

## Интернационализация науки и образования как глобальный процесс: миросистемный подход

А. А. Изгарская<sup>1</sup>✉, С. И. Черных<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия

<sup>2</sup>Новосибирский государственный аграрный университет, Новосибирск, Россия

✉aizgarskaya@gmail.com

**Введение.** За последние 20 лет изменился масштаб и характер образовательной миграции, изменились ее механизмы, усовершенствовалась управленческая координация. Появление и развитие онлайн-образовательных платформ изменили общую картину и образовательной миграции, заставив исследователей возвратиться к анализу онтологических и теоретико-методологических оснований исследования образовательной миграции как интернационального и регионального феноменов. На сегодняшний день существует потребность в выборе теоретико-методологических оснований для объяснения проблем, возникших у российской науки и системы образования в процессе интернационализации. Авторы решают задачу анализа и синтеза таких необходимых оснований для последующего исследования образовательной миграции, ее форм и последствий, в том числе и для российского общества.

**Методология и источники.** В качестве методологической основы использованы теоретические конструкции миросистемного подхода (И. Валлерстайн). Также авторы используют идеи М. Деметера о распространении и конкуренции образцов современного образования в мире и результаты исследований Т. Шотта, изучавшего связи между научно-образовательными центрами. Авторы ставят задачу интеграции концепций миросистемного подхода и научного багажа ряда современных теорий (Дж. Найт, П. Коллиер) для постановки вопросов и последующего обсуждения ситуации, сложившейся на сегодняшний день в России.

**Результаты и обсуждение.** Производство знаний и национальные системы образования не автономны от общей динамики миросистемы, они являются неотъемлемыми частями ее функционирования. Результатом социальных отношений «ядро-полупериферия-периферия» является неравномерность в накоплении транснационального академического капитала. М. Деметер обозначил четыре типа современных обществ, различающихся по возможностям накопления транснационального академического капитала. Научная и образовательная миграция между странами первых трех типов, как правило, носит временный характер и полезна в плане общения высококвалифицированных специалистов. Миграция одаренных людей из периферии и полупериферии в ядро часто становится эмиграцией, что ведет периферийные общества к потерям в человеческом капитале и не оправдывающим себя расходам на образование. Стратегиями преодоления неравенства в накоплении академического капитала и отрицательных последствий эмиграции для образования и науки являются создание «вторичного ядра» на основе общности языка, а также «захват» основных рычагов в сфере организации мировой науки с одновременным развитием национального производства и увеличением рынка труда.

© Изгарская А. А., Черных С. И., 2019

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.



На основе полученных результатов авторы предлагают для обсуждения три вопроса о перспективах развития сложившейся ситуации в России. Во-первых, к какому из четырех типов обществ миросистемы (в соответствии с М. Деметером) следует отнести российское общество? Во-вторых, есть ли у России возможности создания «вторичного ядра» или «захвата» ведущих позиций в организации мировой науки и образования? В-третьих, есть ли в России сегодня осознанная стратегия формирования чего-то подобного «вторичному ядру»?

**Заключение.** Авторы утверждают, что интерпретация интернационализации образования и образовательной миграции на основе миросистемного подхода открывает ряд перспектив для последующих исследований.

**Ключевые слова:** наука, образование, образовательная миграция, интернационализация образования, миросистемный подход, человеческий капитал.

**Для цитирования:** Изгарская А. А., Черных С. И. Интернационализация науки и образования как глобальный процесс: миросистемный подход // ДИСКУРС. 2019. Т. 5, № 6. С. 42–56. DOI: 10.32603/2412-8562-2019-5-6-42-56

**Конфликт интересов.** О конфликте интересов, связанном с данной публикацией, не сообщалось.

*Поступила 26.09.2019; принята после рецензирования 24.10.2019; опубликована онлайн 25.12.2019*

## The Internationalization of Science and Education as a Global Process: a World-System Approach

**Anna A. Izgarskaya<sup>1</sup>✉, Sergey I. Chernykh<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Novosibirsk Military Institute named after General of National Guard Troops, Novosibirsk, Russia*

<sup>2</sup>*Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russia*

✉aizgarskaya@gmail.com

**Introduction.** Over the past 20 years, the scale and nature of educational migration has changed, its mechanisms have changed, and managerial coordination has improved. The emergence and development of online educational platforms has changed the general picture of educational migration, forcing researchers to return to the analysis of the ontological, theoretical, and methodological foundations of the study of educational migration as international and regional phenomena. Today, there is a need to select theoretical and methodological grounds for explaining the problems that have arisen in Russian science and the educational system in the process of internationalization. The authors solve the problem of analysis and synthesis of such necessary grounds for the subsequent study of educational migration, its forms and consequences, including for Russian society.

**Methodology and sources.** The theoretical constructions of the world-system approach (I. Wallerstein) are used as a methodological basis. The authors also use the ideas of M. Demeter on the distribution and competition of modern education in the world and the results of research by T. Schott, who studied the links between scientific and educational centers. The authors set the task of integrating the concepts of the world-system approach and the scientific baggage of a number of modern theories (G. Knight, P. Collier) to pose questions and then discuss the current situation in Russia.

**Results and discussion.** The production of knowledge and national education systems are not autonomous from the general dynamics of the world system, they are integral parts of its functioning. The result of social relations “core-semi-periphery-periphery” is the unevenness in the accumulation of transnational academic capital. M. Demeter outlined four types of modern societies, differing in the possibilities of accumulating transnational academic capital. Scientific and educational migration between the countries of the first three types, as a rule, is temporary

and useful in terms of communication of highly qualified specialists. The migration of gifted people from the periphery and semi-periphery to the core often becomes emigration, which leads peripheral societies to losses in human capital and not justifying expenses for education. Strategies to overcome the inequality in the accumulation of academic capital and the negative effects of emigration on education and science are to create a "secondary core" on the basis of a common language, as well as to "seize" the main levers in organizing world science, while developing national production and increasing the labor market. Based on the results, the authors propose for discussion three questions about the prospects for the development of the current situation in Russia. First, to which of the four types of societies of the world system (according to M. Demeter) should Russian society be classified? Secondly, does Russia have the opportunity to create a "secondary core" or "capture" leading positions in the organization of world science and education? Thirdly, is there a conscious strategy in Russia today for the formation of something similar to the "secondary core"?

