

РАВЕНСТВО В ОБРАЗОВАНИЕТО: АНТИНОМИЧНИ ПОЛЕТА НА НАУЧНИЯ ДИСКУРС

Елена Виталиевна Лавренцова

EQUALITY IN EDUCATION: ANTINOMIC FIELDS OF SCIENTIFIC DISCOURSE

Elena Vitalievna Lavrentsova

Abstract. The article examines the problem of equality in education through the prism of the basic theoretical and conceptual approaches. The evolution of scientific discourse concerning various aspects of equality is presented. The central focus of the author's attention is related to the analysis of the advantages and limitations of the „weak“ definition of equality, perceiving the nature of education based on the competitive-oriented social perspective and assuming equal opportunities for participation in the competitive system for access to better and more prestigious education, and „strong“ interpretation that assumes that every child has equal chances to acquire knowledge and develop its intellectual potential.

Key words: education, equality, social justice, democratisation, meritocracy, egalitarianism

Днес, както и преди няколко десетилетия научните дебати, фокусирани върху проблема за равенство в образованието, не са загубили своя интензитет и острота. От една страна, това се обуславя от нестихващия публичен и професионален научен интерес към обсъждане и концептуализиране на по-широк кръг теми и въпроси, касаещи такива фундаментални категории на социалния анализ като „социално равенство“ и „социална справедливост“, както и проекциите им в разнообразните сфери на обществения живот, а от друга – несъмнено са свързани с дълбоката трансформация на мястото и ролята на образованието в социума, с нарастване на социеталната му значимост в съвременните икономически, политически и социокултурни условия.

Образованието през последните десетилетия все повече се превръща в един от основните двигатели на социално-икономическото развитие, ключов инструмент за намаляване на бедността, подобряване на

равния достъп до пазара на труда, здравеопазването и други публични блага. Образованието съществено повлиява характера и принципите на социалните премествания и до голяма степен обуславя шансовете на индивидите за по-добър живот. Оттук особено значение придобива обществената потребност от намаляване дълбочината на образователните неравенства в образованието, тъй като липсата на равни образователни възможности и сериозната затрудненост в достъпа до качествено образование негативно рефлектират както върху индивидуалния професионален и личностен потенциал, така и върху трудовата реализация на работната ръка като цяло, ерозират социалната стабилност и свиват възможностите за устойчив обществен растеж.

Четири са базовите основания, обуславящи търсенето на начини, подходи и инструменти за намаляване на неравенствата в сферата на образованието:

– **морален императив:** не може да се говори за оптимизация на общественото състояние и обща хуманизация на човешките отношения без осъществяване на реални стъпки по посока към осигуряване на основополагащите условия за пълноценно участие в живота на обществото за всеки индивид, изкореняване на социалните привилегии и изравняване на жизнените шансове, без стремежа към справедливо разпределение на благосъстоянието и намаляване на социално-класовите и стратификационните различия.

– **икономическо обосноваване:** налице е засилване на връзката на образованието с пазара на труда и нарастване на влиянието му върху икономическата подсистема на обществото като цяло чрез актуализиране на релацията между образователно-квалификационните характеристики на работната ръка от една страна и качествения потенциал на трудовия пазар от друга, като условие за икономически растеж и увеличаване на общественото богатство. Допълнително тенденцията за цифровизация на икономиката в съвременния свят и внедряване на иновациите в производствения процес способстват за повишаване на изискванията към качеството и нивото на образователната подготовка.

– **социално-политическо обосноваване:** в контекста на реформиране на държавата на всеобщото благосъстояние особено важна роля придобива институтът на образованието. Подкрепата и развитието на образованието се разглеждат като приоритет в контекста на гарантиране на равните възможности и социалните права. Редица фактори допринасят за това – международната миграция, технологичните промени, застаряването на населението и др. Сериозните проблеми, в т.ч.

и икономическият спад, предизвикани напоследък от COVID-19 кризата, също извеждат образованието на преден план, тъй като само по себе възстановяването след тежките последици на пандемията важно е да върви в унисон с принципите на справедлива социална закрила, икономическо и социално сближаване. А това не може да се реализира без приобщаващо образование, без постигане на достъпността на качествени образователни ресурси за всички. Акцентът също така се поставя върху осигуряване на достъп към непрекъснато професионално образование както за младите хора, така и за възрастните. Като особено рисков тук се възприема низшият стратификационен слой на населението, обхващаш неквалифицираните работещи, групи в неравностойно положение, чието образование и обучение изискват допълнителна концентрация на обществените усилия и политическата воля на управляващите.

