



К вопросу о социальных функциях иноязычного образовательного неравенства в российских школах

В. Л. Примаков

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
vprim2007@yandex.ru

Аннотация. Цель статьи заключается в обосновании, определении и описании социальных функций такого социального феномена, как иноязычное образовательное неравенство. Целевая ориентация определяется, с одной стороны, недостаточной релевантностью широко распространенного типичного набора социальных функций неравенства в образовании для исследования конкретного анализируемого феномена. С другой стороны, обоснование социальных функций любого социального феномена предопределено той теоретико-методологической конструкцией, на которую опирается исследователь. При этом нельзя отрицать того факта, что осмысление роли социальных функций как внешних проявлений свойств объектов, их назначения в функционировании целостной социальной системы всегда были и остаются актуальной научной задачей. В качестве методологической основы для определения основных социальных функций иноязычного образовательного неравенства автором была использована парадигмальная функциональная сетка AGIL, разработанная Т. Парсонсом. В статье обосновывается использование этой методологической схемы для анализа социальных функций, рассматриваемого с соблюдением базовых принципов структурно-функционального анализа. Реализуя эту методологическую модель и опираясь на дедуктивную логику теоретического анализа, были выявлены основные функции иноязычного образовательного неравенства в современном российском обществе: селективная, регулятивная, стимулирующая и стратифицирующая. В статье описаны и охарактеризованы выявленные функции анализируемого феномена. Выводы и умозаключения подтверждены многочисленными статистическими данными и анализом результатов эмпирических социологических исследований. Проанализированные функции подтверждают вывод об объективном существовании и функциональной заданности иноязычного образовательного неравенства в современном российском обществе. Реализация этих функций способствует сохранению социальной стабильности общества и воспроизводству его социальной структуры.

Ключевые слова: иноязычное образовательное неравенство, социальные функции, парадигма AGIL

Для цитирования: Примаков В. Л. К вопросу о социальных функциях иноязычного образовательного неравенства в российских школах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2025. Вып. 3 (860). С. 101–108.

Original article

On the Issue of the Social Functions of Foreign-Language Educational Inequality in Russian Schools

Viacheslav L. Primakov

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
vprim2007@yandex.ru

Abstract. The purpose of the article is to substantiate, define and describe the social functions of a social phenomenon as foreign-language educational inequality. On the one hand, the objective orientation of the article is determined by the insufficient relevance of a widespread typical set of social functions of inequality in education in terms of the specific phenomenon research. On the other

hand, the justification of the social functions of any social phenomenon is predetermined by the theoretical and methodological framework on which the researcher relies. At the same time, undeniably, understanding of the social functions role as external manifestations of the objects' properties and their purpose in the entire social system functioning has always been and remains an urgent scientific task. The author used the AGIL paradigmatic functional scheme developed by T. Parsons as a methodological basis for determining the main social functions of foreign-language educational inequality. The article substantiates the usage of this methodological scheme for the observation of social functions, considered in compliance with the basic principles of structural and functional analysis. By implementing this methodological model and relying on the deductive logic of theoretical analysis, the main functions of foreign-language educational inequality in modern Russian society have been identified: selective, regulatory, stimulating and stratifying. The article describes and characterizes the revealed functions of the analyzed phenomenon. The conclusions are confirmed by numerous statistical data and analysis of the results of empirical sociological research. The explored functions verify the inference about the objective existence and functional assignment of the foreign-language educational inequality in modern Russian society. The implementation of these functions contributes to the preservation of the social stability of society and the reproduction of its social structure.

Keywords: foreign-language educational inequality, social functions, the AGIL paradigm

For citation: Primakov, V. L. (2025). On the issue of the social functions of foreign-language educational inequality in Russian schools. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Social Sciences*, 3(860), 101–108. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Вопрос о функциях конкретного социального феномена, каковым выступает иноязычное образовательное неравенство в российской школе, нельзя отнести к малосущественным, поскольку налицо многочисленные проблемы в их обосновании и понимании. С одной стороны, понятно, что любое социальное явление имеет свои внешние проявления, назначение, роль. Тем более, которое встроено в социальную ткань общества, а значит, системно, массово, типично и т. п. И с этой точки зрения эти функции отражаются в конкретном контексте анализа сложившуюся в обществе структуру, дифференциацию, неравенство. Более того, социальное неравенство «вшито» во все сферы общественной жизни, в том числе и в образовательную среду. В этом отношении образовательное неравенство и его функции в обществе как бы «покрывают» иноязычное образовательное неравенство.

