

Научная статья
УДК 13+37(517.3)+30
DOI: 10.15372/PNE20220206

Образовательное неравенство в современной Монголии: к проблеме социокультурных трансформаций периферизируемых обществ

Изгарская Анна Анатольевна¹

¹Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск, Россия

Аннотация. *Введение.* Монголия, подобно многим странам постсоветского пространства, в течение XX в. дважды претерпевала процесс периферизации: со стороны расширяющейся системы социализма и со стороны капиталистической мир-экономики. Исследование образовательного неравенства на примере Монголии позволяет установить различия результатов этих двух вариантов периферизации. *Методология.* Интерпретация динамики образовательного неравенства в Монголии осуществляется на основе миросистемного подхода (И. Валлерстайна), концепции периферизации обществ S. Amin, ряда исследований, предпринятых представителями миросистемной парадигмы в сравнительном образовании и критической педагогике (R. F. Arnove, T. G. Griffiths, G. Steinert-Khamsi и I. Stolpe). На материале Монголии развивается идея о множественности и структурном разнообразии периферизирующих центров. *Обсуждение.* Сформированная в процессе социалистической периферизации образовательная система Монголии соответствовала задачам развития национальной экономики и учитывала специфику ее сельского хозяйства. Результаты интеграции Монголии в систему социалистического разделения труда и создания соответствующей системы производства, а также системы образования можно рассматривать как пример социальной коэволюции, когда наличие иерархии ведет к росту периферии. Распад системы социализма в Монголии сопровождался ростом социального и образовательного неравенства. Система школьного образования востребована широкими слоями и способна отчетливо отражать динамику социального неравенства в современном монгольском обществе. Факт внедрения образовательных образцов стран с высоким уровнем доходов и оседлым населением в систему образования общества, где треть населения является кочевыми скотоводами, обнаруживает очевидные несоответствия заимствуемых элементов реалиям современной Монголии. *Заключение.* Система образования Монголии в условиях текущей периферизации постсоветского пространства со стороны ядра миросистемы способствует закреплению социального неравенства. При отсутствии необходимого финансирования импортируемые в Монголию образовательные образцы трансформируются в реалиях образовательного процесса монгольских школ, а также становятся фактором трансформации домохозяйств скотоводов-кочевников.

Ключевые слова: миросистемный подход, периферизация обществ, социальное неравенство, образовательное неравенство, система образования в Монголии

Для цитирования: Изгарская А. А. Образовательное неравенство в современной Монголии: к проблеме социокультурных трансформаций периферизируемых обществ // Философия образования. 2022. Т. 22, № 2. С. 82–98. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220206>

Scientific article

Educational inequality in modern Mongolia: to the problem of sociocultural transformations of peripherized societies

Anna A. Izgarskaya¹

¹Institute of Philosophy and Law, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia

Abstract. *Introduction.* Mongolia, like many countries in the post-Soviet space, was twice subjected to a process of peripheralization during the 20th century, namely by an expanding system of socialism and a capitalist world-economy. The study of educational inequality using Mongolia as an example makes it possible to see the differences in the results of these two variants of peripheralization. *Methodology.* The dynamics of educational inequality in Mongolia is interpreted on the basis of the world-system approach (I. Wallerstein), the concept of peripheralization of societies by S. Amin, a number of theoretical statements of the world-system paradigm in comparative education and critical pedagogy (R. F. Arnone, T. G. Griffiths, G. Steinert-Khamsi, I. Stolpe). The idea of the possibility of the existence of multiple and structurally diverse centers capable of performing peripherization is developed on the basis of Mongolia. *Discussion.* The educational system of Mongolia, formed in the process of socialist peripherization, corresponded to the tasks of developing the national economy and took into account the specifics of its agriculture. The results of Mongolia's integration into the system of the socialist division of labor and the creation of an appropriate system of production, as well as an education system, can be seen as an example of social co-evolution, when the presence of a hierarchy leads to the growth of the periphery. The collapse of the socialist system in Mongolia was accompanied by the growth of social and educational inequality. The school education system is in demand by the general population and is able to clearly reflect the dynamics of social inequality in modern Mongolian society. The fact of the introduction of educational patterns of countries with high incomes and a settled population into the education system of a society where a third of the population is nomadic pastoralists reveals obvious discrepancies between the borrowed elements and the realities of modern Mongolia. *Conclusion.* The educational system of Mongolia in the context of the current peripherization of the post-Soviet space by the core of the world-system contributes to the consolidation of social inequality. In the absence of the necessary funding, educational samples imported to Mongolia are transformed in the realities of the educational process of Mongolian schools, and also become a factor in the transformation of households of pastoralists-nomads.

Keywords: world-system approach, peripherization of societies, social inequality, educational inequality, education system in Mongolia

For citation: Izgarskaya A. A. Educational inequality in modern Mongolia: to the problem of sociocultural transformations of peripherized societies. *Philosophy of Education*, 2022, vol. 22, no. 2, pp. 82–98. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220206>

Несмотря на терминологические и теоретические споры,
факт остается фактом: идея образования
без границ была для одних поводом для празднования
и источником беспокойства для других.

Gita Steinert-Khamsi, Ines Stolpe

Введение. Реформы в сфере образования, особенно в работах ученых, исследовавших процесс трансформации обществ на постсоветском пространстве в 1990-е – начале 2000-х гг., довольно часто описываются как реформы «переходного периода» к новой современной системе, соответствующей ведущим международным образцам и/или ожидаемым условиям «постиндустриальной эпохи», «информационного общества». Авторы, как правило, указывают на предпринимаемые усилия и достигнутые промежуточные успехи или, напротив, делают акцент на причинах неуспеха реформ (см., напр.: [1–5]). В целом возникает знакомая ситуация противоположных оценок одного и того же явления: там, где для одних стакан наполовину полон, для других – он наполовину пуст.