**Conclusion.** The authors argue that the interpretation of the internationalization of education and educational migration based on the world-system approach opens up a number of prospects for further research.

**Key words:** science, education, educational migration, internationalization of education, world-system approach, human capital.

**For citation:** Izgarskaya A. A., Chernykh S. I. The Internationalization of Science and Education as a Global Process: a World-System Approach. DISCOURSE. 2019, vol. 5, no. 6, pp. 42–56. DOI: 10.32603/2412-8562-2019-5-6-42-56 (Russia).

---

**Conflict of interest.** No conflicts of interest related to this publication were reported.

*Received 26.09.2019; adopted after review 24.10.2019; published online 25.12.2019*

---

**Введение.** Перемещение тех, кто учит и тех, кто ищет знания, не является для истории человечества чем-то новым. Странствующие ученые и ученики известны в истории многих культур и народов. Формирование университетской системы образования в Европе и ее мировое распространение способствовало институционализации перемещений преподавателей и студентов из одного научно-образовательного центра в другой. Как отмечает Филип Г. Альтбах, «Университеты с самого начала были глобальными институтами, в том смысле, что функционировали на едином языке – латыни – и обслуживали интернациональную студенческую клиентуру» [1, p. 121]. В XIX в. немецкие университеты ввели принцип «Wanderjahre», в соответствии с которым образование за рубежом становилось необходимым этапом подготовки настоящего мастера или профессора. Бурное развитие национальных систем образования в развивающихся странах, последовавшее вслед за распадом колониального устройства мира во второй половине XX в., сделало высшее образование доступным широким массам, что по логике вещей должно было бы способствовать снижению миграционных процессов в данной сфере. Однако за последние восемьдесят лет, несмотря на высокую стоимость образования за рубежом, международная мобильность студенчества не уменьшилась, а возросла. Так, международная мобильность студентов в середине XX в. исчислялась 0,11 млн человек, в 1990 г. этот показатель был равен 1,3 млн, в 2011 г. количество поступивших в зарубежные вузы студентов насчитывало почти 4,5 млн человек. Сегодня это примерно 6,8–7,2 млн человек. Многие государства и компании вкладывают ресурсы в подготовку специалистов за рубежом. Сфера образования становится предметом договоров между государствами, часть выезжающих пользуется государственной поддержкой. Обучение за рубежом превратилось в товар и стало одной из

культурных особенностей поддержания статусных различий во многих обществах современного мира. Международная мобильность студентов превратилась в отрасль мирового образовательного бизнеса. Свои услуги желающим получить образование за рубежом готовы предоставить различные центры и агентства, имеющие, как правило, интернет-платформы. Многие университеты мира активно продвигают свои образовательные программы на международном уровне с целью привлечения студентов из других стран.

Сфера международной мобильности студентов стала объектом внимания таких организаций как ЮНЕСКО и Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [2, с. 286–302; 3, с. 218–230]). ЮНЕСКО не только содействует международному обмену специалистами, работающими в сферах образования, науки и культуры, но и отслеживает международное перемещение студентов с середины XX в. [4]. При этом, как показывают эмпирические исследования, несмотря на непрерывное расширение высшего образования в мире, рост числа зачисленных студентов, получающих образование в элитных университетах, с 1960-х гг. остается практически неизменным. Начавшиеся с 80-х гг. XX в. трансформации российского образовательного пространства резко усилили интернационализацию образования как процесс. Образование, в условиях глобализации трансформируемое в образовательную услугу, тесно связано с экономическими (финансовыми) потоками. К сегодняшнему дню рынок образовательных услуг достиг более 50 млрд долларов. Экспорт образовательных услуг стал все более выраженной характеристикой в конкурентных отношениях между странами и в соответствии со своей значимостью потребовал исследования роли современных миграционных процессов в их пространственном и иных изменениях [5–7]. Исследователи миграционных процессов различных типов приходят практически к одним и тем же результатам в их характеристиках. Среди них наиболее часто называют: многообразие, динамизм, инновационность, асимметричность и стихийность. Эти характеристики сегодня проявляются в «изменении масштабов и характера миграции, частой смене ее направлений, дисбалансе встречных миграционных потоков, появлении новых форм и видов миграции, изменении ее механизмов и слабой управляемости, возникновении специфических моделей миграционного поведения» [8]. Очевидный рост международной мобильности наблюдается не только в сфере перемещения трудовых ресурсов, но и в сфере образования и науки. Это является подтверждением того, что сегодня экспорт образовательных услуг есть непременное условие борьбы за установление профессиональных и человеческих стандартов, ценностей и смыслов и, в конечном итоге, образа жизни страны-экспортера.

В 2003 г. Дж. Найт предложила следующее определение интернационализации образования<sup>2</sup>: «Интернационализация на национальном, отраслевом и институциональном уровнях определяется как процесс интеграции международного, межкультурного или глобального измерения в цель, функции или обеспечение высшего образования». Таким образом, Дж. Найт акцентирует тезис о том, что интернационализация образования неразрывно связана с интеграционными процессами во-первых и, во-вторых, интернационализируются не только статистические индикаторы развитости образовательных взаимодействий (измерения), но и цели, функции, а также материальное и технологическое обеспечение

---

<sup>2</sup> В дальнейшем будем рассматривать проблемы интернационализации образования и образовательной миграции только в отношении высшего образования. Иные формы образовательной миграции – предмет отдельного рассмотрения.

