РАЗДЕЛ I
ФИЛОСОФИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

**Part I. PHILOSOPHY OF DEVELOPMENT
OF SOCIETY AND EDUCATION**

Философия образования. 2022. Т. 22, № 4
Philosophy of Education, 2022, vol. 22, no. 4

Научная статья

УДК 13+1:316+37.0

DOI: 10.15372/PHE20220401

Образование на пути человечества к эгалитарному обществу
Часть 2. Миросистемная парадигма в сравнительном
образовании и критической педагогике

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.* Теория модернизации, неоинституциональная концепция мировой культуры и миросистемный подход по-разному объясняют состояние современного мира и предлагают разные пути его изменения. В статье рассмотрены теоретико-методологические преимущества миросистемного подхода, а также то, как эти преимущества находят отражение в области сравнительного образования и критической педагогики. *Методология.* В качестве методологической основы использована идея парадигмального развития науки Т. Куна и идея И. Лакатоса о соизмеримости сформированных на основе парадигм эмпирических областей научно-исследовательских программ. *Обсуждение.* Миросистемный подход обладает большим эмпирическим полем в сравнении с конкурирующими парадигмами. Имеющаяся в миросистемном подходе онтология и теоретико-методологическая база позволяют в области сравнительного образования ставить вопросы, связанные с социальными конфликтами, неравенством и антисистемными процессами. В отличие от теории модернизации и неоинституциональной концепции мировой культуры миросистемный подход разрывает с европоцентризмом, что открывает новые перспективы для исследований развития систем образования с учетом их многообразия. Обращение сторонников миросистемного подхода к критической педагогике является последовательным переходом от решения теоретических проблем к практике образовательного процесса. *Заключение.* Проведенное сравнение трех парадигм является неполным и в перспективе может быть продолжено на основе методологии научно-исследова-

тельских программ И. Лакатоса. Однако уже на этом этапе отчетливо видны преимущества миросистемной парадигмы и перспективы ее использования в области сравнительного образования. Авторы выражают надежду, что педагогические проекты критического миросистемного образования найдут широкую поддержку и у человечества появится возможность выбрать путь к менее репрессивной форме организации общества.

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 2. Миросистемная парадигма в сравнительном образовании и критической педагогике // Философия образования. 2022. Т. 22, № 4. С. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220401>

Scientific article

Education on humanity's path to an egalitarian society Part 2. The world-system paradigm in comparative education and critical pedagogy

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.* The theory of modernization, the neo-institutional concept of world culture and the world-system approach explain the current world situation in different ways and offer different ways to change it. The article discusses the theoretical and methodological advantages of the world-system approach, as well as how these advantages are reflected in the field of comparative education and critical pedagogy. *Methodology.* The idea of the paradigm development of science by T. Kuhn and the idea of I. Lakatos about the commensurability of the empirical bases of research programs formed on the basis of paradigms were used as a methodological basis. *Discussion.* The world-systems approach has a larger empirical base than competing paradigms. The ontology and methodological base available in the world-system approach allow in the field of comparative education to raise and resolve issues related to social conflicts, inequality, and anti-systemic processes. In contrast to the theory of modernization and the neo-institutional concept of world culture, the world-system approach breaks with Eurocentrism, opening up new perspectives for studying the development of education systems, taking into account their diversity. The appeal of the supporters of the world-system approach in comparative education to critical pedagogy is a consistent transition from solving theoretical problems to the practice of the educational process. *Conclusion.* The comparison of the three paradigms is incomplete and in the future can be continued on the basis of the methodology of the research programs of I. Lakatos. However, already at this stage, the advantages of the world-system paradigm and the prospects for its use in the field of comparative education are clearly visible. The authors express the hope that the pedagogical projects of critical world-system education

will find wide support and humanity will have the opportunity to choose the path to a less repressive form of social organization.

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

For citation: Izgarskaya A. A., Gordeychik E. A. Education on humanity's path to an egalitarian society. Part 2. The world-system paradigm in comparative education and critical pedagogy. *Philosophy of Education*, 2022, vol. 22, no. 4, pp. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220401>

Философы лишь различным образом объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его.

К. Маркс

Если мы хотим построить миросистему, альтернативную той, которая сегодня находится в тяжелом кризисе, мы должны одновременно и неразрывно рассматривать вопросы истины и добра.