Следует отметить, что термин «переходный период» широко используется в различных областях исследования: в экономике, праве, теории управления и др. Практически везде в качестве теоретического основания используется линейная конструкция, отображающая переход общества (или его отдельных элементов) из начального состояния в точку его качественного изменения, основные характеристики которой должны как можно точнее соответствовать модели лидирующих обществ международной системы. Границы этой линейной конструкции обнаруживают отчетливое влияние теории модернизации (Т. Парсонс, М. Леви, Н. Смелзер). Влияние теории модернизации здесь проявляется в имплицитном присутствии идеи о том, что отстающее общество может достичь сопоставимого с наиболее развитыми обществами мира успеха посредством целенаправленных внутренних преобразований, которые направлены на заимствование и внедрение соответствующей этим передовым обществам общей социальной модели. Неудача реформ обычно объясняется или их недостаточной последовательностью, или несоответствием культуры общества требуемым преобразованиям (см., напр.: [6]), или чужеродностью заимствованной модели культуре общества, но в последнем случае в качестве методологического основания чаще всего выступает цивилизационный подход. Несмотря на то что еще в 1975 г. И. Валлерстайн на собрании Ассоциации американских социологов объявил «о смерти» теории модернизации, необходимо признать, что теория модернизации остается широко распространенным средством анализа социальных явлений, включая образование и образовательное неравенство. Подчеркнем: основным недостатком теории модернизации является отсутствие онтологии, предполагающей

структурное различие взаимосвязанных обществ, включенных в единую систему. В настоящей статье предпринимается попытка интерпретации образовательного неравенства в Монголии с позиции миросистемного подхода, направления, где такая онтология присутствует.

Теперь обоснуем выбор предмета исследования. Иными словами, ответим на вопрос: почему из множества стран постсоветского пространства выбор был сделан в пользу исследования образовательного неравенства современной Монголии?

Во-первых, в периферизируемых обществах наиболее ярко проявляются социальные противоречия и процесс вызревания социального неравенства, а также одной из его форм – образовательного неравенства. В XX в. Монголия дважды подверглась периферизации: с конца первой четверти XX в. со стороны расширяющейся системы социализма и до ее распада; и со стороны капиталистической мир-экономики, начиная с последнего десятилетия XX в. В связи с этим актуальным кажется поиск ответа на вопрос об основных различиях этих двух вариантов периферизации.

Во-вторых, в Монголии «примерно четверть населения моложе 15 лет, а средний возраст составляет примерно 25 лет» [7, р. 8]. Это означает, что система школьного образования востребована широкими слоями и способна отчетливо отражать социальное неравенство монгольского общества¹. Далее: почти треть населения Монголии составляют скотоводы, ведущие кочевой образ жизни, и еще треть населения зарегистрированы как бедные. Однако модель проводимых монгольским правительством реформ в образовании, как и большинством государств постсоветского пространства, заимствуется в странах с высоким уровнем доходов и оседлым населением (см.: [9, р. 1]). Это обстоятельство должно помочь наиболее четко обозначить перекосы и несоответствия заимствуемой системы реалиям жизни периферизируемого общества.

Методология. Миросистемный подход в области образования в зарубежной литературе применяли представители сравнительного образования и критической педагогики R. F. Arnove [10], T. G. Griffiths [11]. На основе синтеза миросистемного подхода и концепции различных форм капитала П. Бурдьё M. Demeter исследовал формирование механизма академического неравенства [12]. Образованию в Монголии с позиции миросистемного подхода посвящены работы G. Steinert-Khamsi, I. Stolpe (см., напр.: [9; 13]). При этом используемый ими теоретический арсенал миросистемного подхода имеет существенные особенности. Во-первых, G. Steinert-Khamsi и I. Stolpe используют идею критиков работ И. Валлерстайна: К. Чейз-Данна (C. Chase-Dunn) и Т. Холла (T. Holl), а также Дж. Абу-Луход (J. L. Abu-Lughod), утверждающих возможность одновременного существования несколь-

¹ О состоянии высшего образования в Монголии см.: [8].

ких миросистем. В отличие от своих предшественников G. Steinert-Khamsi и I. Stolpe считают, что множественность миросистем является характеристикой современного мира. Во-вторых, известно, что миросистемный подход является экономоцентрированным. Проблематика этого направления концентрируется вокруг процессов международного разделения труда, процессов производства и распределения капитала, которые детерминируют систему отношений между странами и внутри стран, формируя, таким образом, как структурные различия обществ, так и единое пространство включающей их миросистемы. G. Steinert-Khamsi и I. Stolpe понимают миросистему иначе: как «кластер стран, жители которых видят себя членами одного и того же транснационального пространства» [9, р. 24]². Иными словами, они смещают акцент с экономических связей в область ментальных представлений, самоидентификации населения. Это не значит, что экономические связи не учитываются. Возникающие в процессе периферизации экономические связи остаются значимыми для объяснительной модели динамики общества, но смещение акцента позволяет увидеть противоречия между формирующимися новыми экономическими основаниями и сформированными ранее культурными ценностями и идеологическими представлениями в советской миросистеме.

В настоящей работе понятие миросистемы будет использоваться в рамках концепции И. Валлерстайна: как обширное функциональное и географическое разделение труда в процессе производства капитала, как система организации труда, которая «составляет своего рода внешнее принуждение, определяющее пределы выживания» [15, с. 262]. Процесс периферизации обществ ядром миросистемы будет пониматься в рамках концепции S. Amin [16]. При этом, не принимая идею G. Steinert-Khamsi и I. Stolpe о существовании множественных миросистем в XX в, попытаемся на материале Монголии развить идею о множественности и структурном разнообразии периферизирующих центров.