образования и науки [9, с. 2]. В других работах она представила характеристики двух видов интернационализации – внутренней и внешней [10, с. 22] и определила подходы к изучению процесса интернационализации высшего образования. По ее мнению, можно выделить следующие подходы:

- деятельностный, предполагающий развитие международного сотрудничества на всех уровнях образования, в том числе и высшего;
- компетентностный, ориентированный на формирование профессионала как результат высшего образования и процесса образовательного взаимодействия;
- этический, содержание которого укладывается в передачу культурных ценностей и смыслов посредством образовательных практик;
- стратегический, заключающийся в формировании средств, методов и условий для управления, организации и создания экосистемы интернационального образования [11].

Еще в 2002 г. ГАТС (Генеральное соглашение по торговле услугами) определило функциональные модели, в которых реализуется процесс интернационализации образования. Их импликация представлена в работе Дж. Найт «Торговля услугами высшего образования: импликация ГАТС». Эти модели и сегодня процессуально преобладают в интернационализации высшего образования. Интерпретация моделей ГАТС в изложении Дж. Найта и отечественных исследователей выглядит следующим образом:

1. «Международная поставка соответствует обычной форме торговли товарами: пересекает границу только сама услуга». Эта форма имеет большие перспективы в связи с распространением информационно-коммуникационных технологий.

2. «Потребление за границей (поддержка mobility). Потребитель образовательных услуг перемещается в другую страну для их получения». Это самая распространенная услуга на образовательном рынке.

3. «Коммерческое присутствие». Здесь центром является либо учреждение своих учебных заведений за границей, либо партнерство с отечественными образовательными учреждениями.

4. «Присутствие физических лиц». Временная лекторская и иная преподавательская деятельность для оказания образовательных услуг.

5. Некоторое развитие сегодня получают такие модели, как образовательные корпорации и виртуальные университеты [12].

Все эти подходы и модели предполагают образовательную миграцию не только как атрибут образования, но и как содержательный фактор его функционирования. Именно поэтому современный рост мобильности в условиях неопределенности и рисков, глобализации и цифровизации требует более «осовремененного» анализа онтологических и теоретико-методологических оснований образовательной миграции, ее форм, мотивов и последствий. Это и будет задачей всего последующего изложения.

**Методология и источники.** В основе статьи лежат общие методологические постулаты, заложенные в работах И. Валлерстайна, а также идеи его последователей, использовавших возможности теоретико-методологического инструментария миросистемного подхода исследования сферы образования и науки, в частности распространения образцов современного образования (М. Деметер) и связей между научно-образовательными центрами (Т. Шотт). Помимо этого в качестве методологического основания использовались принци-

пы развития интернационализации образования как глобального процесса (Дж. Найт). Особое внимание следует уделить работам отечественных исследователей миграции, историографию которых обстоятельно подготовила А. В. Старикова в своем докладе на апрельской, 2019 г., конференции в ВШЭ. Указав на возрастающий интерес российских ученых к этой проблеме в ее различных аспектах, А. В. Старикова констатирует, что «... миграция в разрезе внутрироссийских потоков рассматривается значительно реже, в основном, на примерах отдельных вузов ... и реже на уровне регионов» [13]. Наиболее часто обсуждаемой проблемой является международная образовательная миграция. С нее мы и начнем свой анализ.

**Результаты и обсуждение.** Проблема международной мобильности студентов с необходимостью связана с более обширной проблемой – распространения и конкуренции образцов современного образования в мире. Рассмотрим эту взаимосвязь подробнее, опираясь на разработки представителя миросистемного подхода М. Деметера. Он раскрывает онтологические основания трех подходов к проблеме распространения образования в мире. Первое направление получило развитие в рамках теории мировой политики (J. W. Meyer, F. O. Romirez, Y. N. Soysal, D. J. Gabler). Вузы и содержание учебных программ здесь рассматриваются как типичные примеры культурных моделей, которые придерживаются глобального или якобы универсального сценария. Представители данного направления считают, что «Национальные государства расширяют школьное образование, потому что они обращаются к мировым моделям организации суверенитета (современное государство) и организации общества, состоящего из отдельных лиц (современная нация)» [14, с. 129]. Мировые модели возникли в ядре североевропейских стран и поселениях европейцев, включая Соединенные Штаты, где к 1870 г. появляются принципы и практика массового образования. «Массовое образование распространилось по всему миру с распространением западной системы с ее объединенными принципами национального гражданства и государственной власти. Когда эти принципы появились на территории, иногда через независимость, но чаще через колонизацию со стороны держав ядра, появилось массовое образование» [14, с. 129]. Наблюдаемая сегодня глобальная мобильность студентов является, таким образом, логическим следствием расширения Западной системы образования. В качестве недостатков этого направления М. Деметер отмечает, во-первых, переоценку его представителями роли «доминирующей культуры во все более интернационализированной и унифицированной системе производства знаний» и, во-вторых, игнорирование материального неравенства, неравномерного глобального распределения экономического, академического и институционального капитала [15, с. 116].

Следующее направление – теория деколонизации. Ее представители Джинни Керр (Jeannie Kerr), Боавентура де Соуза Сантос (Boaventura de Sousa Santos), Уолтер Д. Миньоло (Walter D. Mignolo), Карен Беннетт (Karen Bennett) доказывают, что «гегемоны мировой науки систематически игнорируют и истребляют конкурирующие или альтернативные исследовательские традиции, эпистемологии и периферийные знания», что ведет к эпистемической монокультуре, «где Запад сохраняет контроль над структурой знаний» [15, с. 117]. Представитель данного направления Иэн Чемберс следующим образом охарактеризовал миграцию в современном мире. Он пишет: «Разговор о миграции не означает ссылку на периферийный социальный и экономический феномен, скорее всего это ссылка на характеристики труда в формировании сил производства Западной современности: в

рабах, доставленных к берегам Америки и в первой современной организации массового труда плантационной системы; в сельской бедноте Шотландии, Скандинавии, Италии, Греции и Ирландии, лишенной земли и средств к существованию, затянутой в урбанизированные гетто индустриальных городов и фабричной системы как в Старом, так и в Новом свете. Сегодня эта дешевая рабочая сила привлекается, поставляется и подключается к сети с юга планеты в чрезмерно развитую мировую навязчивую идею материального и технологического «прогресса». Это разные главы планетарной организации рабочей силы и социальных отношений производства. В этом смысле миграция есть история современности» [16, с. 15]. Как и теоретики миросистемного подхода представители теории деколонизации видят причины миграции населения в неравномерности развития стран мира.

