

Научная статья

УДК 13+37.0

DOI: 10.15372/PHE20210402

### Неравенство в современном образовании: миросистемный подход

Изгарская Анна Анатольевна<sup>1</sup>, Гордейчик Екатерина Александровна<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск, Россия, aizgarskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9313-0805>

<sup>2</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, Ekaterina\_nsk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7794-5198>

**Аннотация.** *Введение.* Статья посвящена анализу проблем неравенства в современном образовании с позиции миросистемного подхода. Связь образовательного неравенства с неравенством обществ в структуре «ядро – полупериферия – периферия» раскрыта на основе характеристик образовательного неравенства и стратегии преодоления неравенства в образовании в рамках миросистемной парадигмы критической педагогики. *Методология.* В качестве теоретико-методологического основания исследования использована концепция подъема и упадка гегемонии в миросистеме И. Валлерстайна, а также идеи представителей миросистемной парадигмы в сравнительном образовании и критической педагогике (Р. Ф. Арнова, М. М. Клементса, Т. Гриффитса, Л. Кнежевич, М. Деметра, К. Т. Хейнса). На основе миросистемного подхода систематизированы идеи об образовательном неравенстве ряда представителей сравнительного образования: Ф. Альтбаха, М. Карнойя, Э. Вэлча, Р. Флэча, Х. Зинна, Д. Маседо. *Обсуждение.* Изменения системы образования общества, интегрируемого в миросистему посредством специализации его экономики, соответствуют конкретным трансформациям, которые вызывает в обществе распространяемая глобальным гегемоном инновация. По мере расширения миросистемы накапливаются противоречия и в полупериферийной области, появляются центры, способные в борьбе за равенство позиций бросить вызов существующему порядку. Геополитическое противостояние государства господствующему в миросистеме порядку приводит к качественным изменениям в системе образования подконтрольного ему общества. *Заключение.* Ценности и характер отношений в системе образования соответствуют характеру политического режима и уровню включенности общества в миросистему. На современном этапе образовательное неравенство обнаруживает связи с процессами универсализации, коммерциализации, информатизации образования, а также с проблемами внедрения декларируемой ядром идеологии равенства «меньшинств» в культуры периферийных обществ. Результаты исследования могут стать теоретическим основанием для интерпретации процессов, обуславливающих образовательное неравенство в современной России.

**Ключевые слова:** миросистема, глобальное неравенство, образовательное неравенство, универсализация образования, коммерциализация образования, информатизация образования

Для цитирования: Изгарская А. А., Гордейчик Е. А. Неравенство в современном образовании: миросистемный подход // Философия образования. 2021. Т. 21, № 4. С. 19–38. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20210402>

Scientific article

### Inequality in modern education: a world-system approach

Anna A. Izgarskaya<sup>1</sup>, Ekaterina A. Gordeychik<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Institute of Philosophy and Law, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia, [aizgarskaya@gmail.com](mailto:aizgarskaya@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-9313-0805>

<sup>2</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [Ekaterina\\_nsk@mail.ru](mailto:Ekaterina_nsk@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7794-5198>

**Abstract.** *Introduction.* The paper is devoted to the analysis of the problems of inequality in modern education from the standpoint of a world-system approach. The connection of educational inequality with the inequality of societies, in the structure of “core – semiperiphery – periphery”, is revealed on the basis of the characteristics of educational inequality and the strategy of overcoming inequality in education within the framework of the world-system paradigm of critical pedagogy. *Methodology.* As a theoretical and methodological basis of the study, the concept of the rise and decline of hegemony in the world system was used. Wallerstein, as well as the ideas of representatives of the world-system paradigm in comparative education and critical pedagogy (R. F. Arnova, M. M. Clements, T. Griffiths, L. Knezhevich, M. Demeter, K. T. Haines). On the basis of a world-system approach, the ideas about educational inequality by a number of representatives of comparative education were systematized, namely, the ideas of such authors as F. Altbach, M. Karnoya, E. Welcha, R. Flacha, H. Zinna, D. Macedo. *Discussion.* Changes in the education system of a society integrated into the world system through the specialization of its economy correspond to the specific transformations that the innovation propagated by the global hegemon causes in this society. As the world system expands, contradictions accumulate and centers capable of challenging the existing order in the struggle for equality of positions appear in the semi-peripheral area. The geopolitical opposition of the state to the order prevailing in the world system leads to qualitative changes in the education system of the society controlled by it. *Conclusion.* Values and the nature of relations in the education system correspond to the nature of the political regime and the level of inclusion of society in the world system. At the present stage, educational inequality reveals connections with the processes of universalization, commercialization, informatization of education, as well as with the problems of introducing the ideology of equality of “minorities” declared by the core into the cultures of peripheral societies. The results of the study can become a theoretical basis for the interpretation of the processes that cause educational inequality in modern Russia.

**Keywords:** world system, global inequality, educational inequality, universalization of education, commercialization of education, informatization of education

*For citation:* Izgarskaya A. A., Gordeychik E. A. Inequality in modern education: the world-system approach. *Philosophy of Education*, 2021, vol. 21, no. 4, pp. 19–38. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20210402>

Действительность такова, что мы живем в мире глубокого неравенства, и у нас нет морального права просить кого-то воздержаться от попыток уменьшить это неравенство

*И. Валлерстайн. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире*

Как социологи мы должны признать, что теории не являются нейтральными, и что позиция, основанная на надуманном притворстве объективности, несостоятельна.

Как компаративисты мы либо встаем на сторону маргинализированных и обездоленных, либо углубляем их проблемы.

*Э. Вэлч. Technocracy, Uncertainty, and Ethics: Comparative Education in an Era of Postmodernity and Globalization*

**Введение.** В Среднесрочной стратегии UNESCO на 2014–2021 гг. отмечено: «Образование напрямую влияет на сокращение масштабов нищеты, укрепление здоровья, обеспечение гендерного равенства и экологической устойчивости. Одной из основных задач образования является пропаганда ценностей, жизненных установок и типов поведения, позволяющих учащимся вносить проактивный вклад в построение более справедливого, равноправного, мирного и устойчивого общества»<sup>1</sup>. Соглашаясь с основной идеей приведенного тезиса, невозможно в 2021 г. избавиться от порождающего чувство тревоги вопроса: почему прилагаемые международным сообществом усилия в сфере образования не ведут к заметным результатам, а само образование не оказывается панацеей в борьбе с пороками современного человечества? Варианты ответов на этот вопрос могут быть различными и, вероятнее всего, они будут отражать характеристики принадлежности ученых к той или иной научной парадигме, что, несомненно, может стать предметом отдельного исследования.

