

РАЗДЕЛ IV
ФИЛОСОФИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ
Part IV. PHILOSOPHY OF THE DEVELOPMENT OF SOCIETY
AND EDUCATION

DOI: 10.15372/PHE20210307

УДК 13+37.0+30

ЗАМКНУТЫЙ КРУГ НЕРАВЕНСТВА В ОБРАЗОВАНИИ: К ПРОБЛЕМЕ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПЕРИФЕРИЗИРУЕМЫХ
ОБЩЕСТВ

А. А. Изгарская, Е. А. Гордейчик (Новосибирск, Россия)

Введение. Современное образование обеспечивает функционирование и воспроизводство мировой системы разделения труда. Этот факт позволяет авторам утверждать, что проблема неравенства в образовании выходит за рамки отдельных государств и подконтрольных им обществ, и, соответственно, необходим адекватный методологический инструментарий для ее описания и изучения. В статье предпринимается попытка рассмотреть с позиции миросистемного подхода механизм формирования образовательного неравенства в периферизируемых обществах, то есть там, где социальные противоречия проявляются наиболее остро.

Методология и методика исследования. В качестве методологической основы исследования социокультурных трансформаций периферизируемых обществ авторы используют теоретические конструкции миросистемного подхода И. Валлерстайна, С. Амина, Ф. Кардозо, идеи представителей миросистемной парадигмы в сравнительном образовании Р. Ф. Арнова, Т. Гриффитса и концепцию замкнутого круга неравенства в образовании Р. Флэча. Авторы указывают на близость онтологии, взаимодополняемость идей Р. Флэча и миросистемного подхода, что позволяет им поставить задачу синтеза концепций. На этой основе, а также опираясь на результаты исследований ряда теоретиков сравнительного образования (М. Карнойя, М. Брейя, Г. Орфильда, Чжао Юн), экономистов (А. Алесины, Э. Сполаоре), авторы реконструируют функционирование модели «замкнутого круга неравенства в образовании» Р. Флэча в периферизируемых обществах

© Изгарская А. А., Гордейчик Е. А., 2021

Изгарская Анна Анатольевна – доктор философских наук, ведущий научный сотрудник, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук.

E-mail: aizgarskaya@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9313-0805>

Гордейчик Екатерина Александровна – аспирант кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: Ekaterina_nsk@mail.ru

Anna A. Izgarskaya – Doctor of Philosophical Sciences, Leading Researcher, Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences.

Ekaterina A. Gordeychik – Postgraduate Student at the Department of Law and Philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University.

Результаты исследования. Периферизация общества предполагает процесс его встраивания в мировую систему разделения труда посредством узкой специализации экономики, формирования экспортно-ориентированных отраслей, разрушения отраслей и сфер, которые с этим процессом не связаны, и в результате появления излишков рабочей силы, имущественного расслоения и маргинализации населения. Затраты на систему образования как один из главных институтов воспроизводства рабочей силы оказываются чрезмерными и сокращаются, сама система реформируется. Авторы статьи показывают, что реформа системы образования протекает в общем русле встраивания общества в мировую систему разделения труда, когда элита, заимствуя образцы у стран ядра и гегемона миросистемы, формирует в периферизируемом обществе приоритетные образцы потребления (включая образцы знаний и образования). Формирование приоритетных образцов ведет, с одной стороны, к вытеснению собственной образовательной культуры, подражанию масс элите и неравномерному распространению образца. Поскольку полноценное соответствие приоритетному образцу для большинства населения оказывается недостижимым, то распространяются его имитации. С другой стороны, в бюрократизированных областях, таких как образование, внедрение и трансформация приоритетных образцов вызывает у элиты потребность осуществлять контроль, ранжировать и сокращать тех, кто не соответствует представлению о «приоритетном». Новые заимствования и распространение приоритетных образцов позволяют элите сохранять за собой право на символическую власть и закреплять формирующееся неравенство.

Заключение. На основе полученных результатов авторы предлагают для обсуждения вопросы о перспективах совершенствования построенной модели и возможностях интерпретации на ее основе эмпирического материала трансформации обществ на постсоветском пространстве.

Ключевые слова: образование, неравенство в образовании, миросистемный подход, периферизация, социальные трансформации, приоритетные образцы, инжиниринговый менталитет.

Для цитирования: Изгарская А. А., Гордейчик Е. А. Замкнутый круг неравенства в образовании: к проблеме социокультурных трансформаций периферизируемых обществ // Философия образования. – 2021. – Т. 21, № 3. – С. 103–119.

VICIOUS CIRCLE OF EDUCATIONAL INEQUALITY: TO THE PROBLEM OF SOCIOCULTURAL TRANSFORMATIONS OF THE PERIPHERALIZED SOCIETIES

A. A. Izgarskaya, E. A. Gordeychik (Novosibirsk, Russia)

Introduction. Modern education provides the functioning and reproduction of the system of world division of labor. This fact allows the authors to argue that the problem of inequality in education goes beyond the problems of one state and the society under its control, and therefore an adequate methodological approach is needed to describe and study it. The authors attempt to consider the mechanism of the formation of educational inequality in peripheral societies in which social contradictions are most clearly observed from the perspective of the world-system approach.