Третьим направлением, наиболее плодотворным, по мнению М. Деметера, является миросистемный подход, который имеет совпадения в онтологии с теорией деколонизации (мир как система империалистической эксплуатации) и сосредотачивается не только на результатах колониального насилия в области производства знания, но и на том, как такое насилие увековечивается в современной политической экономии высшего образования. Миросистемный подход, считает он, позволяет «дать теоретическое объяснение сохраняющемуся международному неравенству в области международных отношений, производства и распространения знаний» [15, с. 116]. Рассмотрим этот подход подробнее и попытаемся увидеть некоторые очертания ситуации, сложившейся в плане международной миграции российского студенчества.

Следует отметить, что международная мобильность ученых и студентов крайне редко оказывается в фокусе внимания представителей миросистемного подхода. При этом, используя общие теоретико-методологические постулаты, заложенные И. Валлерстайном при анализе процессов миграции населения [17, с. 63, 93, 173; 18, с. 31, 55, 122–124], некоторые авторы дополняют арсенал миросистемного подхода из философии науки и философии образования. Так например, Томас Шотт, который одним из первых на основе миросистемного подхода стал изучать связи между научно-образовательными центрами, использует концепцию неявного знания М. Полани и идею диффузии социальных систем Т. Парсонса. Он исходит из тезиса, что образцы, создаваемые в научных центрах, включая образцы неявного знания, передаются в процессе обучения. Миросистемная концепция задает общую объяснительную основу для анализа основных связей между участвующими в этом процессе субъектами. Научные центры и образовательные центры в миросистеме представляют собой сеть социально-интеллектуальных связей, в основе которых лежит вера в то, что научное знание универсально и принадлежит всему человечеству, а научное сообщество в формировании связей обладает автономностью. Эти постулаты опираются на принцип эгалитарности науки, однако наука даже в конце XX в. далека от воплощения этого принципа. Т. Шотт отмечает, что глобализация, вызвавшая перемещение людей, не повлекла за собой уравнивание, но способствовала кристаллизации конструкции «центр–периферия». Связи между центрами и периферией включают не только интеллектуальный обмен. Т. Шотт отмечает, что «знание распространяется в обмен на признание» [19, с. 117]. Получаемое признание отражает статус центра в системе связей. Чем выше уровень признания, тем выше статус центра и плотность его связей в сети. Плотность связей не одинакова. Статусные центры, располагающиеся в ядре миросистемы, обладают наиболее плотными связями.

Опираясь на статистические данные, Т. Шотт показал, что достижения такого центра привлекают субъектов интеллектуальной деятельности со всего мира. При этом интеллектуальные связи, как правило, обладают большей плотностью между центрами внутри страны и очень слабы между центрами периферийных обществ (например, России и Белоруссии). Связи с научным и образовательным центром в ядре, обретают преимущества, так как в периферийных обществах пребывание в зарубежном научном центре, отмечает Т. Шотт, само по себе является мандатом, повышающим престиж специалиста, а в некоторых периферийных странах наличие зарубежного образования является необходимым и достаточным условием для назначения на соответствующую образованию должность. В центре, наоборот, зарубежные поездки воспринимаются как поездки на периферию, их часто воспринимают как бесполезные и даже вредные, поскольку они приносят меньше выгоды, чем остаться на родине [19, с. 122]. На основе результатов социологических опросов Т. Шотт показал, что высокий статус центра позволяет научному сообществу получать признание, превышающее долю и значимость их исследований, а вклад ученых периферии оказывается недооцененным. Опираясь на идеи Т. Шотта, можно сказать, что статус центра оказывается одним из факторов «притяжения» студентов и начинающих ученых, желающих получить более престижное образование. «Научные достижения и идеи – отмечает Т. Шотт – привлекли внимание людей во всем мире обучения; временная и постоянная миграции людей были направлены в основном от периферии к центру, а распространение идей происходило главным образом от центра к периферии» [19, с. 138].

Теоретико-методологические основания исследования проблем академической миграции ученых и студентов в современной миросистеме можно найти и в работах М. Деметера. В отличие от Т. Шотта, делающего основной акцент на уровень признания научно-образовательного центра, М. Деметер, на основе синтеза базовых идей миросистемного подхода и идеи П. Бурдьё о существовании разнообразных форм капитала (экономического, культурного и социального) концентрируется на экономических основаниях мировой системы производства знаний. Опираясь на идеи И. Валлерстайна, он исходит из того, что производство знаний не отделено от общей динамики миросистемы, а является неотъемлемой частью ее функционирования [15, с. 116]. М. Деметер формулирует базовые понятия – «миросистема производства знания» и «академический капитал». Он определяет академический капитал как форму капитала, который могут приобретать, накапливать и использовать ученые и научные учреждения. В институционализированном состоянии капитал может быть приобретен в форме сертификатов, степеней, дипломов, исследовательских грантов, стипендий и т. д. В инкорпорированном состоянии академический капитал включает в себя языковые навыки (в глобальном контексте: знание английского языка) и умение писать исследовательский план. В объективированном состоянии академический капитал представлен в таких формах, как обладание научными книгами, или, чаще всего, владение профессиональным программным обеспечением и доступом к дорогим базам данных, таких как Web of Science или Scopus [15, с. 112].