– **общ световен тренд**, отразяващ разширяващите се процеси на демократизацията на обществено-политическия живот. Първо, образованото население съставя ядрото на политическата сила на демократичните страни, които се стремят към развитие. Без знанията за това, как изобщо са устроени процесите в една или друга сфера, било професионална или политическа, невъзможно е квалифицираното мнение, което се изразява посредством гласуване или придържане към някаква позиция. Второ, образованието способства за развитието на близките към него институти, такива като морал, възпитание и др. Това позволява да се говори за качествено подобряване на положението на населението и развитие на системата от ценностите (Gimpelson, 2016).

Преди обаче да се търсят начините за нивелиране, заглаждане на неравенствата в образованието и да се обсъждат различните варианти за разрешаването на този проблем, е необходимо да се уточнят концептуалните схващания, основните идейно-теоретични представи, формиращи както изходната рамка на научния дискурс, така и понататъшната му еволюция. Централно място в дискусиите за равенство в образованието заема въпросът относно степента и мярката за реализиране на равенството по отношение на образователните възможности. Въз основа на това се оформят два антиномични полюса на разбирането: **слабата трактовка**, възприемаща природата на образованието през призмата на конкурентно-ориентираната социална перспектива и предполагаща равни възможности за участие в състезателната система от тестове и изпити за достъп към по-качествено и престижно образование, и **силната трактовка**, която допуска, че всяко дете има равни

шансове за получаване на знания, в т.ч. тези от по-висок когнитивен порядък, и развитие на интелектуалния си потенциал (Crosland, 1962). Квинтесенцията на втория подход най-удачно и най-лаконично изразена от Джон Гудлат: „Трябва всички деца да бъдат обучавани добре“ (Goodlad, 1996, p. 87).

„Слабото“ тълкуване се базира върху идейните положения за вродени способности на индивида, които трябва да бъдат подкрепени и усъвършенствани чрез образованието. Именно към такова виждане са се придържали радетелите на публичното образование и създателите на първите държавни училища в САЩ (Brick, 1993). Слабата трактовка като цяло отразява либералните ориентации с характерното за тях превъзпяване на пазара и пазарните ценности и фактически води към меритокрация (в идеалната ѝ, евристична перспектива), към такъв тип общество, в което реален достъп към механизмите на властта получават най-заслужилите, най-достойните, респективно тези с най-висок интелектуален капацитет. Меритокрацията служи като израз на специфично икономическо и обществено-политическо устройство, при което икономически, социални и политически изгоди и блага се разпределят съгласно интелектуалните постижения. Тези, които най-добре проявяват себе си в образованието, достигат до най-престижните, авторитетни и високоплатени длъжности в обществото и икономиката (Evetts, 1973).

„Силният“ вариант произтича от вярата във възможностите на образованието да подобри човешката същност. Подобни възгледи превъзгласява и последователно отстоява Джон Дюи. Допълнително задълбочаване и обосноваване те получават в произведенията на привържениците на психологията на развитието (Лев Виготски и др.). С особен пиетет адептите на силната интерпретация възприемат и лансират педагогическите идеи за прогресивно възпитание и обучение. Изхождайки от прогресистките си схващания, те поставят под въпрос селективните форми на организация на образователната система, имплицитно приемаща меритократичния идеал, и насочват търсенията си към максимално интензифициране на педагогическата ефективност на преподаването и обучението. Оптимистичният заряд на дадената интенция обаче се сблъсква с перманентно нарастване на обществените експектации по отношение на педагогическите технологии, на тяхната иновативност и ефикасност, които често граничат със свръхочаквания.

С оглед максималното оползотворяване на егалитарния (в положителния смисъл на думата) ресурс на силната трактовка при едновременно

менно запазване на водещата роля на „слабия“ вариант, възникват научно-практическите търсения по посока на различни конвергентни форми. Централният фокус тук е омекотяването на радикално заявената конкурентност на образователните постижения, очевидно присъща на слабата трактовка. Следвайки подобен стремеж, някои страни прибегват до конструиране и внедряване на различен тип смесени или комбинирани системи, когато в началната степен на обучение акцентът се поставя върху използването на „силната“ дефиниция на равенството със стремежа към задължително завършване на началния етап на образованието от всички деца, а състезателността се въвежда през следващите етапи.