Обсуждение. *Образовательная система Монголии в процессе социалистической периферизации.* В миросистеме Монголия была второй страной, вступившей на путь социализма. В терминах миросистемного подхода Монголия, разорвав сети неравного обмена с капиталистической мир-экономикой, в 1930-е гг. встраивается в создаваемую постреволюционной советской Россией относительно автономную от мировой социалистическую систему разделения труда. Успех создаваемой социалистической системы разделения труда зависел от широты диапазона действий, от отраслевого разнообразия включенных в нее обществ и, что особенно важ-

² Такое представление о миросистеме они заимствуют из работ представителей неоинституционального направления теории мировой культуры J. Schriewer, C. Martinez [14], при этом критикуют этот подход.

но, обществ периферий, отстающих от центра и требующих от него помощи в модернизации. Создание отраслевого многообразия и антисистемный характер нового социалистического общества диктовали потребность в создании системы образования, соответствующей новым экономическим, социальным и идеологическим основаниям. Сохраняя суверенитет и не подвергаясь русификации, но опираясь на связи с Москвой и осуществляя экономическую интеграцию со странами Совета экономической взаимопомощи (СЭВ), Монголия смогла осуществить модернизацию и создать систему всеобщего образования, которая стала «одним из основных средств развития чувства национальной идентичности и гражданства» [17, р. 90]. Реформы носили системный характер. С помощью Советского Союза были созданы Академия наук и Национальный университет. Высшее образование строилось на взаимосвязи с системами образования стран СЭВ. Так, прошедшие отбор для получения высшего образования молодые люди, «как правило, завершали свое образование в различных странах советского блока» [7, р. 6].

На прогрессивность системы образования Монголии советского периода указывают как зарубежные, так и отечественные исследователи [7; 9; 13; 17–19]. J. Dierkes во введении к коллективной монографии «Change in Democratic Mongolia» отмечает, что «система образования Монголии была одной из ее наиболее заметных особенностей и очевидных достижений в период государственного социализма. Некоторые новаторские элементы, такие как сезонные общежития для детей семей пастухов, позволили Монголии искоренить неграмотность в сложных условиях малочисленного и неравномерно распределенного по территории населения» [7, р. 4]. Образование было предназначено для решения насущных задач национальной экономики. A. Ahearn, D. Bumochir указывают на образцовое состояние образования в Монголии и его связь с растущим животноводческим сектором экономики страны: «Образование было центральным в модернизации Монголии, оно было настолько успешным, что Монголия стала образцом для других недавно созданных социалистических государств <...>. Эта система была намеренно разработана как часть национальной коллективной системы животноводства, ориентированной на интенсификацию и модернизацию сельского хозяйства, где животноводы не имели в собственности значительного количества домашних животных, а представляли собой нанятых государством работников» [17, р. 90].

В миросистемном подходе, за редким исключением [20–22], идея существования единого центра, а также идея эксплуатации и развития отсталости периферизируемых обществ довольно часто абсолютизируются. Результаты интеграции Монголии в систему социалистического разделения труда и создания соответствующей системы производства, а также системы

образования можно рассматривать как пример социальной коэволюции, когда наличие иерархии ведет не к эксплуатации, а к росту периферии.

Современная Монголия в ситуации противостояния трехсторонней периферизации. Монголия, будучи уникальной в культурном отношении страной, имеет много общего с другими странами постсоветского пространства. Как и большинство бывших социалистических республик, правительство Монголии вынуждено ориентироваться на новых политических и экономических союзников. Внешнее влияние вызвало глубинные трансформации и в экономическом базисе Монголии, и в соответствующей ему системе образования. Отказ от ранее созданных и показавших свою эффективность образовательных концепций и внедрение модели образования, разработанной международными финансовыми учреждениями и организациями, шел повсеместно на всем постсоветском пространстве. Относительно Монголии G. Steinert-Khamsi и I. Stolpe отмечают: «Внешнее давление не только послужило катализатором, но и сформировало на сегодняшний день содержание всего образовательного импорта» [9, p. 25].

Активное сотрудничество Монголии с международными организациями, транслирующими западную модель образования, помимо прочих общих для бывших стран социализма факторов, обусловлено политикой «третьего соседа». Эта политика направлена, с одной стороны, на расширение экономического взаимодействия Монголии с США, странами Европейского Союза, Японией, Южной Кореей, Турцией и другими странами, «где находятся штаб-квартиры международных доноров» [9, p. 13]. С другой – политика «третьего соседа» является политикой баланса сил, направленной на сдерживание интеграционных процессов со стороны двух территориально обширных полупериферийных держав, блокирующих границы Монголии: России и Китая. В целях национальной безопасности, пытаясь избежать судьбы внутренних периферий этих двух территориальных гигантов, правительство Монголии проводит политику неограниченного открытого доступа, диверсификации прямых иностранных инвестиций. Помимо этого, военные подразделения Монголии участвовали в миротворческих миссиях ООН и ряде операций НАТО. В 2012 г. Монголия стала партнером Североатлантического альянса, в результате были инициированы проекты в области военного образования, оперативного взаимодействия и науки. Как отметил R. Helbig, «Монголия в целях сохранения национальной безопасности вынуждена балансировать в политической ситуации перетягивания каната Россией, Китаем и “третьими соседями”» [23, p. 8].

