

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

Философия образования. 2022. Т. 22, № 3
Philosophy of Education, 2022, vol. 22, no. 3

Научная статья

УДК 1:316+008+37.0

DOI: 10.15372/PNE20220301

Образование на пути человечества к эгалитарному обществу
Часть 1. Критический анализ теории модернизации
и неонинституциональной концепции мировой культуры

Изгарская Анна Анатольевна¹, Гордейчик Екатерина Александровна²

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

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

Аннотация. *Введение.* Современное человечество оказалось на развилке путей к новой системе. В связи с этим актуальным становится вопрос о возможности перехода к эгалитарной форме организации общества и роли образования в этом процессе. Различные точки зрения о возможных путях к эгалитарному обществу присутствуют в науке и находят отражение в содержании образования. В статье представлены результаты критического анализа онтологии и теоретико-методологического арсенала теории модернизации и неонинституциональной концепции мировой культуры в области решения проблем современного образования, а также показаны преимущества миросистемного подхода. *Методология.* В качестве методологического основания критического анализа используются понятие «парадигма» (Т. Кун) и идея И. Лакатоса о том, что парадигма обладает преимуществом, если сформированная в ее рамках научно-исследовательская программа имеет большую эмпирическую область. *Обсуждение.* Теория модернизации и неонинституциональная концепция мировой культуры являются конкурирующими парадигмами для миросистемного подхода. Провозглашая ценности эгалитарного общества, в силу ограниченности онтологии и теоретико-методологического арсенала эта теория не дает возможности видеть, а следовательно, и решать реальные проблемы современного мира и образования, которые этим ценностям противоречат. Существующая в научных публикациях критика неонинституциональной концепции мировой культуры позволяет ставить вопрос о регрессивном характере ее научно-исследовательской программы. *Заключение.* Теория модернизации и неонинституциональная концепция мировой

© Изгарская А. А., Гордейчик Е. А., 2022

культуры являются европоцентричными направлениями социальной науки. Их сторонники описывают процесс распространения эгалитарных ценностей, но оба направления являются отражениями идеологии централизованной современной миросистемы и легитимируют ее расширение.

Ключевые слова: теория модернизации, неоинституциональная концепция мировой культуры, миросистемный подход, сравнительное образование, критическая педагогика

Для цитирования: Изгарская А. А., Гордейчик Е. А. Образование на пути человечества к эгалитарному обществу. Часть 1. Критический анализ теории модернизации и неоинституциональной концепции мировой культуры // Философия образования. 2022. Т. 22, № 3. С. 5–21. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220301>

Scientific article

Education on the path of Humanity to an egalitarian Society Part 1. Critical analysis of the theory of modernization and the neo-institutional concept of world culture

Anna A. Izgarskaya¹, Ekaterina A. Gordeychik²

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

²Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ekaterina_nsk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7794-5198>

Abstract. *Introduction.* Modern humanity is at a crossroads to a new system. In this connection, a question is topical about the possibility of a transition to an egalitarian form of social organization and the role of education in this process. Various points of view about possible paths to an egalitarian society are present in science and are reflected in the content of education. The article presents the results of a critical analysis of the ontology and the theoretical and methodological arsenal of the theory of modernization and the neo-institutional concept of a world culture in the field of solving the problems of modern education, and also shows the advantages of the world-system approach. *Methodology.* The concept of “paradigm” (T. Kuhn) and the idea of I. Lakatos that a paradigm has an advantage if the research program formed within its framework has a large empirical area are used as a methodological basis. *Discussion.* The modernization theory and the neo-institutional concept of a world culture are conflicting paradigms regarding the world-systems approach. Modernization theory proclaims the values of an egalitarian society, but due to the limited ontology and theoretical and methodological arsenal, it does not provide an opportunity to see, and, consequently, solve the real problems of the modern world and education that contradict these values. The criticism of the neo-institutional concept of a world culture that exists in scientific publications makes it possible to raise the question of the regressive nature of its research program. *Conclusion.* The theory of modernization and the neo-institutional concept of a world culture are Eurocentric concepts, whose supporters describe the process of spreading egalitarian

values, but both directions are reflections of the ideology of the modern world-system and legitimize its expansion.

Keywords: modernization theory, the neo-institutional concept of a world culture, world-system approach, comparative education, critical pedagogy

For citation: Izgarskaya A. A., Gordeychik E. A. Education on the path of Humanity to an egalitarian Society. Part 1. Critical analysis of the theory of modernization and the neo-institutional concept of world culture. *Philosophy of Education*, 2022, vol. 22, no. 3, pp. 5–21. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220301>

Введение. Образование открыто будущему. В связи с этим даже самая сложная в элементах и совершенная в своих связях теоретическая модель развития системы образования, сформулированная в соответствии с позитивистским принципом ценностной нейтральности, будет неполной. Исследуя проблемы и перспективы образования, мы всегда обнаруживаем разомкнутость категориальной системы и ее связь с зыбким образом будущего, с теми ценностями, которые способны внушать нам иллюзорную надежду на лучшее. Затруднения в построениях ценностно нейтральных теоретических моделей образовательных систем обусловлены также противоречиями современного мира, которые позволяют ученым видеть неотвратимость грядущих глобальных трансформаций [1]. Так, И. Валлерстайн отмечает, что современная миросистема слишком отклонилась от равновесия и, «признаем мы или нет, вокруг нас кипит борьба за систему-наследника» [2, с. 57].

