустройство. В Австралии и Франции широкое распространение получили центры обучения, финансируемые за счет специального налога на частный бизнес. В Швеции и Японии были созданы эффективные государственные программы по поиску работы и финансовой помощи в случае перемещения рабочей силы в места создания новых производств [25].

Начальное и среднее образование в 80-90-е гг. претерпело изменения, последствия которых носили неоднозначный характер. В 1973 г. Верховный суд отказался рассматривать вопрос о неравенстве в финансировании школьного образования, имевшего место по причине разного уровня благосостояния налогоплательщиков из различных районов. Несмотря на то, что более чем в 16 штатах страны были приняты судебные решения о равномерном распределении причитающихся на образование средств местного бюджета между отдельными районами, ведущей оставалась тенденция к обособлению со-

стоятельных американцев в рамках отдельных пригородных районов [26]. Статистические данные свидетельствовали также о нежелании пожилых американцев, чья доля в общей численности населения росла, нести дополнительные, связанные с финансированием школьного образования, расходы [27]. Особенно ярко и явно такая тенденция в поведении белых американцев проявлялась в тех случаях, когда национальный состав того или иного района проживания изменялся не в пользу белого населения. А так происходило во многих штатах страны. Так, в Калифорнии процент белых школьников только с 1986 по 1996 г. сократился с 53,7% до 39,5% [28].

В конце 90-х гг. в ряде штатов стал обсуждаться вопрос о введении так называемых школьных ваучеров. К 2000 г. существовало три действующие программы ваучеров в Милуоки, Кливленде и во Флориде, пользуясь которыми школьник мог посетить любую школу по его выбору. Оплаченные властями ваучеры позволяли выбрать и частную школу. Радикально настроенные афро-американцы видели в новой системе единственный способ улучшить условия учебы для негритянских юношей и девушек, одна треть которых жила в семьях, имевших доход ниже уровня бедности.

Новая система не получила широкого распространения во-первых, из-за отсутствия необходимой мобилизации общественного мнения прежде всего тех, кто был в этом более других заинтересован – афро-американцев; во-вторых, из-за сопротивления этой инициативе со стороны профсоюзов учителей [29].

Последствия широкого введения системы ваучеров зависели от конкретной формы ее реализации. В случае успеха система могла стать одним из путей улучшения положения национальных меньшинств и бедных американцев. С другой стороны она вела к ослаблению учительских профсоюзов, остававшихся одним из немногих оплотов борьбы за увеличение финансирования школьного образования. Существовала также потенциальная угроза использования ваучерной системы богатыми американцами для дальнейшей изоляции от остального сообщества и субсидирования только своих интересов. В любом случае, в конце 90-х гг. идея школьных ваучеров представляла собой наиболее серьезную альтернативу сложившейся системе школьного образования и лежавшим в ее основе политическим и институциональным построениям.

Таким образом, в США в 50-60-е гг. была создана система образования, которая обеспечила широкий доступ к высшему образованию. Ее возникновение объяснялось благоприятной экономической конъюнктурой, потребностью в квалифицированных кадрах, а так же культурными особенностями американцев, их верой в себя как общество равных возможностей, где каждый должен был иметь равный шанс добиться успеха в жизни. В отличие от других стран Запада, где забота о социальных правах граждан проявлялась, прежде всего, в создании системы социальной защиты и социальной помощи, именно образование стало в США важнейшим коридором вертикальной социальной мобильности населения, вторым после общего роста благосостояния фактором формирования массового среднего класса. Рост расходов на образование поддерживался как федеральными, так и местными властями.

В 80-90-е гг. образование стало играть двойственную роль. Оно оставалось важнейшей характеристикой среднего класса, основой его ценности как высококлассной рабочей силы. Но в условиях обострившейся рыночной конкуренции образование вело к делению внутри среднего класса, за чертой которого оказывались не только пребывавшие там ранее американцы без высшего образования, но и менее способные или менее удачливые обладатели университетских дипломов.

Интересы социальной стабильности и сохранения массового среднего класса требовали, во-первых, предоставления реальной возможности полу-