Methodology and methods of the research. The authors use the theoretical constructions of the world-system approach of I. Wallerstein, S. Amin, F. Cardozo, the

ideas of the representatives of the world-system paradigm in comparative education of R.F. Arnove, T. Griffiths, and the concept of a vicious circle of inequality in education by R. Flecha. The authors point to the closeness of ontology, the complementarity of R. Flecha's ideas and the world-system approach, and propose to synthesize these concepts. On this basis, and also relying on the results of research of a number of theorists of comparative education (M. Carnoy, M. Bray, G. Orfield, Zhao Yong), economists (A. Alesina, E. Spolaore), the authors reconstruct the functioning of R. Flecha's model of a vicious circle of inequality in education in peripheralized societies from the perspective of the world-system approach.

The results of the research. The peripheralization of society presupposes the process of its integration into the world system of division of labor through a narrow specialization of the economy, the formation of export-oriented industries, the destruction of industries and spheres that are not associated with this process, and, as a result, the emergence of surplus labor, economic stratification and marginalization of the population. The costs of the education system as one of the main institutions for the reproduction of the labor force turn out to be excessive and are reduced, the system itself is being reformed. The authors of the paper show that the reform of the education system proceeds in the general direction of integrating society into the world system of the division of labor, when the elite forms priority consumption patterns in a peripheralized society (including patterns of knowledge and education), borrowing them from the countries of the core and the hegemon of the world system. On the one hand, the formation of priority patterns leads to the displacement of their own educational culture, the imitation of the masses of the elite and the uneven spread of the patterns. Since full compliance with the priority patterns is unattainable for the majority of the population, its imitations are spreading. On the other hand, in bureaucratic areas such as education, the introduction and transformation of priority patterns creates a need among the elite to control, rank and reduce those who do not correspond to the idea of «priority». New borrowing and the spread of priority patterns allows the elite to retain the right to symbolic power and perpetuate emerging inequalities.

Conclusion. On the basis of the results obtained, the authors propose for discussion questions about the prospects for improving the constructed model and the possibilities of interpreting on its basis the empirical material of the transformation of societies in the post-Soviet space.

Keywords: education, inequality of education, world-system approach, peripheralization, social transformations, engineering mentality.

For citation: Izgarskaya A. A., Gordeychik E. A. Vicious circle of educational inequality: to the problem of sociocultural transformations of the peripheralized societies. *Philosophy of Education*, 2021, vol. 21, no. 3, pp. 103–119.

Введение. Проблемы развития образования находятся в фокусе внимания многих международных организаций¹ и правительств большинства национальных государств. Разработаны и внедрены в практику системы международного тестирования учащихся PIRLS, TIMSS, PISA, которые по-

¹ Среднесрочная стратегия на 2014–2021 гг. (документ 37 С/4) [Электронный ресурс] // UNESCO. Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры, 2014. – 40 с. – URL: https://rcf.khadi.kharkov.ua/uploads/media/Crednesrochnaja_strategija_JUNESKO.pdf (дата обращения: 22.05.2021).

зволяют сравнивать эффективность национальных систем образования, определять их сильные и слабые стороны, а также инициировать реформы для устранения обнаруженных недостатков. Юные таланты сражаются на международных олимпиадах и, показывая высокие результаты, доказывают преимущества систем образования своих стран в области математики, информатики, химии, робототехники и других учебных дисциплин. Устремленность в будущее международных и национальных программ, проектов в сфере образования, увлеченность юных талантов решением актуальных сложных задач, радость победителей олимпиад не могут не вдохновлять, не заражать оптимизмом.

Однако при всех успехах образования в информационную эпоху остается нерешенной одна проблема – это проблема образовательного неравенства, которая обсуждалась в истории философии и науки, для ее решения предлагались различные варианты, например, посредством обеспечения учащихся одинаковыми стартовыми позициями, раскрытия потенциала каждого учащегося с учетом его таланта и опыта, формирования всесторонне развитой личности. Но проблема остается и ее неискоренимость объясняется тем, что неравенство в образовании – это лишь один из аспектов социального неравенства.

Более того, современный мир представляет собой глобальную систему разделения и организации труда, которая «составляет своего рода внешнее принуждение, определяющее пределы выживания» [1, с. 262] и выражается в поляризации иерархичной системы отношений «ядро – полупериферия – периферия». Иными словами, сегодня в мировой системе роли между странами распределены достаточно жестко: кто-то развивает высокие технологии, кто-то производит товары массового спроса, а кто-то предоставляет дешевую рабочую силу и природные ресурсы. Образование обеспечивает функционирование этой системы, решая задачи воспроизводства рабочей силы на каждом уровне ее иерархии, оно закрепляет существующее в нем неравенство. Каков механизм формирования образовательного неравенства и его закрепления? Попробуем на уровне гипотезы сформулировать ответ на поставленный вопрос с позиции миросистемного подхода, рассмотрим действие механизма на примере периферизируемых обществ, там, где социальное неравенство проявляется наиболее остро.

Методология и методика исследования. Основоположники и главные теоретики миросистемного подхода (И. Валлерстайн [2; 3], Ф. Бродель [4], Дж. Арриги [5], S. Amin [6] и др.) редко обращались к проблемам неравенства в образовании. Однако начиная с 1980-х гг. в области сравнительного образования и критической педагогики существует миросистемная парадигма (R. F. Arnove [7], T. G. Griffiths, L. Knezevic [8], M. Demeter [9], K. Такаутама [10] и др.). Помимо этого, выводы и теоретические построения многих исследователей проблем современного образования (P. Altbach [11],

М. Карнойя [12], М. Gastells [13] и др.) близки по онтологии концептам миросистемного подхода.