И. Валлерстайн

Введение. Теория модернизации, неинституциональная концепция мировой культуры и миросистемный подход являются конкурирующими парадигмами. Они по-разному объясняют состояние современного мира и предлагают разные пути его изменения. С позиции теории модернизации позитивные изменения возможны, если каждая отстающая в своем развитии страна будет осуществлять реформы, используя в качестве ориентира модель, построенную на основе обобщенного опыта обществ Запада. Неинституциональная концепция мировой культуры, напротив, за точку отсчета берет глобальную сферу и смещает акцент на процесс распространения передового западного опыта в форме «мировой культуры» как источника общечеловеческого прогресса. Наличие различий на уровне онтологии не исключает общих для этих двух направлений европоцентристских аксиологических оснований. Помимо этого, возникает впечатление, что между теорией модернизации и неинституциональной концепцией существует связь, которую в философии науки принято называть «рефлексивной симметрией». Если в рамках теории модернизации возникновение глобальной культуры может быть рассмотрено как побочный результат соответствующих установленному образцу реформ, проведенных во множестве обществ, то в концепции мировой культуры этот побочный результат становится основным.

Миросистемная парадигма исходит из положения о том, что мировая система производства и распределения капитала создает структурное неравенство между включенными в нее обществами. Выраженное в структуре отношений «ядро – полупериферия – периферия» неравенство связывает общества в единую систему и определяет ниши их развития и выживания. В соответствии с этим утверждением модель теории модернизации соответствует опыту стран ядра, и поэтому на ее основе нельзя ни

объяснить, ни изменить систему структурного неравенства, а также ее последствий для обществ периферии и полупериферии. В области образования образцы, внедряемые из опыта стран с высоким уровнем дохода, порождают противоречия между транслируемым знанием, методами и приемами обучения и реальной общественной практикой периферийных обществ.

Если расхождения миросистемного подхода с теорией модернизации очевидны, то с концепцией мировой культуры он обнаруживает некоторую общность базовых идей (табл.). Во-первых, оба направления утверждают, что процессы в элементах системы, включая национальные системы образования, не могут быть объяснены без учета процессов и состояний включающей их системы. Во-вторых, главным механизмом распространения образовательных практик является международная система государств. Следует признать, что неоинституционалистская концепция оказалась весьма успешной в объяснении глобализирующегося мира и распространения мировой культуры. Тем не менее сформулированная J. W. Meyer, F. O. Ramirez, Y. N. Soysal модель распространения мировой культуры (см., напр.: [1]), преломляясь в интерпретации социокультурных контекстов различных обществ, обнаруживает не только принятие мировой культуры, но и противостояние ее расширению, что, по мнению J. Schriewer, ставит под сомнение масштаб и убедительность неоинституционалистской концепции [2].

Таблица

**Сравнительный анализ теории мировой культуры
и миросистемной парадигмы в сравнительном образовании**

<p>Теории Сравнение</p>	<p>Теория мировой культуры, неоинституциональная парадигма в социологии (J. W. Mayer, F. O. Ramirez)</p>	<p>Миросистемная парадигма в сравнительном образовании (R. F. Arnove, T. Griffiths, L. Knezevic, Z. Millei, S. Cho, R. Tabulawa, N. P. Stromquist)</p>
<p>Схожие элементы</p>	<p>Мир как система</p> <p>Процессы в элементах системы, включая национальные системы образования, не могут быть объяснены без учета процессов и состояний включающей их системы</p> <p>Международная система государств – главный механизм распространения образовательных практик</p>	

Различия	Движущие силы	Мировая культура	Капиталистическая экономика, политическая власть, геокультура
	Основной процесс в системе	Глобальная конвергенция и дивергенция	Международное разделение труда в процессе производства и распределения капитала, неравный обмен
	Основной результат	Общечеловеческий прогресс, международная система автономных национальных государств, способных одновременно достигать сопоставимых уровней развития	Иерархия обществ «ядро – полупериферия – периферия», неравенство между обществами и внутри обществ
	Образовательные практики	Определены передовыми стандартами современных обществ Запада и едины для всей системы, различия возможны как искажения множественными факторами локального уровня	Будут различаться в зависимости от положения общества в международной системе разделения труда и месте в ее иерархии
	Задача	Способствовать распространению современных образовательных стандартов	Осуществить пересмотр господствующих образовательных стандартов, разработать образовательные методики, способствующие развитию критического мышления

Миросистемная парадигма в сравнительном образовании начинает формироваться в 1980-е гг.¹ За точку отсчета может быть при-

¹ Следует отметить, что до образования миросистемного направления в сравнительном образовании уже существовали исследования, для которых теоретико-методологически основаниями служила теория зависимости А. Г. Франка. Таковыми являются работы М. Сапоу, который сосредоточился на роли образования в утверждении господства, а не развития. В 1970-е гг. он доказывал, что школьное образование в зависимых периферийных странах сыграло ключевую роль в укреплении их культурной и экономической зависимости от стран ядра [3]. На современном этапе развития науки и образования заслуживает внимание критическая позиция М. Карной относительно университетской реформы в Российской Федерации [4].