С другой, – угол научного зрения на функции иноязычного образовательного неравенства существенно различен с точки зрения различных наук. Так, например, педагогика, лингвистика, как и социология, не только «по-своему» понимают анализируемый феномен, но видят «свои» различные функции как образования в целом, так и неравенства, а особенно, иноязычного и лингвистического.

Завершает комплекс проблем отсутствие даже не принятой, а хотя бы апробированной, методологической платформы обоснования, выделения и описания этих социальных функций.

Методологических схем как будто немало, но все они так или иначе, но построены на теоретических выводах либо реализуют определенную теоретическую концепцию. В конечном итоге каждая из социальных функций должна иметь не только теоретико-методологическое, но и эмпирическое обоснование и подтверждение. Что также актуализирует проблему описания социальных функций рассматриваемого социального феномена.

ПРОБЛЕМА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА И ЕГО СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ В ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОМ НАУЧНОМ АНАЛИЗЕ

Иноязычное образовательное неравенство выступает как сложный и многогранный объект научного анализа. Это касается обоснования и определения его функций в современном обществе.

С одной стороны, анализ научной библиографии показывает, что отдельные проблемы иноязычного образовательного неравенства имеют достаточно широкую и глубокую проработку. Речь идет о понимании содержания социального неравенства вообще и образовательного неравенства, в частности. Об этом писали не только известные философы (от Платона до Ж.-Ж. Руссо, И. Канта и др.), но и классики социологии (от М. Вебера, Т. Веблена, В. Парето до П. Бурдьё, М. Вебера, П. А. Сорокина и др.). Отдельно и весьма продуктивно исследовалось неравенство в образовании [Фурсова, Ханнанова, 2013; Шолохов,

2010; Константиновский, 2008; Высоцкая, Филипова, 2018]. Однако предметное (иностранное) сужение общей проблемы образовательного неравенства не отразилось на глубине ее изучения. Анализ степени изученности феномена иностранного и лингвистического образовательного неравенства показал, что проблема рассматривалась весьма фрагментарно и очень эпизодически [Карнаухов, 2020; Микерова, 2015; Олейникова, 2003; Примаков, 2021; Свердлов, Барышников, 2022]. Не всегда, к сожалению, или правильнее сказать, крайне редко, научный интерес доходил до анализа социальных функций иностранного образовательного неравенства. Проблема, с нашей точки зрения, заключается в том, что основной упор делался не на анализе социальных последствий, роли данного феномена в общественном системном понимании как формы социальной дифференциации в обществе, являющихся предметом социологического изучения. Научный интерес «уходил» в анализ личностных, гуманитарных, образовательных функций, либо функционального неравенства при изучении и использовании иностранных и / или неродных языков.

Последнее умозаключение очень хорошо иллюстрируется базовым определением «функционального неравенства языков», под которым «понимают различную степень функциональной нагрузки, обусловленную уровнем использования языков в обществе в пределах той или иной социально-коммуникативной системы»¹.

В этой же логике, только в фокусе анализа владения и использования иностранного языка в коммуникативном процессе, определяет типы лингвистического неравенства Р. Хадсон («субъективное неравенство», «языковое неравенство», «коммуникативное неравенство») [Hudson, 1996].

Осуществленный анализ позволил сформулировать определение *иностранного образовательного неравенства* в российской школе, под которым понимается форма социальной дифференциации, основанной на неравном доступе к получению качественной иностранной подготовки в системе российского среднего общего образования и ее использованию, что порождает неравные возможности и шансы в выборе и реализации траектории дальнейшего социально-культурного развития. Такое неравенство выступает особым подвидом образовательного неравенства.