Так, сформулированная представителем критической педагогики R. Flecha концепция замкнутого круга неравенства в образовании [14] близка экономоцентрированной модели периферизации обществ миросистемы, описанной S. Amin [15]. Обе концепции имеют философские основания в марксизме, обе рассматривают динамику формирования зависимого общества. S. Amin описывает механизмы изъятия и передачи прибавочной стоимости из периферии в ядро, а также процесс складывания на этой основе экономической зависимости. Концепция R. Flecha раскрывает этапы становления культурной зависимости и ее влияние на область образования. Концепция R. Flecha также близка идеям представителя теории зависимого развития F. Cardoso [16]. Оба указывают на отрицательные моменты внешних заимствований образцов потребления, только F. Cardoso сосредоточивается на экономической сфере (импортных средствах производства, импортных материалах, товарах массового спроса и т. д.), а R. Flecha концентрирует свое внимание на области знаний, образования, образовательной политики и т. д.

Основная идея R. Flecha заключается в том, что в информационном обществе формируется замкнутый круг образовательного неравенства, в котором он выделяет три этапа: различие, имитацию и колонизацию. Различия заключаются в том, что знания и доступ к культурным ценностям в обществе распределены неравномерно, более того, элита общества диктует, какие знания и ценности являются приоритетными. Имитация появляется в результате бессознательного подражания масс привилегированным группам в стремлении достигнуть недоступной для масс цели. Колонизация становится результатом двух первых этапов. Знания, которые до социальной трансформации были доминирующими, теперь игнорируются, даже если они в действительности богаче и сложнее, чем то, что объявлено приоритетным. Группы людей, которые остаются носителями старого знания, маргинализируются. Массовое распространение образца приводит к его обесцениванию. Это заставляет элиту прибегать к изобретению или заимствованию новых образцов, что заново включает процессы имитации и колонизации.

Следует отметить, что в процессе интерпретации и пояснения модели R. Flecha обращается не к массовому образованию, а к примерам подражания масс элитам в быту (например, к появлению и распространению моды на загар, танцы и др.). Смещение акцента с образования на область быта, вероятно, было продиктовано тем, что R. Flecha ограничил свое внимание проблемами западных обществ, где противоречия недостаточно очевидны. Использование идеи замкнутого круга образовательного неравенства R. Flecha в качестве теоретического основания для интерпретации даст

более значимые результаты там, где противоречия между «приоритетным» образцом, транслируемым элитой в общество, и трансформируемой культурой достигают своего максимума в периферизируемом обществе.

Используя идеи неравенства в образовании в работах R. F. Arnove, P. Altbach, T. G. Griffiths, M. Карнойя, проинтерпретируем с позиции миросистемного подхода идею замкнутого круга R. Flecha в периферизируемых обществах (рис.).



Рис. Реконструкция «замкнутого круга неравенства в образовании» R. Flecha с позиции миросистемного подхода (И. Валлерстайн, Дж. Арриги, S. Amin, М. Карной, R. F. Arnove)

Результаты исследования. *Стратегия встраивания в мировую систему разделения труда. Периферизация.* Первое, на что заставляет обратить внимание миросистемный анализ – экономические основания формирования неравенства в образовании. Процесс периферизации предполагает проникновение в экономику страны крупного внешнего капитала, формирование на его основе экспортных секторов экономики и разрушение многих существовавших в стране производств. Ориентированные на экспорт производства не в состоянии интегрировать возникшие запасы рабочей силы, поэтому процветает безработица и нищета. В эпоху развития капитализма в Европе проблема излишков рабочей силы решалась путем миграции населения в Новый Свет. В современных условиях подобные решения невозможны. В связи с этим массы людей не только оказываются невостребованными, они становятся источником социальной нагрузки. Для периферийного государства обеспечение доступа этим гражданам

к качественному образованию становится экономически невыгодным предприятием.

Однако сама система образования еще долго может не испытывать отрицательных последствий складывающегося неравенства. Если образование в обществе воспринимается как одно из условий социального лифта, значительная часть нагрузки по обеспечению образования новых поколений ложится на семьи, чьи финансовые возможности различны. В результате неравенство в системе школьного образования проявляется среди детей, обучающихся в одном классе. Оно делит школы одного города на центральные для детей финансово состоятельных родителей и школы городских окраин для тех, кто может себе позволить мечтать о гораздо более скромной социальной траектории роста своего ребенка.

Процесс периферизации усиливает неравенство не только в школах, это происходит и на уровне среднеспециальных и высших учебных заведений. В любом обществе есть престижное и менее престижное высшее образование. Оно, как правило, отражает структуру экономики, которая может быть многоотраслевой или специализированной, и соответствует системе разделения труда в обществе. В периферизируемом обществе складывается иная ситуация. Система образования трансформируется в соответствии с реалиями, которые диктуются ориентированными на внешний рынок секторами экономики. Наряду с образовательными учреждениями, чьи выпускники будут востребованы на рынке труда, продолжают существовать образовательные организации, которые готовят работников для отраслей, ранее успешных, но разрушенных в процессе периферизации. Большинство выпускников таких вузов не смогут получить работу по специальности и будут вынуждены или конкурировать за менее престижные места на национальном рынке труда, или эмигрировать (см. [6; 17]).

