

Сибирь гуманитарная. 2023. № 3. С. 54—63.
Siberia Humanitarian. 2023;(3):54—63.

Социально-философские и политические проблемы современного образования

Научная статья
УДК 101.1:316
DOI: 10.32324/2949-1568-2023-3-54-63

Проблема образовательного неравенства: опыт современной России

Екатерина Александровна Гордейчик

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Российская Федерация, Ekaterina_nsk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7794-5198>

Аннотация. За последние 20 лет образовательная система России прошла через ряд реформ, серьезно ее изменивших. Новые государственные стандарты и формы аттестации выпускников ставят целью создание равных возможностей доступа к образованию для учащихся и обеспечение его стабильно высокого уровня. Достижение этих целей должно было позволить российским специалистам на равных конкурировать с зарубежными коллегами на мировом рынке труда, а России — занять более успешную позицию в мировой системе разделения труда. Однако практика показывает, что проблема неравенства в образовании, для искоренения которой и проводились реформы, вышла на новый уровень. Автор, используя миросистемный подход в сочетании с идеями критической педагогики, анализирует проблемы заимствования и внедрения успешных образовательных образцов в российскую образовательную систему, а также факторы ограничения доступа малообеспеченных россиян к полноценному образованию в современной России.

Ключевые слова: миросистема, образование, система, сравнительное образование, неравенство, неравенство в образовании, критическая педагогика

Для цитирования: Гордейчик Е. А. Проблема образовательного неравенства: опыт современной России // Сибирь гуманитарная. 2023. № 3. С. 54—63. DOI: 10.32324/2949-1568-2023-3-54-63.

Socio-philosophical and political problems of modern education

Original article

The problem of educational inequality: experience of modern Russia

Ekaterina A. Gordeychik

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation, Ekaterina_nsk@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7794-5198>

Abstract. Over the past 20 years, the Russian educational system has gone through a series of reforms that have seriously changed it. New state standards and forms of certification of graduates aim to create equal opportunities of access to education for students and ensure its stable high level. Achieving these goals, it was supposed to allow Russian specialists to compete on an equal footing with their foreign colleagues in the global labor market, and for Russia to take a more successful position in the world system of division of labor. However, this practice shows that the problem of inequality in education, which the reforms were designed to eradicate, has reached a new level. The author, using a

world-system approach combined with the ideas of critical pedagogy, analyzes the problems of borrowing and implementing successful educational models in the Russian educational system, as well as the factors limiting the access of low-income Russians to full-fledged education in modern Russia.

Keywords: world-system, education, system, comparative education, inequality, inequality in education, critical pedagogy

For citation: Gordeychik E.A. The problem of educational inequality: experience of modern Russia. *Siberia Humanitarian*. 2023;(3):54—63. (In Russ.). DOI: 10.32324/2949-1568-2023-3-54-63.

Введение

Вопросы развития образования постоянно находятся в фокусе внимания правительства страны. Систематически реализуются проекты по повышению качества образования, уровня его доступности, внедрению инновационных методик и технологий. Внедрены в практику и уже апробированы системы национального (ВПР, ГИА) и международного (PIRLS, TIMSS, PISA) тестирования для выявления качества знаний учащихся на всех уровнях.

На протяжении последних двух десятилетий была серьезно изменена система государственной итоговой аттестации выпускников 9 и 11-х классов (ГИА). Введение новой системы обосновывалось потребностью в создании равных для всех возможностей доступа к обучению в ведущих образовательных учреждениях страны, повышении конкурентоспособности выпускников из провинции. Главной же задачей введения системы основного государственного экзамена (ОГЭ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ) с ее равными условиями, правилами подготовки и проведения, системами банков заданий и контрольно-измерительных материалов (КИМ) было создание нового социального лифта для молодежи с одинаковыми условиями доступа к нему. Однако прошедшее десятилетие показывает, что задача решена не была. Более того, проблема неравенства в образовании, для искоренения которого и проводились реформы, вышла на новый уровень и создала новые трудности, с которыми общество на данный момент работать не готово.