Неравномерность распределения академического капитала в миросистеме является результатом социальных отношений «ядро–периферия» и «паттерн властных отношений в социальных науках довольно похож на паттерны в других надстройках мировой системы, таких как связь, транспорт, промышленность, развлечения» [15, с. 116]. М. Деметер выделяет

два типа академического капитала: национальный и транснациональный. Используя понятия «транснациональный академический капитал» и «национальный академический капитал» в качестве переменных с обратно пропорциональной связью, он выделяет четыре типа обществ по уровню значения научных знаний. К первому типу обществ он относит общества, в которых национальная наука совпадает с международной наукой. Знание, производимое в таком центре, «автоматически считается знанием глобального значения» [15, с. 115]. Дипломы, выданные такими научными и образовательными учреждениями, признаются как на национальном, так и на международном уровне, национальный академический капитал стимулирует развитие карьеры на международном уровне. Самые престижные университеты США и Великобритании имеют такие характеристики. Обращает на себя внимание то, что Великобритания была гегемоном, определяющим направление развития миросистемы в XVIII и XIX вв., а США стали таковым в XX в. В появлении США как мирового научного центра значительную роль сыграла массовая миграция ученых после прихода к власти фашистов в Германии в 1933 г. и начала Второй мировой войны в 1939 г.

Второй тип обществ – это, как правило, развитые страны с большим населением, где международная и национальная области науки одинаково важны, но, в отличие от обществ первого типа, здесь национальный академический капитал не способствует развитию международной карьеры. К таким обществам М. Деметер относит Францию, Германию, Японию, в меньшей степени Испанию и их научные и образовательные учреждения.

К третьему типу обществ М. Деметер относит «небольшие, но развитые страны, где наука означает почти исключительно международную науку. В таких странах, как Швейцария или Нидерланды, ученые должны добиваться международного признания, чтобы продвигаться как в своих национальных, так и в международных научных кругах» [15, с. 115]. Как правило, ученые в этих странах участвуют в международных исследовательских проектах, публикуются в международных журналах. Престиж высшего образования в таких странах высок, однако на его основе «очень трудно преобразовать чисто национальный академический капитал в международные позиции», поэтому исследователи с планами международной карьеры обычно получают докторскую степень в странах первого типа, как правило, в Соединенных Штатах» [15, с. 115].

Ко второму и третьему типам М. Деметера вероятно можно отнести страны ядра миросистемы и в меньшей степени ее некоторые внутренние периферии. Интеграционные процессы, запускаемые гегемоном миросистемы, формируют глобальный рынок труда и необходимую для этого систему образования и науки. Европейское образование позволяет включиться в процесс накопления академического капитала гораздо быстрее, чем это возможно в странах полупериферии и периферии миросистемы. При этом ряд ученых, выражает разочарование уровнем подготовки европейских выпускников в целях глобального рынка подготовки кадров. Так например, О. Герхардс с коллегами отмечают, что «только 25 % выпускников гимназий Германии получили оценку по TOEFL, достаточную для поступления в американский университет, и только 5 % получили оценку, достаточную для поступления в действительно хороший университет США. Это довольно разочаровывающая цифра, учитывая, что эти студенты обучались английскому языку как иностранному как минимум десять лет» [20, с. 46]. С позиции оценки европейских ученых результатов обучения иностранному языку гимназистов Германии ситуация в российском образовании может показаться еще более удручающей.

К четвертому типу обществ относится большинство стран, «в которых очень трудно заниматься международной наукой, а академическая жизнь почти полностью сводится к национальной науке». Имеющие амбиции студенты и начинающие ученые стремятся эмигрировать, так как знание, полученное на периферии «почти всегда оценивается как знание только местного или национального интереса» [15, с. 115]. Высшее образование является одним из основных каналов не только постоянной миграции, но и эмиграции для этих обществ. Отток талантливой молодежи и специалистов из периферии в страны ядра или «утечка мозгов» («brain drain»), как правило, негативно воспринимается в развивающихся обществах. Если миграция между развитыми странами часто носит временный характер и может быть полезной в плане общения высококвалифицированных специалистов, то миграция талантливых людей из периферии в ядро часто становится эмиграцией и ведет общество к потерям в сфере неоправданно высоких расходов на образование. Например, получившие в 1990–1991 гг. докторскую степень специалисты в области науки и техники предпочли остаться в США: из Индии 79 %, из Китая 88 %, и только 11 % из Северной Кореи и 15 % из Японии (см. подробнее [21]). Причины эмиграции разнообразны и зависят часто от конкретного случая, но их можно разделить, как предложил сделать Ф. Альтбах, на две основные группы: факторы «притяжения» и факторы «выталкивания» [1, с. 126]. И основная проблема периферийных обществ заключается не в факторах «притяжения», не в том, что страны ядра предлагают более высокий уровень и качество жизни, доступ к передовым технологиям и более стабильные политические условия, а в факторах «выталкивания»: хроническом недофинансировании науки, развале наукоемких производств, плохих условиях труда, отсутствии социальных лифтов, кумовстве, коррупции, безработице и т. д.

Государства наиболее успешно развивающихся стран прибегают к различным мерам при решении проблемы «утечки мозгов» в странах ядра. Есть примеры сопротивления государств давлению интеграционных процессов со стороны центров ядра на уровне мировой системы производства знаний. М. Деметер отмечает, что в этом плане имеют серьезные преимущества Латинская Америка и Китай. Испании и странам Латинской Америки за счет того, что на испанском языке говорят сотни миллионов человек, удалось создать в науке «вторичное ядро» (secondary core). Они смогли создать свое пространство науки на основе нескольких испаноязычных периодических изданий, проиндексированных в престижных базах данных, таких как Scopus и Web of Science [15, с. 133]. Китай избрал иную стратегию, он «не пытается создать автономный вторичный центр, но пытается захватить существующие центральные позиции». Ежегодно увеличивая затраты на академические программы в международном масштабе, Китай «также начал занимать некоторые руководящие должности. Одним из его главных достижений является то, что Китай, благодаря Baring Private Equity Asia (фонду частных капиталовложений – *авт.*), получил некоторый контроль над формально принадлежащей Thomson Reuters Web of Science, наиболее широко используемой и самой престижной службой индексирования и научной базой данных» [15, с. 134]. При этом Китай получает большую пользу от миграции своих студентов за рубеж, так как экономический рост Китая внушает его гражданам доверие в стабильное развитие рынка труда, и студенты предпочитают вернуться в родную страну. Помимо этого, как отметил П. Коллиер, в результате миграции в «действительно крупных развивающихся странах – Китае, Индии, Бразилии, Индонезии, Бангладеш и Египте – наблюдается при-

рост числа талантов. Перспектива эмиграции побуждает жителей этих стран вкладывать большие средства в образование, притом что относительно немного людей действительно уезжает за границу. Польза, получаемая этими странами от миграции, обратно пропорциональна ее неблагоприятному воздействию на небольшие страны» [22, с. 274].