Формирование приоритетных образцов потребления элитой общества. В ситуации встраивания в мировую систему разделения труда приоритетными для элиты периферизируемого общества становятся образцы потребления элит стран ядра. Элита указывает широким слоям населения на то, что является приоритетным. Это наблюдается не только в области материального потребления, но и в области знания и образования. Мысль о том, что правящий класс контролирует средства интеллектуального производства и его идеи являются в обществе господствующими, выражали еще основоположники марксизма в работе «Немецкая идеология». Этот контроль осуществляется не только методами принуждения, массы способны следовать за правящим классом добровольно. Согласие масс с правящим классом и их самоорганизацию А. Грамши объяснял способностью последнего выступать в качестве гегемона. Такие идеи нашли свое отражение в сравнительном образовании. М. Карной отмечал: «Гегемония включает в себя успешные попытки доминирующего класса использовать свое по-

литическое, моральное и интеллектуальное лидерство для утверждения своего мировоззрения как всеобъемлющего и универсального, а также для формирования интересов и потребностей подчиненных групп» [18, р. 70].

Для системы образования периферизируемых обществ приоритетными образцами также становятся образцы, транслируемые ядром миросистемы. На заимствование образцов в области образовательной политики, по мнению М. Брейя, влияет три основных фактора: общность языка, политические связи, ощущение иерархии. При этом он отмечает, что «менее развитые страны склонны смотреть на более развитые страны, а экономически развитые страны склонны смотреть на себе подобных» [19, с. 31]. Языки периферизируемых обществ чаще всего отличаются от языков стран ядра. Однако, как показывает история, наличие ощущения иерархии и политические связи ведут к тому, что элиты таких обществ быстро овладевают языком одного из лидеров миросистемы. В сословных обществах культура и язык элит, как, например, свидетельствует история царской России, может отличаться от культур и языков их народов.

Принижение, игнорирование, экспроприация собственной культуры. Может показаться, что заимствование передовых образцов – это надежный путь к прогрессу и процветанию общества. Однако не все так просто. Во-первых, введенные в практику образцы в длительной перспективе могут усугублять старые или порождать новые проблемы у создавших их обществ. Некритическое заимствование образца может привести к распространению его отрицательных последствий в большем масштабе.

Так, G. Orfield подчеркивает необходимость критического исследования результатов проведенной в США в 1990-е гг. реформы образования. Критический подход необходим, считает G. Orfield, не только потому, что ориентированная на рынок и приватизацию реформа привела к усугублению неравенства и росту рисков в системе образования самих Соединенных Штатов, но и потому, что она становится моделью для многих стран мира [20]². Во-вторых, заимствованные и транслируемые образцы не всегда соответствуют культуре и интересам широких масс. Давая характеристику состоянию образования освобожденных народов в постколониальную эпоху, М. Карной отмечает следующее: «В большинстве случаев современные, капиталистические общества прямо или косвенно контролировались и контролируются иностранцами (другой культурой, историей, социальной структурой) и/или классом людей, представляющих интересы, образцы потребления и культурные идентичности, в корне отличные от таковых массы людей» [22, р. 14].

² Об опасности некритического заимствования моделей образования Китая западным образованием пишет Чжао Юн [21].

Интеграция в мировую систему разделения труда на уровне периферии с необходимостью ведет к трансформации культуры и системы образования. R. Flecha вполне в духе миросистемного подхода обозначил результаты такой интеграции, отметив, что «во-первых, это влечет за собой экспроприацию собственной культуры. Во-вторых, эта экспроприация ведет не к полной интеграции в принятую культуру, а к второстепенному в ней положению» [14, p. 69].

Примечательным является тот факт, что проблемы и отсутствие ожидаемых успехов от периферизации в научной литературе и политической риторике довольно часто объясняют несоответствием культуры трансформируемого общества проводимым реформам. Подобная апология бед периферизируемых обществ характерна для теории модернизации. Примером может послужить переведенная в 2002 г. на русский язык книга «Culture Matters: How Values Shape Human Progress» («Культура имеет значение: Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу») [23]. Обращает на себя внимание различие смыслов в аутентичном названии и в его русском переводе. В названии и содержании оригинального издания книги ценности формируют (глагол *to shape*) общественный прогресс, а в русском переводе названия книги ценности лишь способствуют общественному прогрессу (как если бы использовался другой глагол, например, *to promote*), что более привычно для отечественного читателя. Однако в содержании книги культура именно формирует общественный прогресс. Если же общественного прогресса не наблюдается, то причина его отсутствия ищется авторами в культуре этого общества; их не интересует, какое место занимает общество в мировой системе разделения труда, каковы способы производства и распределения капитала, военно-политические связи с мировыми геополитическими лидерами – все это выносится за рамки исследования. Доминирование теории модернизации в умах современной политической элиты периферизируемого общества легитимирует экспроприацию культуры, а вместе с ней и систему образования, какой бы сложной и успешной она ни была в прошлом.