Растущее международное экономическое могущество Китая и его проникновение в различные отрасли экономики воспринимаются в Монголии как угроза национальной безопасности, поскольку актуализируют проблему сохранения монгольской культурной идентичности. Показательным примером здесь служит утрата населением Внутренней Монголии – ав-

тономного региона Китайской Народной Республики – своей этнической культуры в результате длительного периода китаизации, внедрения китайского языка и культуры различными средствами, включая запрет использования детьми своего родного языка в школе. Следует отметить, что влияние экономики Китая стало наиболее ощутимо в эпоху пандемии. В первой половине 2021 г. Монголии удалось удержать уровень экономического роста выше 6 %, но «главным образом из-за высокого спроса на минеральное сырье в Китае, который в свою очередь послужил стимулом для горнодобывающего сектора Монголии»³.

Россия, являясь поставщиком нефтепродуктов и электроэнергии, сохраняет свое влияние, но в значительно меньшей мере, чем в эпоху СССР. Несмотря на то что бурятские монголы претерпевали процесс русификации, связи с Россией не вызывают резкого неприятия в монгольском обществе. Как правило, это объясняется позитивным восприятием результатов советской эпохи, ассоциируемой с развитием страны⁴. Однако современное общее состояние обширных российских внутренних периферий служит отталкивающим примером возможных результатов кумулятивных процессов со стороны увеличивающей свои геополитические возможности России. Например, низкий уровень зарплат и социального статуса делает для российских педагогов из Бурятии привлекательной работу в Монголии⁵. При этом монгольские граждане эмигрируют, как правило, в более благоприятные в экономическом плане страны: Южную Корею, Японию, США, страны Европы (см. подр.: [25]).

Рост социального и образовательного неравенства в 1990-е гг. Распад системы социализма и Советского Союза повлек за собой процесс постепенного встраивания бывших стран социалистического лагеря в пространство капиталистической мир-экономики. Как и в большинстве стран постсоветского пространства этот процесс в Монголии сопровождался всплеском безработицы, ростом социального неравенства и расслоением населения. Одна треть населения Монголии зарегистрирована «как бедные или очень бедные» [9, р. 1]. Реструктуризация экономики привела к деградации и сжатию сформировавшихся в советское время социальных ниш. Специалисты с высшим образованием оказались невостребованными в новых экономических условиях. Например, в конце 1990-х гг. в неформальном

³ Ариунбаяр Б. Реальный экономический рост Монголии составит 6.1 % в текущем году и 6.5 % в 2022 году [Электронный ресурс] // Montsame. 11.10.2021. URL: [https://www.montsame.mn/ru/read/280675#:~:text=\(дата обращения: 22.02.2022\).](https://www.montsame.mn/ru/read/280675#:~:text=(дата%20обращения:22.02.2022).)

⁴ О процессах взаимодействия в сфере высшего образования между Россией и Монголией см.: [24].

⁵ Радионов Д. Сбежать от нищеты: учителя Бурятии уезжают в Монголию за высокими зарплатами и уважением [Электронный ресурс] // Номер один. 17.03.2019. URL: <https://gazeta-n1.ru/news/society/72933> (дата обращения: 22.02.2022).

секторе услуг такси 63 % составляли граждане, имеющие профессионально-техническое и высшее образование, а среди владельцев киосков они составляли 60 % [26, р. 5]. Неравенство доходов особенно резко проявилось в связи с сокращением государственного финансирования социально значимых сфер, в первую очередь таких, как медицина и образование. Ситуация усугублялась неравномерным географическим распределением социальных благ. Например, на сегодняшний день 98,6 % населения включены в систему социального медицинского страхования, но сельские жители и низшие социально-экономические группы могут получить лишь первичную медико-санитарную помощь. В начале 2000-х г. в результате снижения финансирования медицины в отдаленных от центров скотоводческих хозяйствах наблюдался рост материнской смертности. J. R. Craig и Ch. Oyuntsetseg связывают это явление с проводимыми неолиберальными реформами, отмечая, что «в Монголии стратегии, разработанные для создания “свободных” рынков, также создали группу уязвимых, больных и умирающих матерей» [27, р. 257]. В качестве непосредственных причин роста материнской смертности авторы называют рост экономической бедности; отсутствие интегрированной и хорошо функционирующей социальной поддержки; отсутствие системы адекватной, современной неотложной медицинской помощи; неразвитость транспортной инфраструктуры в отдаленных регионах; нехватку рабочей силы и непосильный для беременной женщины характер труда (уход за стадом, рубка и переноска дров и т. д.) [27, р. 249–252]. На существование финансовых барьеров для медицинского обслуживания указывает и то, что население Монголии (данные 2010 г.) само оплачивает «до 41 % от общих расходов на здравоохранение <...>, 85 % стационарных больных каждый день потребляют пищу, приготовленную дома, и около 40 % из них самостоятельно покупают лекарства и инъекции в больницах вторичного уровня <...> Эта ситуация ложится тяжелым бременем на низшие социально-экономические группы и сельское население» [28, р. 10].

В системе образования снижение государственного финансирования в 1990-е гг. привело к тому, что школы не могли выплачивать зарплату учителям. Оплата учительского труда ложилась на плечи родителей, которые в ситуации растущей безработицы и социального неравенства были в разной степени бедны. В результате в сельскохозяйственных районах в качестве заработной платы педагоги получали муку или мясо (см. подр.: [17, р. 90]). Проблему нехватки ресурсов для финансирования образования правительство Монголии решало, полагаясь на международные донорские организации, что создало зависимость образовательной политики от внешних инвесторов. Так, в 1999 г. Министерство образования Монголии по требованию зарубежных инвесторов в качестве эксперимента, который продлился четыре года, проводит политику привлечения частно-

го капитала в систему школьного образования. Указ 1999 г. устанавливал необходимость сбора средств на расходы образования на уровне провинций, округов и школ. Эксперимент не дал положительных результатов. G. Steinert-Khamisi и I. Stolpe следующим образом оценили итоги эксперимента: «Импортированная политика не сработала в стране, где бедность значительно увеличилась за последнее десятилетие и где доля населения, живущего в бедности, остается постоянной на уровне 36 %» [13, p. 42].

