

Санникова Ольга Владимировна

д-р социол. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

г. Ижевск, Удмуртская Республика

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ РИСКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МИГРАЦИИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности образовательной миграции как рискогенного процесса. Приведен анализ деятельностного образовательного риска, связанного с выбором направления обучения в вузе и соответствующего содержания образования и неопределенностью индивидуальных результатов получения высшего образования. На основании синергетической методологии предложен способ компенсации такого риска, связанный с активностью субъекта в конструировании содержания своего образования.*

***Ключевые слова:** образовательная миграция, образовательные риски, синергетический подход, содержание образования, неопределенность, легитимизация, конструктивная активность субъекта.*

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №15–13–18001.

Образовательная миграция наряду с другим видами миграции является признаком высокодинамичного общества. Социально-экономические причины и последствия как международной, так и российской межрегиональной и внутрирегиональной образовательной миграции с выделением ее объективных и субъективных факторов активно обсуждаются в рамках социологического знания.

Географические перемещения людей с целью получения образования вызваны как объективными факторами (открытостью образовательного пространства, доступностью образовательных ресурсов, неравномерностью распределения знаний), так и субъективными факторами (образовательными намерениями молодых мигрантов, их собственным выбором образовательной траектории).

Интерес социологов постепенно перемещается от изучения объективных обстоятельств, влияющих на миграционную активность населения к изучению субъективных оснований этого процесса. Причем, по мнению Т.Н. Юдиной [3], в качестве такого субъективного фактора должны рассматриваться не столько персонализированные социопсихологические следствия миграционных перемещений, сколько индивидуальные предпосылки такого процесса в виде личностных предпочтений, ожиданий, установок.

Чтобы обосновать возможность смены методологического ориентира, необходимо выявить такие базовые концепции, которые наиболее эффективны для социологического изучения образовательной миграции в условиях современного общества.

Образовательная миграция является противоречивым и неоднозначным явлением в силу индивидуальной и социальной неопределенности ее результатов. Такая миграция соединяет в себе виды мобильности, территориальную и образовательную (учебную). Тот и другой тип мобильности связан со стремлением индивида к позитивному изменению своего социального положения. Географическое перемещение связано с оценкой степени разнообразия социального пространства (территории) в качестве перспектив изменения существующего и закрепления желаемого социального статуса. Образовательная мобильность связана с действиями индивида, реализующего возможности получения образования и использования этих возможностей в качестве социального лифта.

Но вместо того, чтобы усиливать достоинства друг друга в плане достижения субъектом желаемого социального положения, эти два типа мобильности, соединенные в образовательную миграцию, противоречат друг другу, генерируя неопределенность и неоднозначность этого процесса. Образовательная направленность территориального перемещения активной молодежи в трудоспособном возрасте не оказывает серьезного влияния на рынок труда и не способствует встраиванию работающих (а точнее, подрабатывающих) студентов в устойчивую профессиональную структуру принимающей территории. В результате об-

разовательный характер миграции девальвирует ее потенциал как ресурса стабилизации и совершенствования социально-профессиональной структуры территории – реципиента.

Стремление иногородних студентов, ставших выпускниками, молодыми специалистами, закрепиться на рынке труда принимающей территории, встречается с высокой конкуренцией среди таких же молодых выпускников, зачастую не имеющих опыта работы по специальности. В этом случае для успеха в конкурентной борьбе на рынке труда значение приобретает не столько качество полученного образования, сколько диплом престижного вуза. Тем самым дискредитируется и девальвируется образовательный смысл миграционных перемещений студентов, которые уезжают из дома не столько за выдающимися знаниями, сколько за престижным дипломом.

Иными словами, миграционные ожидания могут не подтвердиться в действительности. Разрыв между ними создает для субъекта ситуацию риска, поскольку в связи с ускоряющимися социальными изменениями результаты миграционных перемещений становятся все в большей мере непредсказуемыми. В случае образовательной миграции, риски, связанные со сменой социокультурной среды и проблемами социально-психологической адаптации к новым условиям жизни, соединяются с образовательными рисками, из-за которых образовательные результаты становятся неопределенными, негарантированными. Эти две группы рисков усиливают друг друга, повышая рискогенность ситуации, в которой оказывается образовательный мигрант.