Неравенство в образовании взаимосвязано с целым спектром проблем российского общества. В каждом временном периоде они имеют свои особенности и напрямую зависят от положения государства в мировой системе разделения труда. После распада СССР российская система образования оказалась в крайне сложном положении, будучи избыточной по отношению к имеющемуся у страны экономическому базису и занимаемому месту в мире. Используя иерархичную систему «ядро — полупериферия — периферия», можно увидеть роль современной России в мировом разделении труда как страны, использующей продукты высокотехнологичного производства стран «ядра» и поставляющей на рынок квалифицированную рабочую силу и природные ресурсы. Растущая зависимость российской экономики от сырьевого сектора в 2000—2010-х гг. привела к периферизации страны и общества. Образование, ранее обслуживавшее потребности многоотраслевой советской экономики, перестало соответствовать экономическому базису. Трансформацию образования можно рассматривать как попытку правительства адаптировать систему к новому базису. Эта адаптация привела к обострению проблемы неравенства в образовании в новой, ранее не характерной для России форме.

Проанализируем ситуацию, сложившуюся в российской системе образования, с позиций миросистемного подхода и ответим на вопрос, каким образом в данных условиях формируется и закрепляется образовательное неравенство.

Материалы и методы

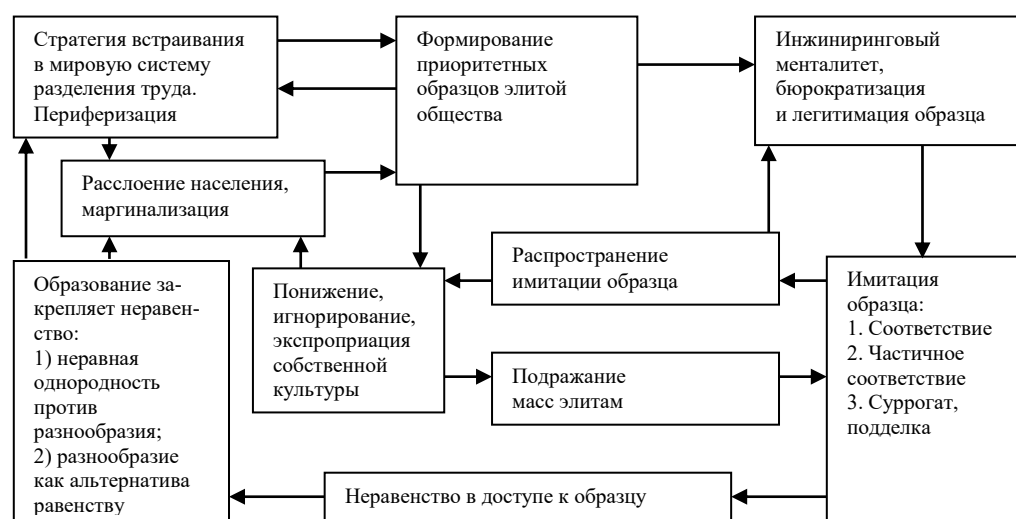
В последние десятилетия XX в. исследователи, работающие в рамках миросистемного подхода, обратили внимание на проблему неравенства в образовании. Работы И. Валлерстайна, Дж. Арриги и С. Амина стали теоретическим основанием нового направления критической педагогики и во многом сформировали миросистемную парадигму в рамках сравнительного образования (Р. Арнов, М. Карной и др.).

Особого внимания заслуживают работы Р. Флэча, одного из ведущих исследователей в рамках критической педагогики. Им была сформулирована идея замкнутого круга неравенства, формирующегося в образовании. Несмотря на принадлежность к направлению критической педагогики, эта идея может быть использована для анализа на основе методов миросистемного подхода с экономоцентрической точки зрения. Ее использование возможно в рамках предложенной С. Амином модели периферизации обществ миросистемы [1].