Есть смысл добавить, что, во-первых, мы сосредоточиваем свое внимание исключительно на среднем общем образовании, поскольку оно является обязательным, а значит гарантированным государством по организации, методикам,

обеспечению, уровню и качеству. Но не только. В школе закладывается базовый иностранный и социокультурный потенциал, который развивается на следующих уровнях образования и деятельности. Во-вторых, этим мы определяем профильное различие иностранного и лингвистического образовательного неравенства, которое не только дополняет, развивает школьную иностранную подготовку, но и может выступать основанием для углубления социальной дифференциации. В-третьих, мы сознательно исключаем из анализа обучение неродным языкам, например русскому как неродному языку. Это отдельная проблема.

Однако более существенной проблемой являются социальные функции иностранного образовательного неравенства в российской школе. В их понимании также далеко не все однозначно. В самом общем философском понимании под *функцией* (лат. function – исполнение, совершение) понимают внешнее проявление свойств объектов, назначение. В контексте социальном имеется в виду выполняемая роль в целостной социальной системе, в общественной структуре. При этом весьма распространено и устойчиво оценочное мнение о негативном характере, роли и назначении социального неравенства, а тем более иностранного образовательного неравенства в российской школе. Остаются проблемными и методологические вопросы определения социальных функций того или иного объекта, социального явления, в том числе иностранного образовательного неравенства.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ AGIL ДЛЯ ОБОСНОВАНИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА

Поиск методологического фундамента, обосновывающего и определяющего функции социального феномена иностранного образовательного неравенства, – вопрос не только философский. Социология имеет в своем научном арсенале богатые методологические возможности для анализа этих функций. Отметим, что формат статьи не позволяет проанализировать и сравнить все или большинство методологических подходов к анализу социальных функций. Например, сугубо функциональную теорию Р. Мертон, концепцию «идеальных типов» М. Вебера и их функциональных последствий, теоретические конструкции социальной мобильности, структуры, стратификации П. Сорокина и др.

Сосредоточим внимание и определим основания использования структурно-функционального методологического подхода, разработанного

¹Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. URL: https://linguistics_dictionary.academic.ru/4749/ (дата обращения: 07.05.2025).

Т. Парсонсом и изложенного в его базовых работах «О структуре социального действия» и «Социальная система» [Парсонс, 2000 Парсонс, 2019]. Во-первых, позволим себе напомнить, что рассматриваемая методология сосредоточена на «элементарном» социальном действии. Содержательно иноязычное образование определяется целеориентированной деятельностью различных социальных субъектов (школьники, их родители, учителя, управленцы образования, иные акторы) в конкретных условиях, а кроме того, нормативно ориентировано (требования нормативных документов, законов, ГОСТов, социально принятых и одобряемых норм). Во-вторых, эта совокупность действий функционально ориентирована. Анализируемые действия, направленные на получение иноязычных компетенций, функционально обеспечивают (должны обеспечивать) социальное равновесие (гомеостаз) в системах различного уровня: «школьники (семьи)» – «учителя (школа)»; «школьники (семьи)» – «вузы (ссузы, другие образовательные организации)»; «школьники (семьи)» – «профессиональные (культурные) организации (субъекты)»; «школа» – «общество» и пр. В-третьих, многообразие социальных действий и порождаемых ими явлений в анализируемой методологии сводятся к четырем основным функциям, определяемых функциональной сеткой AGIL, аббревиатурой, образованной начальными буквами каждой из четырех социальных потребностей (Adaptation, Goal Attainment, Integration, Latency; или адаптация (A), целедостижение (G), интеграция (I) и латентность (L), поддержание ценностного образца). Причем данная сетка универсальна для различных уровней анализа, любой социальной системы: общества, культуры, личности, социальных явлений и процессов.

Для иллюстрации анализируемых системных функций используют пространственно-временную

ориентацию. Мы представили ее в логике функционального анализа неравных возможностей к получению, усвоению и реализации иноязычной подготовки в системе российского среднего общего образования (см. табл. 1).

Разделяя методологический подход Т. Парсонса, можно увидеть, что любая система имеет две оси ориентации: внешнюю – внутреннюю и инструментальное – консуматорную. Внешнее функциональное предназначение ориентирует систему на внешнюю среду (проблемы), внутреннее – на внутреннюю среду (проблемы). Инструментальное предназначение ориентировано на ситуативные цели и средства, консуматорные – на стратегические, долговременные цели и средства. Из крестообразного наложения этих осей в образованных квадрантах определяется набор четырех «функциональных императивов», системных функциональных предписаний.