Выбрав за точку отсчета миросистемный подход, несложно заметить, что современное образование в своих основах содержит противоречие, искажающее его гуманистическую природу и его возможности. Сегодня образование предстает, с одной стороны, как главная площадка по внедрению и распространению определенного рода ценностей, способствующих стабилизации системы и эффективной работе средств социального контроля. С другой стороны, образование обеспечивает подготовку кадров для эффективного функционирования существующей мировой системы разделения труда. Противоречие заключается в том, что декларируемые глобальной системой либеральные ценности: равенство, свобода личности, а также талант как условие успешного развития общества, не соответствуют реальности, основные характеристики которой возникли в погоне за прибылью в процессе производства и неравного распределения капитала. Декларируемые ценности предписывают образованию относиться к че-

---

<sup>1</sup> Среднесрочная стратегия на 2014–2021 гг. [Электронный ресурс]. URL: [https://rcf.khadi.kharkov.ua/uploads/media/Crednesrochnaja\\_strategija\\_JUNESKO.pdf](https://rcf.khadi.kharkov.ua/uploads/media/Crednesrochnaja_strategija_JUNESKO.pdf) (дата обращения: 07.06.2021).

ловеку как к цели (в терминах И. Канта), реальность диктует иное: человек – лишь средство. Обе установки современного образования отражают суть наблюдаемого в нем неравенства, которое является производным от социального неравенства, существующего внутри обществ и между ними. Можно заметить, что в классовом обществе возможность институтов образования относиться к человеку как к цели или средству во многом зависит от положения его субъектов в социальной иерархии. Отказываясь принимать сложившуюся ситуацию как нормальную и признавая необходимость ее критического анализа, обратимся к потенциалу теоретического инструментария миросистемного подхода и опишем проблему неравенства в современном образовании с этих позиций. Ответим на следующие вопросы: как миросистемное неравенство обществ в структуре «ядро – полупериферия – периферия» детерминирует неравенство их образовательных систем; каковы основные характеристики образовательного неравенства на современном этапе миросистемы; какую стратегию предлагают представители миросистемной парадигмы для преодоления неравенства в образовании?

Прежде чем мы перейдем к решению поставленной задачи, отметим, что под равенством в системе образования будем понимать гарантируемые каждому человеку (независимо от его происхождения, вероисповедания, этнической принадлежности, расы, пола) соответствующие современным образцам условия обучения и раскрытие внутренних потенциалов, талантов и опыта с целью свободного творчества и самореализации.

**Методология.** Поскольку современная система образования теснейшим образом связана с функционированием мировой системы разделения труда, то миросистемный подход (И. Валлерстайн [1]) выглядит наиболее продуктивным в качестве теоретико-методологического основания исследования. Преимущества миросистемного подхода, например, в сравнении с получившей на сегодняшний день широкое распространение в России теорией модернизации, в том, что этот подход постулирует диалектическую взаимосвязь глобального и локального, устанавливает закономерности функционирования мира как единой системы, указывает на различия в моделях развития составляющих ее структур. В сравнении с теорией модернизации миросистемный подход позволяет увидеть место и роль образования в современной мир-экономике. Следует также отметить, что миросистемный подход поднимал проблемы глобального мироустройства задолго до возникшей в середине 1980-х гг. теории глобализации; он предоставляет возможность исследовать образовательную политику государств и деятельность связанных с образованием международных организаций в гораздо большем временном лаге.

Миросистемный подход имеет преимущества и перед другим конкурирующим направлением, которое также содержит онтологию мира как единой системы – теорией мировой культуры (Дж. В. Мейер, Ф. О. Рамирес,

Я. Н. Сойсал) ([2]). Это направление является «урезанной версией» традиции, заложенной социологической теорией М. Вебера [3, р. 367]; оно обладает такими характеристиками, как рациональность, стандартизованность, универсальность и направлено на индивида с целью формирования гражданина; его представители рассматривают массовое образование как важнейший элемент в построении нации. По мере укрепления демократических режимов массовая система образования становится элементом «мировой культуры».

Критический анализ теории мировой культуры можно найти в статьях представителей миросистемного подхода М. Деметера [4, р. 116], Т. Гриффитса и Р. Ф. Арнова [5], К. Такаемы [6]. Так, Т. Гриффитс и Р. Ф. Арнов признают вклад теории мировой культуры в сравнительное образование. Они отмечают, что «теория мировой культуры (ТМК) предлагает объяснительную основу для сравнительного анализа макроуровневых систем массового образования, включая их структуру, сопутствующую политику, а также их учебные и педагогические практики. ТМК способствовала расширению усилий по преодолению методологического национализма в сравнительных исследованиях» [5, р. 88]. Однако, по мнению Т. Гриффитса и Р. Ф. Арнова, у теории мировой культуры есть два недостатка: «во-первых, ее ориентация на консенсус неадекватна для исследования социальной реальности на макроуровне; и, во-вторых, анализ экономических функций массового образования в отрыве от капиталистической мировой экономики еще больше ослабляет ее объяснительную силу». В сравнении с теорией мировой культуры миросистемный анализ, утверждают они, позволяет видеть «более полную историческую перспективу», поскольку «включает в себя выявление и анализ общих культурных концепций, лежащих в основе политики и институциональной практики, связанных с развитием капиталистической мир-экономики» [5, р. 88]. На объяснительные границы теории мировой культуры указывает социолог С. К. Сандерсон, он отмечает, что «эта теория не может реально объяснить, почему за последние шестьдесят лет образование так сильно распространилось на всех уровнях, особенно на уровне высшего. Сказать, что это продукт недавно возникшей “мировой культуры”, значит спросить, почему такая культура вообще могла развиваться» [7, р. 139].

Миросистемный анализ преодолевает все указанные недостатки. Однако проблема неравенства в образовании не являлась центральной для основоположников миросистемного подхода. Как правило, к теме образования они обращались при рассмотрении проблем, возникающих у государств в области социального обеспечения населения. Проблема неравенства в образовании поднималась ими в общей совокупности проблем в сфере охраны здоровья, пенсионного обеспечения, выплат пособий по безработице, качества питания, жилья, экологии, безопасности и т. д.

(см., напр.: [8]). Наибольший вклад в исследование образовательного неравенства внесли представители сравнительного образования и критической педагогики.