В такой ситуации образование становится институтом, не столько развивающим человеческий капитал, сколько закрепляющим социальное и гендерное неравенство. Монгольские педагоги, как установила в 2002 г. в результате соцопроса С. А. Johnson, испытывают озабоченность «по поводу того, что монгольские семьи, особенно бедные, неохотно отправляют своих детей в школу, как это было в коммунистические времена». Она называет несколько причин такого положения дел: «Одна из причин этого заключается в том, что бедные семьи не могут позволить себе плату, которую большинство школ должны взимать, чтобы компенсировать нехватку государственного финансирования. Другой причиной является необходимость детей, особенно мальчиков, работать и зарабатывать деньги на содержание семьи. В результате возник обратный гендерный разрыв, когда девочки остаются в школе дольше и составляют большинство студентов университетов» [29, p. 385]. В целом это ведет к тому, что каждое последующее поколение монгольской молодежи менее образованно, чем их родители, и две трети детей, которые не посещают или бросают школу, составляют мальчики (см. подр.: [9, p. 2]).

Географический фактор неравного распределения социальных благ находит свое отражение и в образовании. В Монголии, как и в большинстве стран постсоветского пространства, наблюдается резкий контраст между возможностями образовательных учреждений столицы и отдаленными от центра сельскими школами. Доступ к информации, новым образовательным технологиям, как правило, в сельских школах значительно ниже. Несмотря на то что в Монголии в настоящее время английский язык является обязательным предметом в учебных программах всех уровней, уровень проникновения английского языка, как и других иностранных языков, в сельской местности значительно ниже, что затрудняет участие выходцев из села в программах международного образования (см. подр.: [30, p. 21]).

Импортируемые образцы образования стран с оседлым населением и высоким уровнем доходов в реалиях образовательного процесса монгольских школ. Помимо общих со странами постсоветского пространства характеристик образовательного неравенства в Монголии существуют особенности, связанные с образованием детей скотоводов-кочевников. В советский период создать систему всеобщего обязательного школьного образования

правительство Монголии смогло только в 1950 г., «когда, наконец, после широкого спектра реформ стало достаточно школ-интернатов» [9, р. 41]. Интернаты были необходимым элементом воспроизводства человеческого капитала экономики сельского хозяйства, основанного на коллективном животноводстве. Расходы по обеспечению школ-интернатов, где учились и жили дети скотоводов, полностью несло государство. Переход к капитализму в сельском хозяйстве происходил посредством передачи поголовья колхозного скота в частные руки и сопровождался двукратным сокращением школ-интернатов. Как отметил Д. В. Ушаков, «это означало, что тысячи сельских школьников не смогли продолжить обучение, так как для того, чтобы добраться до школы, было необходимо преодолеть от 5 до 50 км» [8, с. 90]. Эта проблема носит массовый характер, поскольку скотоводы составляют 27 % населения. В 2000 г. правительство предпринимает широкомасштабную попытку восстановления бедствовавших в течение десятилетия школьных общежитий. Однако в отличие от советского периода современные школьные общежития, «как правило, размещают детей из бедных семей, а не всех детей из отдаленных сельских районов» [31, р. 170]. При этом несмотря на то, что кочевое скотоводство играет важную роль в дискурсе национальной самоидентификации монгол и обеспечивает 11 % ВВП Монголии, оно рассматривается как отсталое, не соответствующее требованиям времени. Помимо этого, будучи собственниками, скотоводы оказываются перед лицом колоссальных рисков. Например, в 1999 и 2000 г. в результате зимних бурь погибло более трех миллионов голов скота, и многие, живущие на уровне прожиточного минимума, скотоводы потеряли средства к существованию⁶. Семьи пастухов в поисках работы переехали в городские центры, население Улан-Батора выросло на 40 % (см. подр.: [29, р. 385]). Ситуация была столь тяжелая, что в 2001 г. премьер-министр Монголии Н. Энхбаяр «призвал положить конец скотоводству и переселить 90 % населения в города в течение тридцати лет» (цит. по: [17, р. 89]). В таких условиях скотоводы-родители стараются обеспечить своим детям лучшую социальную траекторию посредством образования. Они вынуждены покупать недвижимость или арендовать жилье, чтобы обеспечить детям доступ к образованию, соответствующему современным требованиям, включая этап дошкольного образования (с 3 лет). Это приводит к разделению домохозяйств. Как правило, мать и дети на период учебного года уезжают и живут рядом со школой, а отец остается на пастбищах и следит за животными. Образование детей оказывается одной из самых значимых статей расходов. В 2010 г. 67 % личных ссуд, взятых пастухами, было потрачено на образование. При этом скотоводы предпочитают не сокращать поголовье путем продажи, а брать ссуды в банках под

⁶ О проблемах трудовой занятости см.: [32].

свое стадо. Уровень закредитованности настолько велик, что у скотоводов складывается мнение: если в советский период они пасли стада, принадлежащие государству, то теперь «они пасут животных банков» (см. подр.: [17, р. 88–93]). В результате импортируемые образцы системы образования в условиях отсутствующего необходимого для этого финансирования оказываются фактором, реструктуризирующим экономику домохозяйств скотоводов и закрепляющим образовательное неравенство.

Примером того, как заимствованные и диктуемые внешними акторами (в частности Азиатским банком развития) новации трансформируются в реальности образовательного процесса Монголии, может быть процесс изменения системы оплаты труда педагогов. В число реформ оплаты труда педагогов вошла система выплат или бонусов по результатам работы, в российской действительности подобная система получила название «эффективный контракт». Помимо известных еще с советских времен премий за высокие места на школьных олимпиадах и соревнованиях в систему оплаты труда были добавлены два новых показателя: выплаты по результатам и выплаты на основе ежеквартальной оценки эффективности. В соответствии с программой реформ премии должны были выплачиваться выборочно в качестве стимулирующих наиболее успешным педагогам.