Здесь же мы только добавим, что на этой констатации эвристические возможности представленного методологического подхода не заканчиваются. Во-первых, в логике рассматриваемой методологии можно определять не одну, а несколько функций, объединенных единым функциональным императивом. Например, «адаптация» как функциональный императив предопределяет функцию «стратификации», которая обеспечивает «стабилизацию общественной структуры». Или, «целедостижение» как функциональное предписание определяет не только стимулирующую функцию, но и мотивирующую. Во-вторых, с кибернетической точки зрения представленная система имеет обратную последовательность: L–I–G–A. Или, другими словами, предыдущий функциональный императив определяет последующий. Это мы и постарались реализовать в содержательном анализе проявлений установленных функций.

Таблица 1

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО
В СИСТЕМЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ИМПЕРАТИВОВ AGIL

	Инструментальные средства и цели	Консуматорные цели и средства
Внешняя среда (проблемы)	Функциональный императив – «адаптация» (A): Функции – стратифицирующая, стабилизирующая	Функциональный императив – «целедостижение» (G): Функции – стимулирующая, мотивирующая
Внутренняя среда (проблемы)	Функциональный императив – «поддержание образца» (L): Функция – селективная	Функциональный императив – «интеграция» (I): Функция – регулятивная

ОСНОВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ

Прежде всего есть смысл обозначить базовый общесоциологический методологический подход к пониманию функций иноязычного образовательного неравенства в российских школах. Логическим основанием его является умозаключение о том, что, поскольку этот подвид неравенства является формой существования социальной дифференциации, стратификации общества, то логично осмысливать это неравенство как объективное социальное явление. Добавим: в конкретных условиях современного российского общества (экономических, социокультурных, духовных, ценностно-ориентационных и пр.) существующей системы образования, в том числе иноязычного и лингвистического. Поскольку социальное неравенство в целом объективно, социокультурно задано, то оправданно и даже востребовано иноязычное образовательное неравенство (выполняет определенные функции), которое и воспроизводится в средней общеобразовательной школе. Проиллюстрируем сказанное классической фразой П. А. Сорокина: «общества без расслоения, с реальным равенством их членов – миф, так и никогда не ставший реальностью за всю историю человечества» [Сорокин, 1992, с. 302].

Первой по логическому порядку функциональных императивов (L–I–G–A) выступает функция *селективная*. Уровень освоения иностранных языков формирует систему социального отбора наиболее способных и активных для дальнейшей социальной реализации и развития. По сути, школьное иноязычное неравенство предопределяет неравные возможности, шансы, социальные траектории, в том числе образовательные, только для тех, кто в состоянии хорошо освоить иностранные языки в школе. Без соответствующего уровня знания иностранного языка невозможно поступление в престижный и элитный вуз, получение престижного образования, получение более высокого дохода и пр. Без определенного знания языка невозможно заниматься соответствующей педагогической, переводческой или дипломатической деятельностью. Знание иностранного языка создает и реализует условия для формирования элитарного образования для детей из престижных семей.

Механизм селекции проявляется в отношении к ЕГЭ по иностранному языку. В среднем за последние годы ЕГЭ по иностранному языку сдают около 10 % выпускников школ. При этом с каждым годом их количество увеличивается. Это мотивированные выпускники, ориентированные, главным

образом, на поступление в вузы по соответствующим специальностям. При этом в 2020 году Минпросвещения РФ приняло решение отказаться на неопределенный срок от обязательности этого предмета на государственной итоговой аттестации в школе¹. Более того, в стране с 2022 года приостановлено введение второго обязательного иностранного языка в школе.

Социальные результаты селекции объективно требуют их регуляции, обеспечивающей интеграцию отношений по поводу приобретения и использования иноязычных компетенций. В этом проявляется регулятивная функция. Рассматриваемый подвид неравенства предписывает соответствующим субъектам, социальному управлению определенные нормы внутреннего структурного баланса в обществе и образовательной системе, а также ориентиры в социальном управлении.