Современное человечество оказалось на развилке путей к новой системе. И. Валлерстайн выделяет три возможных варианта системы будущего. Во-первых, новая система может сохранить основные черты нынешней капиталистической: иерархию, эксплуатацию и поляризацию. Во-вторых, она может оказаться гораздо хуже капитализма. И третий вариант, названный И. Валлерстайном логической альтернативой второму: «эта система, которая будет относительно демократичной и относительно эгалитарной. Такой пока еще не было, это только возможность» [2, с. 57].

Образование является одним из основных институтов не только воспроизводства, но и развития общества. Если внимательно присмотреться к проблемам современного образования с позиции описанной И. Валлерстайном трансформационной развилки, то можно легко обнаружить, что многие субъекты образовательного пространства являются не просто пассивными наблюдателями происходящих трансформаций, они, в разной степени проявляя свою сознательность и активность, являются участниками борьбы за систему-наследника. Многие из тех, кто непосредственно участвует в образовательном процессе, кто создает, обосновывает и реализует проекты развития образовательных систем, конструирует абстрактные объяснительные модели процессов в образовании, являются носителями разных ценностных установок, которые в процессах трансформации мо-

гут возобладать и определить в будущем основное содержание идеологии. Борьба за новую систему находит отражение в социальных науках, которые отказываются от ценностной нейтральности при решении проблем образования и его перспектив.

С целью сравнения границ объяснительно-предсказательных возможностей далее рассмотрены существующие пути образования к будущему, намеченные представителями теории модернизации (В. В. Росту [3], М. J. Jr. Levy [4], N. J. Smelser [5], С. Е. Black [6] и др.) и неoinституциональной концепции мировой культуры (J. W. Meyer, F. O. Ramirez, Y. N. Soysal [7] и др.), проведен критический анализ теоретико-методологического арсенала этих двух направлений для последующего сравнения полученных результатов с миросистемной парадигмой в сравнительном образовании и критической педагогике.

Методология. Критический анализ подходов к проблемам образования с позиции теории модернизации и неoinституциональной концепции мировой культуры предполагает использование понятия «парадигма», под которым в научном сообществе со времен Т. Куна принято понимать всеми признанные научные достижения, дающие научному сообществу в течение определенного времени модель постановки и решения проблем [8]. Помимо этого, следуя методологии научно-исследовательских программ И. Лакатоса [9], который развил наиболее сильные положения концепций Т. Куна, объединив их с идеей фальсифицируемости научного знания К. Поппера [10], необходимо признать, что парадигмы соизмеримы и преимуществом обладает та, в рамках которой сформировавшаяся научно-исследовательская программа имеет большую эмпирическую область [9].

Обсуждение. Теория модернизации, неoinституциональная концепция мировой культуры и миросистемный подход являются конкурирующими парадигмами. Различия этих парадигм, представляющих собой более общие направления в науке: структурный функционализм, неoinституционализм и неомарксизм, находят отражение при интерпретации проблем сравнительного образования.

Теория модернизации. Все три парадигмы представлены в современной науке несмотря на то, что еще в 1975 г. на заседании Ассоциации американских социологов И. Валлерстайн объявил о «смерти» теории модернизации. Как показало время, выводы И. Валлерстайна были преждевременными: теория модернизации выдержала шквал критики и выжила. Однако это произошло «за счет принесения в жертву фундаментальных посылок – в первую очередь, эволюционистских и функционалистских, входивших в состав ее теоретического ядра. Ориентированный первоначально преимущественно на анализ макросоциальных структур, модернизационный подход ныне стал применяться и при изучении микросоциальных процессов, деятельности практик» [11, с. 167]. Для того чтобы преодолеть теоретическую размы-

тость, присущую современному многообразию идей теории модернизации, и увидеть базовые представления о функциях образования в макропроцессе развития человечества, опишем в общих чертах основные концепты этой парадигмы в период ее наибольшего принятия научным сообществом.

В период своего расцвета с середины 1950–1970-е гг. в условиях распада колониальной системы и конкуренции капиталистического Запада с СССР концептуальная схема теории модернизации о существовании первого, второго и третьего миров позволяла описывать и сравнивать процессы, протекающие в разных обществах международной системы. Теория модернизации опиралась на идеи Т. Парсонса, который выделял несколько стадий в развитии общества: примитивную, промежуточную и современную (начавшуюся после промышленной революции в странах Запада).

Результаты исследований социальной динамики европейских стран служили основанием для построения теоретической модели современного общества, которая играла роль ориентира для преобразований в странах третьего мира. По мнению первых представителей теории модернизации, модернизация – линейный, универсальный социальный процесс, который неразрывно связан с экономическим развитием общества и прогрессивным изменением всех его структур. Результатом модернизации виделись демократическое устройство общества и высокий уровень массового потребления в условиях материального изобилия¹. Образование рассматривалось как важнейший механизм модернизации общества.