Основная идея Р. Флэча состоит в том, что в информационном обществе формируется замкнутый круг образовательного неравенства, в котором он выделяет три этапа: различие, имитация и колонизация.

Различия заключаются в том, что знания и доступ к культурным ценностям в обществе распределены неравномерно, более того, элита общества диктует, какие знания и ценности являются приоритетными. Имитация появляется в результате бессознательного подражания масс привилегированным группам в стремлении достигнуть недоступной для масс цели. Колонизация становится результатом двух первых этапов. Знания, которые до социальной трансформации были доминирующими, теперь игнорируются, даже если они в действительности богаче и сложнее, чем те, которые объявлены приоритетными. Группы людей, которые остаются носителями старого знания, маргинализируются. Массовое распространение имитации образца приводит к его обесцениванию, это заставляет элиту прибегать к изобретению или заимствованию новых образцов, что заново включает процессы имитации и колонизации.

Используя идеи неравенства в образовании Р. Арнова, М. Карной, проинтерпретируем с позиции миросистемного подхода идею замкнутого круга Р. Флэча в периферизируемых обществах на примере реформ ГИА в современной России (рисунок).



Реконструкция замкнутого круга неравенства в образовании Р. Флэча с позиции миросистемного подхода
Reconstruction of the closed circle of inequality in education by R. Flach from the position of the world-system approach

Результаты

Стратегия встраивания в мировую систему разделения труда. Периферизация. Используя миросистемный анализ, в первую очередь мы должны обратить внимание на экономические основания. Каким образом формируется неравенство в российском образовании в последние 30 лет? После развала Советского Союза и демонтажа советской экономической системы начинается стремительная периферизация России по отношению к странам «ядра». Это влечет за собой широкое проникновение в страну крупных иностранных инвестиций и формирование на их основе новых рынков, адаптацию имеющихся производственных отраслей, деградацию и распад невостребованных производственных мощностей и, как следствие, изменение потребностей рынка труда.

Доставшаяся в наследство от СССР система образования не соответствовала запросам и возможностям экономики России 1990—2000-х гг., оказавшись избыточной, и потребовала адаптации к новому месту страны в мировом разделении труда. Россия была вынуждена заимствовать образцы систем образования стран «ядра», реализовать их на своей территории исходя из имеющихся экономических ресурсов.

В процессе встраивания российской системы образования в общемировую были отброшены и постепенно утрачены достижения советской образовательной системы. На первый план, как наиболее передовые, были выведены западные образцы. В условиях жесткой ограниченности ресурсов государства и отсутствия подготовки кадров к работе в новых системах российское образование показало значительное отставание внедряемой модели от заимствованных образцов. Это отставание ускорило процесс периферизации страны в системе мирового разделения труда.

Необходимо обратить внимание на то, что процессы встраивания Российской Федерации в систему мирового разделения труда некоторое время не затрагивали систему образования напрямую. Однако в начале 2000-х гг., по мере становления сырьевого экспорта как ведущей отрасли экономики страны, система образования начала претерпевать сильные системные реформы. Государство, во-первых, уже не могло себе позволить содержать существующую систему образования, а во-вторых, перестало нуждаться в выпускаемом вузами количестве специалистов. Одним из способов приведения системы образования в соответствие потребностям экономической системы стала разработка иной формы аттестации выпускников школ. Была разработана и повсеместно введена система единой государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ, что является прямым заимствованием европейского и американского опыта проведения единых государственных экзаменов в виде выпускных тестов. Начавшись в 2004 г. как экспериментальная форма аттестации, в 2009 г. ЕГЭ стал обязательным условием получения аттестата для всех учащихся страны.