Сложившееся иноязычное образовательное неравенство в школе, отражаясь в современных потребностях в знании языка, стимулирует субъекты социального управления к корректуре качества массовой иноязычной подготовки. В своих последствиях необходимость такой регуляции ведет (должна вести) к смягчению неравенства. Это обуславливает соответствующие управленческие решения непосредственно в среднем общем образовании, воздействующие на школьное иноязычное неравенство (языковая структура, обеспечение учителями, материальное и методическое обеспечение, образовательные стандарты, количество учебных часов, отношение к ЕГЭ и пр.). Не сложно понять, что необязательность ЕГЭ по иностранному языку в школе не волюнтаристское решение министерства, а вынужденная реакция на невозможность обеспечить необходимый уровень иноязычной подготовки во всех школах страны, особенно в сельских округах. Как приговор в данном контексте звучат слова главы Рособнадзора Анзора Музаева: «Если в больших городах есть не только хороший уровень преподавания, но и практика применения, то в сельских отдаленных школах, которых у нас очень много, практика применения языка нулевая»².

Наконец, важно подчеркнуть еще одну составляющую регулятивной функции школьного иноязычного образовательного неравенства. Дефицит востребованного уровня иноязычной подготовки, по

¹Иностранный язык исключен из числа обязательных предметов, по которым проводится государственная итоговая аттестация. URL: <https://edu.gov.ru/press/2884/inostranny-yazyk-isklyuchen-iz-chisla-obyazatelnyh-predmetov-po-kotorym-provoditsya-gosudarstvennaya-itogovaya-attestatsiya/> (дата обращения: 07.07.2025).

²Минпросвещения отказалось вводить обязательный ЕГЭ по иностранному языку. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5ff262e09a7947e74edf13f8> (дата обращения: 07.05.2025).

сути, создает и регулирует рынок дополнительных образовательных услуг. Поскольку общеобразовательная система не в состоянии (по разным причинам) обеспечить востребованный уровень и качество иноязычной подготовки, спрос на эти услуги удовлетворяют репетиторы (нередко это те же или иные учителя, преподаватели, выпускники и студенты профильных вузов), преподаватели частных языковых школ, носители языка и другие субъекты коммерческого образования. И популярность коммерческого образования и репетиторства только растет.

Еще одна важная функция иноязычного образовательного неравенства связывает «знание языка» и «социальные лифты», которые *стимулируют и мотивируют* школьников и их родителей. (Здесь мы решили содержательно сблизить эти функции, хотя различие существенно, но целесообразно для анализа в другом исследовании.) Иноязычное неравенство как фактор социальной (образовательной, профессиональной и иной) мобильности выступает своеобразным социальным «лифтом возможностей», стимулируя школьников и их родителей к углублению знания иностранных языков. С одной стороны, осознание иноязычного неравенства мотивирует школьников на осмысление и принятие скорректированных, более положительных ценностно-ориентационных схем отношения к изучению иностранных языков в школе. С другой – констатируемое неравенство, вариативность его разрешения, существующие образовательные подсистемы его исправления создают инструменты и шансы на изменение своего социального положения в системе сложившихся социокультурных отношений. Лучшее свидетельство тому институт репетиторства, который стал самой распространенной среди других школьных предметов внеурочной практикой. А репетиторство существенно детерминировано материальным положением семей школьников. Так, в ходе опроса школьников старших классов¹ выявлено, что если занятия с репетитором могут себе позволить 37 % московских школьников (семей), то среди жителей подмосковных малых городов и пгт (численностью до 50 тыс. чел.) таких не более 21 %. И если для 21 % москвичей подобная статья расходов занимает «незначительную часть семейного бюджета», то в Подмосковье таковых не более 15 %. В малых муниципальных образованиях до 47 % семей вообще не имеют возможности для

оплаты дополнительной иноязычной подготовки своих детей.