В соответствии с идеями П. Бурдьё, академический капитал может быть преобразован в капитал экономический (более высокий, чем на родине уровень зарплат и социальных благ). Возвращение получивших образование молодых ученых и специалистов на периферийную родину несомненно может нести благотворный эффект для развития науки и экономики периферии. Однако, поскольку возврат на периферию ведет к потерям накопленного капитала (как экономического, так и социального, и культурного), немногие молодые ученые и специалисты принимают решение строить карьеру на родине. Ситуация с культурным и социальным капиталом хорошо просматривается в замечании Т. Шотта. Он пишет: «Вернувшийся из-за рубежа исследователь в интеллектуальном плане является чужаком, который маргинален для местного научного сообщества, но именно эта схватка (the encounter) импортной учености с местной традицией часто приводит к комбинации новых идей» [19, с. 122]. Здесь следует задать вопрос, а многие ли уехавшие за рубеж готовы вернуться, чтобы вступить в такую «схватку» и рискнуть тем, что удалось достичь благодаря личным усилиям и экономическим затратам семьи, поддерживающей его на протяжении всей учебы в зарубежном вузе?

Как показывают эмпирические исследования, роль семьи в накоплении транснационального академического капитала имеет на сегодняшний день решающее значение. Образование, как и сама миграция, отмечает П. Коллиер, – это инвестиция [22, с. 267]. Большинство региональных современных школ и университетов не дают необходимых для получения образования за границей знаний и навыков, поэтому родители ищут дополнительные, порой альтернативные способы обучения своих детей с расчетом на их последующий успех на мировом рынке труда. Однако такие формы образования, как обучение за рубежом в школе-интернате или языковых школах и лагерях для старшеклассников, обмен студентами, изучение двух и более иностранных языков и др. не все семьи могут себе позволить, поэтому «доступ к транснациональному человеческому капиталу становится вопросом социального неравенства» [20, с. 49]. Классовая структура общества является результатом индивидуальных различий в доступе к разным формам капитала. Европейские ученые на основе данных социологического опроса учащихся Германии, проводимого Немецкой социально-экономической группой (SOEP) за период с 2000–2013 гг., определили следующие шесть факторов, которые могут повлиять на вероятность обучения учащегося в течение года за границей: 1) размер доступных для семьи ребенка различных форм капитала (экономического, социального, культурного), 2) инвестиции родителей в образование своих детей, 3) капитал, доступный самим учащимся (статус учебного заведения, в котором учится ребенок, успеваемость, знание иностранного языка, культурные привычки – чтение, прослушивание музыки, посещение театра и др.), 4) уровень школьных обязательств ребенка (самостоятельность, организованность, уверенность в себе, участие в общественной и волонтерской деятельности), 5) структурные возможности для посещения школы за рубежом (наличие доступных организаций, специализирующихся на размещении учащихся за границей, осведомленность об их

наличии), б) конфликты в семьях (например, протест ребенка против чрезмерной родительской опеки) [21, с. 50–59]. Сравнительный анализ показал, что учащиеся из западных районов Германии имеют больший доступ к транснациональному академическому капиталу, чем их сверстники восточных регионов этой страны. И здесь становятся актуальными вопросы о доступности качественного образования и состоянии науки в странах Варшавского блока и бывшего СССР после распада системы социализма.

Не подлежит сомнению, что интернационализация образования, образовательная миграция и академическая мобильность будут служить катализатором повышения конкурентоспособности страны на рынке образовательных услуг, и будут являться условиями повышения конкурентоспособности страны. В связи с этим можно сформулировать (на основе изложенного ранее) и предложить для обсуждения три вопроса, являющиеся «генерализующими» для России:

1. К какому из типов обществ (по М. Деметеру) следует отнести российское общество? Ответ: после распада СССР наблюдается процесс периферизации российской науки и образования. Можно предвидеть, что по мере усиления несоответствия экосистем науки и образования требованиям шестого технологического уклада, в системе образования все резче будет проступать «классовая» характеристика, а обучение за рубежом и онлайн-обучение станут одним из культурных механизмов поддержания статусных и социальных различий.

2. Есть ли у России возможности создания «вторичного ядра» по примеру стран Латинской Америки и Испании или «захвата» ведущих позиций в организации мировых образований и науки, как это делает Китай? – Есть, и достаточно серьезные, хотя и на «старой» интеллектуальной и материально-технической базе.

3. Есть ли в России сегодня осознанная стратегия формирования чего-то подобного «вторичному ядру»? Ответ носит неопределенный характер ввиду разительных разнонаправленных реформ науки и образования, которыми знаменуется научно-образовательная политика последних десятилетий.

Подробную аргументацию авторы постараются предоставить в следующей статье.