Анализ имеющегося опыта подготовки учащихся и сдачи ЕГЭ показывает, что такая форма проведения аттестации резко усиливает проблему неравенства в системе образования. Ориентированные на новейшие образовательные образцы КИМ экзамена далеко не всегда по силам для самостоятельной подготовки и выполнения учащимся обычной средней школы. Это связано с комплексом причин. Во-первых, с отсутствием необходимой материальной базы для проведения полноценных уроков во многих российских школах (особенно по таким предметам, как химия, физика, биология). Во-вторых, с системной перегруженностью учителей обязанностями, не связанными с преподаванием. В-третьих, с постоянными нововведениями, зачастую напрямую не относящимися к содержанию и логике предмета. В комплексе это порождает скрытое неравенство на уровне средней и старшей школы. Наиболее успешными становятся те ученики, родители которых могут оплачивать дополнительные занятия, устроить ребенка

в престижное учебное заведение, обладающее достаточной для успешной подготовки кадровой и материальной базой.

Формирование приоритетных образцов элитой общества. После распада СССР и фактического отказа от советской системы образования приоритетами для новой российской элиты стали образцы образовательных систем стран «ядра». Стали массово заимствоваться европейские и американские модели, которые вначале реализовывались в рамках экспериментальных классов, авторских программ государственных частных школ. В России 1990—2000-х гг. такие заимствования становятся не просто нормой, а элементом принадлежности к «мировому образовательному сообществу». В Новосибирске одним из примеров адаптации и реализации такого заимствования является работа А. С. Потапова при создании экспериментальной школы на базе МБОУ СОШ № 180. На основании американских исследований влияния активности полушарий головного мозга на специфику учебной деятельности А. С. Потаповым была разработана методика обучения, предусматривающая различные варианты обучения детей с учетом определения ведущей деятельности полушария мозга. Похожие методики разрабатывались и были весьма популярны в США 1970-х гг. [2 ; 3] Здесь обнаруживается четкая аналогия с описанными Р. Ф. Арновым заимствованиями образовательных моделей странами Южной Америки [4]. Оба случая можно рассматривать как одну из форм встраивания элит государства в систему отношений с лидерами миросистемы.

Введение ЕГЭ как единственной формы итоговой аттестации и оценивание его результатов как ведущего фактора успешности выпускника привели к формированию вынужденного согласия массы и элит. Формально все выпускники школ страны получили равные возможности и доступ для подготовки и сдачи экзамена, возможность удаленной подачи документов и поступления в любое учебное заведение в стране. На первый взгляд это в корне меняет систему, делая ее более прозрачной и доступной для всех. Однако на этапе внедрения системы начинаются серьезные, зачастую непреодолимые сложности, вызванные спецификой российских геоэкономических условий.

Используя идеи сравнительного образования, высказанные М. Карном, можно интерпретировать реформы системы ГИА в нашей стране как направленные на формальное удовлетворение интересов и потребностей подчиненных групп с целью внедрения элитой собственного мировоззрения как всеобъемлющего, универсального, ведущего к успеху человека в обществе. Это позволит правящему классу удерживать власть при формальной поддержке населения, легитимизирующего своим согласием все действия элит.

Расслоение населения, маргинализация. Результаты внедрения масштабных заимствований образцов образовательных программ оказались неоднозначными. Сокращение ранее реализовывавшихся образовательных программ, адаптация имеющихся учебных программ к новым запросам общества привели к обесцениванию профессии педагога и сильному кадровому голоду. Усугубило ситуацию введение обязательного ЕГЭ и постоянные изменения, вносимые в структуру и содержание экзамена.

На фоне усиливающейся периферизации российского общества массовое заимствование образцов стран «ядра» приводит к усилению разрыва между целями, прописанными в государственных стандартах (ФГОС начального, основного и среднего общего образования), и школьной реальностью. Ученики, формально имеющие одинаковые образовательные права, в реальности не могут их реализовать в равных условиях. Особенно явно это неравенство проявилось в 2019/20 и 2020/21 учебных годах в условиях введения дистанционной формы обучения. Семьи, в которых было несколько учащихся, оказались в сложных условиях в связи с необходимостью обеспе-

чить детей техническими возможностями доступа к урокам в дистанционном формате. Далеко не везде в семьях есть больше одного компьютера/планшета, высокоскоростной доступ в сеть Интернет, необходимые периферические устройства. В рамках одного учебного класса ученики оказались достаточно жестко разделены, хотя формально имели один набор прав. Данная проблема усилилась в условиях пандемии, а также систематически анонсируемых Министерством просвещения Российской Федерации нововведений.