Первым, кто стал целенаправленно применять миросистемный подход к сфере образования, был Роберт Ф. Арнов. В своей статье «Сравнительное образование и миросистемный анализ» (1980 г.) он обосновал преимущества идей И. Валлерстайна в качестве теоретического основания для сравнительного образования [9]<sup>2</sup>. Следует отметить, что заложенная Р. Ф. Арновым миросистемная парадигма в сравнительном образовании была не единственным направлением, в эмпирическое поле которого входил факт существования в мире образовательного неравенства. Дело в том, что к концу 1960-х гг. в обществах, получивших в результате распада колониальной системы независимость, росло недовольство внешним вмешательством в их системы образования. При этом многие господствовавшие парадигмы в социальной науке обнаружили границы своих объяснительных возможностей и сформировался запрос на теоретический инструментарий парадигмы конфликта, в частности неомарксизм.

В связи с этим появившаяся еще в начале XX в. в трудах В. И. Ленина («Империализм как высшая стадия капитализма»), Р. Люксембург («Накопление капитала»), а позже в 1970-х гг. в теории зависимости А. Г. Франка и концепции И. Валлерстайна идея мира как единой системы стала использоваться в качестве теоретического основания рядом представителей сравнительного образования, которые бросали вызов традиционному западноевропейскому взгляду на проблемы школ и вузов. Однако в 1970-е гг., в период формирования миросистемного подхода, они не относились к мейнстриму социальных наук. Э. Вэлч назвал направления таких исследований «притоками», «второстепенными» (*tributaries*). К ним он отнес этнометодологию Ричарда Д. Хеймана (Richard D. Heyman), критическую этнографию Вандры Л. Мейзман (Vandra L. Masemann), а также работы ряда ученых, проявивших «некоторую преданность течениям марксистской традиции» [11, р. 36–38]. На сегодняшний день эти и подобные им исследования образуют парадигмы в сравнительном и международном образовании (см. описание в [12, с. 68–69]). Теоретики сравнительного образования стремятся определить значение образования в содействии построению национального государства, возникновению тоталитарных или демократических форм правления, указать на взаимосвязи между системами образования и национальной производительностью, политическим развитием и стабильностью. Проблема неравенства в образовании звучит наиболее отчетливо в работах авторов, которые в разной степени

---

<sup>2</sup> Более поздний анализ перспектив использования идей И. Валлерстайна для сравнительного и международного образования см. [10].

опираются на идеи марксизма, и миросистемная парадигма в сравнительном образовании в этом плане занимает особое место.

**Обсуждение.** 1. *Глобальное неравенство в миросистеме и неравенство в образовании.* Для того чтобы установить связи между двумя явлениями неравенства очень кратко опишем процесс расширения и упадка миросистемы в концепции И. Валлерстайна. Миросистема претерпевает циклы подъема и упадка гегемона – наиболее экономически развитого и могущественного в военном отношении государства, способного послужить примером для других государств<sup>3</sup>. Подъем гегемона связан, во-первых, с обеспечивающей ему успех инновацией, которую он предлагает международному сообществу после мировой войны как основание дальнейшего развития и которая, распространяясь, становится элементом воссоздающим систему мирового разделения труда и неравенства в структуре «ядро – полупериферия – периферия» на новом уровне. Важно отметить, что способы производства у встраивающихся в миросистему обществ могут кардинально различаться. Передовые способы производства характерны для стран ядра, в странах полупериферии и периферии может произойти консервация старого способа производства. Так, Россия в эпоху Екатерины II стала «житницей Европы», но это привело к усилению крепостного права и экстенсивному развитию сельского хозяйства. Во-вторых, подъем гегемона и расширение пространства миросистемы сопровождается распространением либеральной идеологии. И. Валлерстайн отмечал, что «державы в период своей гегемонии имеют тенденцию выступать как адепты глобального «либерализма», как защитники принципов свободного движения факторов производства «товаров, капитала и труда по всему миру-экономике» [13, с. 96]. Ценности, провозглашенные либерализмом: права человека, свобода и демократия – становятся признаком «цивилизованных обществ», чей долг – «брать на буксир и учить, как учат детей», те общества, которые имеют «варварские обычаи». «Логика империализма – отмечает И. Валлерстайн – была аверсом этой монеты» [13, с. 190].

По мере расширения системы либерального капитализма накапливаются противоречия, появляются антисистемные движения и центры противостояния. Лишенные возможности развития целые народы, как отметил К. Поланьи, вынуждены совершать «побег» из созданного либеральным капитализмом институционального тупика [14, с. 258]. Совершающие «побег» народы предлагают варианты иного, отличного от существующего, мирового порядка, предлагают иную идеологию, а следовательно, и иные основания для системы образования и воспитания подрастающих поко-

---

<sup>3</sup> Впервые концепция культурной или идеологической гегемонии была сформулирована К. Марксом и Ф. Энгельсом в работе «Немецкая идеология». Основоположники марксизма указывали на способность правящего класса контролировать средства интеллектуально-го производства и в результате господствовать в идеологии и культуре.

лений. Примеры такого «побега» можно найти в истории США (1776 г.), Франции (1789 г. и период империи Наполеона), России (1917 г.), Германии (1933 г.), Китая (1949 г.). Мировые войны по своей сути являются столкновением коалиций государств, одна из которых стремится сохранить статус-кво, другая выступает за слом господствующего порядка.

В силу того что образование является одним из институтов воспроизводства общества, логическими выводами из концепции И. Валлерстайна видятся две идеи, которые указывают на связь неравенства в миросистеме и неравенства в образовании. Во-первых, идея о соответствии изменений системы образования, интегрируемого в миросистему общества конкретным трансформациям, которые вызывает распространяемая гегемоном инновация в этом обществе. Поскольку система «ядро – полупериферия – периферия» иерархична, то существующее в ней неравенство, заложенное в цепочках неравного обмена, в производстве и распределении капитала, находит отражение в неравенстве национальных систем образования. Это, например, достаточно отчетливо видно при сравнении состояния дел в образовании в Европе и России XVIII в. В Европе обнаруживается тенденция к всеобщему образованию, а образовательная реформа Екатерины II в условиях консервации феодального способа производства не затрагивала российское крестьянство, которое составляло более 90 % населения Российской империи и выступало основным производителем товара на экспорт – хлеба, потребность в котором в Европе росла в силу бурного развития капитализма.

Взаимосвязи глобального неравенства и неравенства образовательных систем национальных государств исследовали многие представители сравнительного образования, их выводы согласуются с миросистемной концепцией. Так, Мартин Карной в монографии «Образование как культурный империализм» (1974 г.) отметил, что «система образования не более беспристрастна и справедлива, чем экономика и само общество» [15, р. 3]. Опираясь на идеи гегемонии А. Грамши<sup>4</sup> и воспроизводства рабочей силы Л. Альтюссера, М. Карной отмечает, что в любом обществе школа участвует в воспроизводстве рабочей силы, при этом она не только дает знания и определенные навыки, необходимые для будущей профессии, она воспроизводит навык подчинения господствующей идеологии и ее всевозможным практикам [16, р. 74]. Используя в качестве теоретических оснований концепцию культурного империализма Ф. О. Фанона, идеи теории зависимости А. Г. Франка, М. Карной убедительно показал, что система образования отражает социально-экономическую систему и закрепляет

---

<sup>4</sup> Концепция гегемонии К. Маркса и Ф. Энгельса получила дальнейшую разработку в трудах А. Грамши: теоретизируя процесс борьбы за гражданское общество, он указал на взаимосвязи между политикой и образованием.