Поэтому необходимо обращение к концепции риска в образовании молодежи, которая занимает значительное место в социологии риска. Авторы многочисленных работ, посвященных образовательным рискам, Ю.А. Зубок и В.И. Чупров, предложили деление этих рисков на средовые и деятельностьные [2]. Средовые риски характеризуют условия жизнедеятельности в ситуации неопределенности последствий социальных изменений, а деятельностьные риски связаны с возможностью субъективного выбора, неопределенностью его результатов и ответственностью субъекта за эти результаты. В случае образовательной миграции

средовые риски возникают в связи с дисфункцией социальных институтов (и образования), которые могли бы способствовать успешной адаптации образовательного мигранта как к новым условиям проживания, так и к новым условиям получения образования. А деятельностные риски, вызванные собственной активностью индивида, исследователи связывают с возможностями его социального продвижения и саморазвития.

Такому саморазвитию, точки зрения выпускников школ, потенциальных абитуриентов, конечно, соответствует получение высшего профессионального образования. По данным Интернет-опроса, проведенного под руководством автора в мае-июне 2015 г. среди 150 выпускников региональных школ России, почти 70% собираются переехать для обучения в другой регион или город, 83% опрошенных выбор вуза объясняют интересом к определенной профессии. Они, видимо, рассчитывают, что образовательная миграция обеспечит доступ к такому содержанию образования, которое позволит осуществлять впоследствии желаемую профессиональную деятельность. Это приобретение должно, по-видимому, компенсировать и средовые и деятельностные образовательные риски, связанные с обучением вдали от постоянного места проживания. Но в этом случае образовательный мигрант встречается с риском как угрозой не получить желаемое состояние профессиональной подготовленности, в связи с тем, что содержание профессиональной подготовки теперь утратило свою определенность.

В данном случае содержание образования можно трактовать как социальную характеристику индивида, формирующейся в неких институционализированных условиях, которая одновременно является его собственным достоянием (капиталом), обеспечивающим возможную социальную мобильность и признаком его принадлежности к определенной профессионально-образовательной группе.

Поэтому социальные институты (государство, рынок) могут влиять на содержание образования, но в современных условиях неопределенности результа-

тов общественных изменений не могут предписать обучающемуся, как он должен использовать это содержание. Обучающийся как субъект образования сам определяет способы и формы этого использования.

Казалось бы, содержание образования должно отвечать самым современным требованиям общества и индивида. Но в связи с инертностью образовательных институтов и длительностью вузовского обучения в быстроменяющемся обществе даже само современное знание, ставшее содержанием образования, успеет устареть к моменту получения молодым специалистом желаемого диплома. Содержание полученного образования, удостоверенного дипломом, больше не указывает на статус работника, на его способности к выполнению определенных профессиональных задач [1].

Поэтому требования к содержанию образования характеризуются существенной неопределенностью. Это и неопределенность запроса к профессиональной составляющей содержания образования со стороны потенциальных работодателей, что делает проблематичным трудоустройство выпускников по полученной специальности в будущем и вызывает сомнение в необходимости определенных специалистов на рынке труда. Это и неопределенность компетентностной трактовки содержания самой профессиональной подготовки, вызванная реформами высшего образования, переходом на его двухуровневую структуру. Данное обстоятельство порождает проблему новых критериев образовательной успешности студентов практически всех специальностей и вызывает сомнение в полноценности полученного профессионального образования.

Встреча с этими неопределенностями означает для субъекта открытие реальной проблематичности изменяющейся социальной действительности, в рамках которой ему предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность. Способность существовать в ситуации постоянных социальных изменений с неопределенными результатами проявляется в активности, вызванной встречей с этой неопределенностью. Субъект может уклониться от встречи с неопределенностью, заменить ее детерминированностью, а может использовать для приобре-

тения новых возможностей, конструирования новых состояний. Субъект образования, заинтересованный в качестве своей профессиональной подготовки, вынужден самостоятельно преодолевать возникшие риски, связанные с неопределенностью требований к содержанию образования, самостоятельно осуществлять его конструктивное проектирование.