Представители теории модернизации устанавливали взаимосвязь общества, экономики и социальной стратификации и образования. Так, общие высокие темпы распространения и дифференциации школьного образования они объясняли реакцией образования на технологические изменения в производстве и появлением соответствующей им профессиональной дифференциации. С другой стороны, представители теории модернизации утверждали, что «школы и университеты осуществляют отбор и распределяют людей на основе их достижений, тем самым максимально увеличивают общественную производительность и среди прочего создают функциональную модель дифференциации, основанную на вознаграждениях и стимулах» [12, р. 213].

Считалось, что слаборазвитые страны пройдут тот же путь развития, что и страны Запада. Движущие силы развития они видели внутри общества, но считали, что рост сформировавшихся после распада колониальной системы наций можно стимулировать извне. В качестве важнейшего фактора, способного активизировать развитие отстающих обществ, выступала

¹ Позже результаты модернизации рассматривались не так однозначно, результатами модернизации общества могли стать такие различные по своему содержанию политические режимы, как фашизм и коммунизм.

зарубежная помощь со стороны развитых капиталистических обществ. Вмешательство со стороны международных организаций, банков и фондов рассматривалось как помощь, способствующая принятию правильных решений, необходимых для развития страны по восходящей универсальной траектории. Внешняя поддержка образовательных реформ рассматривалась как необходимое условие успешной модернизации. Образование, по их мнению, содействует модернизации в государствах третьего мира, поскольку заимствованные образовательные программы и практики способствуют принятию людьми современных взглядов и ценностей.

При анализе проблем образования теория модернизации часто сочетается с теорией человеческого капитала, разработанной экономистами Т. W. Shultz (Т. В. Шульцем) [13] и G. S. Becker (Г. С. Беккером) [14; 15]. Инвестиции в человеческий капитал, по мнению вышеназванных исследователей, принесут отдачу в экономическом развитии, инвестиции в образование – как индивидуальное, так и общественное благо. G. S. Becker отмечает, что инвестиции в образование способствуют укреплению общества на международных рынках, так как повышают качество рабочей силы. Оценивая способность США конкурировать на международном рынке, он резюмирует: «Есть реальные преимущества для достижения этих целей: их колледжи и университеты, растущее использование труда женщин, а также амбициозных и квалифицированных иммигрантов, для которых Соединенные Штаты – Мекка» [15, p. 12]. Для повышения среднего качества рабочей силы он предлагает ряд реформ, не требующих значительных финансовых вложений и, по его мнению, результативных в сравнении с программами, имевшимися тогда в США: значительно увеличить число молодых квалифицированных иммигрантов, внедрить включающую частные школы ваучерную программу, нацеленную в первую очередь на оплату начального и среднего школьного образования детей из бедных семей. G. S. Becker выступает за внедрение программы обучения без отрыва от производства для молодых людей, бросивших школу, предлагает переориентировать программы помощи семьям на улучшение здоровья и развитие человеческого капитала в детском возрасте [15].

Сочетание идей теории модернизации и теории человеческого капитала наблюдается в работах А. С. Anderson. Рассматривая образование как относительно автономную социальную систему, он исследует функции образования в обществе и делает попытку определить, какие есть возможности для переноса образовательных практик из одной образовательной среды в другую. Его базовые идеи отражены в двух принципах методологии компаративного образования. В соответствии с принципом «внутриобразовательного исследования» (intra-educational analysis) перед ученым стоит задача «определить проблемы образования, их предпосылки, а также изучить их путем перекрестных ссылок на опыт других стран» [16, p. 1]. Принцип «об-

разовательно-социального анализа» (educational-societal analysis) предписывает «диагностировать и изучать проблемы и детерминанты образования, а также их значение в данном обществе, затем интерпретировать их в свете подобных данных из других обществ» [16, р. 2]. Границы объяснительных возможностей этого подхода обнаруживаются в процессе сравнения обществ. Например, А. С. Anderson указывает на демократизацию высшего образования, но в его теоретической модели отсутствует положение о многообразии обществ и системной взаимосвязи их структурных различий, общества с их системами образования анализируются на основе модели, построенной на опыте исследования европейских обществ. В результате объяснение различий в образовательных возможностях у представителей разных стран оказывается затруднительным. Описывая процесс демократизации высшего образования в статье «Высшее образование в переходный период: международная перспектива» (1972 г.) А. С. Anderson отмечает: «Новые возможности медленно распространяются как внутри стран, так и между ними. ...Возможности для женщин и детей рабочих сильно различаются в разных странах, и мы не знаем, почему» [17, р. 7].

Не углубляясь в историю критического анализа, отметим: тезис теории модернизации о том, что отстающие общества в процессе модернизации должны в своих основных социальных и культурных характеристиках все больше походить на западные общества, не подтвердился с течением времени. Помимо этого, отсутствие онтологии мира как взаимосвязанной системы, детерминирующей структурные различия и неравенство обществ, позволяло списывать неудачи модернизации (стимулируемой внешней помощью) на культурные характеристики и исторически сложившиеся особенности социальных структур отстающих в развитии обществ [11–18]. Смещение акцента на характеристики культур ставило эти культуры под удар и оставляло без должного внимания действительные проблемы развития обществ, возникающие в результате формирования неокOLONиальной зависимости.