Във Франция например за горната училищна степен са разделени понятията за количествена и качествена демократизация на образованието. Количественото разбиране може да се разглежда като „слаб“ вариант на силната трактовка, тъй като тук става дума за ръста на образованието, за разширяване обхвата в образованието на даденото поколение деца и младежи (Cherednichenko, 1994). Качествената демократизация на свой ред се оказва близка до „слабия“ вариант в схемата на Кросленд и отразява интенцията към постигане на такова положение, когато маршрутът на децата в системата на училищното образование зависи само от техните заслуги (Crosland, 1962, p. 107). Но и комбинираният вариант често попада в клопка на демократичните си намерения, понеже осигуряването на прозрачно и конкурентно преминаване към следващия етап на обучението може само да засили неравенството в образованието, ако не бъде предшествано от етапа с меритократичното разпределение на услугите.

Като цяло „слабата“ дефиниция на равенството се сблъсква със сериозни трудности и ограничения при решаване на въпроса, свързан със социалната справедливост и достъпа до качествено образование за всички категории от населението, понеже превъзнасяйки ефективността и справедливия характер на конкуренцията на способностите, интелектуалните качества и образователните постижения, оставя настрана болезнената тема за влиянието на социално-икономическия статус, културния капитал и цял ред други екзогенни социални детерминанти (наред с ендогенни) върху развитието на детето и респективно шансовете му за успешен училищен маршрут. Това поражда немалко опити за модифициране на самия подход чрез внедряване на определени коригиращи форми, предполагащи в частност предоставяне на помощ през етапа на подготовката за училище или предоставяне на втория

шанс за участие в конкуренция за тези индивиди, които не са се справили с меритократичната надпревара през първия етап.

Силната трактовка в стремежа си да преодолее слабостите на „слабия“ вариант на равенството, призовава към засилване ролята на държавата за осигуряване на равен достъп до образователните ресурси и качествено образование чрез внедряване на механизмите на *максимализация* (държавата така разпределя образователните ресурси и устроява образованието по такъв начин, че да максимизира шансовете на децата като бъдещи граждани) и *изравняване на шансовете* (увеличаване на шансовете, особено стартовите възможности за децата със социални и други проблеми) (Gutman, 1987). „Силното“ равенство в своята ярко изразена демократична насоченост се сблъсква обаче с много сериозен проблем, който засяга децата от нискостатусните групи и общности и изисква гъвкави подходи за решаване. От едната страна, те притежават ограничен културен опит и недостатъчно развити речевни навици, което в значителна степен затруднява състезанието им с децата, имащи по-различна социално-класова принадлежност. От другата страна, тяхната мотивация към образователния процес и високите училищни постижения също е понижена.

Един от възможните подходи към изравняване, гравитиращ около умерените схващания, се основава върху теорията на репрезентативните групи (Robinson, 1981). Главната идея на тази теория е свързана с постигане на адекватна репрезентация на представителите на различните социални слоеве и страти в полето на образователната система, покриваща всички образователни равнища, пропорционално на общото им представителство в обществото. До голяма степен това е отразено в политиките на афирмативните мерки или „позитивна дискриминация“, реализуеми в САЩ и някои други страни, където на децата от дискриминираните по-рано миноритарни общности и уязвимите групи се предоставят определени форми на подкрепа – финансово-материална, консултативна и др., както и определени привилегии чрез например процедурите на квотиране при кандидатстване. В рамките на дадения подход акцентът се поставя също и върху специализираните програми за подготовка на децата към училище или към всеки следващ етап на обучението. Последователно прокаране на подобните концептуални схващания и произтичащите от тях мерки неминуемо води не само към необходимостта от перманентно прецизиране на използваните критерии за определяне на благодетелстваните малцинства (по-често става дума за видими такива – *visible minorities*), но и към примата на групо-

вите права спрямо индивидуалните, което влиза в противоречие с основополагащите принципи на либерално-демократичната идеология.

В още по-засилен вариант апелът към изравняване на шансовете намира своето въплъщение в идейното положение за равенство не само на образователните възможности и условията на обучението, но и на резултатите. Последните обаче могат да се третират по различен начин. Често използва се определен стандарт на образованието, който предполага овладяване на основните образователни програми и постигане на определено ниво на образованието. Фактически иде реч за усвояване на базовите знания и умения, на фиксирания съдържателен минимум. Наред с това резултатите могат да се разглеждат и през призмата на по-големите, предимно лявоориентирани обществени очаквания, и тогава въпросният минимум се обвързва с овладяването на компетенциите от по-висок порядък, които дават възможност на всички да участват в живота на демократичното общество (Gutman, 1987).