Еще одной проблемой неравенства в системе отечественного образования, на данный момент не имеющей реального решения, является маргинализация профессии педагога. После начала встраивания России в мировую систему разделения труда как самостоятельного субъекта система образования прошла сложный путь адаптации к тому месту, которое заняла страна. И учитель, как один из главных элементов системы, прошел эту адаптацию вместе с ней. С одной стороны, учитель, как движущий элемент процесса обучения, сохранил свою ведущую роль и значимость. Но с другой стороны, получил изменение статуса, превратившись в лицо, оказывающее образовательные услуги. С правовой точки зрения ситуация изменилась только летом 2022 г., после принятия Федерального закона от 14 июля 2022 г. № 295-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации”», который исключил термин «образовательная услуга» из Федерального закона об образовании.

Принижение, игнорирование, экспроприация собственной культуры. Внедрение эффективного образца кажется удачным способом для продвижения страны к процветанию, но это не совсем так. Заимствования, сделанные в рамках реформ российской системы образования за последние три десятилетия, вопреки ожиданиям привели не к процветанию, а к постепенной периферизации и деградации российской системы образования.

Слепое заимствование тестовой системы для проведения ЕГЭ привело к фактическому обесцениванию опыта советской педагогики и потере качества образования выпускников средней и старшей школы. Отказ от советского опыта имел главной целью быструю интеграцию России в мировую систему разделения труда как равного субъекта, однако этого не случилось. Россия, потерявшая значительную часть мощности своей экономической системы, оказалась на позиции периферизируемого государства с сырьевой экономикой. Р. Флэча, рассматривая проблему интеграции, очень емко обозначил ее результаты: «Во-первых, это влечет за собой экспроприацию собственной культуры. Во-вторых, эта экспроприация ведет не к полной интеграции в принятую культуру, а к второстепенному в ней положению» [5, р. 69]. Таким образом, заимствование образца государств «ядра» в России привело не к имитации образца с его адаптацией на собственной базе, а к замене имеющейся системы заимствованной. В свою очередь такая замена привела как к внешним переменам (система ЕГЭ), так и к глубинной внутренней перестройке системы образования как базы не только передачи знаний, но и воспитания новых поколений граждан.

Инжиниринговый менталитет, бюрократизация и легитимация образца. На фоне введения ЕГЭ как единственной формы итоговой аттестации выпускников школ претерпела серьезные изменения система контроля над всей системой среднего образования. Начиная с 2009 г., когда ЕГЭ стал обязательным для всех в системе российского образования, идет постоянное увеличение мер контроля и надзора на всех этапах: от приема ребенка в первый класс до выпуска его из школы.

Данный процесс был подробно рассмотрен Р. Флэча и определен как «инжиниринговый менталитет». Основным содержанием термина Р. Флэча определяет менталитет, чьей основной задачей является бюрократизация, руководство методом издания множественных директив и стремление

к максимальному контролю всех происходящих процессов и явлений [5, р. 70]. Применительно к системе образования в России данный термин приходится как нельзя кстати. Постоянное увеличение требуемых отчетов от школ и отдельных учителей, множественные приказы различных ведомств, требующих исполнения в сжатые сроки, приводят к отвлечению учителя от его непосредственной преподавательской деятельности и снижению качества образования. В условиях периферизации российского общества и перехода к восприятию работы учителя как оказывания образовательной услуги системная бюрократизация и тотальный контроль над всеми элементами системы образования легитимизируется как вариант нормы.

