

**УДК 316.446**

**ББК 60.56**

**Санникова О.В.**

Непрерывность российского образовательного пространства как  
фактор учебной миграции

**Sannikova O.**

Continuity of the Russian Educational Space as a Factor of Educational  
Migration

Аннотация. В статье рассматриваются причины и следствия образовательной миграции молодежи из российских регионов. Субъективные последствия такой миграции являются неопределенными в связи с разрушением непрерывности российского образовательного пространства. Эти проблемы связаны с кризисом компетентностного подхода к содержанию высшего профессионального образования в России. Согласование требований к образованию со стороны профессиональных сообществ, государства и университетов позволит снизить миграционные риски для образовательных мигрантов.

Abstract. The article analyses the causes and consequences of youth educational migration from Russian regions. Subject consequences of migration are uncertain because of the discontinuity of Russian educational space. These problems are connected with the crisis of competency-based approach towards the content of higher professional education in Russia. The coordination of education requirements between professional communities, the state and universities will allow reducing migration risks for educational migrants.

Ключевые слова: образовательная миграция, образовательное пространство, образовательные риски, содержание образования, образовательные стандарты.

Key words: educational migration, educational system, educational risks, the content of education, educational standards.

Динамика изменений современного общества создает для всех социальных субъектов не только возможности, но необходимость изменений своего места в обществе. Социальные перемещения, мобильность, являются неотъемлемой характеристикой обществ с высокоскоростными преобразовательными тенденциями. Мобильность, связанная с получением образования, становится актуальной в связи с потребностями индивидов в эффективном освоении постоянно обновляющиеся социальных обстоятельств. Для института образования, особенно высшего, образовательная мобильность является источником главного ресурса – учащихся, студентов. Поток человеческого ресурса влечет за собой потоки материальных и финансовых средств, необходимых для существования учреждений образования. Поэтому в глобальном масштабе образовательная мобильность (академическая или учебная) отражает фактически конкуренцию на рынке образовательных услуг между образовательными учреждениями, университетами.

В общем понимании образовательная (учебная) мобильность представляет собой временное перемещение студента для получения специфических знаний, академической подготовки с обязательным последующим возвращением к месту постоянного обучения, проживания. Такая мобильность становится образовательной или учебной миграцией, т.е. по определению Е.И. Самофаловой[1] вовлечением индивидов в социально-географические перемещения с целью получения образования.

Межрегиональную образовательную миграцию все чаще рассматривают в проблемном ключе [2, с. 36–51]. Проблемой для российских регионов становится некомпенсируемый характер образовательной миграции выпускников школ, когда образовательные мигранты не возвращаются в родные места для завершения образования или

трудоустройства, а стремятся сделать свое академическое географическое перемещение необратимым и невозвратным, то такая образовательная миграция становится некомпенсируемой. Некомпенсируемый характер образовательной миграции создается тем, что миграционная убыль населения страны или ее региона не восполняется притоком на эту территорию новых мигрантов, также имеющих образовательные намерения.

Регионы России страдают от активного оттока выпускников школ, стремящихся поступить в столичные вузы, становятся донорами перспективных молодых кадров для центральных регионов. Для национальных регионов эта динамика имеет не только негативные экономические последствия. Снижается образовательный и культурный уровень населения. Некомпенсируемая образовательная миграция молодежи наносит невосполнимый ущерб национальной культуре и языку, этничности в целом. Возникает угроза экономической безопасности регионов, их культурной и социальной стабильности.

Существование такой тенденции объясняют, прежде всего, экономическими причинами. Но, с точки зрения Т.Н. Юдиной, субъективным фактором миграционных процессов, может быть «... динамика личностных установок, предпочтений в сознании и поведении потенциальных мигрантов; интересы, ожидания индивидов и социальных групп в связи со сменой жительства и их подтверждения в действительности...»[3, С.102-109]. Расхождение таких ожиданий и действительности, с которой сталкиваются образовательные мигранты, делают образовательную миграцию проблемой для самого субъекта образования.

Неопределенность результатов такой миграции расширяет возможности выбора, выступает таким объективным фактором, который может стимулировать субъективную активность и творчество образовательного мигранта по отношению к процессу и результату своего образования. Во-первых, это неопределенность «социального заказа» со

стороны рынка труда на специалистов и специальности (направления) выбранные образовательными мигрантами для обучения в иногородних вузах. Потребность в специалистах избранного профиля за 4-6 лет обучения может измениться. Тогда материальные, временные, интеллектуальные затраты абитуриента, обучающегося вдали от родного дома окажутся неоправданными. Во-вторых, неопределенность положения региональных вузов, подвергающихся очередному реформированию и объединению для создания так называемых опорных вузов. В-третьих, неопределенность содержания образования, которое в согласии с двухуровневой системой «бакалавриат-магистратура» и компетентностно ориентированных ФГОС ВПО третьего поколения, формируется самими вузами, что затрудняет межрегиональную мобильность студентов.

Образовательные компетенции, ставшие содержанием образования и образовательными результатами в стандартах третьего поколения, определяются вузами самостоятельно и достаточно произвольно. Поэтому не складывается единства в понимании содержания образования даже в рамках одного и того же направления подготовки. В ситуации академического перемещения внутри страны между разными вузами, но в рамках одного и того же направления подготовки, студент рискует встретиться с совершенно другим пониманием содержания получаемого образования, с другими требованиями к его освоению. Если же академические перемещения, образовательная мобильность является желаемым условием для получения современного и востребованного образования, то для таких перемещений требуется единство и непрерывность образовательного пространства.