нят выход статьи R. F. Arnove «Comparative Education and World-Systems Analysis» [5]. В сравнительном образовании эта парадигма получила поддержку в работах T. Griffiths, L. Knezevic [6], Z. Millei [7], S. Cho [8], R. Tabulawa [9], G. Steinert-Khamsi, I. Stolpe [10] и др. Данная парадигма преодолевает трудности концепции мировой культуры, обусловленные содержанием ее онтологии и недостатками ее теоретико-методологического арсенала. Рассмотрим подробнее преимущества миросистемного подхода и то, как эти преимущества находят отражение в области сравнительного образования.

Методология. В качестве методологического основания использована идея парадигмального развития науки Т. Куна [11], а также идея И. Лакатоса о соизмеримости эмпирических областей, сформированных на базе парадигм научно-исследовательских программ [12]. Сравнение эмпирических областей позволило прийти к выводу, что миросистемная парадигма в сравнительном образовании и критической педагогике имеет в своем арсенале онтологию и теоретические конструкции с большим объяснительным потенциалом и обеспечивает более глубокое видение проблем современного образования.

Обсуждение. Сравнение с неоинституциональной концепцией мировой культуры позволило выявить ряд преимуществ миросистемного подхода. Во-первых, в отличие от концепции мировой культуры миросистемный подход рассматривает культуру как сферу, неотделимую от экономики, политики и истории. Поэтому следует согласиться с T. G. Griffiths, R. F. Arnove в том, что обвинения миросистемного подхода в экономоцентризме безосновательны [13, p. 93]. В миросистемном подходе есть понятие, обозначающее явление конвергенции множества культур в мировую, таковым является понятие «геокультура». Это понятие является одним из центральных в миросистемном подходе. В отличие от концепта «мировая культура» в неоинституциональной концепции геокультура понимается как содержащая нормы и идеи сфера мирового масштаба, неотделимая от капиталистической мир-экономики, от ее логики бесконечного роста и накопления капитала, а также от усилий по легитимации структурного неравенства в миросистеме. В результате в сравнении с неоинституциональной концепцией мировой культуры миросистемный подход позволяет увидеть «более полную историческую перспективу», поскольку «включает в себя выявление и анализ общих культурных концепций, лежащих в основе политики и институциональной практики, связанных с развитием капиталистической мир-экономики» [13, p. 88].

Во-вторых, у представителей миросистемного подхода, в отличие от последователей неоинституциональной концепции мировой культуры, вопрос S. K. Sanderson о том, как «такая культура вообще могла получить развитие» [14], не вызывает затруднений. Геокультура возникает как след-

ствии Великой французской революции (1789 г.), объединив три конкурирующие идеологии: либерализм, консерватизм и социализм. Общим для конкурирующих идеологий стала убежденность в универсальном характере научных и технологических знаний, которые в руках рационально мыслящих политиков должны быть средством обеспечения линейного и непрерывного экономического развития и прогресса в рамках сильных и суверенных национальных государственных структур. И. Валлерстайн называет эту общую идеологию «геокультурой центристского либерализма». Он отмечает, что либеральная программа стала определяющей, а «консерваторы и радикалы превратились в разновидности, аватары, либералов, поскольку разница между программами была теперь минимальна, а серьезных противоречий и вовсе не существовало» [15, с. 158–159]. Геокультура европоцентрична² и играет роль идеологии расширяющейся миросистемы, а система образования становится одним из главных инструментов ее трансляции, подготовки рабочей силы и национального строительства. Геокультура либерализма современной миросистемы декларирует и диктует образованию притягательные ценности: равенство, свобода личности, развитие таланта каждого как условие успешного развития общества. Эти ценности на современном этапе представлены в большей степени в обществах ядра миросистемы. Однако в условиях, когда человек рассматривается как средство, когда развитие человека подчинено конкурентным процессам погони за прибылью, а национальные системы образования отражают состояние системы международного разделения труда и обеспечивают подготовку профессиональных кадров для ее функционирования, полноценная реализация этих ценностей невозможна даже в странах ядра. Как отметил R. Dale, перед капиталистическим государством и его институтами, такими как образование, стоят три задачи – поддержание процесса накопления капитала, обеспечение условий для его дальнейшего расширения и легитимация достигнутого [17, р. 274]. Система образования не нацелена на раскрытие внутренних задатков личности, а в большей мере подчинена задачам подготовки «гражданина-избирателя» [18, с. 196]. И. Валлерстайн следующим образом описывает роль образования в национальном строительстве: «Начальная школа была путеводной звездой либералов, ей рукоплескали радикалы, и даже консерваторы ничего не имели против нее. Начальная школа делала из рабочих и крестьян граждан, обладающих минимальным набором навыков, необходимых для того, чтобы исполнять национальный долг: гражданин должен был уметь читать, писать и считать. Школа прививала гражданские добродетели, перекрывая партикуляризм и предрассудки семейных структур. И самое главное – школа учила

² И. Валлерстайн, указывая на европоцентричность геокультуры, уточняет, что имеет в виду культуру Западной Европы и Северной Америки [16, р. 93].