Инжиниринговый менталитет, бюрократизация и легитимация образа. Заимствованные образцы претерпевают трансформацию. С одной стороны, это трансформация происходит как диалектическое взаимодействие глобального и локального, создающее единство многоуровневой мировой системы разделения труда, производства и распределения капитала. Об этой трансформации R. F. Arnove писал: «Глобальные процессы взаимодействуют с национальными и местными акторами и контекстами, которые подлежат модификации и в некоторых случаях трансформации. Это процесс компромиссов, обмена, в ходе которого международные тенденции меняются с учетом местных интересов» [24, p. 8]. Основными акторами являются национальные, а при определенных условиях и местные политические

и экономические элиты. Эти привилегированные группы периодически осуществляют заказ на внедрение и трансформацию приоритетных образцов, что позволяет в бюрократизированных областях, а именно такой является сфера образования, осуществлять контроль, ранжировать или сокращать тех, кто не соответствует представлению о «приоритетном». Это позволяет элите сохранять за собой право на символическую власть и закреплять формирующееся неравенство.

Встраивание в мировую систему, практически непрерывное, тотальное реформирование порождает в бюрократии то, что R. Flecha называет «инжиниринговым менталитетом» – менталитет, создающий директивы и «регулирующий жизненный мир». R. Flecha критически оценивает инжиниринговый менталитет и призывает бороться с этим явлением. Он отмечает: «Гарантия всеобщего права на культуру влечет за собой борьбу против инжинирингового менталитета, который колонизирует нашу социальную и частную жизнь и глубоко укоренился в культурных институтах современности» [14, р. 69]. Активность инжинирингового менталитета направлена на трансформацию образца путем адаптации его к изменяющейся социальной среде и его легитимацию. В отличие от обществ ядра, где функционирование образца не требует усиленного контроля, в периферизируемых обществах бюрократический контроль становится нормой жизни, дамкловым мечем для многих организаций, институтов, фирм и т. д. В российской действительности ярким примером здесь может служить процесс аккредитации вузов, сокращения малокомплектных сельских школ в процессе реализации закона 83-ФЗ³.

Имитация образца. С другой стороны, трансформация заимствованных образцов происходит в результате того, что периферизируемые общества не обладают достаточными ресурсами для широкого внедрения аутентичных образцов. Поскольку полное соответствие приоритетному образцу для большинства оказывается недостижимым, то появляется и закрепляется имитация образца.

Имитацию образца представим в качестве переменной, где уровнями могут быть «соответствие образцу», «частичное соответствие образцу», «суррогат, подделка»⁴. Создание системы образования, соответствующего приоритетному образцу, требует не только значительных материальных

³ О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений [Электронный ресурс]: Федер. закон от 08.05.2010 № 83-ФЗ. – URL: <https://archives.gov.ru/documents/fz83.shtml> (дата обращения: 22.05.2021).

⁴ Плодотворным может быть сравнение используемого понятия «имитация образца» и понятия «симулякр» (Ж. Делез, Ж. Бодрийяр). В отечественной научной традиции явление симулякров и имитаций в высшем образовании исследуют П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский [25], Ю. В. Латов, Г. А. Ключарев [26], В. В. Кулишов [27].

затрат и организационных усилий, необходима соответствующая окружающая социальная среда, соответствующие определенным стандартам участники образовательного процесса (дети, учителя, педагогические работники, родители, работники столовых, технический персонал, охрана и т. д.). Отдельные образовательные учреждения, как правило, в крупных городских центрах, играющих роль медиаторов между страной и миром-системой, могут в материальном и финансовом планах соответствовать требуемым нормам. Однако внешнюю среду и характеристики реальных участников образовательного процесса скорректировать сложно. Поэтому элиты периферизируемых обществ и способные им подражать финансово состоятельные родители стремятся дать своим детям престижное образование за рубежом. Для других этот способ возможен лишь при наличии специальных программ, финансируемых государством или частными компаниями как отечественными, так и из-за рубежа. Как правило, такие программы немногочисленны и касаются в основном высшего образования.

Приспособленный к реальности инжиниринговым менталитетом образец имеет частичное сходство с оригиналом и диктуется обществу на уровне законодательных норм. Однако и он доступен далеко не всем уже просто в силу экономических факторов. Так, проводимые в 1999–2000 гг. исследования Международного института планирования образования показали, что «чем ниже национальный доход, тем больше неравенство в образовании внутри страны», при этом «разница между богатыми и бедными, между центром и периферией, между мужчинами и женщинами, как правило, тем больше... чем беднее страна» (цит. по: [28, р. 1303]).

Помимо этого, на доступность может влиять размер территории страны. Экономисты А. Alesina, Е. Spolaore установили: чем обширнее территория, тем больше неравномерность в распределении общественных благ (таких как образование, медицина, безопасность, транспорт, качественный досуг и т. д.) среди населения [29]. Для населения обширных, в разной степени бедных, экономически депрессивных регионов социальные блага доступны менее всего. Это территориальное социальное неравенство государство способно закрепить законодательно, например, установив зависимость средней нормы заработной платы труда педагогов от средней зарплаты по региону, как это было сделано в 2012 г. в России. Для территориально обширных стран неравенство в доступности социальных благ чревато, по данным А. Alesina, Е. Spolaore, ростом культурной и идеологической разнородности. Например, преподавание государственного языка в школах национальных окраин может значиться в расписании, но в действительности не вестись в силу того, что нет необходимого специалиста. При этом, поскольку часы на ведение предмета выделены, отсутствующего специалиста, как правило, имитирует любой другой предметник. Очевидно, что знания в такой ситуации оказываются неполноценными.