Имплицитно представата за минимума се съдържа във всички образователни системи дотолкова, доколкото това отразява приетите държавни образователни изисквания и е свързано с документално подплатената демонстрация на определени образователни постижения. Теоретично звучи добре, но на практика възникват множество неясноти и разминавания относно конкретното определяне на съдържанието на подготовката и съдържанието на обучението, относно обвързване на минимума дори в базисния му вариант със съответната система за оценяване, същото касае начините и методиките за количествено измерване на резултатите от обучението. Ненапразно призивите към силното равенство в повечето случаи остават чисто декларативни, тъй като реалното внедряване на така дефинирания минимум се оказва изключително трудно постижимо. Като цяло тази позиция в своя краен израз изисква не само еднакво обучение за всички, но и осигуряване на еднакво учене (Howe, 1994.)

Реализацията на силната трактовка на равенство се оказва изправена пред редица много съществени проблеми, повлияни и от вътрешноинституционалното естество на образователната система, и от външните фактори, препрещащи към по-широк социален контекст. Първо, всякакви опити за разширяване на възможностите за вертикална мобилност чрез механизмите на образованието рано или късно се сблъскват с дълбоката съпротива на родителите от привилегированите социални слоеве, които на всяка цена се стремят да запазят своите класово-

стратификационни предимства, адаптирайки стратегиите си по увеличаване на културния капитал на семейството към новите обществени условия. Второ, силният вариант на равенство не само предявява изключително високи професионални и квалификационни изисквания към всички представители на учителското съсловие, но и разчита на активно позиционирана професионална подкрепа и солидарност в учителската общност. Трето, има основателни опасения, че съществуващото образование е нерелевантно за голям брой ученици и техните родители, които в редица ситуации просто се отказват от наличните възможности.

Тук може да се проследи постепенната трансформация на разбиранията относно самата природа на равенството в образованието, която насочва научните дискусии към нова плоскост на размисъл: все по-настойчиво се повдига въпросът за предефинирането на равенството в условията на нарастващата поликултурност на социума на фона на опазване на демократичните принципи в образованието и гарантиране на гражданските права (Gutman, 2004). Разчупването на монокултурния формат на съвременните държави, свързан със сериозното увеличаване на културното разнообразие както в рамките на национално-държавното образуване като цяло, така и в училищната общност, отразяваща пъстър в етнокултурно отношение състав на децата в класните стаи, отваря пътя на все по-често звучащи съмнения в целесъобразността да се следва един културно-образователен идеал, еднакво приемлив и пожелателен за представителите на всички обществени сегменти. Универсализмът на задължителните образователни изисквания се сблъсква с плуралистичността и партикуларността на съвременния живот, а представата за единствено правилната образователна траектория, латентно присъстваща във всички корекционни идеи и форми, започва все повече да се проблематизира от гледна точка на примата на различието спрямо доскоро доминиращата тъждественост.

Като накрая зазвучават доста смели призови към пълен отказ от каквото и да било единообразно движение в полето на училищното образование, открито прокламируеми най-вече от привържениците на постмодернизма. Според тяхното виждане демократичният принцип не задължава децата да бъдат изравнявани нито на „входа“, нито на „изхода“. Подобна идейна позиция влече след себе си допускането, че не е нужно да се харчат еднакви средства за всяко едно дете. Демократичната интерпретация на равните възможности изисква не математически определяемо равенство, а предоставяне на такова образование на всич-

ки деца, което им дава възможност ефективно да участват в демократичния процес. При това важно е да се има предвид, че самото определяне на адекватността на образованието в участващата демокрация се променя с течение на времето и се различава в различните страни (Gutman, 1987).

По същество изследователите от постмодернисткото крило предлагат коректно да се диференцират идеите за равно и справедливо разпределение на образователните ресурси в рамките на традиционните разбирания за училището и неговата институционална природа, от равенството на възможностите за получаване на образованието от различен тип и естество, необходимо за различни хора. Точно последното служи като реален израз на демократичните представи за равни образователни шансове. С оглед на реализацията на дадения подход акцентът се поставя не върху разширяването на достъпа до образованието, а върху дълбока, коренна промяна на самото образование по посока максимално персонализиране и индивидуализиране на предлаганите образователни продукти и услуги, което в перспектива води и до значително разнообразяване на възможните образователни траектории.