Для обнаружения и анализа таких проблем необходима иная онтология и иной теоретико-методологический инструментарий. Например, заимствование адаптированных западных образовательных программ и образовательных практик, которое, по мнению представителей теории модернизации, должно стимулировать позитивные преобразования, часто порождало противоречия между национальными системами образования и потребностями встраивающихся в мировую систему разделения труда обществ, что привлекало внимание представителей теории деколонизации [19–21]. Далее свойственная теории модернизации недооценка роли социальной конкуренции и конфликта позволяла видеть в образовании лишь механизм дифференциации общества, но не закрепления позиций статусных групп и социального неравенства.

Преимущества парадигмы конфликта при интерпретации процессов в образовании раскрыл R. Collins (Р. Коллинз)². Он показал, что рост требований к уровню образования при трудоустройстве в развитом индустриальном обществе продиктован не возникающей в связи с технологическим ростом потребностью в более сложных навыках, как это понимали представители теории модернизации, рост образовательных требований отражает «усилия конкурирующих статусных групп монополизировать рабочие места или доминировать над ними, навязывая свои культурные стандарты процессу отбора» [23, p. 1002].

Следует отметить вклад теории модернизации в область исследования проблем современного образования. Будучи одним из направлений структурного функционализма, теория модернизации исследует образование с учетом его взаимосвязей с другими структурами и институтами общества: экономикой, политической властью, религией и др. Его представители принимают идею исторической обусловленности отношения общества к образованию как к ценности и видят в нем механизм социальной дифференциации. Помимо этого, «модернизационщики» обеспечили сбор значительного количества «эмпирических данных, которые позволили понять структуру образовательных систем в различных национальных контекстах»³. Однако, оценивая потенциал теории модернизации с позиции поднимаемой нами проблемы, следует отметить, она провозглашает ценности эгалитарного общества, но не дает возможности видеть, а следовательно, и решать реальные проблемы современного мира, которые этим ценностям противоречат.

Главным преимуществом миросистемного подхода по отношению к теории модернизации является наличие онтологии мира как единой системы. Единство мира, создаваемое международной системой разделения труда в процессе производства и распределения капитала, не обеспечивает обществам экономического, социального и культурного единообразия. Напротив, мировая система на уровне структур создает неравенство между обществами и внутри обществ. Наблюдаемая конвергенция, включая образовательную, по своей сути, является одним из компонентов расширения капиталистической миросистемы. Формируя схожесть экономических, социальных и даже культурных характеристик, она, с одной стороны, обе-

² К традиции конфликта Р. Коллинз относит направления, заложенные основоположниками марксизма, М. Вебером, Г. Зиммелем и Л. Козером. Следует также отметить, что, будучи неовевебрианцем, Р. Коллинз указывает на современную тенденцию синтеза неовевебрианской и неомарксистской парадигмы в социологии [22].

³ *Marques M. Structural-Functionalism in Comparative and International Education. Antecedents, Developments, and Applications // The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education / T. D. Jules, R. Shields, M. Thomas. London: Bloomsbury Academic, 2021, 32 p.*

спечивает необходимые условия для функционирования международной системы разделения труда, а с другой – закрепляет различия и неравенство обществ. «Миросистемный подход, – как отметили его сторонники в сравнительном образовании Т. G. Griffiths, L. Knezevic, – предлагает четкий объяснительный уровень... образовательной конвергенции, подчеркивая ее связи с развитием и функционированием капиталистической мир-экономики через иерархически организованные национальные государства. Он также дает четкое представление о потенциале местных и национальных ответов не просто противостоять таким универсальным тенденциям или изменять их, но защищать и проектировать альтернативные универсалии как часть нормативного политического проекта по созданию альтернативной мир-системы» [24, р. 459].

Неоинституциональная концепция мировой культуры. В отличие от теории модернизации представители концепции мировой культуры (J. W. Meyer, F. O. Ramirez, Y. N. Soysal [7], J. Boli, G. M. Thomas [25], C. Chabbott [26] и др.) используют онтологию мира как системы⁴ и основные причины позитивных изменений национальных образовательных систем видят не внутри отстающих в своем развитии обществ, а за их пределами: в современной мировой культуре. Мировая культура – универсальная среда, основанная на ценностях современного Запада, она определяет представления о цели развития общества, сущности государства и личности, института образования как средства формирования гражданственности. Мировая культура существует с опорой на глобальные нормативные стандарты. Сформулированные ЮНЕСКО и в рамках различных международных конференций они действуют при помощи различных средств управления, представляющих собой «мягкую силу». Считается, что именно культурные и организационные факторы мирового уровня сыграли решающую роль в продвижении общих концепций «прогресса» и «социальной справедливости», что, в свою очередь, способствовало расширению образовательных систем. В утверждении глобальных стандартов большое значение играет авторитет науки, которая придает им характер универсальных и транснациональных.

Свои выводы относительно состояния современного образования представители концепции мировой культуры делают на основе результатов лонгитюдных исследований динамики образовательных систем. Согласно их выводам структура, организация и содержание образовательных систем все больше соответствует единым мировым стандартам и реализует ценности прогресса и социальной справедливости. Мировая культу-

⁴ Схожесть базового понятия «миросистема» позволяет некоторым авторам (например, Э. Свитинг [27, с. 191]) объединять по теоретическим позициям в области истории образования и сравнительного образования работы И. Валлерстайна и Дж. У. Мейера в одну группу, что, на наш взгляд, является результатом поверхностного анализа онтологии этих двух направлений.