единому национальному языку. В начале XIX века в Европе было очень мало стран, где бы все говорили на одном языке, а в конце – уже почти во всех странах был единый национальный язык» [15, с. 159].

В-третьих, миросистемному подходу нельзя предъявить упрек, подобный тому, что сделали G. Steinert-Khamsi и I. Stolpe в отношении представителей концепции мировой культуры, указывая на их предвзятость в выборке эмпирических случаев. G. Steinert-Khamsi и I. Stolpe указали, что теории неинституционального направления делают обобщения на основе схожих случаев успешного распространения мировой культуры [10, р. 5–6]. Основываясь на исторической перспективе, представители миросистемной парадигмы в сравнительном образовании проводят анализ источников, траекторий и результатов реформ не только в национальных системах образования обществ, которые G. Steinert-Khamsi и I. Stolpe относят к «слабым случаям» (европейским и им подобным) [10, р. 6], но и в революционных, отражающих антисистемные представления о мировом порядке (см., напр.: [19]).

В-четвертых, в отличие от концепции мировой культуры, опирающейся на идею «прогресса», миросистемный подход ставит вопрос о цене прогресса миросистемы для периферийных обществ, о причинах и механизмах формирования и поддержания неравенства между обществами и внутри обществ. Система образования здесь предстает как один из социальных институтов, обеспечивающих функционирование международной системы разделения труда и закрепляющих такое неравенство, в том числе при помощи финансовых и общественных организаций. Например, R. Tabulawa, давая оценку банкам, фондам, агентствам по оказанию помощи образованию в развивающихся странах, утверждает, что их «скрытая цель состоит в том, чтобы изменить “образы мышления” и практики тех, кто находится в периферийных государствах, чтобы они смотрели на реальность так же, как и те, кто находится в государствах ядра. Этот процесс ускоряется нынешней волной глобализации, которая является носителем консервативной неолиберальной идеологии» [9, р. 10]. Иными словами, происходит изменение не только содержания образовательных программ, но и содержания «неявного знания» (см. подр.: [20]). Представители миросистемной парадигмы указывают и на то, что в периферийных обществах неолиберальные реформы, которые должны нести прогресс, на самом деле лишь усиливают неравенство. Так, T. G. Griffiths и R. F. Arnove обратили внимание, что в условиях сверхцентрализованных и авторитарных политических систем реформы, предполагающие децентрализацию и передачу полномочий управления образованием на региональные уровни, должны способствовать укреплению гражданского общества и демократических практик, поскольку вовлекают в процесс родителей и общественность, но ведут к противоположным результатам. Децентрализация систем об-

разования в странах с такими политическими режимами «часто обусловлена желанием передать финансовые обязанности по основным аспектам образования на местный уровень». В результате неравенство ресурсов региональных сообществ порождает внутри страны региональные различия в образовательных возможностях и достижениях [13, р. 95].

Многие представители сравнительного образования, используя миросистемный анализ, указывают на существование иерархии в международной системе производства и распространения знаний, которая отражает неравенство наций в мировой экономике [21–26]. Часто анализ такой иерархии содержит синтез миросистемного подхода с другими подходами (см.: [27–29]). Например, М. Манзон отмечает наличие такого неравенства в самом сравнительном образовании: «В сфере производства знаний существует иерархическая структура, в которой одни страны занимают центральное “парадигматическое” положение для стран, расположенных на периферии. Этот феномен перекликается с представлением П. Бурдьё (P. Bourdieu)³ об интеллектуальном поле, расположенном в более широком поле власти, так что иерархическая структура интеллектуального поля демонстрирует гомологию с неравноправной структурой власти в геополитическом мире. Страны, расположенные в центре мирового могущества, служат “моделью” для подражания и, таким образом, точкой распространения образовательных инноваций, в данном случае сравнительного образования» [29, р. 45].

В-пятых, в отличие от теории модернизации и концепции мировой культуры миросистемный подход разрывает с европоцентризмом. Свою позицию относительно европоцентризма И. Валлерстайн достаточно четко изложил в статье «Eurocentrism and its Avatars. The Dilemmas of Social Science» (1997 г.). Сущность европоцентризма он передает посредством метафоры: это «чудовище с головой гидры и множеством аватаров. Быстро убить дракона будет непросто... если мы не будем осторожны, в борьбе с ним мы можем на самом деле критиковать европоцентризм, но, используя европоцентристские предпосылки, будем лишь способствовать укреплению его влияния в сообществе ученых» [16, р. 94]. Во имя победы, как указывает И. Валлерстайн, ученым необходимо «признать, что Европа в XVI–XVIII веках действительно сделала нечто особенное, что изменило мир, но в направлении, негативные последствия которого сказываются на нас сегодня. Мы должны перестать пытаться лишить Европу ее специфики, исходя из ошибочного предположения, что тем самым мы лишаем ее нелегитимного уважения. Наоборот, мы должны полностью признать

³ См., напр.: Бурдьё П. Поле науки // Социология под вопросом. Социальные науки в постструктуралистской перспективе. М.: Ин-т экспериментальной социологии: Праксис, 2005. С. 15–56.