Имитация образца. При заимствовании образовательные системы из стран «ядра» претерпевают адаптационную трансформацию для соответствия экономическим и социальным условиям заимствующей страны. Это логично, так как при встраивании страны в мировую систему разделения труда, производства и распределения капитала необходимо актуализировать ее локальные мощности для потребностей глобального рынка. Р. Арнов по этому поводу писал, что «глобальные процессы взаимодействуют с национальными и местными акторами и контекстами, которые подлежат модификации и, в некоторых случаях, трансформации. Это процесс компромиссов, обмена, в ходе которого международные тенденции меняются с учетом местных интересов» [6, р. 14]. Арнов обращает принципиальное внимание на возможность для национальных элит максимально адаптировать заимствованный образец под собственные запросы и контролировать сложившуюся систему через максимальную бюрократизацию.

Реализация заимствованного образца далеко не всегда приводит к запланированным результатам. Это объясняется сочетанием множества факторов: от выделяемых государством ресурсов до особенностей территориальной доступности страны.

При анализе системы образования России, в частности внедрения ЕГЭ, представляется возможным использовать предложенную Р. Флэтча градацию имитации образца для периферизируемых обществ: полное соответствие образцу, частичное соответствие образцу, суррогат. Если взять за основу заимствование американской и европейской моделей образования и формы аттестации выпускников, то система ЕГЭ, внедренная в России, может быть оценена как полная имитация образца с выполнением заявленных целей. Действительно, после введения обязательного ЕГЭ серьезно снизился уровень коррупции при приеме в университеты, все ученики страны получили равные возможности при подаче документов в избранные учебные заведения без географической привязки, при подготовке к экзамену из-за открытости банков заданий и критериев их оценивания. Такую картину мы можем увидеть при ознакомлении с отчетами министерства образования и науки и министерства просвещения за последние десятилетия. Однако за этими отчетами стоит гораздо более сложная картина, отражающая проблему реального неравенства в образовании при внедрении образца. Р. Арнов, анализируя аналогичный опыт внедрения образцов в Новой Зеландии, заключает, что «многие образовательные реформы последнего десятилетия, возможно, слишком мало способствовали преодолению существующего неравенства, и общим результатом неолиберальной экономической политики стало увеличение разрыва между самыми богатыми и самыми бедными в регионе» [7, р. 132]. Внедрение ЕГЭ, согласно логике Арнова, привело к большей поляризации позиций учащихся, формально имеющих одинаковые права и уровень доступа к системе образования. Как показывает практика, это действительно так, потому что уровень доступа к качественной подготовке к экзамену для учащихся напрямую зависит от того, в каком образовательном учреждении обучался тот или иной выпускник, насколько его родители способны оплачивать услуги репетиторов или

курсы подготовки. И отсюда возникла проблема не только неравенства в положении учащихся, но и вопрос полноценной реализации образца на российской почве.

Проблема неравенства порождает проблему невозможности полной имитации образца, в лучшем случае процесс обучения сводится к частичной реализации. В этом случае учащиеся получают знания не в рамках полноценной школьной программы, а в рамках, определенных кодификатором тем экзамена. Особенно ярко это проявляется при анализе экзаменационных материалов и кодификатора тем по обществознанию. Часть тем, не включенных в кодификатор, но присутствующих в профильной рабочей программе по предмету, зачастую просто пропускается учителями-предметниками как способ сэкономить время и потратить его на отработку заданий из открытого банка Федерального института педагогических измерений (ФИПИ). И, как сказано выше, — это в лучшем случае.

Зачастую вместо полной или частичной реализации образца современная школа предлагает учащимся его суррогат. Главной его чертой является открытое «натаскивание» выпускников на решение заданий по предмету с параллельным изучением материала, включенного в темы кодификатора. Это сильно снижает качество образования, получаемого учениками средне-статистической школы, и усугубляет проблему неравенства в системе российского образования.