Для пояснения такой возможности необходимо обратиться к синергетическому подходу в анализе развивающихся социальных и гуманитарных систем. Динамика таких систем представляет собой процесс перехода из одного стабильного состояния к другому через состояние неустойчивости, неустойчивости, точку бифуркации, где направления изменения становятся многовариантными, а будущее состояние неопределенным. В состоянии неопределенности (хаоса) система приобретает новые возможности для развития и может менять свои макроскопические состояния под воздействием малых случайных событий на микроуровне. Синергетическими принципами проектирования содержания образования являются принципы «человекомерности», открытости, нелинейности, неравновесности, конструктивной роли «хаоса».

В большей мере специфику образования как динамичной социогуманитарной системы отражает синергетика не только наблюдаемых, но и наблюдающих систем, а также синергетика, появляющаяся в результате осмысления единства познающего наблюдателя и познаваемой им реальности, что характерно именно для социогуманитарной ситуации образования. Образование как человекомерная система включает в себя субъекта как внутреннего наблюдателя, становится самонаблюдающей, самоизмеряющей системой. Синергетика выступает в этом случае как феномен постнеклассического знания, моделирующего самоорганизацию человекомерных систем, формирующую коммуникативную среду, в том числе и особый тип отношения обучающегося субъекта к содержанию своего образования. Отсюда возникает образ содержания образования как автопоэтической конструкции, созданной познающим субъектом и превращенной им в объект собственного познания. Социологический контекст применения синергети-

ческого подхода смещает дискурс содержания образования с характеристик знания и познания на социальные, стратификационные характеристики субъекта, воспринимающего содержание, специфичное для конкретной профессиональной подготовки.

Для того чтобы такая активность возникла, необходим механизм превращения внешних рискогенных обстоятельств, связанных с институциональными и социоструктурными изменениями общества, во внутреннее побуждение субъекта к активному конструированию содержания собственного образования.

Таким механизмом, на наш взгляд, является процесс легитимизации неопределенности оснований и последствий включения современных знаний в содержание образования. Легитимизация устанавливает соотношение микро- и макро-социальных процессов, определяет способ, каким субъективное согласие с ценностно-нормативными регуляторами социальных процессов влияет на их осуществление (М. Вебер, З. Бауман, Т. Лукман, Н. Бергер, П. Бурдье).

Легитимизация неопределенности содержания образования будущих специалистов выступит как механизм компенсации деятельностных образовательных рисков, поскольку, во-первых, послужит для адаптации обучающегося к условиям и требованиям процесса вузовского обучения, позволит освоить ситуацию институционально-образовательной и социально-профессиональной неопределенности. Во-вторых, позволит изменить состояние самого субъекта обучения, варьировать его отношение к содержанию образования; сформировать не только критическое, но и конструктивное отношение к изменениям российского высшего образования и использовать его проблемное состояние как ресурс неопределенности для собственного развития и социальной успешности.

Таким образом, использование синергетического подхода для характеристики комплексных, деятельностных рисков, характерных для процессов образовательной миграции, позволяет раскрыть механизмы компенсации этих рисков и связать их со специфической социальной активностью субъекта образования.

Список литературы

1. Абрамов Р.Н. Парадоксы credenциализма и динамика современного профессионализма / Р.Н. Абрамов // Профессии. doc. Социальные трансформации профессионализма: взгляды снаружи, взгляды изнутри / Под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. – М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2007. – С. 30–40.
2. Зубок Ю.А. Риск в сфере образования молодежи: институциональные и саморегуляционные механизмы управления / Ю.А. Зубок, В.И. Чупров // Вопросы образования. – 2008. – №4. – С. 31–55.
3. Юдина Т.Н. О социологическом анализе миграционных процессов / Т.Н. Юдина // Социс. – 2002. – №10. – С. 102–109.