Важнейшая функция школьного иноязычного образовательного неравенства может быть определена и интерпретирована как *стратификационная*. Такое объективно существующее неравенство способствует воссозданию неравной социальной структуры, обеспечивая и поддерживая каналы мобильности определенных групп и слоев на высокоранговые позиции. Можно в данном контексте говорить о иноязычной подготовке, как об одном из механизмов воссоздания стратификационной структуры общества, в частности, формирования общественной элиты. Например, Лаборатория исследований рынка труда НИУ ВШЭ констатировала, что владение иностранным языком увеличивает доходы работников. В разных группах населения этот показатель варьирует, но в среднем по России он составляет 11 %. Для сотрудников, владеющих языком свободно, зарплатная премия возрастает до 27 %. Отдача существует не для всех категорий сотрудников и убывает от высоких профессиональных групп к низким: максимум (22 %) – у руководителей высшего и среднего звена, 15 % у специалистов высшего уровня, 8 % – среднего. А в целом среди специалистов высшего уровня квалификации владеют хотя бы одним иностранным языком почти 41 %. Среди жителей Москвы и Санкт-Петербурга таких почти 39 %, что существенно больше, чем среди жителей других городов. Такая же статистически значимая дифференция между имеющими высшее образование (42 %) и без диплома о высшем образовании (13 %); работниками финансовой сферы (41 %) и работниками ЖКХ (12 %), сельского хозяйства (6 %)².

В контексте анализа воспроизводства социальной стратификации можно добавить, что общеобразовательная система поддерживает дифференциацию отношения к иностранному языку, способствуя, как это ни странно, социальной *стабильности* российского общества больше, чем если бы попытались ввести лингвистическое образовательное равенство директивно и декларативно. Для сомневающихся в этом советуем провести мысленный эксперимент о возможных последствиях введения в стране обязательного ЕГЭ по иностранному языку и / или обязательном приеме его результатов в качестве обязательных при поступлении в вузы. Для многих школьников после такого решения «двери вузов были бы закрыты».

¹Опрос выполнен социологической лабораторией и кафедрой социологии МГЛУ в 2020 г.; в опросе участвовали 1098 учащихся 8–11 классов г. Москвы и 1112 школьников Московской области, изучающих иностранные языки в общеобразовательных учреждениях московского региона; статистическая погрешность в пределах 5%.

²Надбавка за английский: как знание языка влияет на зарплату. URL: <https://iq.hse.ru/news/266876813.html> (дата обращения: 07.05.2025).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение отметим, что проблема социальных функций иноязычного образовательного неравенства осмысливается нами как весьма важная, актуальная и вместе с тем недостаточно освещенная и осмысленная в обществоведческом научном дискурсе, как в теоретическом, так и в методологическом плане. Наш анализ дает возможность осмыслить социальные функции рассматриваемого подвида неравенства с точки зрения выполняемой ею роли в целостной социальной системе, в дифференцированной общественной структуре.

Осуществленное функциональное моделирование на основе методологии AGIL позволило обосновать и определить конкретные социальные функции рассматриваемого феномена. Используемая

методологическая схема Т. Парсонса, как показал анализ, имеет хорошие эвристические возможности в осмыслении социальных функций иноязычного образовательного неравенства в российских школах как системного социального явления.

Основные социальные функции выражают важные императивы рассматриваемого феномена. К ним относятся селективная, регулятивная, стимулирующая и стратифицирующая функции. Их анализ позволяет заключить, что школьное иноязычное образовательное неравенство объективно задано и функционально востребовано в современном российском обществе. В целом общество стремится к сохранению неравенства, без которого невозможно воспроизводство существующей социальной структуры. Рассмотренные социальные функции подтверждают этот вывод. Главный вопрос – в мере этого неравенства.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Фурсова В. В., Ханнанова Д. Х. Социальное неравенство в системе образования: российские и зарубежные теории и исследования. М.: ДиректМедиа, 2013.
2. Шолохов А. В. Неравенство в системе современного образования: основания и механизмы воспроизводства: автореф. дис. ... д-ра философ. наук. Ростов-на-Дону, 2010.
3. Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960 – начало 2000 гг.). М.: ЦСП, 2008
4. Высоцкая А. В., Филипова А. Г. Образовательное неравенство в школе: от интерпретации понятия к детерминирующим факторам // Социальные исследования. 2018. № 2. С. 1–17.
5. Карнаухов И. А. Языковой код как фактор образовательного неравенства (на примере детей из семей рабочего класса) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 12 (80). С. 225–228.
6. Микерова Г. Г. Языковое развитие младших школьников как проблема социального неравенства // Концепт. 2015. Т. 37. С. 6–10.
7. Олейникова О. Б. Иностранный язык как индикатор дифференциации студентов российских технических вузов: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Новочеркасск, 2003.
8. Примаков В. Л. Лингвистическое образовательное неравенство: постановка проблемы и оценка последствий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2021. Вып. 2 (843). С. 326–345.
9. Свердлова Н. А., Барышникова У. Н. К вопросу о лингвистическом неравенстве в полилингвальном образовательном пространстве // Русский лингвистический бюллетень. 2022. № 1 (29). С. 19–22.
10. Hudson R. A. Sociolinguistics. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
11. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический Проект, 2000.
12. Парсонс Т. Социальная система. М.: Академический Проект, 2019.
13. Сорокин П. А. Социальная стратификация и мобильность // П. А. Сорокин. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов ; пер. с англ. М.: Политиздат, 1992.