Уровни имитации образца в большей мере отражают экономическую составляющую неравенства в доступе к приоритетным образцам образования. Существует компонент неравенства в образовании, который отражает политическую характеристику периферийного государства и подвластного ему общества, а именно – авторитаризм. Дело в том, что демократические институты в испытывающем социальное расслоение обществе периферии могут существовать, но, как отметил S. Amin, непродолжительное время [15]. Авторитаризм становится стилем управления и характеристикой отношений в системе образования, пресекаются проявления способности к критическому мышлению, прививаются навыки подчинения.

Образование закрепляет неравенство. R. Flecha выделяет два вида системы школьного образования, закрепляющих неравенство: 1) неравная однородность против разнообразия; 2) разнообразие как альтернатива равенству [14, р. 76–79]. Однако за пределами внимания R. Flecha остается вопрос «Почему в обществе приоритет получает тот или иной вариант неравенства?» Опираясь на миросистемный подход, попытаемся предложить рабочую гипотезу для периферизируемых обществ.

«Неравная однородность против разнообразия» складывается в системе образования в ситуации, когда одна культура объявляется доминирующей, соответствующей историческим корням и общемировому прогрессу. Преподавание ведется на государственном языке титульной нации. Изучение культуры и использование языков нетитульных наций в системе образования государством пресекается. При этом государство, оправдывая исключение из образовательного процесса культур и языков нетитульных наций необходимостью национального строительства, активно внедряет в систему массового образования изучение культур и языков государств ядра и гегемона миросистемы. С позиции миросистемного подхода такой тип образовательного неравенства возможен в ситуации, когда элита периферизируемого общества, находясь в условиях острой экономической и геополитической конкуренции с подобными обществами, пытается таким образом сформировать приоритетные международные связи, чтобы, с одной стороны, занять более благоприятную позицию в миросистеме, а с другой стороны, предотвратить геополитические угрозы и явления ирредентизма. Современными примерами на постсоветском пространстве здесь могут послужить ситуации вокруг образования «нацменьшинств» на Украине, в Латвии, Литве, Казахстане.

«Разнообразие как альтернатива равенству» опирается на идею сложности и разнообразия социума, к которому необходимо адаптировать ребенка. Учебные программы специализированных классов, школ, лицеев, гимназий призваны решить эту задачу и таким образом дать обучающимся надежное основание для дальнейшего социального роста. Основная идея – найти талант и создать ему условия для роста. Эта идея, известная

еще со времен Платона, может быть прогрессивной, но не в обществе, где социальное неравенство является одной из главных характеристик.

Реализация обозначенной идеи в большей мере закрепляет, а порой и усиливает неравенство. В такой системе понятия «талант» и «одаренность» оказываются характеристикой избранных, большинству детей в этом отказано [30]. Специализированные классы в действительности подразделяют детей на «успешных» и «неуспешных». Лицеи, гимназии, всевозможные элитарные школы, как правило, получают большее финансирование и из местного бюджета, и из кошелька состоятельных родителей.

Перед педагогами, работающими в учебных заведениях, расположенных в социально неблагоприятной среде, в пригородах, депрессивных регионах, часто стоит задача уберечь детей от противоправных действий. В таких условиях школа не столько развивает детские таланты, сколько воспроизводит систему социального неравенства и адаптирует к ней ребенка. Этот вид неравенства получил наибольшее распространение. Интересные результаты может дать его исследование в системе образования периферизируемых многонациональных государств, где противоречия наиболее очевидны. В миросистеме это, как правило, общества, перед которыми стоит задача поддерживать необходимый уровень интеграции представителей различных культур для единства нации. Вопрос об изучении родных языков и культур здесь решается положительно посредством некоторого договора с элитами нетитульных наций, для которых этот вопрос является вопросом власти. Однако успех в обществе зависит от уровня знания языка титульной нации, к качественному изучению которого имеют доступ не все представители национальных окраин. Это, с одной стороны, отсекает часть населения от конкуренции за хорошо оплачиваемые места; с другой стороны, препятствует миграции населения и укрепляет социальную базу национальных элит, что в условиях периферизируемого общества чрезвычайно опасно для целостности государства.

Системы образования закрепляют неравенство, но это не означает, что со стороны представителей гражданского общества нет сопротивления. Процесс периферизации связан с ростом массовых недовольств и социальных конфликтов, который может сопровождаться, как и в других обществах миросистемы, ростом числа «инициатив на низовом уровне, направленных на достижение более справедливых обществ и систем образования, которые тесно связаны с движениями культурной самобытности» [31, р. 114]. Однако в силу неразвитости гражданского общества это сопротивление на периферии представляет собой протест маргинальных групп, чье знание объявляется устаревшим, не соответствующим требованиям времени и игнорируется.