ра формирует единые стандарты образования, но и образование влияет на состояние мировой культуры. Так, E. Schofe, F. O. Ramirez, J. W. Meyer отмечают, что «появление массового школьного образования сыграло ключевую роль в европейских обществах конца XIX века, превратив сельских крестьян в граждан страны», а «многие особенности современного мира возникают из-за растущих легионов людей, погруженных в обычные формы высшего образования» [28, р. 344].

Современное образование представляют как институт мировой культуры в ряде аспектов. Во-первых, расширенный доступ к массовому школьному и высшему образованию становится обычным требованием и на индивидуальном уровне, и на уровне стран. Во-вторых, образование воспринимается людьми как ценность не только потому, что является инвестицией с последующей экономической отдачей, но и потому, что увеличивает способность человека использовать свои права и возможности в глобальном мире. В-третьих, современное представление о качестве образования предполагает не просто высокие формальные показатели подготовки выпускника, оно «делает упор на учащегося с широкими способностями и обширным потенциалом», который способен быть не пассивным потребителем услуг, а субъектом, содействующим общему благу. В-четвертых, национальные системы все больше адаптируются к передовым моделям, которые служат образцами качественного образования [29, р. 356]. Возрастающие требования к личности, особая востребованность «личности с многогранными способностями» объясняют повсеместное, включая образовательную практику, внедрение метода тестирования. E. Schofe, F. O. Ramirez, J. W. Meyer отмечают: «Мы все больше живем в условиях глобальной культуры тестирования, в результате чего общество во всем мире сталкивается с необходимостью ранжирования и количественной оценки» [29, р. 356]. Иными словами, тестирование становится чертой мировой культуры, где принято считать, что оно способствует развитию внутренних задатков личности, а также является средством их обнаружения, ранжирования и оценки.

В конце XX в. существенные изменения в мировую культуру внесло высшее образование. Оно стимулирует социальную рационализацию, способствует интеграции мира в единую экономику и общество. F. O. Ramirez, E. Schofe, J. W. Meyer уделяют основное внимание следующим четырем динамикам высшего образования, которые они считают ключевыми в преобразовании мировой культуры: «1) высшее образование поддерживает современные профессии и способствует рационализации общества и государства; 2) наднациональная и универсальная ориентация высшего образования предоставляет элитам общие глобальные культурные рамки и идентичности, способствуя глобализации; 3) следовательно, высшее образование обеспечивает базу для основных глобальных движений и социально-политических изменений вокруг различных вопросов, таких как пра-

ва человека и защита окружающей среды, а также потенциально противоречивых религиозных и культурных объединений; 4) высшее образование способствует реорганизации экономики, создавая новые монетарные виды деятельности и способствуя переосмыслению деятельности, отдаленной от материального производства, как экономической» [29, р. 344].

Содержание концепции мировой культуры наполнено оптимизмом и уверенностью в общемировой позитивной динамике к прогрессивному и более справедливому обществу. Следует подчеркнуть, что несомненным является вклад этого направления в теоретико-методологический арсенал современной науки в сфере сравнительного анализа макроуровневых систем массового образования и в «преодоление методологического национализма в сравнительных исследованиях» [30, р. 88]. Однако существующая критика не позволяет относиться к выводам теории мировой культуры без сомнений. Рассмотрим внимательнее критические замечания.

В качестве недостатков концепции мировой культуры S. L. Robertson и R. Dale называют то, что ее представители не идут дальше описания процесса конвергенции. В их работах отсутствует серьезный анализ причин этого процесса. «В попытках объяснения глобализации образования присутствует пренебрежение, а порой и отрицание экономических факторов» [31, р. 157]. На отсутствие взаимосвязи экономических функций массового образования и мировой капиталистической экономики указывают T. G. Griffiths и R. F. Arno. Такой разрыв, по их мнению, ведет к негативным последствиям для объяснительного потенциала концепции мировой культуры [30, р. 88].

На отсутствие внятной объяснительной модели и низкий уровень объяснительного потенциала теоретических построений обращает внимание S. K. Sanderson. Он отмечает, что на основании концепции мировой культуры оказывается затруднительным ответить на ключевые вопросы: как «такая культура вообще могла получить развитие?» и «почему за последние шестьдесят лет образование так сильно распространилось на всех уровнях, особенно на уровне высшего?» [32, р. 139]. Примечательным обстоятельством является и то, что теоретико-методологические основания: тезис о возрастании рациональности, представители этого направления заимствуют в работах одного из основоположников традиции конфликта в современной социологии М. Вебера. Однако «конфликт» как концепт исключен из их исследований социальной реальности на макроуровне.