Распространение имитации образца. Неравенство в доступе к образцу. Распространение заимствованного образца системы образования в российских реалиях происходит сверху путем масштабного реформирования. Фактически начиная с 2004 г. произошла замена системы аттестации выпускников и полное изменение образовательных стандартов.

Внедрение образца привело к серьезным последствиям как для самой системы образования, так и для окружающей ее действительности. Адаптация к отечественным реалиям породила появление нового профессионального явления в педагогическом сообществе. Учащиеся, которым требуется персональная профессиональная помощь, сформировали социально-экономический запрос, на который педагогическое сообщество отреагировало, сформировав прослойку профессиональных репетиторов. Если еще два десятилетия назад репетиторство как явление имело эпизодический характер, то сейчас оно стало массовым. Более того, в России последнего десятилетия сформировался отдельный сектор платных образовательных услуг, специализирующийся именно на подготовке выпускников к ЕГЭ (школы подготовки к экзаменам, платные курсы при университетах, площадки по продаже образовательных услуг индивидуальных специалистов).

Данное явление усугубило неравенство среди учащихся. Имея формально равные права и предоставляемые возможности в доступе к образцу, ученики находятся в неравных позициях при выходе на экзамен. Те из них, чье материальное положение позволяет оплачивать услуги по дополнительной подготовке к сдаче экзамена, находятся в заведомо более выигрышном положении.

Р. Арнов, анализируя данную проблему для стран Латинской Америки, критически замечает в адрес различных авторов, систематически обосновывающих расширение доступа к начальному образованию до почти всеобщего охвата соответствующей возрастной группы, что доступ к уровням образования, которые наиболее важны для социальной мобильности и выхода в современные и конкурентоспособные сектора все более глобализированной экономики, остаются привилегированным резервом элит [7, р. 132].

Подражание масс элитам. Закрепление неравенства. Заимствование западной системы образования и масштабное ее внедрение в России спровоцировало несколько очень значимых процессов. Р. Арнов и его единомышленники подробно рассматривают их применительно к странам Южной

Америки. Однако идеи, высказанные в этих исследованиях, легко применимы к российской ситуации.

В результате реформирования системы образования в России с целью более успешного встраивания выпускников в рынок труда наблюдаются два взаимоусиливающих друг друга процесса. Первый процесс заключается в подражании региональных университетов как ведущим российским, так и зарубежным. Это проявляется в попытках реализации программ, уже апробированных и отработанных в отдельных вузах Москвы, на местной базе. В частности, ННИГУ и НГУЭиУ активно пытаются реализовывать программы, отработанные в НИУ ВШЭ. Однако, как показывает практика и анализ результатов выпускников, на базе региональных университетов происходит грубая имитация образца, являющаяся неполной, прежде всего из-за ограниченности финансирования. Это влечет за собой второй процесс. В результате таких заимствований и неполной имитации заимствованного образа углубляется неравенство в уровне образования выпускников региональных и столичных университетов.

Понимая это, многие наиболее успешные выпускники из провинции стремятся не к глубокому изучению школьной программы, а к максимально высоким баллам ЕГЭ, уделяя основное внимание в 10—11-х классах не столько учебе, сколько подготовке к сдаче конкретного предмета, что ведет к непоправимому ущербу качеству получаемого ими школьного образования. Такие ученики, получив максимальные баллы, предсказуемо уезжают учиться или за границу, или в ведущие университеты Москвы и Санкт-Петербурга. Это наносит очередной удар по качеству образования тех, кто остался в регионах, и приводит к внутренней периферизации и закреплению системного неравенства в образовании.

3 заключение

Проведенный анализ, несомненно, требует дальнейших уточнений, углубления и эмпирической проверки. Материалом для проверки могут послужить результаты ГИА-9 и ГИА-11 за последние пять лет, а также анализ результатов экзаменов и подготовки к ним в период пандемии новой коронавирусной инфекции. На основе имеющихся результатов уже сейчас можно поставить ряд острых вопросов, ответы на которые, с одной стороны, могут помочь понять сложившуюся в системе образования ситуацию, а с другой — через обнаружение противоречий и аномалий усилить имеющуюся теоретическую конструкцию с использованием новых экономических данных.