Единство образовательного пространства можно понимать как систему согласованных и нормативно выраженных интересов субъектов образования относительно его содержания, результатов и назначения в обществе. Непрерывность такого пространства сводится к общим «правилам игры», конвенциональным нормам формирования содержания образования, распределяющим права и ответственность участников этого процесса.

Проблема обеспечения непрерывности образовательного пространства приобрела новое значение для отечественных университетов, обнаруживших, в частности, проблему статуса профессионального образования в связи с присоединением нашей страны к Болонскому соглашению. В рамках этого соглашения образовательное пространство как единство многообразия является условием индивидуализации образовательного процесса, разновариантной академической мобильности, основанной на единстве требований к профессиональной готовности выпускников европейских вузов в соответствии с единой системой профессиональной квалификации.

Но в свете новых вызовов, перед которыми оказалась Россия в настоящее время, задача профессиональной подготовки, обеспеченной российскими вузами и для российского общества, стала первоочередной.

Во многом судьба отечественных университетов, их российская специфика зависят от того, как будет трактоваться профессиональная подготовка в свете требований российской экономики и производства. Поэтому прежде чем решать вопросы вхождения в единое образовательное пространство Европы, надо было выяснить состояние этого образовательного пространства в собственной стране. Непрерывность этого пространства пытаются обеспечить по европейскому примеру единой трактовкой содержания образования и его результатов в рамках компетентностного подхода.

Но присоединение к Болонским требованиям создало для отечественного высшего образования те же проблемы, с которыми столкнулись университеты Болонского соглашения. Главная из них – проблема согласования содержания образования. Восприятие отечественным образованием европейских тенденций привело к многообразию различных университетских стратегий формирования содержания образования, возможностям разнонаправленной академической мобильности для студентов и преподавателей, возможностей участия профессиональных

ассоциаций и работодателей в формировании заказа на содержание образования и контроле за результатами его освоения.

Нет согласия у участников Болонского процесса и по поводу компетенций, трактуемых и как содержание образования, трансформированного в индивидуальный опыт учащихся, и как механизмы формирования образовательных результатов. Появление неопределенности в компетентностной трактовке содержания образования порождает разрыв непрерывности образовательного пространства. Этот разрыв проявляется в многообразии толкования самого понятия «компетентность».

Он проявляется также в проблеме различения компетентности и результата обучения, которые должны равно относиться к содержанию образования и выражаться друг через друга, отражая взаимодействие преподавателя и студента в образовательном процессе. Вопрос о том, чьей ответственностью должно быть формирование компетенций, а чьей – результатов обучения, - не имеет определенного ответа.

Другое проявление такого разрыва связано с неразработанностью единого содержания и механизма контроля за освоением компетенций, поскольку не выработаны до конца способы взаимосвязи между образовательными и профессиональными компетенциями - требованиями к способностям выполнять конкретный вид профессиональной деятельности.

Таким образом, введение компетентностного подхода к содержанию образования разрушило традиционные для России основы единого образовательного пространства. За все годы болонских реформ Россия так и не приобрела новой европейской образовательной архитектуры, просто потому, что ее не существует в качестве готового и согласованного образца.

Этот разрыв между отжившим старым и отсутствующим новым создает проблему не только для государства и общества, поскольку исчезает определенность в направлении изменений системы отечественного образования. Это проблема значима и для основных субъектов образовательного процесса - преподавателей и студентов, для которых

исчезает внешняя социогенная и культурогенная определенность целей и результатов образования, наряду с появлением возможности его самостоятельного конструирования его содержания под индивидуальные потребности.

При этом продолжает действовать постадминистративная модель отношения государства и университета по поводу содержания образования. В этой модели изменение содержания образования осуществляется через введение новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС3 и ФГОС3+ ). Но внедрение новых стандартов ВПО вскрывает ряд противоречий, в частности, - противоречие между компетентностным характером новых стандартов ВПО и сохранением государственного контроля за реализацией их содержания.

Появление профессиональных стандартов и опора на эти стандарты в проектируемых сейчас стандартах ФГОС4 возлагает на вузы основную ответственность за содержание образования и требует от государства и отчетливо выраженной позиции по поводу содержания контроля за достижением образовательных результатов.

Однако на сегодняшний день согласование позиций вузов и работодателей по поводу содержания профессионального образования является только перспективным проектом. Единство образовательного пространства уже не предзадано общими объективированными нормативными требованиями стандарта как готовой модели для реализации. Оно создается взаимодействием институциональных субъектов образовательного процесса, работодателей, государства и университета.

Активность университетов в этом случае заключается в формировании образовательного пространства как конвенциональной нормативно-ценностной среды конструирования содержания профессионального образования. Для этого необходимо установить соглашение работодателей, университета и государства по поводу контроля за результатами образования, зависящим от задачи, поставленной перед

вузом. Необходимо также установить согласованное понимание целей и компетентностной трактовки его содержания образования с учетом специфики российских реалий и изменений в отечественной экономике.

Такие рамочные согласования снизят для студентов - образовательных мигрантов риски, связанные с неопределенностью содержания образования. Студенты смогут использовать открывшиеся возможности образовательной миграции не только для эффективного освоения и воспроизводства определенного массива знаний, но и для формирования собственной проективной образовательной деятельности, самостоятельного поиска и конструирования содержания образования, связанного с конкретной профессиональной задачей.

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

#### Список литературы

См.: Самофалова Е.И. Образовательная миграция: проблемное поле и основные характеристики [Электронный ресурс]. URL: <http://scipeople.ru/publication/> (дата обращения 20.02.2016).

См.: Ивахнюк И. В. Развитие миграционной теории в условиях глобализации// Век глобализации. 2015. №1.

Юдина Т.Н. О социологическом анализе миграционных процессов//Социс. 2002. № 10.