Однако из системы тройного премирования только ставшие традиционными выплаты за олимпиады и соревнования соответствовали этому требованию. Дело в том, что заимствованная система выплат по результатам труда вводилась как средство решения проблемы низкой заработной платы учителей посредством перераспределения средств в пользу наиболее успешных. В результате инструмент поощрения педагогов в условиях низкой заработной платы оказался неэффективным. Администрации школ, с одной стороны, из стремления сохранить трудовой коллектив в конкурентных рыночных условиях, с другой – из-за давления «снизу» и опасений быть обвиненными в «фаворитизме» «подрывают идею оплаты по результатам, деля премиальный бюджет по количеству работающих в школе учителей и назначая каждому из них равные выплаты» [33, р. 456]. В 2007 г. правительство Монголии провело реформу и изменило структуру заработной платы, в результате чего средняя базовая заработная плата учителей к 2011 г. увеличилась в три раза. Помимо этого, как и госслужащие, монгольские учителя работают 40 часов в неделю, из которых только 19 часов занимает непосредственно «голосовая нагрузка», остальное время учителя используют для подготовки к урокам, проверки тетрадей, внеклассной педагогической работы, выполнения административных обязанностей. В результате реформ удалось кардинальным способом изменить широко распространенную на постсоветском пространстве ситуацию, когда раз-

мер базовой ставки вынуждает учителя набирать дополнительные часы, чтобы получить «достойную» зарплату⁷.

Заключение. Приведем основные выводы. Во-первых, различие результатов периферизаций в системе образования Монголии со стороны двух разных центров миросистемы: социалистического с конца первой четверти и капиталистического с последнего десятилетия XX в. – позволяет убедиться в том, что классическая теоретическая конструкция миросистемы с одним центром в ядре является чрезмерным упрощением. Жизнеспособность центра, сформировавшего автономную от ядра систему разделения труда, зависит от многообразия функций, которые могут взять на себя включаемые им периферийные общества. Поэтому можно предположить, что при определенных условиях центр, осуществляющий антисистемную по отношению к ядру стратегию, способен придать импульс для развития ряду периферизируемых обществ, а отношения центр-периферия могут приобретать характер социальной коэволюции. В современной ситуации Монголии удастся балансировать на противоречиях между тремя центрами и сдерживать процесс периферизации со стороны двух соседних полупериферий. Во-вторых, рост социального и образовательного неравенства в Монголии, как и на большей части постсоветского пространства, приходится на период трансформации социальных отношений, связанных с процессом встраивания в мировую систему разделения труда. Система образования в сложившихся условиях способствует закреплению социального неравенства. В-третьих, импортируемые в Монголию образовательные образцы стран с оседлым населением и высоким уровнем доходов не только трансформируются в реалиях образовательного процесса монгольских школ при отсутствии необходимого финансирования, но и становятся фактором трансформации домохозяйств скотоводов-кочевников.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Болджурова И. С.** История развития системы образования Кыргызской республики в переходный период (1990–2005 гг.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 50 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30327631>
2. **Бортников С. Д., Халев В. В.** Проблема переходности в гуманитарном образовании и переходные периоды в существовании общества // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 4. С. 376–379. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20391437>
3. **Рассказов Л. Д.** Сущность развития сознания в переходные периоды общества: социально-философский анализ кризисных явлений образования // Философия образования. 2015. № 3. С. 115–121. DOI: 10.15372/PHE20150314
4. **Супрунова Л. Л.** Образование в Монголии: трудности и достижения переходного периода // Педагогика. 2006. № 2. С. 101–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15534461>

⁷ Сравнительный анализ реформ оплаты труда учителей и полученных результатов в Монголии (2007 г.) и Кыргызстане (2011 г.) см.: [34]).