**Заключение.** Интерпретация интернационализации образования и образовательной миграции на основе миросистемного подхода позволяет достаточно четко увидеть ряд взаимосвязанных вопросов актуальных для последующих исследований. Во-первых, формирование системы «центр–периферия» в связях между научными и научно-образовательными центрами является свидетельством неравенства в области производства академического капитала и его доступности, что противоречит принципу эгалитарности науки и поднимает вопрос о путях и способах изменения ситуации. Во-вторых, очевидные различия в соотношениях значений транснационального и национального академических капиталов в странах мира актуализируют вопрос о способах превращения национального академического капитала в транснациональный и роли государств в этом процессе. В-третьих, рост образовательной эмиграции заставляет ставить вопрос о формируемых в миросистеме факторов «выталкивания» высококвалифицированных специалистов, а также талантливых людей из стран периферии и полупериферии в страны ядра. В-четвертых, потребности развития человеческого капитала в ситуации приближения к 4-й промышленной революции делают актуальной проблему доступности академического капитала для национальных систем организации науки и образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Altbach P. G. Globalization and the university: realities in an unequal world // *Tertiary Education and Management*. 2004. Vol. 10, iss. 1. P. 3–25.
2. Education at a Glance 2017: OECD Indicators. OECD. 2017, URL: <http://dx.doi.org/10.1787/lag-2017-en> (дата обращения: 21.08.2019). DOI: <https://doi.org/10.1787/19991487>.
3. Education at a Glance 2018: OECD Indicators. OECD. 2018, URL: <http://dx.doi.org/10.1787/lag-2018-en> (дата обращения: 21.08.2019). DOI: <https://doi.org/10.1787/19991487>.
4. Global Flow of Tertiary – Level Students. URL: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (дата обращения: 22.08.2019).
5. Заславская Т. И. Миграция сельского населения // Избр. произведения: в 3 т. Т. 1: Социальная экономика и экономическая социология. М.: Экономика, 2007. С. 205–277.
6. Зайончковская Ж. А. Миграция в постсоветском пространстве // Миграция в постсоветском пространстве: политическая стабильность и международное сотрудничество / под ред. Д. Азраела, В. Мукомеля, Э. П. Паина. М.: Центр этнополит. и регион. исслед., 1997. С. 14–37.
7. Pavis S., Platt S., Hubbard G. Young people in rural Scotland. Pathways to social inclusion and exclusion // *Work, Employment and Society*. 2001. № 15 (2). P. 291–309. DOI: <https://doi.org/10.1177/09500170122118968>.
8. Практика и драйверы миграционного поведения сельской молодежи в сибирском аграрном регионе / А. М. Серженко, Л. В. Родионова, О. Н. Колесникова, О. А. Иванова // *Вестн. ТомГУ. Философия. Социология. Политология*. 2019. № 47. С. 168–178. DOI: [10.17223/1998863X/47/18](https://doi.org/10.17223/1998863X/47/18).
9. Knight J. Updated the Definition of Internationalization // *International Higher Education*. 2003. № 33. P. 2–3. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>.
10. Knight J. *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internalization*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
11. Knight J. Five truths about Internalization // *International Higher Education*. 2012. № 69. P. 4–5. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.69.8644>.
12. Knight J. Trade in Higher Education Services: The implications of GATS, URL: [http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global\\_forum/gats\\_he/jk\\_trade\\_he\\_gats\\_implications.pdf](http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/jk_trade_he_gats_implications.pdf) (дата обращения: 22.08.2019).
13. Старикова А. В. Учебные миграции в регионах России как ступень урбанизации. Пример Ярославской области. URL: <https://conf.hse.ru/2019/program/> (дата обращения: 22.08.2019).
14. Meger J. W., Ramires F. O., Sousal Y. N. World Expansion of Mass Education, 1870–1980 // *Sociology of Education*. 1992. № 2. P. 128–149.
15. Demeter M. The World – Systematic Dynamics of Knowledge Production: The Distribution of Transnational Academic capital in the Social Sciences // *J. of World-System Research*. 2019. Vol. 25, iss. 1. P. 111–144. DOI: [10.5195/JWSR.2019.887](https://doi.org/10.5195/JWSR.2019.887).
16. Chambers I. *The Museum of Migrating Modernity // Cultural Memory Migrating Modernities and Museum Practices* / ed. B. Farrera. Milan: MelaBooks, 2012. P. 13–32.
17. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / пер. с англ. П. М. Кудюкина; под ред. Б. Ю. Кагарлицкий. М.: Университетская книга, 2001.
18. Балибар Э., Валлерстайн И. Раса, нация, класс. Двусмысленные идентичности / пер. с англ. И. Глущенко и др. М.: Логос-Альтера; ЕссеНомо, 2003.
19. Schott T. Ties between center and periphery in the scientific world-system: accumulation of rewards, dominance and self-reliance in the center // *J. of World-System Research*. 1998. Vol. 4, iss. 2. P. 112–144. DOI: <https://doi.org/10.5195/jwsr.1998.148>.
20. Gerhards J., Silke H., Sören C. *Social and Transnational Human Capital. How middle and Upper – Class Parents Prepare Their Children for Globalization*. London: Routledge, 2017.
21. Cervantes M., Dominique G. The brain drain: old myths, new realities. OECD Observer, 2002. URL: [http://oecdobserver.org/news/archivestory.php/aid/673/The\\_brain\\_drain:\\_Old\\_myths,\\_new\\_realities.html](http://oecdobserver.org/news/archivestory.php/aid/673/The_brain_drain:_Old_myths,_new_realities.html) (дата обращения: 16.08.2019).

22. Коллиер П. Исход. Как миграция меняет наш мир / пер. с англ. Н. Эдельман. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2017.

### **Информация об авторах.**

**Изгарская Анна Анатольевна** – доктор философских наук (2015), профессор кафедры гуманитарных и социальных наук Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, ул. Ключ-Камышенское плато, д. 6/2, Новосибирск, 630114, Россия. Автор 85 научных публикаций. Сфера научных интересов: социальная философия, политическая философия, миросистемный подход, геополитика, философия образования. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9313-0805>. E-mail: [aizgarskaya@gmail.com](mailto:aizgarskaya@gmail.com)

**Черных Сергей Иванович** – доктор философских наук (2012), заведующий кафедрой истории и философии Новосибирского государственного аграрного университета, ул. Добролюбова, д. 160, Новосибирск, 630039, Россия. Автор 150 научных публикаций. Сфера научных интересов: социальная философия, философия образования, логика, теории глобализации и информатизации, миросистемный подход. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6644-8295>. E-mail: [2chernyx@mail.ru](mailto:2chernyx@mail.ru)