Список источников

1. Amin S. World poverty, pauperization and capital accumulation // *Monthly Review*. 2003. Vol. 55. Issue 5. P. 1—9.
2. *Потапов А. С.* Дифференциация обучения с учетом психофизиологических особенностей восприятия информации : моногр. / под ред. В. М. Монахова. Новосибирск : НИПКиПРО, 2001. 111 с.
3. *Потапов А. С.* Самостоятельная работа в высшей школе как педагогическая проблема : моногр. Новосибирск : НИПКиПРО, 2006. 166 с.
4. *Arnone R. F.* World-systems Analysis and Comparative Education in the Age of Globalization // *International Handbook of Comparative Education* / Eds. Robert Cowen, Andreas M. Kazamias. London, New York : Springer Science, 2009. P. 101—119.
5. *Flecha R.* New Educational Inequalities // *Critical Education in the New Information Age* / Ed. by M. Castells, R. Flecha, P. Freiré, et al. New York : ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, INC., 1999. P. 65—82.
6. *Arnone R. F.* Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local // *Comparative education. The Dialectic of the Global and the Local* / Ed. by R. F. Arnone, C. A. Torres, S. Franz. Plymouth : Rowman & Littlefield, 2013. P. 7—29.
7. *Arnone R. F.* Book Review. Unequal Schools, Unequal Chances: The Challenges to Equal Opportunity in the Americas / ed. by F. Reimers. Cambridge : Harvard University Press, 2000. 464 p.

References

1. Amin S. World poverty, pauperization and capital accumulation, *Monthly Review*, 2003, vol. 55, issue 5, pp. 1—9.
2. Potapov A.S. Differentsiatsiya obucheniya s uchetom psikhofiziologicheskikh osobennostei vospriyatiya informatsii [Differentiation of training taking into account psychophysiological peculiarities of information perception], monografiya, V.M. Monakhov (ed.). Novosibirsk, NIPKi-PRO, 2001, 111 p.
3. Potapov A.S. Samostoyatel'naya rabota v vysshei shkole kak pedagogicheskaya problema [Independent work in higher education as a pedagogical problem], monografiya. Novosibirsk, NIPKiPRO, 2006, 166 p.
4. Arnove R.F. World-systems Analysis and Comparative Education in the Age of Globalization, *International Handbook of Comparative Education*, eds. Robert Cowen, Andreas M. Kazamias. London, New York, Springer Science, 2009, pp. 101—119.
5. Flecha R. New Educational Inequalities, *Critical Education in the New Information Age*, eds. M. Castells, R. Flecha, P. Freiré, et al. New York, ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISH-ERS, INC., 1999, pp. 65—82.
6. Arnove R. F. Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local, *Comparative education. The Dialectic of the Global and the Local*, ed. by R.F. Arnove, C.A. Torres, S. Franz. Plymouth, Rowman & Littlefield, 2013, pp. 7—29.
7. Arnove R.F. Book Review. Unequal Schools, Unequal Chances: The Challenges to Equal Opportunity in the Americas, ed. by F. Reimers. Cambridge, Harvard University Press, 2000, 464 p.

Информация об авторах

Гордейчик Екатерина Александровна — старший преподаватель кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Российская Федерация. E-mail: Ekaterina_nsk@mail.ru

Information about the authors

Ekaterina A. Gordeychik — Senior Lecturer, Department of Law and Philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation. E-mail: Ekaterina_nsk@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.12.2022; одобрена после рецензирования 23.01.2023; принята к публикации 30.01.2023.

The article was submitted 23.12.2022; approved after reviewing 23.01.2023; accepted for publication 30.01.2023.