особенность европейского переустройства мира, потому что только тогда сможем превзойти его и, как мы надеемся, прийти к более всеобъемлющему универсалистскому видению человеческих возможностей, такому, которое не избегает ни одной из трудных и запутанных проблем, связанных с поиском истины и добра в их единстве» [16, p. 106–107].

Представители сравнительного образования отмечают трудности преодоления европоцентризма. К. Такаюта, описывая проблемы сравнительного образования в Японии, обращает внимание на то, что в противостоянии европоцентризму японские ученые отказываются от теоретизирования и выбирают «краеведческий подход», требующий точности и полноты описания уникальных особенностей образовательных систем и практик. Таким образом, они «неявно бросают вызов универсальности западной метрополии и отвергают ее излюбленные формы знания». Но, отказавшись от теоретизации, японские ученые оказываются в зависимости от тех, кто создает теории. «Ирония, однако, – пишет К. Такаюта, – заключается в том, что, поскольку они не участвуют (или, скорее, исключены) из переговоров “центра”, западная метрополия по-прежнему получает полную свободу теоретизировать о японском обществе/образовании и других перифериях» [21, p. 43].

В-шестых, в отличие от концепции мировой культуры в миросистемном подходе постулируется идея конфликта на макроуровне. В процессе развития миросистемы накапливаются противоречия, что приводит к возникновению антисистемных сил. Появлявшиеся на этапах обострения противоречий государства-челленджеры бросают вызов гегемону миросистемы и господствующему в ней порядку. Современная миросистема знает несколько таких вызовов, но И. Валлерстайн, несомненно, прав, утверждая, что действительно эгалитарной системы еще не было. Как показывает история XX в., такие общества предлагали иной миропорядок и существовали в ситуации противостояния с ядром миросистемы, но порождали тоталитарные и авторитарные политические режимы. Системы образования таких антисистемных обществ были нацелены в большей мере на подготовку «гражданина-солдата» [18, с. 196]. Военизация, воспитание самоотверженности, жертвенности, веры в декларируемые государством ценности и непогрешимость политической элиты, «бдительности» по отношению к инакомыслию являются яркими характеристиками образовательного процесса в таких случаях.

В работах сторонников миросистемной парадигмы в сравнительном образовании находят свое отражение идеи о структурном различии и конфликте на макроуровне. Так, T. G. Griffiths, R. F. Arnove указывают на «существенные различия в способности государств поддерживать суверенный контроль над содержанием и работой их системы образования и противостоять неолиберальным рецептам политики». В качестве примеров они

предлагают сравнить «реакцию развивающейся экономической сверхдержавы, такой как Китай..., с таким небольшим карибским государством, как Ямайка» [13, р. 95].

Теоретические построения миросистемного подхода позволяют видеть глубинные проблемы современного человечества. Однако само знание проблем не вселяет оптимизма, остается вопрос о том, как осуществить переход к более эгалитарному обществу. Что действительно может дать надежду на будущее, в котором реальность будет преобразована в направлении более эгалитарного общества, способного развиваться без войн и глобальных техногенных катастроф? Ответ на этот вопрос представители миросистемного подхода находят в критической педагогике. Важнейшим требованием критической педагогике на современном этапе являются ориентация всего образовательного процесса на обучающегося, формирование у него осмысленного понимания состояния современного мира, своего места в мире и возможный личный вклад в решение существующих проблем. Однако, как отметил в 2007 г. S. Cho, «критическая педагогика слаба в глобальном мышлении. Сегодня подходящее время, чтобы критически настроенные педагоги серьезно отнеслись к глобализму, переосмыслили и исследовали то, что Иммануил Валлерстайн... назвал “универсальными универсалиями”, которые выходят за рамки европоцентристского универсализма» [8, р. 321]. Критическую педагогику можно рассматривать как относительно новую область, в которой миросистемный анализ может дать весьма интересные не только теоретические, но и практические результаты. На основе миросистемного подхода, по мнению T. G. Griffiths, в критической педагогике можно ставить сложные, объемные по содержанию задачи [30].