Това предполага, от едната страна, сериозна професионално-личностна трансформация на учителя, който насочва своите усилия не към преподаване на унифицираните елементи от съответното учебно съдържание, а към разбиране на това, какъв трябва да бъде този специфичен учебен материал, който е необходим за едно или друго дете в класа. А от другата страна, включва разработването на алтернативните учебни планове и разнообразните форми на педагогическата и институционална подкрепа на учениците от миноритарните общности (Noddings, 1992).

Като цяло в подобно концептуално виждане се съдържа много интересна и продуктивна идея за разнообразяване на образователните пътеки, а също и траекториите на вертикалната социална мобилност. Но наред с отчитане на несъмнената демократична насоченост на дадения подход, при това съзвучна на новите социокултурни и образователни реалии със заострен публичен и научнодискурсивен интерес към проблема за различието и другостта, трябва да бъде отбелязана неговата нееднозначност, известна теоретична уязвимост от гледна точка на социалните и икономическите последици от плурализма на образователните траектории за конкретния индивид. Това общо взето демонстрира дълбоката амбивалентност и противоречивост на всеки дискурс, а в конкретния случай показва пластичността и смисловата променли-

вост на така дефинираното равенство в полето на образованието – от приемане на равноценността на многовариантните образователни траектории до неволното примиряване с диференциращите и стратификационните процеси в образованието при условие, че всички избирани траектории дават възможност за участие в гражданския живот. Ясно е така или иначе, че без определянето на степента и пълноценността на това участие през призмата на социалното движение нагоре и кариерното развитие не е възможно да се осмислят институционалните и педагогическите механизми за решаването на дадения проблем.

Силната трактовка обаче предизвиква критиката не само отляво, но и отдясно, превръщайки се в обект на сериозни нападки от страна на по-консервативно ориентираните социални мислители. Последните са на мнение, че училището не е в състояние да елиминира социалното неравенство, дори повече, зад подобни стремежи към равенство винаги стои намерението за изравняване, граничецо с уравнивилровка, и борбата с открояващите се на фона на общото усреднено ниво по-високи постижения и успехи. Оттук се прави извод, че егалитаризмът винаги е съпроводен от понижаване на образователните изисквания и стандарти. Като примери за такава педагогика, която не стимулира интенция към висшите постижения на човешкия дух и култура, се посочват някои нови педагогически направления, подходи и технологии, които поощряват мнението на децата, тяхното самоизразяване.

Изхождайки от алтернативните схващания, представителите на неоконсервативните научни среди подчертават необходимостта от подкрепа на селективните училища за най-способните и високомотивираните ученици (Соорег, 1980). Разбира се, дори такива „охранителни“ статуквото твърдения не са лишени от смисъл дотолкова, доколкото успяват да уловят реалните трудности, с които се сблъсква образователната политика в търсенето на баланса между меритократията и усредняването, носещо в себе си скритите медиократични тенденции. Аргументите на противниците на силното равенство са свързани с идеята за защита на високата култура в едно демократично общество – с акцент върху нейната достъпност за тези, които са способни да я усвоят, съпроводена от активно противопоставяне на засилващите се позиции на масовата култура, в т.ч. в пространството на училището, които водят до отслабване на самото образование.

Другите аргументи касаят принципите на индивидуалната свобода и почиващите върху тях механизми и процедури на демократичния избор на учебното заведение, предполагащи наличието на разнообраз-

ни типове на образователни организации (не само държавни, но и частни) в рамките на пазарноориентираната образователна среда. Допълват ги идеите относно това, че частните училища, макар и да изглеждат съмнителни от демократична гледна точка, понеже способстват за възпроизводство на образователните неравенства, е необходимо да бъдат запазени, понеже не само изпълняват функцията на гарант на високите образователни постижения, на индивидуалните права и свободи, не само показват пътищата и начините за максимално задоволяване на ученическите и родителските експектации, но и противоборстват на установяване на държавния монопол, ограничавайки чрез това тенденциите към тоталитаризиране, бюрократизиране и прекомерно индоктриниране на образователната система. Именно в това най-ярко се проявява присъщият им демократичен заряд. Интенцията към максимално използване на конкурентния потенциал на частните училища при едновременно разширяване на възможностите за достъп до най-висококачествените и престижни учебни заведения довежда до поява на системата за образователните ваучери в редица държави по света, но и тя въпреки своята очевидна демократичност, с течение на времето се оказва свързана с множество нееднозначни последици и ограничения, в това число такива, които водят до засилване на определени форми на неравенството.