существующее в обществе неравенство, а заимствование странами периферии у стран Запада образцов школьного образования способствует формированию системы мирового разделения труда и закреплению неравенства в мире империализма. Со времен эпохи колониализма такие школы, как он отмечает, «использовались для развития местных элит, которые служили в качестве посредников между торговцами метрополии и плантационными рабочими; инкорпорации местного населения с целью производства необходимых товаров для рынка метрополии; изменения социальных структур, чтобы приспособить их к европейским представлениям о работе и межличностным отношениям» [15, p. 16].

Тема культурного империализма в образовании как средства глобальной гегемонии является одной из главных для авторов книги «Филантропия и культурный империализм», вышедшей в 1980 г. под общей редакцией основоположника миросистемного подхода в сравнительном образовании Р. Ф. Арнова. Признавая существенную роль фондов Карнеги, Рокфеллера, Форда и др. в формировании высшего образования в США и в мире, авторы книги дают им критическую оценку. Они отмечают способность фондов распространять «преимущества» западной системы образования, науки, технологий, систем ценностей, влиять на культурную и социальную политику государства, противостоять перспективам радикальных социальных изменений, препятствовать формированию критического мышления научного и интеллектуального сообщества [17]<sup>5</sup>. Система образования в работах самого Р. Ф. Арнова предстает как элемент, обслуживающий запросы глобальной экономики (см., напр.: [9; 17, p. 1–8, 305–330; 19])<sup>6</sup>. Формирование мировой системы образования происходит посредством распространения единых образцов организации образовательного процесса, внедрения образовательных программ и поддерживается Всемирным банком, Международным валютным фондом<sup>7</sup>, а также другими неправительственными организациями и фондами, что в процессе неолиберальных реформ усили-

---

<sup>5</sup> Примером глубокого эмпирического исследования противоречивого влияния филантропии на образование может быть работа Эрика Андерсона и Альфреда Мосса-младшего «Опасные жертвования: северная филантропия и образование черных южан, 1902–1930» (1999 г.) [18].

<sup>6</sup> См. также: *Arnové R. F., Clements M. M.* International issues of social mobility of underprivileged groups. *Encyclopedia of education*. N.-Y.: Macmillan Reference USA, 2003. P. 1300–1307; *Arnové R. F.* World-systems Analysis and Comparative Education in the Age of Globalization. *International Handbook of Comparative Education* / Eds. Robert Cowen, Andreas M. Kazamias. Springer Science, 2009. P. 101–119. DOI: 10.1007/978-1-4020-6403-6\_8

<sup>7</sup> О роли Всемирного банка, Международного валютного фонда, неправительственных организаций и фондов с позиции миросистемного подхода в сравнительном образовании см.: Haynes K. T. International issues of social mobility of underprivileged groups. *Encyclopedia of education*. N. Y.: Macmillan Reference USA, 2003. P. 1803–1811.

вает зависимость периферий и полупериферий от структур ядра, а также закрепляет неравенство как на глобальном уровне, так и внутри обществ.

Если в работах Р. Ф. Арнова рассматриваются в основном внешние по отношению к обществам системные факторы распространения западных образцов образования, то в статье Рамона Флэча «Новое неравенство в образовании» описан внутренний механизм их адаптации [20]. Используя идею культурной гегемонии А. Грамши, он формулирует концепцию замкнутого цикла неравенства в образовании. Основная идея заключается в том, что образцы потребления и поведения элиты становятся объектом подражания широких слоев общества, которые в разной степени бедны. Отсутствие доступа к аутентичному образцу порождает его разнообразные имитации. В таких бюрократизированных областях, как образование это позволяет государству ранжировать, сокращать образовательные организации, несоответствующие декларируемой норме, бесконечно трансформировать в соответствии с реальностью саму норму, а элите – сохранять за собой право на символическую власть и оставаться гегемоном.

Второй идеей, вытекающей из концепции И. Валлерстайна, является идея о соответствии ценностей и характера отношений в системе образования характеру политического режима и уровню включенности общества в миросистему. Гибель политического режима (например, в процессе военного противостояния гегемону миросистемы или социальной революции) влечет за собой коренную перестройку в системе образования общества.

Свойственные либерализму ценности: права человека, свобода, равенство и демократия – исторически быстрее обнаруживают себя в системах образования обществ ядра, на современном этапе само образование здесь является одним из институтов их распространения. Школа воспринимается людьми как институт развития внутренних задатков ребенка, уравнивания возможностей детей в капиталистическом обществе, формирования базы для последующего социального роста. Однако и в этих обществах провозглашенные ценности, по мнению И. Валлерстайна, по сути, оказываются лишь лозунгами пропаганды, снижающей накал классовой борьбы [13, с. 189]. Современные либеральные государства провозглашают, но не могут эти лозунги полноценно реализовать даже для граждан своих стран (см., напр.: [21; 22]).

Образование в периферийных обществах, как правило, может вообще не иметь такой тенденции, поскольку здесь, как отметил С. Амин, если и существуют демократические институты, то непродолжительное время [23]. Проблема образовательного неравенства внутри таких обществ и между обществами будет обнаруживаться наиболее остро. «Призрак неравенства», как отмечает изучающий сферу высшего образования в условиях глобализации и информатизации Ф. Альтбах, поднимается, как только

мы сосредоточим свое внимание «на развивающихся странах и небольших академических системах» [24, p. 6].

Полупериферийные государства, как правило, те, что способны контролировать обширные территории, могут накапливать значительные ресурсы и на определенном этапе противостоять распространяемому порядку в миросистеме, в том числе и в области образования. Р. Ф. Арнов и Т. Гриффитс обращают внимание на различие обществ в способности такого противостояния. Они отмечают: «...мы видим резкие различия в способности государств поддерживать суверенный контроль над содержанием и работой своих систем образования и противостоять неолиберальным рецептам политики. В качестве наглядного примера можно сравнить реакцию развивающейся экономической сверхдержавы, такой как Китай ..., с таким небольшим карибским государством, как Ямайка [5, p. 95]. Р. Ф. Арнов и Т. Гриффитс лишь отмечают перспективность исследований таких различий, но в целом с позиции миросистемного подхода видно, что Китай является территориально обширной полупериферией, а Ямайка – периферийное государство.