S. Carney, J. Rappleye, I. Silova справедливо назвали неонституциональную концепцию мировой культуры «урезанной версией» заложенной М. Вебером социологической традиции [33, р. 367]. Критики указывают в том числе на нежелание теоретиков мировой культуры видеть качественные различия современных обществ (M. Demeter [34, р. 116]; G. Steinert-Khamsi и I. Stolpe [35, р. 5–7]). Так, G. Steinert-Khamsi и I. Stolpe

отмечают предвзятость выборки эмпирических случаев: «Это либо страны первого мира, либо страны третьего мира, колонизированные первым миром. С методологической точки зрения неонституционалистическая теория действительно представляет интересный аргумент в пользу международной конвергенции, но ее утверждения основываются на слабых случаях. В их описании отсутствует история колонизации, которая объясняет некоторые сходства между странами первого и третьего миров, а также история холодной войны. Второй мир или другая половина человечества (более 30 постсоциалистических стран) явно отсутствует в их списках случаев. До 1990 г. постсоциалистические страны жили в своей отдельной мир-системе. Конечно, “прогресс” и “социальная справедливость” занимали прочное место в социалистических системах ценностей, но, разумеется, они имели совершенно иное значение, чем в капиталистических системах» [35, р. 6].

Схожие критические идеи обнаруживаются в статье J. Schriewer и С. Martinez. Они указывают на трудности объяснения с позиции концепции мировой культуры ситуации в Испании, России/Советском Союзе и Китайской Народной Республике, «которые демонстрируют отчетливый цивилизационный профиль, созданный в течение длительного периода времени и подчеркнутый среди прочего политической властью и/или демографической массой» [36, р. 34].

Нежелание видеть структурное многообразие обществ и исключение идеи конфликта и соперничества на макроуровне приводит сторонников теории мировой культуры к искажению фактов. На это обращает внимание К. Такаюама. В концепции мировой культуры утверждается, что распространение массового школьного образования в бывших колониях после обретения независимости было обусловлено добровольным принятием привлекательных для людей идей «прогресса» и «социальной справедливости». К. Такаюама критикует этот тезис и указывает, что идея добровольного принятия является мифом обществ Запада, а распространение школьного образования было вызвано желанием достичь образовательного паритета с бывшими колонизаторами, чтобы «положить конец неравноправным международным отношениям» [37, р. 48]. Приведенные G. Steinert-Khamsi и I. Stolpe, J. Schriewer и С. Martinez, а также К. Такаюама примеры позволяют ставить вопрос о регрессивном характере научно-исследовательской программы теории мировой культуры (в терминах И. Лакатоса).

В целом теория мировой культуры, как и теория модернизации представляет собой в терминах И. Валлерстайна «теоретический аппарат», который отражает содержание «геокультуры» и способствует ее легитимации [38, с. 172].

Заключение. Следует подчеркнуть: и теория модернизации, и неонституциональная концепция мировой культуры представляют собой

европоцентричные направления в социальной науке. Их сторонники описывают процесс распространения эгалитарных ценностей, но оба направления являются отражениями идеологии современной миросистемы и легитимируют ее расширение. За рамками эмпирического поля теории модернизации остаются процессы, формирующие на уровне мировой системы неравенство между обществами и неравенство в доступе к образованию в этих обществах. Концепция мировой культуры концентрируется на объяснении динамики «слабых случаев», то есть случаев, подобных европейской модели. Вне рамок ее эмпирического поля остаются случаи противостояния и/или несоответствия мировой культуре. Миросистемная парадигма в сравнительном образовании и критической педагогике способна объяснять процесс формирования образовательного неравенства и особенности образовательных систем в ситуации противостояния лидеру мировой системы и транслируемой им культуре, однако анализ преимуществ этого направления требует отдельного исследования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Валлерстайн И., Коллинз Р., Манн 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.
2. **Валлерстайн И.** Структурный кризис, или почему капиталисты могут считать капитализм невыгодным // Есть ли будущее у капитализма? / пер. с англ. под ред. Г. Дерлугьяна. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2015. С. 23–60.
3. **Ростроу В. В.** Стадии экономического роста / пер. с англ. Нью-Йорк: Фредерик А. Прегер, 1961. 149 с.
4. **Levy Marion J. Jr.** Patterns (Structures) of Modernization and Political Development // The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 1965. Vol. 358. P. 29–40.
5. **Smelser N. J.** External and internal factors in theories of social change // Social change and modernity / Ed. by H. Haferkamp, N. J. Smelser. Berkeley: Univ. California Press, 1992. P. 369–431.
6. **Black C. E.** The Dynamics of Modernization: A Study in Comparative History. N. Y.: Harper & Row, Publishers, 1967. 210 p.
7. **Meyer J. W., Ramirez F. O., Soysal Y. N.** World Expansion of Mass Education, 1870–1980 // Sociology of Education. 1992. № 2. P. 128–149. DOI: 10.2307/2112679
8. **Кун Т.** Структура научных революций / пер. с англ. М.: АСТ, 2002. 288 с.
9. **Лакатос И.** Фальсификация и методология научно-исследовательских программ // Т. Кун. Структура научных революций: пер. с англ. М.: АСТ, 2002. С. 269–453.
10. **Поппер К. Р.** Логика и рост научного знания. Избранные работы. М.: Прогресс, 1983. 605 с.
11. **Побережников И. В.** Модернизация: теоретико-методологические подходы // Экономическая история. Обзорение / под ред. Л. И. Бородкина. М.: Наука, 2002. Вып. 8. С. 146–168. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32552660>
12. **Foster P.** Education and Social Differentiation in Less Developed Countries // Comparative Education Review. 1977. Vol. 21, № 2-3. P. 211–229.
13. **Shultz T. W.** Agriculture in an Unstable Economy – Revisited // Journal of the Northeastern Agricultural Economics Council. 1974. Vol. 3, № 2. P. 1–9.
14. **Becker G. S.** Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis // Journal of Political Economy. 1962. Vol. 70, № 5. P. 9–49.