Важно е обаче да се подчертае следното: въпреки наличието на немалко значими доводи и аргументи критиката на силната трактовка постепенно загубва своята убедителност, особено в светлината на данните от провежданите напоследък изследвания, които все повече опровергават твърденията за висока ефективност на състезателните, релевантни на пазарната конкурентност, подходи в образованието. Като особено обнадеждаващ изглежда опитът на скандинавските страни, където се отрича конкуренцията между учениците като израз на неравенство и непродуктивен характер на обществените отношения, от който страда не само отделната личност, но и обществото като цяло (Braathe & Otterstad, 2014). Създавайки такъв тип образователни системи, които са достъпни за всички и в които се осигурява относително равенство на образователните възможности и резултати, тези държави постигат не само лидерските позиции в световните образователни класации, но и високо равнище на общото благосъстояние. При това не само страните от Северна Европа показват толкова значима еволюция на образователните системи по посока към равенството и осигуряем чрез това забележителен образователен и социален напредък. Системи-

те на образованието в Китай и Виетнам днес демонстрират, че може да бъде постигнато много повече, отколкото може да се предположи, изхождайки от нивото на доходите, благодарение на постоянно съсредоточаване на вниманието върху обучението въз основа на равенство.

В заключение може да се каже, че полусността в дискусиите за равенство все още не е преодоляна, а редица въпроси, свързани с изясняване на източниците на образователните неравенства, с действието на механизмите, засилващи или отслабващи неравенствата на различни равнища на образователната система и в различни образователни и социални контексти, все още се нуждаят от задълбочен и прецизен анализ. Относително слабо е разработен и въпросът относно характера на взаимоотношеност и взаимовлияние между образователните неравенства и демократичните ценности. Не е изследван в достатъчна степен и проблемът за равенството в една по-плюралистична социална перспектива, изискващ адекватна оценка на релевантните пътища, начините, допустимата мярка и възможните ограничения при осъществяване на диверсификацията на образователните траектории. Понататъшните проучвания в тази област биха дали тласък не само към допълнително теоретично-концептуално изясняване и обогатяване на очертаната проблематика, но и към практическите решения на множествени задачи по нивелиране на неравенствата в образователната сфера.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

- Braathe, H.J., Otterstad A. M. (2014). Education for All in Norway: Unpacking Quality and Equity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. № 116, 1193–1200.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.368>
- Brick, B. (1993). Changing Concepts of Equal Educational Opportunity: A Comparison of the Views of Thomas Jefferson, Horace Mann, and John Dewey. *Thresholds in Education*. 19 (1–2).
- Cherednichenko, G. A. (1994). Problemi demokratizatsii obrazovaniya vo Frantsii. *Sotsiologiya obrazovaniya*, 2 (3), Moscow: CSO RAO. [Чередниченко, Г. А. (1994). Проблемы демократизации образования во Франции. *Социология образования*, 2 (3), Москва: ЦСО РАО].
- Cooper, D. (1980). *Illusions of Equality*. Routledge, 1980.
- Crosland, C. (1962). *The Conservative Enemy*. Cape.
- Evetts, J. (1973). *The sociology of educational ideas*. Routledge.
- Gimpelson, V. E. (2016). Nuzhen li rossiyskoy ekonomike chelovecheskiy

- kapital? Desyat somneniy. *Voprosy Ekonomiki*, (1), 129-143. [Гимпельсон, В. А. (2016). Нужен ли российской экономике человеческий капитал? Десять сомнений. *Вопросы экономики*, (1), 129-143].
- Goodlad, J. (1996). *Democracy, education, and community*. // Soder R. (Ed.), *Democracy, Education and the Schools*. Jossey-Bass.
- Gutman, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Gutman, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education. In Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Howe, K.R. (1994). Standards, Assessment, and Equality of Educational Opportunity. *Educational Researcher*, 23 (8).
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.
- Robinson, P. (1981). *Perspectives on the Sociology of Education*. Routledge.

Author Info:

Assoc. prof. Elena Vitalievna Lavrentsova, PhD
Trakia University - Stara Zagora
Faculty of Education
E-mail: elenavit@abv.bg