5. **Эсенкулов Н. Ж.** Основные проблемы состояния образования, науки и системы здравоохранения КР в переходный период // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 8. С. 628–630. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26725875>
6. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтон; пер. с англ. А. Захарова. М.: Моск. шк. полит. исследований, 2002. 315 с.
7. Change in Democratic Mongolia. Social Relations, Health, Mobile Pastoralism, and Mining / Ed. by J. Dierkes. BRILL: Leiden, Boston, 2012. 332 p.
8. **Ушаков Д. В.** Современные тенденции развития монгольской системы образования (часть 1) // Философия образования. 2018. № 4 (77). С. 81–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36828951>
9. **Steinert-Khamsi G., Stolpe I.** Educational Import Local Encounters with Global Forces in Mongolia. N. Y.: Palgrave Macmillan, 2006. 246 p.
10. **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. DOI: 10.1007/978-1-4020-6403-6_8
11. **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>
12. **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: 10.5195/JWSR.2019.887
13. **Steinert-Khamsi G., Stolpe I.** Decentralization and recentralization reform in Mongolia: tracing the swing of the pendulum // Comparative Education. 2004. Vol. 40, № 1. P. 29–53. DOI: 10.1080/0305006042000184872
14. **Schriewer J., Martinez C.** Constructions of Internationality in Education // The Global Politics of Educational Borrowing and Lending / Ed. by Gita Steiner-Khamsi. N. Y.; London: Teachers College, Columbia University. 2004. P. 29–53.
15. **Балибар Э., Валлерстайн И.** Раса, нация, класс. Двусмысленные идентичности / пер. И. Глущенко. М.: Логос-Альтера; Ессе Номо, 2003. 272 с.
16. **Amin S.** World poverty, pauperization and capital accumulation // Monthly Review. 2003. Vol. 55, issue 5. P. 1–9. DOI: http://dx.doi.org/10.14452/MR-055-05-2003-09_1
17. **Ahearn A., Bumochir D.** Contradictions in Schooling Children among Mongolian Pastoralists // Human Organization. 2016. Vol. 75, № 1. P. 87–96. DOI: 10.17730/0018-7259-75.1.87
18. **Ушаков Д. В.** Российско-монгольское образовательное сотрудничество: от моделей к реализации (часть II) // Философия образования. 2019. Т. 19, № 1. С. 111–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37279157>
19. **Балдано М. Н., Кириченко С. В.** Формирование светской системы образования в Монголии (1920–1930-е гг.) // Вестник Бурятского государственного университета. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. 2021. № 2. С. 3–8. DOI: 10.18101/2305-753X-2021-2-3-8
20. **Chase-Dunn C., Hall T. D.** Comparing World-systems: Concepts and Working Hypotheses // Social Forces. 1993. Vol. 71. P. 851–886.
21. **Hall T. D.** Comments // Current Anthropology. 1994. Vol. 35, № 4. P. 415–416.
22. **Schortman E. M., Urban P. A.** Living on the Edge: Core/Periphery Relations in Ancient southeastern Mesoamerica // Current Anthropology. 1994. Vol. 35, № 4. P. 401–413.
23. **Helbig R.** NATO-Mongolia relations: limited in scope, but with room to grow // NATO Defense College. 2015. № 116. P. 1–13.
24. **Ушаков Д. В.** Импорт образования в сотрудничестве России и Монголии // Философия образования. 2019. Т. 19, № 4. С. 125–137. DOI: 10.15372/PHE20190409

25. **Имидеева И. В., Болдбаатар Н., Медведь В. А.** Трудовая миграция в Монголии в период пандемии COVID-19 // Научное обозрение. Серия 1: Экономика и право. 2020. № 3. С. 122–133. DOI: 10.26653/2076-4650-2020-3-11
26. **Anderson J. H.** The Size, Origins, and Character of Mongolia's Informal Sector during the Transition. Policy Research Working Paper 1916. Washington, DC: World Bank, 1998. 68 p.
27. **Craig R. J., Oyuntsetseg Ch.** Free Markets and Dead Mothers: The Social Ecology of Maternal Mortality in Post-Socialist Mongolia // Medical Anthropology Quarterly. 2004. Vol. 18, issue 2. P. 230–257. DOI: 10.1525/maq.2004.18.2.230
28. **Dorjdagva J., Batbaatar E., Dorjsuren B., Kauhanen J.** Explaining differences in education-related inequalities in health between urban and rural areas in Mongolia // International Journal for Equity in Health. 2015. № 14. P. 1–12. DOI 10.1186/s12939-015-0281-9
29. **Johnson C. A.** Access to Social Capital and the Structure of Inequality in Ulaanbaatar, Mongolia // Social Capital. An International Research Program / Ed. by Nan Lin, Bonnie H. Erickson. N. Y.: Oxford University Press, 2008. P. 380–393.
30. **Loo B.** Mongolia: Higher Education and Mobility // International Higher Education. 2017. № 89. Spring. P. 19–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9753>
31. **Steiner-Khamisi G.** Vouchers for Teacher Education (Non) Reform in Mongolia: Transitional, Postsocialist, or Antisocialist Explanations? // Comparative Education. 2004. Vol. 49, № 2. P. 148–172.
32. **Баасантогтох О.** Проблемы трудовой занятости сельского населения Монголии // Евразийство и мир. 2019. № 1. С. 68–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41214900>
33. **Steiner-Khamisi G.** The global/local nexus in comparative policy studies: analysing the triple bonus system in Mongolia over time // Comparative Education. 2012. Vol. 48, № 4. P. 445–471. DOI: 10.1080/03050068.2012.681120
34. **Штайнер-Хамси Г.** Учитесь, чтобы выжить: оплата труда по ставке и ее воздействие на качество преподавания // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 14–39. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-14-39

REFERENCES

1. Boldzhurova I. S. *The History of the Development of the Education System of the Kyrgyz Republic in the Transition Period (1990–2005)*: author's abstract of the diss. ... Doctor of Ped. Sciences, Moscow, 2006, 50 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30327631> (In Russian)
2. Bortnikov S. D., Khalev V. V. The Problem of Transition in Humanitarian Education and Transitional Periods in the Existence of Society. *World of Science, Culture, Education*, 2013, no. 4, pp. 376–379. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20391437> (In Russian)
3. Rasskazov L. D. The Essence of the Development of Consciousness in the Transitional Periods of Society: a Socio-Philosophical Analysis of the Crisis Phenomena of Education. *Philosophy of Education*, 2015, no. 3, pp. 115–121. DOI: 10.15372/PHE20150314 (In Russian)
4. Suprunova L. L. Education in Mongolia: Difficulties and Achievements of the Transitional Period. *Pedagogy*, 2006, no. 2, pp. 101–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15534461> (In Russian)
5. Esenkulov N. Zh. The main Problems of the State of Education, Science and the Health Care System of the Kyrgyz Republic in the Transition Period. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2016, no. 8, pp. 628–630. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26725875> (In Russian)
6. *Culture Matters: How Values Promote Social Progress*. Ed. L. Harrison, S. Huntington. Moscow: Moscow School of Political Studies, 2002, 315 p. (In Russian)
7. *Change in Democratic Mongolia. Social Relations, Health, Mobile Pastoralism, and Mining*. Ed. by J. Dierkes. BRILL: Leiden, Boston, 2012, 332 p.