15. **Becker G. S.** Education, Labor Force Quality, and the Economy // *Business Economics*. 1992. Vol. 27, № 1. P. 7–12.
16. **Anderson C. A.** Methodology of Comparative Education // *International Review of Education*. 1961. Vol. 7, № 1. P. 1–23.
17. **Anderson C. A.** Higher Education in Transition: An International Perspective // *Higher Education*. 1979. Vol. 8, № 1. P. 3–8.
18. **Харрисон Л., Хантингтон С., Ландес Д., Портер М., Сакс Дж., Фукуяма Ф.** Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / пер. с англ.; под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. М.: Моск. школа полит. исследований, 2002. 315 с.
19. **Kerr J.** Western Epistemic Dominance and Coloniality: Considerations for Thought and Practice in Programs of Teacher Education // *Decolonization. Indigeneity, Education and Society*. 2014. Vol. 3, № 2. P. 83–104.
20. **Boaventura de Sousa Santos.** The End of the Cognitive Empire: the Coming of Age of Epistemologies of the South. Durham, London: Duke Univ. Press, 2018. 376 p.
21. **Mignalo W. D.** The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options. Durham, London: Duke Univ. Press, 2011. 410 p.
22. **Коллинз Р.** Четыре социологические традиции / пер. с англ. В. Россман. М.: Территория будущего, 2009. 320 с.
23. **Collins R.** Functional and Conflict Theories of Educational Stratification // *American Sociological Review*. 1971. Vol. 36, № 6. P. 1002–1019.
24. **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/s11125-010-9168-0
25. **Boli J., Thomas G. M.** INGOs and the organization of world culture // *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations since 1875* / Eds. by J. Boli, G. M. Thomas. Stanford: Stanford University Press, 1999. P. 13–49.
26. **Chabbott C.** Constructing Education for Development International Organizations and Education for All. N. Y.: Routledge, 2002. 256 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203055991>
27. **Свитинг Э.** Сравнение времен // Исследование по сравнительному образованию. Подходы и методы / под ред. М. Брея, Б. Адамса, М. Мейсона / пер. с англ. М.: Высшая школа экономики, 2019. С. 182–208.
28. **Schofer E., Ramirez F. O., Meyer J. W.** The Societal Consequences of Higher Education // *Sociology of Education*. 2020. Vol. 94, Issue 1. P. 1–19. DOI: 10.1177/0038040720942912
29. **Ramirez F. O., Schofer E., Meyer J. W.** International Tests, National Assessments, and Educational Development (1970–2012) // *Comparative Education Review*. 2018. Vol. 62, № 3. P. 344–364. DOI: 10.1086/698326
30. **Griffiths T. G., Arnove R. F.** World Culture in the Capitalist World-system in Transition // *Globalisation, Societies and Education*. 2015. Vol. 13, № 1. P. 88–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.967488>
31. **Robertson S. L., Dale R.** Towards a “Critical Cultural Political Economy” Account of the Globalising of Education // *Globalisation, Societies and Education*, 2015. Vol. 13, № 1. P. 149–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.967502>
32. **Sanderson S. K.** Modern Societies. A Comparative Perspective. Boulder, London: Paradigm Publishers, 2014. 222 p.
33. **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>
34. **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, № 1. P. 111–144. DOI: 10.5195/JWSR.2019.887

35. **Steinert-Khamsi G., Stolpe I.** Educational Import Local Encounters with Global Forces in Mongolia. N. Y.: Palgrave Macmillan, 2006. 246 p.
36. **Schriewer J., Martinez C.** Constructions of Internationality in Education // The Global Politics of Educational Borrowing and Lending / Ed. by G. Steiner-Khamsi. N. Y.: Teachers College Press, 2004. P. 29–53.
37. **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>
38. **Валлерстайн И.** Миросистемный анализ: введение / пер. Н. Тюкиной. М.: Территория будущего, 2006. 248 с.