Наибольший интерес в плане перспектив исследования вызывают механизмы формирования систем образования полупериферийных обществ в ситуации «побега» и их трансформация в период гибели политического режима, осмелившегося бросить вызов существующему в миросистеме порядку. Связь «побега» общества из созданного либеральным капитализмом тупика и трансформацией системы образования и воспитания установил К. Поланьи. Он следующим образом описал процесс трансформации в фашистской Германии: «Стоявшая на пороге краха экономическая система должна была таким образом обрести новые жизненные силы; самим же народам предстояло пройти через перевоспитание, имевшее целью лишить личность естественных человеческих свойств и создать ее неспособной к функционированию в качестве самостоятельного, ответственного элемента государства. Это воспитание предполагало усвоение догматов новой политической религии, отвергавшей идею человеческого братства в любых ее формах, и достигалось через акт массового обращения, к которому упорствующих принуждали пытками, поставленными на вполне научную основу» [14, с. 258]. Гибель фашистской Германии привела к осуждению и забвению сформированной там системы воспитания и образования.

Следует привести еще один пример противостояния миросистеме и последующего крушения государства. Советская система образования и воспитания, сформировавшаяся в условиях революционного противостояния миру капитала, содержащая в себе идею пролетарского интернационализма и всеобщего бесплатного образования, ставившая в качестве задачи формирование таких ценностей, как коллективизм, целостное научное

мировоззрение, внесшая огромный вклад в развитие мировой педагогической мысли, оказавшая во второй половине XX в. существенное влияние на образовательную политику государств самых передовых обществ, претерпела в России сокрушительные трансформации после распада Советского Союза.

Важно подчеркнуть, что школа в концепции И. Валлерстайна рассматривается не только как один из институтов образования. И просистемные государства, и антисистемные государства используют школу в качестве средства развития чувства национального самосознания. И. Валлерстайн писал в этом отношении: «В большинстве государств XIX в. первостепенное значение в развитии... чувства национального самосознания придавалось двум общественным институтам: начальной школе и армии. <...> ни начальная школа, ни армия не прославлены своей практикой соблюдения прав человека. И первая, и вторая являются вполне авторитарными, построенными сверху вниз структурами. Превращение простых людей в граждан-избирателей и в граждан-солдат, может быть, и очень полезно, если вы хотите обеспечить единство государства как перед лицом других государств, так и в смысле уменьшения насилия и классовой борьбы внутри государства, но дает ли это что-нибудь реальное для развития и реализации прав человека?» [13, с. 188–189]. Несомненно, на современном этапе, учитывая множественность стран мира и существующих методик, процесс воспитания в начальных школах (в отличие от ситуации в армии) не так однозначен. Однако в свете высказанной И. Валлерстайном идеи для последующих исследований важным кажется тот факт, что в условиях противостояния гегемону системы образования полупериферийных обществ имеют тенденцию к военизации.

*2. Неравенство в образовании на современном этапе миросистемы.* Особенности образовательного неравенства в текущем цикле развития миросистемы обусловлены протекающими в ней процессами. Поскольку эти процессы достаточно хорошо описаны в научной литературе, обозначим их в общих чертах и укажем на связи с образовательным неравенством.

Во-первых, это изменение международной повестки гегемонией США, распад колониальной системы и универсализация образования. Обращаясь к проблемам образования в современном мире, И. Валлерстайн указывал на набирающую темпы начиная с 1945 г. универсализацию образования. Это явление было одним из последствий успешности реализации модели нового курса, предложенного миру США (ставшими после Второй мировой войны гегемоном миросистемы) и воспринятого западноевропейскими государствами и Японией. Если до 1945 г. во всем капиталистическом мире в доступе к образованию существовала четкая иерархия, то после 1945 г. экономический рост, политика этатизма, усиление урбанизации приводят к мощному распространению начального, среднего и высше-

го образования. Однако расширение доступа к образованию, не означало формирования равенства в образовании. «Образование всех, – пишет И. Валлерстайн, – не означало, что иерархия исчезает; это скорее означало, что абсолютный уровень образования больше не мог служить основным критерием иерархии. Политические последствия стали очевидными. Образование подверглось критике из-за предполагаемого отсутствия “качества”. Это было прикрытием для создания иерархии уровней качества образования в пределах количественных уровней, и качество было отождествлено с конкретными школами, которые посещали люди. Конечно, эта «качественная мера существовала всегда, но ее возродили и расширили, чтобы противостоять эффектам демократизации доступа» [8, р. 224–225].

Отмеченный И. Валлерстайном контекст проблемы качества образования наблюдается в современной России. В отечественной педагогической дискуссии просматриваются две основные диаметрально противоположные точки зрения на причины снижения и пути восстановления качества образования. Представители одного направления (модернизационщики) видят причины снижения качества в консерватизме образования, в его несоответствии вызовам времени, в недостаточной или неудовлетворительной подготовке педагогических кадров. Они предлагают вернуть престиж образованию посредством преобразований, введения новых методик, технологий, цифровизации, распространения передового опыта зарубежных и столичных школ. Они считают, что восстановить авторитет профессии учителя (работающего на полторы, а то и две ставки) можно путем организации нескончаемой системы курсов повышения квалификаций, конкурсов, грантов и т. д. Сторонники другого, консервативного, направления усматривают причины деградации качества образования в проникновении чуждых обществу новаций, ценностей, в пагубном влиянии СМИ, сети Интернет. Рост качества образования в соответствии с этой точкой зрения возможен, если устранить ценности извне и вернуться к опыту советской школы. Несомненно, системе российского образования нужны и новые технологии, и славные традиции отечественной педагогики. Однако игнорируя тот факт, что современная российская школа функционирует в условиях классового общества, мы упускаем из вида базисные причины сложившейся ситуации и решаем проблему качества образования, или увеличивая эксплуатацию учителя (часто списывая результаты системных недостатков на качество его труда), или предлагая механический перенос сформированной на идее построения бесклассового общества советской педагогики, что с необходимостью приведет к выхолащиванию ее сути.

Следующий процесс, оказавший существенное влияние на систему образования – противостояние капиталистического и социалистического блоков с последующим распадом СССР. Известно, что соперничество СССР и США за влияние в странах третьего мира позволяло развивающимся

странам получать существенную помощь в сфере науки и образования от противоборствующих стран. В отношении этого Ф. Альтбах отмечает: «Страны щедро тратили на студенческий обмен, субсидии на учебники, переводы книг, создание институтов и другую деятельность, чтобы повлиять на мировых академических лидеров, интеллектуалов и политиков. Цели были политическими и экономическими, а высшее образование было ключевым полем битвы» [24, р. 9]. Очевидно, что такая ситуация способствовала развитию систем образования развивающихся стран и снижению уровня образовательного неравенства.