Со стороны представителей миросистемной парадигмы интерес к критической педагогике очевиден. «В 2012 году мы, – пишут T. G. Griffiths и R. F. Arno, – считаем, что существует повышенная потребность в системах образования, которые нацелены на подготовку критически настроенных, политически и социально активных граждан с развитыми этическими обязательствами, эстетическими чувствами, эмпатическими качествами и терпимостью, если не уважением, к различиям» [13, р. 101–102]. В 2015 г. T. G. Griffiths вводит понятие «критическое миросистемное образование» («critical world-system education») и предлагает образовательную программу для занятий со студентами. В ней он формулирует пять тематических вопросов, ориентирующих молодых людей на самопознание и формирование активной жизненной позиции: «1. Как я могу понять наш мир, способы жизни и мое место в нем (в моем доме или семье, в моем районе, городе, штате/провинции, стране, регионе и т. д.)? 2. Каковы основные проблемы, с которыми сталкивается мир (например, экологические кризисы, бедность и неравенство, война, миграция людей, совместное проживание людей

несхожих друг с другом), как мир их создал и как пытался решить в разное время и на разных уровнях (дом/семья, район, город, штат/провинция, страна, регион)? 3. Какие решения проблем были успешными, как мы можем узнать об этом, что мы можем извлечь из этого опыта? 4. Как мы можем представить, описать, спланировать альтернативные сообщества, общества, способы существования и понимание того, что хорошо в мире и для мира, включая идеи равенства, справедливости, демократии и устойчивого развития в полном смысле этого понятия (экологического, социального, экономического, политического, культурного)? 5. Что мы можем сделать, чтобы изменить мир и наши способы существования в мире и перейти к воображаемым альтернативам, которые позволят преодолеть основные проблемы, стоящие перед нами?» [30, p. 173–174].

Сегодня нельзя сказать, будет ли поддержана предложенная T. G. Griffiths программа «Критического миросистемного образования» теоретиками и практиками образования. История крушения проектов совершенствования человеческого общества порождает слишком много сомнений. Действительно, стоит ли в очередной раз возлагать надежды на человеческий разум, верить в то, что просвещение поможет людям превозмочь стихийность социальных процессов и выйти на путь к более эгалитарному обществу? Но, с другой стороны, что еще, помимо ориентированного на личность критического образования, может дать нашему миру шанс измениться в лучшую сторону?

Заключение. Следует признать, что сравнение трех парадигм проведено в самых общих чертах. Каждая из парадигм развивается. В столкновении с реальностью каждая из них совершенствует свой теоретико-методологический аппарат. Осуществление более полного анализа, например, посредством реконструкции развития данных парадигм на основе методологии научно-исследовательских программ И. Лакатоса видится как перспектива исследования. Однако уже на этом этапе отчетливо видны преимущества миросистемной парадигмы в области сравнительного образования. Миросистемный подход позволяет объяснять больше. Имеющиеся в миросистемном подходе онтология и теоретико-методологическая база позволяют в области сравнительного образования ставить и решать вопросы, связанные с социальными конфликтами, неравенством, антисистемными процессами. Иными словами, он обладает бóльшим эмпирическим полем в сравнении с конкурирующими парадигмами. Необходимо также заметить, что часто встречающееся в литературе обвинение миросистемного подхода в идеологической нагруженности вряд ли стоит учитывать, поскольку конкурирующие парадигмы имеют не меньшее идеологическое содержание. Более того, отказ сторонников миросистемного подхода от европоцентризма открывает новые перспективы для исследований и вовлечения в процесс тех, кто с позиции европоцентризма должен оставаться

за бортом научного мейнстрима. Обращение сторонников миросистемной парадигмы к критической педагогике выглядит логичным переходом от решения теоретических проблем к практике образовательного процесса. Однако сегодня можно выразить лишь надежду на то, что новые педагогические проекты будут реализованы и у человечества появится надежда и возможность распознать варианты альтернативной реальности и выбрать путь к менее репрессивной форме организации общества.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **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
2. **Schriewer J.** Comparison and explanation: a long saga // *Comparative Education*. 2021. Vol. 57, № 4. P. 445–451. DOI :10.1080/03050068.2021.1982555
3. **Carноу М.** Education as Cultural Imperialism. N. Y.: David McKay Co. Inc., 1974. 378 p.
4. **Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д.** Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я. И. Кузьминов – М. Карной // *Вопросы образования*. 2015. № 3. С. 8–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24226835>
5. **Arnove R. F.** Comparative Education and World-Systems Analysis // *Comparative Education Review*. 1980. Vol. 24, № 1. P. 48–62. DOI: 10.1086/446090
6. **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
7. **Griffiths T.G., Millei Z.** Education in/for Socialism: Historical, Current and Future Perspectives // *Globalisation, Societies and Education*. 2013. Vol. 11, № 2. P. 161–169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2013.783312>
8. **Cho S.** Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements // *Educational Philosophy and Theory*. 2010. Vol. 42, № 3. P. 310–325. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2008.00415.x
9. **Tabulawa R.** International Aid Agencies, Learner-Centred Pedagogy and Political Democratisation: a Critique // *Comparative Education*. 2003. Vol. 39, № 1. P. 7–26. DOI: 10.1080/03050060302559
10. **Steinert-Khamsi G., Stolpe I.** Educational Import Local Encounters with Global Forces in Mongolia. N. Y.: Palgrave Macmillan, 2006. 246 p.
11. **Кун Т.** Структура научных революций / пер. с англ. М.: АСТ, 2002. С. 9–268.
12. **Лакатос И.** Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / пер. с англ. М.: АСТ, 2002. С. 269–453.
13. **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>
14. **Sanderson S. K.** Modern Societies. A Comparative Perspective. Boulder, London: Paradigm Publishers, 2014. 222 p.
15. **Валлерстайн И.** Миросистемный анализ: введение / пер. Н. Тюкиной. М.: Территория будущего, 2006. 248 с.
16. **Wallerstein I.** Eurocentrism and its Avatars. The Dilemmas of Social Science // *New Left Review*. 1997. № 226. P. 93–107.
17. **Dale R.** The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-education Relationship // *Education: Culture, Economy, and Society* / ed. H. Halsey, N. Lauder, P. Brown., A. S. Wells. Oxford: Oxford University Press, 1997. P. 273–282.
18. **Валлерстайн И.** Анализ мировых систем / пер. с англ.; под ред. Б. Ю. Кагарлицкого. М.: УРСС, 2020. 400 с.