### **REFERENCES**

1. Altbach, P.G. (2004), "Globalization and the university: realities in an unequal world", *Tertiary Education and Management*, vol. 10, iss. 1, pp. 3–25.
2. OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, available at: <http://dx.doi.org/10.1787/lag-2017-en> (accessed 21.08.2019). DOI: <https://doi.org/10.1787/19991487>.
3. OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, available at: <http://dx.doi.org/10.1787/lag-2018-en> (accessed 21.08.2019). DOI: <https://doi.org/10.1787/19991487>.
4. Global Flow of Tertiary – Level Students, available at: <http://nis.unesco.org/en/nis-student-flow> (accessed 22.08.2019).
5. Zaslavskaya, T.I. (2007), "Migration of the rural population", *Izbrannye proizvedeniya* [Selected works], vol. 1: Social economics and economic sociology. Ekonomika, Moscow, RUS, pp. 205–277.
6. Zaionchkovskaya, Zh.A (1997), "Migration in the post-Soviet space", in Azrael, D., V. Mukomel, E.P. Pain (ed.), *Migratsiya v postsovetskom prostranstve: politicheskaya stabil'nost' i mezhdunarodnoe sotrud-nichestvo* [Migration in the post-Soviet space: political stability and international cooperation]. Moscow, RUS, pp. 14–37.
7. Pavis, S., Platt, S., and Hubbard, G. (2001), "Young people in rural Scotland. Pathways to social inclusion and exclusion", *Work, Employment and Society*, no. 15 (2), pp. 291–309. DOI: <https://doi.org/10.1177/09500170122118968>.
8. Serzhenko, A.M., Rodionova, L.V., Kolesnikova, O.N. and Ivanova, O.A. (2019), "Practice and drivers of migration behavior of rural youth in the Siberian agrarian region", *Tomsk State University Journal of Philosophy Sociology and Political Science*, no. 47, pp. 168–178. DOI: [10.17223/1998863X/47/18](https://doi.org/10.17223/1998863X/47/18).
9. Knight, J. (2003), "Updated the Definition of Internationalization", *International Higher Education*, no. 33, pp. 2–3. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>.
10. Knight, J. (2008), *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internalization*, Sense Publishers, Rotterdam, NLD.
11. Knight, J. (2012), "Five truths about Internalization", *International Higher Education*, no. 69, pp. 4–5. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.69.8644>.
12. Knight, J. (2002), "Trade in Higher Education Services: The implications of GATS", available at: [http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global\\_forum/gats\\_he/jk\\_trade\\_he\\_gats\\_implications.pdf](http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/jk_trade_he_gats_implications.pdf) (accessed 22.08.2019).

13. Starikova, A.V. (2019), "Educational migration in the regions of Russia as a stage of urbanization. An example of the Yaroslavl region", available at: <https://conf.hse.ru/2019/program/> (accessed 22.08.2019).

14. Meger, J.W., Ramires, F.O. and Sosal, Y.N. (1992), "World Expansion of Mass Education, 1870-1980", *Sociology of Education*, no. 2, pp. 128-149.

15. Demeter, M. (2019), "World – Systematic Dynamics of Knowledge Production: The Distribution of Transnational Academic capital in the Social Sciences", *Journal of world-system research*, vol. 25, iss. 1, pp. 111-144. DOI 10.5195/JWSR.2019.887.

16. Chambers, I. (2012), "The Museum of Migrating Modernity", in Farrera, B. (ed.), *Cultural Memory Migrating Modernities and Museum Practices*, MelaBooks, Milan, It., pp. 13-32.

17. Wallerstein, I. (2001), *Analysis of world systems and the situation in the modern world*, Transl. by Kudyukina, P.M., in Kagarlitskii, B.Yu. (ed.), Univ. Book, Moscow, RUS.

18. Balibar, E. and Wallerstein, I. (2003), *Race, nation, class. Ambiguous identities*, Transl. by Glushchenko I., Logos-Altera, Ecce Homo, Moscow, RUS.

19. Schott, T. (1998), "Ties between center and periphery in the scientific world-system: accumulation of rewards, dominance and self-reliance in the center", *Journal of world-system research*, vol. 4, iss. 2, pp. 112-144. DOI: <https://doi.org/10.5195/jwsr.1998.148>.

20. Gerhards, J., Silke, H. and Sören, C. (2017), *Social and Transnational Human Capital. How middle and Upper – Class Parents Prepare Their Children for Globalization*, Routledge, London, UK.

21. Cervantes, M. and Dominique, G. (2002), *The brain drain: old myths, new realities*, OECD Observer, available at: [http://oecdobserver.org/news/archivestory.php/aid/673/The\\_brain\\_drain:\\_Old\\_myths,\\_new\\_realities.html](http://oecdobserver.org/news/archivestory.php/aid/673/The_brain_drain:_Old_myths,_new_realities.html) (accessed 16.08.2019).

22. Collier, P. (2017), *Exodus. How Migration Changes Our World*, Transl. by Edel'man, N., Izd-vo inst. Gaidara, Moscow, RUS.

#### **Information about the authors.**

**Anna A. Izgarskaya** – Dr. Sci. (Philosophy) (2015), Professor at the Department of Humanities and Social Sciences, Novosibirsk Military Institute named after General of National Guard Troops, 6/2 Klyuch-Kamyshenskoye plateau str., Novosibirsk 630114, Russia. The author of 85 scientific publications. Area of expertise: social philosophy, political philosophy, world-system approach, geopolitics, philosophy of education. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9313-0805>. E-mail: [aizgarskaya@gmail.com](mailto:aizgarskaya@gmail.com)

**Sergey I. Chernykh** – Dr. Sci. (Philosophy) (2012), Head of the Department of History and Philosophy, Novosibirsk State Agrarian University, 160 Dobrolyubova str., Novosibirsk 630039, Russia. The author of 150 scientific publications. Area of expertise: social philosophy, philosophy of education, logics, theories of globalization and informatization, world-system approach. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6644-8295>. E-mail: [2chernyx@mail.ru](mailto:2chernyx@mail.ru)