Заключение. Полученная модель, несомненно, требует дальнейших уточнений и эмпирической проверки. Материалом для проверки могут по-

служить процессы, протекающие в системах образования стран на постсоветском пространстве и в первую очередь в России. На основе полученных результатов уже сегодня можно поставить ряд вопросов, ответы на которые, с одной стороны, помогут понять сложившуюся ситуацию, а с другой стороны, посредством обнаружения аномалий усилить описанную здесь теоретическую конструкцию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Балибар Э., Валлерстайн И.** Раса, нация, класс. Двусмысленные идентичности / пер. И. Глущенко. – М.: Логос-Альтера: Ессе Номо, 2003. – 272 с.
2. **Валлерстайн И.** Анализ мировых систем / пер. с англ., под общ. ред. Б. Ю. Кагарлицкого. – М.: УРСС: ЛЕНАНД, 2020. – 400 с.
3. **Hopkins T. K., Wallerstein I., Casparis J.** et. al. The age of transition: trajectory of the world-system, 1945–2025. – London: Zed Books, 1996. – 278 p.
4. **Бродель Ф.** Что такое Франция? Кн. первая: Пространство и история / пер. с фр. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1994. – 405 с.
5. **Арриги Дж.** Глобализация и неравномерное развитие // Прогнозис. – 2009. – № 3-4 (19). – С. 28–45.
6. **Amin S.** Capitalism in the Age of Globalization. The Management of Contemporary Society. – London; N. Y.: Zed Books, 1997. – 159 p.
7. **Arnove R. F.** Comparative Education and World-Systems Analysis // Comparative Education Review. – 1980. – Vol. 24, № 1. – P. 48–62. URL: <https://www.jstor.org/stable/1187395>
8. **Griffiths T. G., Knezevic L.** Wallerstein's world-systems analysis in comparative education: A case study // Prospects. – 2010. – Vol. 40. – P. 447–463. DOI: 10.1007/s11215-010-9168-0
9. **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: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2019.887>
10. **Такаяма К.** Provincialising the world culture theory debate: critical insights from a margin // Globalisation, Societies and Education. – 2015. – Vol. 13, № 1. – P. 34–57. URL: <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967485>
11. **Altbach P.** Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World // Tertiary Education and Management. – 2004. – № 10. – P. 3–25. URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b>
12. **Карной М.** Массовое высшее образование. Триумф БРИК? – М.: Высшая школа экономики, 2013. – 324 с.
13. **Castells M., Flecha R., Freiré P.** et al. Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society // Critical Education in the New Information Age. – N. Y.: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 1999. – P. 37–64.
14. **Castells M., Flecha R., Freiré P.** et al. New Educational Inequalities // Critical Education in the New Information Age. – N. Y.: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 1999. – P. 65–82.
15. **Amin S.** World poverty, pauperization and capital accumulation // Monthly Review. – 2003. – Vol. 55, issue 5. – P. 1–9. DOI: https://doi.org/10.14452/MR-055-05-2003-09_1
16. **Cardoso F.** Industrialization, dependency and power in Latin America // Berkeley Journal of Sociology. – 1973. – Vol. XVII. – P. 79–95.
17. **Черных С. И., Изгарская А. А.** Образовательная миграция как индикатор академического капитала // Дискурс. – 2019. – № 6. – С. 42–56. DOI: <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2019-5-6-42-56>
18. **Carnoy M.** The State and Political Theory. – Princeton, New Jersey: Princeton Univ. Press. 1984. – 283 p. URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctt7zvcd1>

19. **Брей М.** Действующие лица и цели в сравнительном образовании // Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы / под ред. М. Брея, Б. Адомса, М. Мейсона. – М.: Высшая школа экономики, 2019. – С. 29–57.
20. **Orfield G.** Policy and Equity: Lessons of a Third of a Century of Educational Reforms in the United States // *Prospects*. – 1999. – № 4. – P. 579–594.
21. **Чжао Юн.** Кто боится большого злого дракона? Почему в Китае лучшая (и худшая) система образования в мире: монография / пер. с англ. И. Полонской; под науч. ред. А. Юркевича. – М.: Высшая школа экономики, 2017. – 304 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35121416>
22. **Carnoy M.** Education as Cultural Imperialism. – N. Y.: David McKay Co. Inc., 1974. – 378 p. URL: https://openlibrary.org/books/OL24370454M/Education_as_cultural_imperialism
23. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу: сборник / под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтон; пер. с англ. А. Захарова. – М.: Московская школа политических исследований, 2002. – 315 с.
24. **Arnove R. F., Torres C. A., Franz S.** Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local // *Comparative education. The Dialectic of the Global and the Local*. – Plymouth: Rowman & Littlefield, 2013. – P. 7–29.
25. **Амбарова П. А., Зборовский Г. Е.** Имитация в высшем образовании как социальная проблема // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 5. – С. 88–106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45788264>
26. **Латов Ю. В., Ключарев Г. А.** Неформальные «правила игры» в образовательной системе: симуляция образования, симулякры и брокеры знаний // *Общественные науки и современность*. – 2015. – № 2. – С. 31–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23242046>
27. **Кулишов В. В.** Массовая культура и образование: сущность, свойства и функции образовательных симулякров // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. – 2019. – № 3 (243). – С. 65–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41177106>
28. **Arnove 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.
29. **Alesina A., Spolaore E.** The size of nations. – London, Cambridge: The MIT Press, 2003. – 262 p.
30. **Изгарская А. А., Изгарская М. В.** Образование и творчество в современных миротехнологических условиях // *Философия образования*. – 2019. – Т. 19, № 4. – С. 20–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41596043>
31. **Arnove R. F.** World-systems Analysis and Comparative Education in the Age of Globalization // *International Handbook of Comparative Education* / eds. Robert Cowen, Andreas M. Kazamias. – London; N. Y.: Springer Science, 2009. – P. 101–119. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_8