Однако распад СССР, исчезновение конкуренции изменили не только геополитическую ситуацию, но и характер взаимодействия развивающихся стран и лидеров мировой системы. «Сейчас мы живем, – отмечает Ф. Альтбах, – в новую эру власти и влияния. Политика и идеология стали подчиняться прибылям и рыночной политике. Теперь транснациональные корпорации, медиаконгломераты и даже несколько ведущих университетов можно рассматривать как неокOLONIALISTОВ, стремящихся к господству не по идеологическим или политическим причинам, а скорее ради коммерческой выгоды» [24, р. 9]. Коммерциализация образования на сегодняшний день является общим трендом и для России. С одной стороны, она пронизывает всю систему, начиная с дошкольного уровня. С другой стороны, создаются смежные с системой образования коммерческие структуры, паразитирующие на том, что система в существующих условиях (недофинансирования, бюрократизации) не справляется с возложенными на нее задачами.

Важнейшим процессом, повлиявшим на состояние образования и проблемы образовательного неравенства, стало изменение роли и статуса женщины в обществе. Растущая потребность капитализма в дешевой рабочей силе способствовала массовому выходу женщин на рынок труда в наиболее экономически развитых обществах. Изменение роли женщин в сфере экономики вело их к социальной мобилизации и росту самосознания. Центральной идеей здесь была и остается идея равенства, она питает женские движения и феминизм в целом. Изменение положения женщин является фундаментальной характеристикой современных обществ ядра миросистемы. Однако даже в отношении развитых стран М. Кастельс отметил: «Закоренелые рефлексy гендерного доминирования останутся живыми на протяжении поколений, передаваемые некоторыми из самых фундаментальных культурных ценностей общества» [25, р. 51]. В странах уровня периферии, там, где женский труд менее востребован вне рамок семьи, и гражданское общество, и демократические институты слаборазвиты или подавляются, гендерное неравенство, как и неравенство других групп «меньшинств», часто считается нормой, а транслируемые ядром и гегемонном миросистемы ценности женской эмансипации воспринимаются как

чуждые и даже враждебные культуре. Отсутствие паритета в образовании мальчиков и девочек во многих странах мира, которые с уверенностью можно отнести к периферии, отражает существующее там гендерное неравенство<sup>8</sup>.

Информатизация – еще один процесс, который оказывает существенное влияние на состояние образования и появление в нем новых форм неравенства. Во-первых, информационное общество повышает значение культурного капитала семьи в образовании ребенка. Экономические возможности и культурный потенциал семьи во многом определяют стартовые позиции его развития. При этом недостаток экономических ресурсов семьи в наиболее богатых странах часто корректируется с помощью соответствующих государственных социальных программ, грантов, кредитов на обучение, но культурный капитал семьи, особенно в периферизируемых обществах, претерпевающих процесс маргинализации населения, увеличить гораздо сложнее. Во-вторых, информационная революция сокращает рабочие места, формирует различающиеся по уровню заработка группы постоянных работников и работников по временным контрактам, увеличивает количество безработных. В таких условиях, как отметил Р. Флэча, образование «укрепляющее барьеры между тремя слоями населения, становится все более важным критерием для определения того, кто к какой группе присоединяется. Образовательная программа, таким образом, стала фактором процесса социальной дуализации (*social dualization*), отбора наиболее приспособленных – ситуации, которую Юрген Хабермас описывает языком социального дарвинизма» [20, р. 66–67].

3. *Образование в целях преодоления неравенства.* Идеи И. Валлерстайна нашли свое отражение в критической педагогике, представители которой акцентируют свое внимание на исследовании мер, предпринимаемых людьми для активного преодоления неравенства. Давая характеристику кризису современной миросистемы, И. Валлерстайн указывал на ее конечность и появление развилки в дальнейшем развитии мира. Система-наследник может сохранить основные черты нынешней системы: иерархию, эксплуатацию и поляризацию; она может «оказаться гораздо хуже капитализма». И. Валлерстайн призывал прилагать усилия для достижения альтернативного варианта: системы, которая «будет относительно демократичной и относительно эгалитарной» [26, с. 57].

Этот призыв был воспринят представителями критической педагогики. Т. Гриффитс вводит понятие «критическое миросистемное образо-

---

<sup>8</sup> См. также данные о масштабах неравенства в образовании внутри стран современного мира на веб-сайте «The World Inequality Database on Education (WIDE)». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.education-inequalities.org> (дата обращения: 14.06.2021); *Gender Summary*. Gender and EFA 2000–2015: Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report. Paris. UNESCO, 2015. P. 24.

вание» («*critical world-systems education*») [27, p. 172]. В данном контексте критическая педагогика видится Т. Гриффитсу важнейшим звеном перехода к предпочтительному варианту системы, в основе которой будут заложены принципы демократии, эгалитаризма, справедливого общества. Современное образование является лишь одним из элементов системы воспроизводства общества, где пропаганда ценностей демократии, равенства и прав человека – главных составляющих глобальной геокультуры, создающей иллюзию единства и рациональности современного мира – «была частью приручения опасных классов» [12, с. 189]. Поэтому даже те государства, которые с XIX в. определяют геокультуру миросистемы и провозглашают демократию и равенство, не реализуют эти ценности полноценно. Современная школа оказывается инструментом легитимации государственной власти, при этом более эффективным, чем прямые политические репрессии и другие средства социального контроля [4, p. 91]. Современные системы массового образования «воспроизводят противоречащие истинным демократическим идеалам доминирующие ценности, которые школы, по-видимому, продвигают... и подготавливают молодых людей к тому, чтобы жить с этими противоречиями, принимать их и думать, что все хорошо» [28, p. 121].

Выходом из ситуации, по мысли Т. Гриффитса, может стать «критическое миросистемное образование», оно должно фокусироваться на формировании у молодежи критического восприятия реальности, на понимании состояния современного кризиса капитализма, на критике порождаемых им структур и практик, несправедливости и неравенства существующей системы, на воображении альтернативных, более демократичных и эгалитарных, систем.