19. **Arnove R. F., Dewees A.** Education and Revolutionary Transformation in Nicaragua, 1979–1990 // *Comparative Education Review. Special Issue on Education and Socialist (R) Evolution*. 1991. Vol. 35, № 1. P. 92–109.
20. **Сапрыгин Б. В., Веркутис М. Ю.** О подходе к образованию в свете концепции «неявного знания» (на примере преподавания иностранного языка) // *Философия образования*. 2015. № 1 (58). С. 126–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23000305>
21. **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>
22. **Ginsburg M. B., Cooper S., Raghu R., Zegarra H.** National and World-System Explanations of Educational Reform // *Comparative Education Review*. Vol. 34, № 4. P. 474–499. DOI: 10.1086/446975
23. **Ginsburg M., Gorostiaga J.** Relationships between Theorists/Researchers and Policy Makers/Practitioners: Rethinking the Two-cultures Thesis and the Possibility of Dialogue // *Comparative Education Review*. 2001. Vol. 45, № 2. P. 173–196. DOI: 10.1086/447660
24. **Choi H.** Shifting Human Resources in South Korean Science and Technology // *Comparative Education Review*. 1999. Vol. 43, № 2. P. 212–232. DOI: 10.1086/447555
25. **Prokou E.** Comparative Education in Greece, as a European «Semi-periphery» // *Comparative Education*. 2018. Vol. 54, № 4. P. 530–547. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1530498>
26. **Fossum P. R., Kubow P. K.** Teacher Peripheralization in Comparative Education. Causes, Consequences, and Some Responses // *Limitations and Possibilities of Dialogue among Researchers, Policy Makers, and Practitioners. International Perspectives on the Field of Education* / eds. by M. B. Ginsburg, J. M. Gorostiaga. N. Y.: RoutledgeFalmer, 2005. P. 83–94. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203463376>
27. **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
28. **Schott T.** Ties between Center and Periphery in the Scientific World-system: Accumulation of Rewards, Dominance and Sell-reliance in the Center // *Journal of World-system Research*. 1998. Issue 4. P. 112–144. DOI: <https://doi.org/10.5195/jwsr.1998.148>
29. **Manzon M.** *Comparative Education: The Construction of a Field*. Hong Kong: Springer, 2011. 295 p.
30. **Griffiths T. G.** Critical education for systemic change: A world-systems analysis perspective // *Journal for Critical Education Policy Studies*. 2015. Vol. 13, № 3. P. 163–177.

REFERENCES

1. 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
2. Schriever J. Comparison and explanation: a long saga. *Comparative Education*, 2021, vol. 57, no. 4, pp. 445–451. DOI :10.1080/03050068.2021.1982555
3. Carnoy M. *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay Co. Inc. Publ., 1974, 378 p.
4. Kuzminov Ya. I., Frumin I. D. Online learning: how it changes the structure of education and the economy of the university. Open discussion Ya. I. Kuzminov – M. Karnoy. *Questions of Education*, 2015, no. 3, pp. 8–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24226835> (In Russian)
5. Arnove R. F. Comparative Education and World-Systems Analysis. *Comparative Education Review*, 1980, vol. 24, no. 1, pp. 48–62. DOI: 10.1086/446090
6. 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