REFERENCES

1. Balibar E., Wallerstein I. *Race, nation, class. Ambiguous identities*. Moscow: Logos-Altera; Ecce Homo Publ., 2003, 272 p. (In Russian)
2. Wallerstein I. *Analysis of world systems*. Transl. from English, edited by B.Yu. Kagarlitsky. Moscow: URSS: LENAND Publ., 2020, 400 p. (In Russian)
3. Hopkins T. K., Wallerstein I., Casparis J. et. al. *The age of transition: trajectory of the world-system, 1945–2025*. London: Zed Books Publ., 1996, 278 p.
4. Braudel F. *What is France? First book: Space and history*. Transl. from French. Moscow: Publishing house name after Sabashnikovs Publ., 1994, 405 p. (In Russian)
5. Arrighi G. Globalization and uneven development. *Prognosis*, 2009, no. 3-4 (19), pp. 28–45. (In Russian)

6. Amin S. *Capitalism in the Age of Globalization*. The Management of Contemporary Society. London; New York: Zed Books Publ., 1997, 159 p.
7. Arnove R. F. Comparative Education and World-Systems Analysis. *Comparative Education Review*, 1980, vol. 24, no. 1, pp. 48–62. DOI: 10.1007/978-1-4020-6403-6_8
8. Griffiths T. G., Knezevic L. Wallerstein's world-systems analysis in comparative education: A case study. *Prospects*, 2010, vol. 40, pp. 447–463. DOI: 10.1007/s11125-010-9168-0
9. 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: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2019.887>
10. 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. URL: <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967485>
11. Altbach P. Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*, 2004, no. 10, pp. 3–25. URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b>
12. Carnoy M. *Mass higher education. A BRIC triumph?* Moscow: Higher School of Economics Publ., 2013, 324 p. (In Russian)
13. Castells M., Flecha R., Freiré P. et al. Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society. *Critical Education in the New Information Age*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, INC Publ., 1999, P. 37–64.
14. Castells M., Flecha R., Freiré P. et al. New Educational Inequalities. *Critical Education in the New Information Age*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, INC Publ., 1999, pp. 65–82.
15. Amin S. World poverty, pauperization and capital accumulation. *Monthly Review*, 2003, vol. 55, no. 5, pp. 1–9. DOI: https://doi.org/10.14452/MR-055-05-2003-09_1
16. Cardoso F. Industrialization, dependency and power in Latin America. *Berkeley Journal of Sociology*, 1973, vol. XVII, pp. 79–95.
17. Chernykh S. I., Izgarskaya A. A. Educational migration as an indicator of academic capital. *Dis-course*, 2019, no. 6, pp. 42–56. DOI: <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2019-5-6-42-56> (In Russian)
18. Carnoy M. *The State and Political Theory*. Princeton, New Jersey: Princeton Univ. Press Publ., 1984, 283 p. URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctt7zvcd1>
19. Bray M. Characters and Objectives in Comparative Education. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Ed. by M. Bray, B. Adamson, M. Mason. Moscow: Publishing house of the Higher School of Economics, 2019, pp. 29–57. (In Russian)
20. Orfield G. Policy and Equity: Lessons of a Third of a Century of Educational Reforms in the United States. *Prospects*, 1999, no. 4, pp. 579–594.
21. Zhao Yong. *Who's Afraid of the Big Bad Dragon? Why China has the Best (and Worst) Education System in the World*. Moscow: Publishing house of the Higher School of Economics, 2017, 304 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35121416> (In Russian)
22. Carnoy M. *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay Co. Inc., 1974, 378 p. URL: https://openlibrary.org/books/OL24370454M/Education_as_cultural_imperialism
23. *Culture Matters: How Values Promote Social Progress*. Ed. L. Harrison, S. Huntington. Moscow: Moscow School of Political Studies, 2002, 315 p. (In Russian)
24. 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, pp. 7–29.
25. Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Imitation in higher education as a social problem. *Higher Education in Russia*, 2021, no. 5, pp. 88–106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45788264> (In Russian)

26. Latov Yu. V., Klyucharev G. A. Informal «rules of the game» in the educational system: simulation of education, simulacra and knowledge brokers. *Social Sciences and Modernity*, 2015, no. 2, pp. 31–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23242046> (In Russian)
27. Kulishov V. V. Mass culture and education: essence, properties and functions of educational simulacra. *Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 3 (243), pp. 65–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41177106> (In Russian).
28. Arnove R. F., Clements M. M. International issues of social mobility of underprivileged groups. *Encyclopedia of Education*, New York: Macmillan Reference USA, 2003, pp. 1300–1307.
29. Alesina A., Spolaore E. *The size of nations*. Cambridge: the MIT Press, 2003, 262 p.
30. Izgarskaya A. A., Izgarskaya M. V. Education and creativity in modern world-system conditions. *Philosophy of Education*, 2019, no. 4, pp. 20–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41596043> (In Russian)
31. Arnove R. F. World-systems Analysis and Comparative Education in the Age of Globalization. *International Handbook of Comparative Education*. Eds. Robert Cowen, Andreas M. Kazamias. London; New York: Springer Science, 2009, pp. 101–119. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_8

Received May 26, 2021

Поступила: 26.05.2021

Accepted by the editors June 25, 2021

Принята редакцией: 25.06.2021