**Заключение.** Подчеркнем основные результаты. Поиск ответа на вопрос о том, как миросистемное неравенство обществ в структуре «ядро – полупериферия – периферия» детерминирует неравенство их образовательных систем, позволил получить два теоретических положения: изменения системы образования интегрируемого в миросистему общества соответствует конкретным трансформациям, которые вызывает распространяемая гегемоном инновация в этом обществе; ценности и характер отношений в системе образования общества соответствуют характеру политического режима и уровню включенности общества в миросистему. Эти положения являются гипотезами, требующими дальнейшей эмпирической проверки. Анализ основных особенностей образовательного неравенства на современном этапе миросистемы позволил обнаружить их связи с такими процессами, как универсализация, коммерциализация, информатизация образования, а также проблемами внедрения декларируемой ядром идеологии гендерного равенства (и равенства других групп «меньшинств») в культуры периферийных обществ. Относительно пер-



спектив исследования отметим, что полученные результаты могут стать теоретическим основанием для интерпретации процессов, обуславливающих образовательное неравенство в современной России.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Валлерстайн И.** Миросистемный анализ: ведение / пер. с англ. Г. М. Дерлугьяна. М.: УРСС: ЛЕНАНД, 2018. 304 с.
2. **Meyer J. W., Ramirez F. O., Soysal Y. N.** World Expansion of Mass Education, 1870–1980 // *Sociology of Education*. 1992. Vol. 65, № 2. P. 128–149. DOI: <https://doi.org/10.2307/2112679>
3. **Carney S., Rappleye J., Silova I.** Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education // *Comparative Education Review*. 2012. Vol. 56, № 3. P. 366–393. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/665708>
4. **Demeter M.** The World-Systemic Dynamics of Knowledge Production: The Distribution of Transnational Academic Capital in the Social Sciences // *Journal of World-system Research*. 2019. Vol. 25, Issue 1. P. 111–144. DOI <http://dx.doi.org/10.5195/JWSR.2019.887>
5. **Griffiths T. G., Arnove R. F.** World culture in the capitalist world-system in transition // *Globalisation, Societies and Education*. 2015. Vol. 13, Issue 1. P. 88–108.
6. **Takayama K.** Provincialising the World Culture Theory Debate: Critical Insights from a Margin // *Globalisation, Societies and Education*. 2015. Vol. 13, № 1. P. 34–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.967485>
7. **Sanderson S. K.** *Modern Societies. A Comparative Perspective*. Boulder, London: Paradigm Publishers, 2014. 222 p.
8. *The Age of Transition. Trajectory of the World-System, 1945–2025* / Ed. by T. K. Hopkins, I. Wallerstein. London, New Jersey: Zed Books, 1996. 279 p.
9. **Arnove R. F.** Comparative Education and World-Systems Analysis // *Comparative Education Review*. 1980. Vol. 24. № 1. P. 48–62. DOI: <https://doi.org/10.1086/446090>
10. **Griffiths T. G., Knezevic L.** Wallerstein's World-systems Analysis in Comparative Education: A Case Study // *Prospects*. 2010. Vol. 40. P. 447–463. DOI <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-010-9168-0>
11. **Welch A.** Technocracy, Uncertainty, and Ethics: Comparative Education in an Era of Postmodernity and Globalization // *Comparative education. The Dialectic of the Global and the Local* / Ed. by R. F. Arnove, C. A. Torres, S. Franz. Plymouth: Rowman & Littlefield, 2013. P. 30–54.
12. **Брей М.** Научный поиск и область сравнительного образования // *Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы* / под ред. М. Брейя, Б. Адомсона, М. Мейсона; пер. с англ. М. Л. Ваховского, Л. Ц. Разнатовского. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. С. 58–81.
13. **Валлерстайн И.** Анализ мировых систем / пер. с англ.; под ред. Б. Ю. Кагарлицкого. М.: УРСС, 2020. 400 с.
14. **Полань К.** Великая трансформация: политические и экономические истоки нашего времени / пер. с англ. А. А. Васильева, С. Е. Федорова, А. П. Шурбелева; под общ. ред. С. Е. Федорова. СПб.: Алетейя, 2002. 320 с.
15. **Carnoy M.** *Education as Cultural Imperialism*. N. Y.: David McKay Co. Inc., 1974. 378 p.
16. **Carnoy M.** *The State and Political Theory*. Princeton, New Jersey: Princeton Univ. Press, 1984. 283 p.
17. **Arnove R. F.** *Philanthropy and Cultural Imperialism. The Foundations at Home and Abroad*. Boston: G. K. Hall & Co, 1980. 473 p.
18. **Anderson E., Moss A. Jr.** *Dangerous Donations: Northern Philanthropy and Southern Black Education, 1902–1930*. Columbia, London: Univ. of Missouri Press, 1999. 245 p.

19. **Arnove R. F.** Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local // Comparative education. The Dialectic of the Global and the Local / Ed. by R. F. Arnove, C. A. Torres, S. Franz. Plymouth: Rowman & Littlefield, 2013. P. 7–29.
20. **Flecha R.** New Educational Inequalities // Critical Education in the New Information Age / M. Castells, R. Flecha, P. Freiré, et al. N.-Y.: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 1999. P. 65–82.
21. **Orfield G., Jarvie D.** Black Segregation Matters. School Resegregation and Black Educational Opportunity. Univ. of California: The Civil Rights Project, 2020. 40 p.
22. **Orfield G., Jarvie D.** Policy Brief: Unequal Public Schools Makes Affirmative Action Essential for Equal Opportunity. Univ. of California: The Civil Rights Project, 2020. 7 p.
23. **Amin S.** World poverty, pauperization and capital accumulation // Monthly Review. 2003. Vol. 55, Issue 5. P. 1–9. DOI: [http://dx.doi.org/10.14452/MR-055-05-2003-09\\_1](http://dx.doi.org/10.14452/MR-055-05-2003-09_1)
24. **Altbach P.** Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World // Tertiary Education and Management. 2004. № 10. P. 3–25.
25. **Castells M.** Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society // Critical Education in the New Information Age / M. Castells, R. Flecha, P. Freiré, H. A. Giroux, D. Macedo, P. Willis, P. McLaren. N.- Y.: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 1999. P. 37–64.
26. **Валлерстайн И., Коллинз Р., Мана М., Дерлугьян Г., Калхун К.** Есть ли будущее у капитализма? / пер. с англ. под ред. Г. Дерлугьяна. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2015. 320 с.
27. **Griffiths T. G.** Critical education for systemic change: A world-systems analysis perspective // Journal for Critical Education Policy Studies. 2015. Vol. 13, № 3. P. 163–177.
28. **Zinn H., Macedo D.** Schools and Manufacture of Mass Deception: A Dialogue // Critical Pedagogy in the new dark ages: Challenges and Possibilities / Ed. M. Nikolakake. N. Y.: Peter Lang, 2012. P. 120–143.