8. Ushakov D. V. Modern Trends in Mongolian Education System (part 1). *Philosophy of Education*, 2018, no. 4 (77), pp. 81–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36828951>
9. Steinert-Khamsi G., Stolpe I. *Educational Import Local Encounters with Global Forces in Mongolia*. New York: Palgrave Macmillan Publ., 2006, 246 p.
10. 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 Publ., 2009, pp. 101–119. DOI: 10.1007/978-1-4020-6403-6_8
11. 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.967488>
12. 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, no. 1, pp. 111–144. DOI: 10.5195/JWSR.2019.887
13. Steinert-Khamsi G., Stolpe I. Decentralization and recentralization reform in Mongolia: tracing the swing of the pendulum. *Comparative Education*, 2004, vol. 40, no. 1, pp. 29–53. DOI: 10.1080/0305006042000184872
14. Schriewer J., Martinez C. Constructions of Internationality in Education. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Eds. by Gita Steiner-Khamsi. New York, London: Teachers College, Columbia University, 2004, pp. 29–53.
15. Balibar E., Wallerstein I. *Race, nation, class. Ambiguous identities*. Moscow: Logos-Altera: Ecce Homo Publ., 2003, 272 p. (In Russian)
16. Amin S. World poverty, pauperization and capital accumulation. *Monthly Review*, 2003, vol. 55, no. 5, pp. 1–9. DOI: http://dx.doi.org/10.14452/MR-055-05-2003-09_1
17. Ahearn A., Bumochir D. Contradictions in Schooling Children among Mongolian Pastoralists. *Human Organization*, 2016, vol. 75, no. 1, pp. 87–96. DOI: 10.17730/0018-7259-75.1.87
18. Ushakov D. V. Russian-Mongolian educational cooperation: from models to implementation (part II). *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 1, pp. 111–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37279157> (In Russian)
19. Baldano M. N., Kirichenko S. V. Formation of the secular education system in Mongolia (1920–1930s). *Bulletin of the Buryat State University. Humanitarian Studies of Inner Asia*, 2021, no. 2, pp. 3–8. DOI: 10.18101/2305-753X-2021-2-3-8 (In Russian)
20. Chase-Dunn C., Hall T. D. Comparing World-systems: Concepts and Working Hypotheses. *Social Forces*, 1993, vol. 71, pp. 851–886.
21. Hall T. D. Comments. *Current Anthropology*, 1994, vol. 35, no. 4, pp. 415–416.
22. Schortman E. M., Urban P. A. Living on the Edge: Core/Periphery Relations in Ancient south-eastern Mesoamerica. *Current Anthropology*, 1994, vol. 35, no. 4, pp. 401–413.
23. Helbig R. NATO-Mongolia relations: limited in scope, but with room to grow. *NATO Defense College*, 2015, no. 116, pp. 1–13.
24. Ushakov D. V. Import of education in cooperation between Russia and Mongolia. *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 4, pp. 125–137. DOI: 10.15372/PHE20190409
25. Imideeva I. V., Boldbaatar N., Medved V. A. Labor Migration in Mongolia during the COVID-19 Pandemic. *Scientific Review. Series 1: Economics and Law*, 2020, no. 3, pp. 122–133. DOI: 10.26653/2076-4650-2020-3-11 (In Russian)
26. Anderson J. H. *The Size, Origins, and Character of Mongolia's Informal Sector during the Transition*. Policy Research Working Paper 1916, Washington, DC: World Bank Publ., 1998, 68 p.
27. Craig R. J., Oyuntsetseg Ch. Free Markets and Dead Mothers: The Social Ecology of Maternal Mortality in Post-Socialist Mongolia. *Medical Anthropology Quarterly*, 2004, vol. 18, no. 2, pp. 230–257. DOI: 10.1525/maq.2004.18.2.230

28. Dorjdagva J., Batbaatar E., Dorjsuren B., Kauhanen J. Explaining differences in education-related inequalities in health between urban and rural areas in Mongolia. *International Journal for Equity in Health*, 2015, no. 14, pp. 1–12. DOI: 10.1186/s12939-015-0281-9
29. Johnson C. A. Access to Social Capital and the Structure of Inequality in Ulaanbaatar, Mongolia. *Social Capital. An International Research Program*. Ed. by Nan Lin, Bonnie H. Erickson. New York: Oxford University Press, 2008, pp. 380–393.
30. Loo B. Mongolia: Higher Education and Mobility. *International Higher Education*, 2017, no. 89, Spring, pp. 19–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9753>
31. Steiner-Khamisi G. Vouchers for Teacher Education (Non) Reform in Mongolia: Transitional, Postsocialist, or Antisocialist Explanations? *Comparative Education*, 2004, vol. 49, no. 2, pp. 148–172.
32. Baasantogtokh O. Problems of Employment of the Rural Population of Mongolia. *Eurasia and the World*, 2019, no. 1, pp. 68–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41214900> (In Russian)
33. Steiner-Khamisi G. The global/local nexus in comparative policy studies: analysing the triple bonus system in Mongolia over time. *Comparative Education*, 2012, vol. 48, no. 4, pp. 445–471. DOI: 10.1080/03050068.2012.681120
34. Steiner-Khamisi G. Teaching to Survive: Wages at the Rate and its Impact on the Quality of Teaching. *Educational Issues*, 2016, no. 2, pp. 14–39. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-14-39 (In Russian)

Информация об авторе

А. А. Изгарская, доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Института философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, aizgarskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9313-0805> (630090, Новосибирск, ул. Николаева, 8).

Information about the author

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

Поступила: 22.03.2022

Received: March 22, 2022

Одобрена после рецензирования: 05.04.2022

Approved after review: April 05, 2022

Принята редакцией: 10.04.2022

Accepted for publication: April 10, 2022