чения необходимого, в том числе высшего образования в любое время жизни работника, независимо от его материального положения. Во-вторых, представлялось необходимым преодолеть барьеры на пути к качественному образованию для школьников, представителей национальных меньшинств и бедняков. Первоочередной мерой должно было стать перераспределение имевшихся у местных властей средств в пользу беднейших районов. В-третьих, образование должно было рассматриваться как важное, но отнюдь не единственное, средство решения проблем среднего класса. В его создании оно играло важную, но не решающую роль. Широко распространенная среди американцев вера в образование и трудолюбие, как универсальные средства решения жизненных проблем, не соответствовала действительности. Рост социальной поляризации, кризисные явления в среде среднего класса требовали активного вмешательства правительства в социальную сферу. Преодоление кризиса среднего класса было невозможно без перераспределения в его пользу национального дохода, создания единой системы медицинского обслуживания, совершенствования системы социальной помощи и социальной защиты населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Klester E.** The G.I. Bill May Be the Best Deal Ever Made by Uncle Sam // *Smithsonian*, 1994, №11. P. 128-37.
2. **Olson K.** The G.I. Bill, the Veterans and the Colleges. Lexington, 1974. P. 35.
3. **Brint S., Karabel J.** The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985. New York; Oxford University Press, 1989. P. 69.
4. **National Center for Education Statistics, Digest of Educational Statistics**, 1998. Washington D.C: 1999. Table 172, P.196; Enrollment data includes full-time and part-time enrollment. Cohort data from U.S. Census Bureau, Statistical Abstract of the United States: 1999. Washington: GPO, 1999. P. 15, table no. 14; U.S. Census Bureau, Statistical Abstract of the United States: 1985. Washington: GPO, 1985. P. 26, no. 27; U.S. Census Bureau. Historical Statistics of the United States: Colonial Times to 1970. Washington: GPO, 1975. P. 10, series A 29-42
5. **Marchese T.** U.S. Higher Education in the Postwar Era: Expansion and Growth // U.S. Society and Values. 1997. Vol. 2, № 4. P.3
6. **National Center for Education Statistics, Digest of Educational Statistics**, 1998. Washington: GPO, 1998. table 183. P. 208.
7. **Digest of Education Statistics**, 1999. Washington: GPO, 2000. P. 35, table no.32; U.S. Census Bureau, Statistical Abstract of the United States. Washington: GPO, 1999. P. 15, table no. 14; U.S. Census Bureau, Statistical Abstract of the United States. Washington: GPO, 1985. P. 26, no. 27; U.S. Census Bureau, Historical Statistics of the United States: Colonial Times to 1970. Washington: GPO, 1975. P. 10, series A 29-42.
8. **Hout M.** More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980// *American Journal of Sociology*, 1988, № 5. P. 1358-1400.
9. **Digest of Education Statistics**, 1997. P. 105, table 8.
10. **Zunz O.** Why the American Century? Chicago: University of Chicago Press, 1998, chapters 4-5.
11. **Axelrod D.** Higher Education, in *Governing New York State: The Rockefeller Years*, ed. Connery R, Benjamin D. New York: Academy of Political Science, 1974. P. 131-45; **Steck H.** How Good and How Large a State University? Dilemmas of Higher Education «Policy in New York State» in *Governing New York State*, ed. Stonecash J., White J., Colby P. Albany: State University of New York Press, 1994. P. 277.
12. **Gans H.** The Levittowners: Ways of Life and Politics in a New Suburban Community. New York: Pantheon Books, 1967. P. 6-7.
13. **Wong K.** Funding Public Schools: Politics and Policies. Lawrence, Kansas: University Press of Kansas, 1999. P.52; **Usdan M.** Elementary and Secondary Education, in *Governing New York State*, 225.

14. **Chinni D.** Teacher's Pets // The Washington Monthly, 1997, № 1-2. P. 22-25.
15. **Freeman R.** The Overeducated American. New York: Academic Press, 1976
16. **Newman R.** Falling from the Grace: The Experience of Downward Mobility in the American Middle Class. New York: Free Press, 1988.
17. **Levy F.** The New Dollars and Dreams: American Incomes and Economic Change. New York: Russell Sage Foundation, 1998. P. 190-191.
18. **Gottschalk P., Smeeding T.** Cross-National Comparisons of Earnings and Income Inequality // Journal of Economic Literature, 1997, № 6. P. 646-51.
19. **Gottschalk P.** Inequality, Income Growth, and Mobility: The Basic Facts // Journal of Economic Perspectives, 1997, № 12. P. 30.
20. **Benjamin R., Carroll S.** Breaking the Social Contract: The Fiscal Crisis in California Higher Education. Santa Monica: Council for Aid to Education, 1998. P. 17.
21. **Winters R.** The Politics of Taxing and Spendin in Politics in the American States, 7th edition, ed. Gray V., Hanson R., Jacob H. Washington D.C.: Congressional Quarterly Press, 1999. P. 323.
22. **Schrag P.** Paradise Lost: California's Experience, America's Future. New York: The New Press, 1998. P. 133-39, 95.
23. **Lemann N.** The Big Test: The Secret History of the Meritocracy. - New York: Farrar, Straus Giroux, 1999. P. 130-36; **Chavez L.** The Color Bind: California's Battle to End Affirmative Action. Berkeley: University of California Press, 1998; **Bowen W., Bok D.** The Shape of the River: Long-term Consequences of Considering Race in College and University Admissions. Princeton: Princeton University Press, 1998.
24. **Beatty J.** Who Speaks for the Middle Class? // Atlantic Monthly. 1994. Vol.273. № 5. P. 65 -78.
25. **Whalen Ch.J.** The Anxious Society: Middle-Class Insecurity and the Crisis of the American Dream// The Humanist. - 1996. - Vol.56.#5. - P.18-20
26. **Evans W., Murray Sh., Schwab R.** Schoolhouses, Courthouses, and Statehouses After Serrano// Journal of Policy Analysis and Management, 1997, № 12. P. 10-31; **Reed D.** Twenty-five Years After Rodriguez: School Finance Litigation and the Impact of the New Judicial Federalism // Law and Society Review, 1998, № 32. P. 175-220.
27. **Poterba J.** Demographic Structure and the Political Economy of Public Education // Journal of Policy Analysis and Management, 1997, № 16. P. 49-57
28. National Center for Education Statistics, Digest of Educational Statistics, 1998. Washington, 1999. Table 45, P. 60.
29. **Wong F.** The Good Fight: Race, Politics, and Contemporary Urban School Reform. Ph.D. Dissertation. Department of Political Science, University of California, Berkeley, March, 2000; United States, National Commission on Excellence in Education. A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform. Washington D.C.: GPO, 1983; **Rousmaniere K.** Teacher Unions in Popular Culture: Individualism and the Absence of Collectivity // Working USA, 1999, № 3. P. 38-47.
http://www.publicagenda.org/issues/nation_divided.cfm?issue_type=education; 1 июня, 2000.

S U M M A R Y

The article examines the relationship between the American middle class and education from the immediate postwar era to the present. Within the framework of the topic distinctive features of the postwar economy, problems of sorting functions of education, developments in federal state and local political arenas are also tackled.

Поступила в редакцию 7.03.2002