## REFERENCES

1. Wallerstein I. *World-Systems Analysis: An Introduction*. Transl. by G. M. Derluguian. Moscow: URSS, Leland Publ., 2018, 304 p. (In Russian)
2. Meyer J. W., Ramirez F. O., Soysal Y. N. World Expansion of Mass Education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 1992, no. 2, pp. 128–149. DOI: <https://doi.org/10.2307/2112679>
3. Carney S., Rappleye J., Silova I. Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. *Comparative Education Review*, 2012, vol. 56, no. 3, pp. 366–393. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/665708>
4. Demeter M. The World-Systemic Dynamics of Knowledge Production: The Distribution of Transnational Academic Capital in the Social Sciences. *Journal of World-system Research*, 2019, vol. 25, Issue 1, pp. 111–144. DOI <http://dx.doi.org/10.5195/JWSR.2019.887>
5. Griffiths T. G., Arnove R. F. World Culture in the Capitalist World-system in Transition. *Globalisation, Societies and Education*, 2015, vol. 13, Issue 1, pp. 88–108.
6. Takayama K. Provincialising the World Culture Theory Debate: Critical Insights from a Margin. *Globalisation, Societies and Education*, 2015, vol. 13, no. 1, pp. 34–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.967485>
7. Sanderson S. K. *Modern Societies. A Comparative Perspective*. Boulder, London: Paradigm Publishers, 2014, 222 p.
8. *The Age of Transition. Trajectory of the World-System, 1945–2025*. Ed. by T. K. Hopkins, I. Wallerstein. London, New Jersey: Zed Books Publ., 1996, 279 p.
9. Arnove R. F. Comparative Education and World-Systems Analysis. *Comparative Education Review*, 1980, vol. 24, no. 1, pp. 48–62. DOI: <https://doi.org/10.1086/446090>
10. Griffiths T. G., Knezevic L. Wallerstein's World-systems Analysis in Comparative Education: A Case Study. *Prospects*, 2010, vol. 40, pp. 447–463. DOI <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-010-9168-0>

11. Welch A. Technocracy, Uncertainty, and Ethics: Comparative Education in an Era of Postmodernity and Globalization. *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Ed. by R. F. Arnove, C. A. Torres, S. Franz. Plymouth: Rowman & Littlefield Publ., 2013, pp. 30–54.
12. Bray M. Scientific Research and the Field of Comparative Education. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Ed. by M. Bray, B. Adamson, M. Mason. Transl. by M. L. Vakhovsky, L. Ts. Raznatovsky. Moscow: Publishing House of Economics Higher School, 2019, pp. 58–81. (In Russian)
13. Wallerstein I. *World-Systems Analysis. An Introduction*. Transl. by N. V. Tukina. Ed. by B. Yu. Kagarlitsky. Moscow: URSS, 2020, 400 p. (In Russian)
14. Polanyi K. *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of our Time*. Transl. by A. A. Vasilieva, S. E. Fedorova, A. P. Shurbeleva. Ed. by S. E. Fedorov. St. Petersburg: Aleteya Publ., 2002, 320 p. (In Russian)
15. Carnoy M. *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay Co. Inc. Publ., 1974, 378 p.
16. Carnoy M. *The State and Political Theory*. Princeton, New Jersey: Princeton Univ. Press, 1984, 283 p.
17. Arnove R. F. *Philanthropy and Cultural Imperialism. The Foundations at Home and Abroad*. Ed. R. F. Arnove. Boston: G. K. Hall & Co Publ., 1980, 473 p.
18. Anderson E., Moss A. Jr. *Dangerous Donations: Northern Philanthropy and Southern Black Education, 1902–1930*. Columbia, London: Univ. of Missouri Press Publ., 1999, 245 p.
19. Arnove R. F. Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Ed. by R. F. Arnove, C. A. Torres, S. Franz. Plymouth: Rowman & Littlefield Publ., 2013, pp. 7–29.
20. Flecha R. New Educational Inequalities. *Critical Education in the New Information Age*. M. Castells, R. Flecha, P. Freiré, et al. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc Publ., 1999, pp. 65–82.
21. Orfield G., Jarvie D. *Black Segregation Matters. School Resegregation and Black Educational Opportunity*. Univ. of California: The Civil Rights Project Publ., 2020, 40 p.
22. Orfield G., Jarvie D. *Policy Brief: Unequal Public Schools Makes Affirmative Action Essential for Equal Opportunity*. Univ. of California: The Civil Rights Project Publ., 2020, 7 p.
23. Amin S. World poverty, pauperization and capital accumulation. *Monthly Review*, 2003, vol. 55, Issue 5, pp. 1–9. DOI: [http://dx.doi.org/10.14452/MR-055-05-2003-09\\_1](http://dx.doi.org/10.14452/MR-055-05-2003-09_1)
24. Altbach P. Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*, 2004, no. 10, pp. 3–25.
25. Castells M. Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society. *Critical Education in the New Information Age*. M. Castells, R. Flecha, P. Freiré, H. A. Giroux, D. Macedo, P. Willis, P. McLaren. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc Publ., 1999, pp. 37–64.
26. Wallerstein I., Kollins R., Mann M., Derluguian G., Calhoun C. *Does Capitalism Have a Future?* Transl. and ed. G. Derluguian. Moscow: Gaidar Institute Publishing House, 2015, 320 p. (In Russian)
27. Griffiths T. G. Critical education for systemic change: A world-systems analysis perspective. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2015, no. 3, vol. 13, pp. 163–177.
28. Zinn H., Macedo D. Schools and Manufacture of Mass Deception: A Dialogue. *Critical Pedagogy in the new dark ages: Challenges and Possibilities*. Ed. M. Nikolakake. New York: Peter Lang Publ., 2012, pp. 120–143.

### Информация об авторах

А. А. Изгарская, доктор философских наук, ведущий научный сотрудник, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук (Россия, 630090, Новосибирск, ул. Николаева, 8).

Е. А. Гордейчик, аспирант кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия, 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28)

### Information about the authors

Anna A. Izgarskaya, Doctor of Philosophical Sciences, Leading Researcher, Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9313-0805> (Russia, 630090, Novosibirsk, Nikolaeva str., 8).

Ekaterina A. Gordeychik, Postgraduate Student at the Department of Law and Philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University (Russia, 630126, Novosibirsk, Vilyuyskaya str., 28).

*Вклад авторов:* все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Authors' contribution:* All authors have made an equivalent contribution to the preparation of the article for publication.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Поступила: 21.07.2021

Received: July 21, 2021

Одобрена после рецензирования: 27.08.2021

Approved after review: August 27, 2021

Принята к публикации: 06.09.2021

Accepted for publication: September 06, 2021