REFERENCES

1. Wallerstein I., Collins 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)
2. Wallerstein I. Structural Crisis, or why Capitalists may no longer find Capitalism Rewarding. *Does Capitalism Have a Future?* Transl. and ed. G. Derluguian. Moscow: Gaidar Institute Publishing House, 2015, pp. 23–60. (In Russian)
3. Rostow W. W. *The Stages of Economic Growth*. New York: Frederick A. Praeger Publishing House, 1961, 149 p. (In Russian)
4. Levy Marion J. Jr. Patterns (Structures) of Modernization and Political Development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1965, vol. 358, pp. 29–40.
5. Smelser N. J. External and internal factors in theories of social change. N. J. Smelser. *Social change and modernity*. Ed. by H. Haferkamp, N. J. Smelser. Berkeley: Univ. California Press, 1992, pp. 369–431.
6. Black C. E. *The Dynamics of Modernization: A Study in Comparative History*. New York: Harper & Row Publ., 1967, 210 p.
7. 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: 10.2307/2112679
8. Kuhn T. *The Structure of Scientific Revolutions*. Transl. by English. Moscow: AST Publ., 2002, 288 p. (In Russian)
9. Lacatos I. Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. T. Kuhn. *The Structure of Scientific Revolutions*. Transl. by English. Moscow: AST Publishing House LLC, 2002, pp. 269–453. (In Russian)
10. Popper K. R. The Logic and the Growth of Scientific Discovery. *Selected works*. Moscow: Progress Publ., 1983, 605 p. (In Russian)
11. Poberezhnikov I. V. Modernization: Theoretical and Methodological Approaches. *Economic History. Review*. Ed. by L. I. Borodkin. Moscow: Nauka Publ., 2002, issue 8, pp. 146–168. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32552660> (In Russian)
12. Foster P. Education and Social Differentiation in Less Developed Countries. *Comparative Education Review*, 1977, vol. 21, issue 2-3, pp. 211–229.
13. Shultz T. W. Agriculture in an Unstable Economy – Revisited. *Journal of the Northeastern Agricultural Economics Council*, 1974, vol. 3, issue 2, pp. 1–9.
14. Becker G. S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 1962, vol. 70, issue 5, pp. 9–49.
15. Becker G. S. Education, Labor Force Quality, and the Economy. *Business Economics*, 1992, vol. 27, issue 1, pp. 7–12.
16. Anderson C. A. Methodology of Comparative Education. *International Review of Education*, 1961, vol. 7, issue 1, pp. 1–23.

17. Anderson C. A. Higher Education in Transition: An International Perspective. *Higher Education*, 1979, vol. 8, issue 1, pp. 3–8.
18. Harrison L., Huntington S., Landes D., Porter M., Saks J., Fukuyama F. *Culture Matters: How Values Promote Social Progress*. Ed. by L. Harrison, S. Huntington. Moscow: Moscow School of Political Studies, 2002, 315 p. (In Russian)
19. Kerr J. Western Epistemic Dominance and Coloniality: Considerations for Thought and Practice in Programs of Teacher Education. *Decolonization. Indigeneity, Education and Society*, 2014, vol. 3, no. 2, pp. 83–104.
20. Boaventura de Sousa Santos. *The End of the Cognitive Empire: the Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham, London: Duke Univ. Press, 2018, 376 p.
21. Mignalo W. D. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham, London: Duke Univ. Press., 2011, 410 p.
22. Collins R. *Four Sociological Traditions*. Translated from English by V. Rossman. Moscow: Territory of the future, 2009, 320 p. (In Russian)
23. Collins R. Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review*, 1971, vol. 36, issue 6, pp. 1002–1019.
24. 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
25. Boli J., Thomas G. M. INGOs and the organization of world culture. *Constructing World Culture: International Non-governmental Organizations since 1875*. Ed. by J. Boli, G. M. Thomas. Stanford: Stanford University Press, 1999, pp. 13–49.
26. Chabbott C. *Constructing Education for Development International Organizations and Education for All*. New York: Taylor & Francis Publ., 2013, 256 p.
27. Sweeting A. *Comparing Times. Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Ed. by M. Bray, B. Adamson, M. Mason. Moscow: High School of Economics, 2007, pp. 182–208. (In Russian)
28. Schofer E., Ramirez F. O., Meyer J.W. The Societal Consequences of Higher Education. *Sociology of Education*, 2020, vol. 94, issue 1, pp. 1–19. DOI: 10.1177/0038040720942912
29. Ramirez F. O., Schofer E., Meyer J. W. International Tests, National Assessments, and Educational Development (1970–2012). *Comparative Education Review*, 2018, vol. 62, no. 3, pp. 344–364. DOI: 10.1086/698326
30. Griffiths T. G., Arnove R. F. World Culture in the Capitalist World-system in Transition. *Globalisation, Societies and Education*, 2015, vol. 13, no. 1, pp. 88–108. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.967488>
31. Robertson S. L., Dale R. Towards a “Critical Cultural Political Economy” Account of the Globalising of Education. *Globalisation, Societies and Education*, 2015, vol. 13, no. 1, pp. 149–170, <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.967502>
32. Sanderson S. K. *Modern Societies. A Comparative Perspective*. Boulder, London: Paradigm Publ., 2014, 222 p.
33. 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>
34. 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 10.5195/JWSR.2019.887
35. Steinert-Khamsi G., Stolpe I. *Educational Import Local Encounters with Global Forces in Mongolia*. New York: Palgrave Macmillan Publ., 2006, 246 p.
36. Schriewer J., Martinez C. Constructions of Internationality in Education. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Ed. by G. Steiner-Khamsi. New York: Teachers College Press Publ., 2004, pp. 29–53.

37. 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>
38. Wallerstein I. World-system Analysis: Introduction. Transl. from English by N. Tyukina. Moscow: Territory of the Future Publ., 2006, 248 p. (In Russian)

Информация об авторах

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

Е. А. Гордейчик, аспирант кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет (630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 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 (8, Nikolaeva str., Novosibirsk, 630090, Russia).

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

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Поступила: 20.05.2022

Received: May 20, 2022

Одобрена после рецензирования: 10.06.2022

Approved after review: June 10, 2022

Принята к публикации: 30.06.2022

Accepted for publication: June 30, 2022