7. Griffiths T. G., Millei Z. Education in/for Socialism: Historical, Current and Future Perspectives. *Globalisation, Societies and Education*, 2013, vol. 11, no. 2, pp. 161–169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2013.783312>
8. Cho S. Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements. *Educational Philosophy and Theory*. 2010, vol. 42, no. 3, pp. 310–325. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2008.00415.x
9. Tabulawa R. International Aid Agencies, Learner-Centered Pedagogy and Political Democratization: a Critique. *Comparative Education*, 2003, vol. 39, no. 1, pp. 7–26. DOI: 10.1080/03050060302559
10. Steinert-Khamsi G., Stolpe I. *Educational Import Local Encounters with Global Forces in Mongolia*. New York: Palgrave Macmillan Publ., 2006, 246 p.
11. Kuhn T. The Structure of Scientific Revolutions. T. Kuhn. *The Structure of Scientific Revolutions*. Transl. from English. Moscow: AST Publ., 2002, pp. 9–268. (In Russian)
12. Lacatos I. Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. T. Kuhn. *The Structure of Scientific Revolutions*. Transl. from English. Moscow: AST Publ., 2002, pp. 269–453. (In Russian)
13. 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>
14. Sanderson S. K. *Modern Societies. A Comparative Perspective*. Boulder, London: Paradigm Publishers, 2014, 222 p.
15. Wallerstein I. *World-system Analysis: Introduction*. Transl. from English by N. Tyukina. Moscow: Territory of the Future Publ., 2006, 248 p. (In Russian)
16. Wallerstein I. Eurocentrism and its Avatars. The Dilemmas of Social Science. *New Left Review*, 1997, no. 226, pp. 93–107.
17. Dale R. The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-education Relationship. *Education: Culture, Economy, and Society*. Eds. by H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells. Oxford: Oxford University Press Publ., 1997, pp. 273–282.
18. Wallerstein I. *Analysis of world systems*. Transl. from English. Ed. by B. Yu. Kagarlitsky. Moscow: URSS: LENAND Publ., 2020, 400 p. (In Russian)
19. Arnove R. F., Dewees A. Education and Revolutionary Transformation in Nicaragua, 1979–1990. *Comparative Education Review*, 1991, vol. 35. Special Issue on Education and Socialist (R) Evolution, pp. 92–109.
20. Saprygin B. V., Verkutis M. Yu. On an Approach to Education in the Light of the Tacit Knowledge Conception (on the Example of Foreign Language Teaching). *Philosophy of Education*, 2015, no. 1, pp. 126–136. (In Russian)
21. 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>
22. Ginsburg M. B., Cooper S., Raghu R., Zegarra H. National and World-System Explanations of Educational Reform. *Comparative Education Review*, vol. 34, no. 4, pp. 474–499. DOI: 10.1086/446975
23. Ginsburg M., Gorostiaga J. M. Relationships between Theorists/Researchers and Policy Makers/Practitioners: Rethinking the Two-cultures Thesis and the Possibility of Dialogue. *Comparative Education Review*, 2001, vol. 45, no. 2, pp. 173–196. DOI: 10.1086/447660
24. Choi H. Shifting Human Resources in South Korean Science and Technology. *Comparative Education Review*, 1999, vol. 43, issue 2, pp. 212–232. DOI: 10.1086/447555
25. Prokou E. Comparative Education in Greece, as a European «Semi-periphery». *Comparative Education*, 2018, vol. 54, issue 4, pp. 530–547. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1530498>
26. Fossum P. R., Kubow P. K. Teacher Peripheralization in Comparative Education. Causes, Consequences, and Some Responses. *Limitations and Possibilities of Dialogue among Research-*

- ers, Policy Makers, and Practitioners. *International Perspectives on the Field of Education*. Eds. by M. B. Ginsburg, J. M. Gorostiaga. New York: RoutledgeFalmer Publ., 2005, pp. 83-94. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203463376>
27. 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
28. Schott T. Ties between Center and Periphery in the Scientific World-system: Accumulation of Rewards, Dominance and Sell-reliance in the Center. *Journal of World-system Research*, 1998, issue 4, pp. 112-144. DOI: <https://doi.org/10.5195/jwsr.1998.148>
29. Manzon M. *Comparative Education: The Construction of a Field*. Hong Kong: Springer Publ., 2011, 295 p.
30. Griffiths T. G. Critical Education for Systemic Change: A World-systems Analysis Perspective. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2015, vol. 13, no. 3, pp. 163-177.

Информация об авторах

А. А. Изгарская, доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Института философии и права, Сибирское отделение Российской академии наук (630090, Новосибирск, ул. Николаева, 8).

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

Information about the authors

Anna A. Izgarskaya, Doctor of Philosophical Sciences, Leading Researcher at the Institute of Philosophy and Law, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (8, Nikolaeva str., Novosibirsk, 630090).

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

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: 18.08.2022

Received: August 18, 2022

Одобрена после рецензирования: 13.09.2022

Approved after review: September 13, 2022

Принята к публикации: 28.09.2022

Accepted for publication: September 28, 2022