REFERENCES

1. Fursova, V.V., Khannanova, D. Kh. (2013). Social`noe neravenstvo v sisteme obrazovaniya: rossijskie i zarubezhny`e teorii i issledovaniya = Social inequality in the education system: domestic and foreign theories and research. Moscow: DirectMedia. (In Russ.)

2. Sholokhov, A. V. (2010). Neravenstvo v sisteme sovremennogo obrazovaniya: osnovaniya i mexanizmy` vosproizvodstva = Inequality in the modern education system: foundations and mechanisms of reproduction: abstract of Doctor of Philosophy. Rostov-on-Don. (In Russ.)
3. Konstantinovskiy, D. L. (2008). Neravenstvo i obrazovanie. Opyt sociologicheskikh issledovaniy zhiznennogo starta rossijskoj molodezhi (1960 – nachalo 2000 gg.) = Inequality and Education: A Sociological Study of the Life Start of Russian Youth (1960s – Early 2000s). Moscow: TSSP. (In Russ.)
4. Vysotskaya, A. V., Filipova, A. G. (2018). Educational inequality in school: from the interpretation of the concept to determinative factors. Social Research Journal, 2, 1–17.
5. Karnaukhov, I. A., Shirshova, V. V. (2020). Language code as a factor in educational inequality of children from working class families. Society: Sociology, Psychology, Pedagogics, 12(80), 225–228. (In Russ.)
6. Mikerova, G. G. (2015). Yazykovoe razvitie mladshix shkol'nikov kak problema social'nogo neravenstva = Language development of primary school students as a problem of social inequality. Kontsept, 37, 6–10. (In Russ.)
7. Oleinikova, O. B. (2003). Inostrannyj yazyk kak indikator differenciacii studentov rossijskix texnicheskix vuzov = Foreign language as an indicator of differentiation among students at Russian technical universities: abstracto of PhD in Sociology. Novocherkassk. (In Russ.)
8. Primakov, V. L. (2021). Linguistic Educational Inequality: Problem Statement and Analysis of Consequences. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 2(843), 326–345. (In Russ.)
9. Sverdlova, N. A., Baryshnikova, U. N. (2022). On the issue of linguistic inequality in a multilingual educational environment. Russian Linguistic Bulletin, 1(29), 19–22. (In Russ.)
10. Hudson, R. A. (1996). Sociolinguistics. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Parsons, T. (2000). O strukture socialnogo dejstviya = The Structure of Social Action. Moscow: Akademicheskij Proekt. (In Russ.)
12. Parsons, T. (2019). Socialnaya sistema = The Social System. Moscow: Akademicheskij Proekt. (In Russ.)
13. Sorokin, P. A. (1992). Socialnaya stratifikaciya i mobilnost = Social stratification and mobility. In A. Y. Sogomonov (ed.), Chelovek. Civilizaciya. Obshchestvo. Moscow: Politizdat. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Примаков Вячеслав Леонидович

доктор социологических наук, профессор

профессор кафедры социологии

Института международных отношений и социально-политических наук

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Primakov Vyacheslav Leonidovich

Doctor of Sociology (Dr. habil.), Professor

Professor at the Department of Sociology

Institute for International Relations and Social and Political Sciences

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

05.05.2025
06.06.2025
08.10.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication