

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИСКОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ  
PEDAGOGICAL RISCOLOGY: THEORY AND HISTORY**

**Антонова Л.Н.**

Министр образования Московской области, член-корреспондент РАО,  
доктор педагогических наук, профессор

**Antonova L.N.**

Minister of Education of Moscow Region,  
Associate member of the Russian Academy of Education,  
Doctor of sciences (Education), Professor

**Аннотация.** В статье рассматривается потенциал педагогической рисколо-  
гии, который может составить основу концепции управления рисками в среде социальных групп,  
предрасположенных к неопределенности, и, в особенности, становящихся, развивающихся  
возрастных когорт, среди которых наиболее остро переживает состояние нарастающей  
неопределенности именно учащаяся молодежь.

**Annotation.** Article reveals the potential of pedagogical riscology which can make a basis of the  
concept of management of risks in the environment of the social groups predisposed to uncertainty,  
and, in particular in developing age cohorts among which most sharply worries a condition of ac-  
cruing uncertainty is studying youth.

**Ключевые слова.** Рисколо-  
гия, концепции управления рисками, транзи-  
ции.

**Keywords.** Riscology, concept of risks management, transition.

**1. Современная рисколо-  
гия: подходы, концепции, модели**

В современной рисколо-  
гии накоплен известный опыт исследования проблем риска. Поэтому, прежде всего, следует систематизировать основные теоретические подходы к определению исходных дефиниций, обращаясь не только к социологическим, но и к экономическим, культурологическим, статистическим признакам изучаемого явления. Это позволит более полно проанализировать эволюцию используемых в контексте исследования понятий, продемонстрировать их внутреннюю взаимосвязь и взаимообусловленность.

В научной литературе теоретические и концептуальные подходы к проблеме риска рассматриваются в более широком социальном контексте современности, что важно для раскрытия объективной сущности риска, для всестороннего анализа всего комплекса факторов, определяющих его разновидности.

Характеризуя сущность педагогического риска как социально – экономического и психологи-  
ческого явления подчеркнем такую особенность современного российского общества – это общество, где риск еще не стал повседневной, привычной реальностью, не rationalизирован, не вхо-  
дит в устойчивый набор признаков «образа жизни» и оттого особенно разрушителен и опасен. Российское подрастающее поколение в лице своих адаптированных, индивидуалистически и модернизационно ориентированных представителей больше всех выиграло от происшедших изменений, но в лице традиционно ориентированных представителей, в первую очередь педагогов, сущес-  
твенно другое потеряло именно в аспекте своей всесторонней (духовной, политической, социаль-  
ной, экономической) идентификации с традиционным российским социумом.

Вместе с тем, дети, подростки и молодежь России также оказались социальной стратой, более всего подвергшейся испытанию «свободой», которая в контексте произошедшей за последние два

дцать лет может быть охарактеризована как неопределенность, охватившая все сферы общественного бытия: духовную, политическую, социальную, экономическую. Таким образом, общероссийский модернизационный риск подростков и молодежи в 1990-е годы на порядок усиливался специфическим кризисом ее социализации. И к этому добавлялись привычные беды «социального низа», которые в связи с глобальным социально-экономическим переворотом распространились на 70 % населения страны.

Запад переживал подобный исторический перелом на пороге Нового времени – в XVI–XVIII вв. Поэтому широкое использование термина «риск», как полагает немецкий социолог Н. Луман, относится именно к XVI в. – времени, когда развивалось мореплавание, формировались рынки и торговля. Необходимость противостояния многочисленным опасностям, поджидавшим путешественников и торговцев, преодоления постоянных угроз их жизни и торговле наполнило его конкретным содержанием. **Риск приобрел смысл опасности, угрозы и использовался, по мнению современной исследовательницы Д. Луптон, в связи со стремлением людей защититься (застраховаться) от возможных потерь, приносимых чаще природной стихией и всевозможными эпидемиями, нежели самим человеком.**

В русский язык слово «риск» пришло из испанского, в котором оно означает «скала», «риф», что также указывает на его происхождение, связанное с опасностью для мореплавателей.

В целом ранние определения риска включали как объективные, так и субъективные его аспекты. Признавалось, что риски, имманентно присутствующие в природе, в принципе могут быть идентифицированы, оценены и проконтролированы с помощью научных методов. Однако **человеческий фактор рассматривался преимущественно как способность защититься от риска или выиграть, включаясь в рисковую деятельность. По своему отношению к риску индивиды подразделялись на две категории: стремящихся избежать ситуации риска и склонные к риску.** Если одни предпочитали безопасные варианты и сторонились рискованных ситуаций, то другие надеялись, что возможная прибыль значительно перекроет потери.

Позднее для измерения риска стали применяться более точные математические методы. Ранние же подходы основывались на мнении, что человек способен просчитывать степень риска, оценивать потенциальные потери и, следовательно, просто должен оградить себя от его воздействия. Риск, в глазах сторонников этих подходов, напрямую был связан с умением максимально эффективно предотвратить возможные потери. В таком толковании риск входит в значение таких понятий, как «шанс», «удача», «смелость» или «приключение».

Как видно, уже в ранних подходах прослеживается отчетливая связь между риском и безопасностью. Именно безопасность, к которой так естественно стремятся люди, может рассматриваться, как противоположность риску. В данной связи вырисовывается дилемма, в которой риск и сохранность, риск и безопасность контрастируют. Под сохранностью при этом понимается отсутствие потерь, обеспеченное индивидуальной калькуляцией риска, успешным конструированием ситуации.

Но если для одних безопасность предстает как избежание риска, то для других она связывается с оценкой вероятности определенных возможностей, способных улучшить их положение, которые выступают стимулятором рискованного поведения. Тогда «потенциальные потери» становятся следствием «риска принятия решения». Все эти факторы влияют и на восприятие риска и на желание рисковать. То есть, мера объективной возможности, степень возможной реализации события, поступка становятся ключевыми в определении риска.

Риск, согласно вероятностному подходу, определяется как нейтральная концепция, означающая возможность какого-нибудь происшествия, сочетаемая с величиной потерь и прибыли. Подобное толкование риска доминировало вплоть до начала XIX в. В условиях «первой» модернизации, охватившей эпоху промышленной революции, разрушения традиционных наследственных привилегий, провозглашения равных гражданских прав, демократизации, риск существенно конкретизировался и приобрел специфические формы в разных сферах общественной жизни. **Он стал связываться с опасностями, сопутствующими специфическим видам деятельности во всех сферах – в экономике, в сфере правовых отношений, в политике, а позднее и в образовательной деятельности.** Таким образом, вероятностный подход к определению риска дополняется деятельностным и в таком сочетании широко используется в современной практике.

Осознание содержания ситуации риска позволяет субъекту «снять» ее путем выбора и реализации одной из имеющихся альтернатив, то есть путем совершения рискованного поступка (действия). Это достижимо в условиях полного или достаточно определенного поля возможностей, при которых повышается надежность оценки степени риска через соотношение вероятностей выигрыша и проигрыша. Такое действие характеризует мотивированый риск, рассчитанный на ситуативные преимущества в деятельности. При неопределенности возможностей, когда не удается определить вероятность, т.е. степень возможной реализации данного события при данных условиях, возникают предпосылки немотивированого риска.

В данной связи, **риск определяется как ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и в возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха**. Причем неопределенность исхода рискованного действия не означает неопределенности ситуации риска, а скорее указывает на его вероятностный характер, при котором успех зависит от степени определенности возможностей.

Отражая преимущественно индивидуально-личностную характеристику деятельности, такой подход нашел широкое применение в психологии, где понятию «риск» соответствуют три взаимосвязанных значения:

- риск как мера ожидаемого неблагополучия при неуспехе в деятельности;
- риск как действие, в том или ином отношении грозящее субъекту потерей (проигрышем, травмой, ущербом);
- риск как ситуация выбора между двумя возможными вариантами действия – менее привлекательным, однако более надежным, и более привлекательным, но менее надежным.

Преимуществом такого подхода является возможность его эмпирической верификации и практического использования для управленческого воздействия, в том числе и в сфере социальной поддержки детства.

В условиях «вторичной» модернизации и индустриализации развивающихся стран во второй половине XX века риск все больше воспринимается как неотъемлемая и неискоренимая составляющая современности. В 60-е годы XX в. **риск перестает быть предметом только конкретных наук и превращается в объект междисциплинарных исследований, приобретает статус общенаучного понятия и широко распространяется в сфере образования**. Его генезис, независимо от сферы, в которой он возникает, будь то техника, хозяйственная деятельность, сфера образования или индивидуальное поведение человека, связывается с состоянием неопределенности.

Именно в этот период предпринимается всесторонняя научная разработка категории «неопределенность» в физике, кибернетике, в других естественных науках, а также в качестве предмета соответствующих философских обобщений. В самом общем виде под неопределенностью понималась такая категория, которая характеризовалась следующими признаками:

- превращением многообразия возможностей в действительность (причем, в начальной стадии этого процесса и в стадии становления);
- наличием связи, взаимодействия между свойствами и состояниями явлений (и, как следствие этого, – отсутствием резких граней между ними).

В результате, **риск выступал способом снятия неопределенности путем практического превращения возможностей в действительность, разрешения противоречий при многовариантном развитии событий**.

Глобализация технологического риска в конце XX в. потребовала выработки нового мышления, вводящего в современную педагогическую рискологию общечеловеческие нравственные и гуманистические императивы. Поиск факторов рационализации и пределов допустимого риска повысил интерес к его социокультурным основаниям. Ведущим специалистом в разработке данного подхода по праву может быть признана антрополог М. Дуглас. Проследив эволюцию понятия «риск», она отметила, что к концу XX в. **опасности, продуцируемые процессами глобализации риска, повлияли не только на его актуальность, но и скорректировали его смысловое содержание**. Хотя в основе определения риска по-прежнему лежала концепция вероятности, М. Дуглас одна из первых усомнилась в достаточности традиционных исследований риска, которые игнорируют концептуальные, этические и моральные издержки несоблюдения равенства и справедливости.

Важным шагом в развитии рискологии стал поиск приемлемого риска. Риск всегда касается ценностного решения, являясь необходимым элементом любого выбора. В целом, тезис о том, что риск социально конструируем, а значит, его оценка не свободна от ценностей, доминирующих в данном обществе, стал важным отличием социокультурного подхода в современной педагогической рискологии. Вполне обоснованным в связи с этим представляется стремление сторонников данного подхода определить влияние политических, моральных и эстетических факторов на анализ и управление риском, в том числе и в сфере образования.

Ключевым становится обеспечение таких условий, при которых риск должен быть минимизирован или даже исключен, в противном случае ответственность возлагается не на индивида, а на непосредственного виновника риска. Профессиональные эксперты, участвующие в обсуждении проблем риска, действуют часто далеко не в интересах его жертв. А наука, как правило, исполняющая роль арбитра, все больше теряет свой независимый статус. Так называемый обективный подход к проблеме риска, т.е. рациональное его восприятие как объективной реальности, является скорее заблуждением, хотя для общественного мнения именно он представляется более предпочтительным.

Объяснение этого феномена заключается в ответе на вопросы – являются ли индивиды свободными акторами или они стеснены различными неустойчивыми переменными (невежеством, средой риска, институциональными принуждениями и т.д.). Как много знают индивиды или группы о риске? Ощущают ли они свою беззащитность перед риском? Ответ заключается именно в уровне информированности каждого, вовлеченного в ситуацию риска, и необходимости оценки этой информированности. От этого в конечном итоге зависит восприятие риска и процесс его рационализации.

В то же время одной из основных проблем для индивидов остается та, что педагогический риск продолжает восприниматься как нечто объективное, а не субъективное, вследствие чего имеет место его недооценка, хотя и предполагается, что он должен находиться под контролем. Можно выделить, по крайней мере, две причины недооценки риска людьми, и, прежде всего, подрастающим поколением:

- слабая и избирательная (а в современных условиях контролируемая и формируемая) память;
- недостаточная роль системы образования в формировании соответствующего знания и в осознании подрастающим поколением реальных рисков.

Таким образом, обобщая приведенные выше суждения, можно выделить несколько подходов к восприятию риска:

- в основе первого из них находится связь информированности о риске с осознанием опасности, т.е. степень совпадения знания и осознания риска;
- второй подход указывает на то, что отношение к риску (стремление избежать или принять его) является атрибутивной характеристикой личности, а значит, главным выступает связь между структурой личности и отношением к риску;
- согласно третьему подходу в обусловленности рисков, ведущее место занимает борьба интересов и, поэтому, восприятие риска приобретает гендерные (половые), возрастные и классовые характеристики;
- наконец, в четвертом подходе, важную роль играет культурная подоплека восприятия риска, включающая мировоззренческие и идеологические особенности.

## 2. Риски в системе образования

Охарактеризованные факторы риска заметно влияют на характер социальных отношений. У одних людей проявляется заинтересованность в поддержании внутренних связей в условиях риска и склонность обвинять оказавшихся в ситуации риска за их собственные неудачные действия.

Другие верят в перспективность индивидуальных действий и в соревновательность, в силу чего эти люди оказываются постоянным источником конфликта, а не солидарности. В данном случае риск рассматривается больше как вопрос судьбы или шанса, а не как наказание за неумелые действия.

Как видно, первая группа демонстрирует высокий групповой этос и сплоченность, в то время как представители второй отличаются слабыми внутригрупповыми связями и высокой индивиду-

альностью. На основе этих наблюдений была выстроена типология индивидуальных и групповых реакций на риск (см. табл. 1).

**Таблица 1. Типология реакций на риск в школьной среде (по Вилдавскому и Дрейку)**

| №<br>п/п | Типы личности  | Основные признаки реакций на риск  |
|----------|--|--|
| 1.       | <b>Иерархисты</b><br>(в школьной среде встречаются редко, чаще в начальной и старшей школе; как правило, это успевающие и хорошо адаптированные ученики)   | Уважительное отношение к авторитетам и официальным организациям, конформизм в отношении норм и ожиданий, касающихся риска  |
| 2.       | <b>Эгалитаристы</b><br>(как правило, подростки 13–15 лет, образующие всякого рода «группы свободного общения»)   | Высокая степень групповой идентификации и непримиримое отношение к аутсайдерам, оказавшимся в ситуации риска. Скептическое отношение к распространенным нормам и твердая вера в эффективность деятельности по отношению к «полю риска» |
| 3.       | <b>Индивидуалисты</b><br>(лидеры школьных подростковых групп, часто входят в неформальные молодежные структуры за пределами школы; учащиеся, успешные в социальном плане за счет стартовых возможностей) | Низкий уровень идентификации с группой, склонность к саморегулированию риска, сопровождаемая отрицанием внешних ограничений и осознанием риска как балансирования между опасностью и удачей, с надеждой на последнюю                   |
| 4.       | <b>Фаталисты</b><br>(основная масса дезадаптированных детей и подростков)  | Отдаются в руки судьбы, связывая с ней появление рисков, и не видят реальной возможности контролировать риски  |

Приведенная типология дает общее представление о проявлении социокультурных составляющих в индивидуальных или групповых реакциях на условия риска. Отмеченные поведенческие стереотипы **могут составить основу концепции управления рисками в среде социальных групп, предрасположенных к неопределенности, и, в особенности, становящихся, развивающихся возрастных когорт, среди которых наиболее остро переживает состояние нарастающей неопределенности именно учащаяся молодежь.**

Происходящие в современном российском обществе социокультурные сдвиги в аспекте данного исследования имеют двойственный характер. Во-первых, в самом взрослом мире становится все больше и больше молодежных «культурных меток» – от моды до нарочито рискованного поведения. И, во-вторых, типично «молодежные» риски распространяются во «взрослую среду».

На стыке взаимопроникновения этих двух миров (отцов и детей) возникает особый тип синергийного механизма, который воплощается в ситуациях неопределенности, специфических формах поведения и мышления, обозначающихся как рискованное поведение и эвристическое инструментальное мышление. Риск в данной концепции рассматривается как способ измерения и расчета действий, основанных на ожиданиях, доверии, страхах, мнениях, настроениях. Причем измеряются и рассчитываются именно интенциональные (направленные) переживания – степень доверия, страха и т.д. Данный подход имеет концептуальное значение – рисками в среде школьной молодежи можно и должно управлять, одним из субъектов управления могут выступать сами дети и подростки, прежде всего, те из них, кого традиционно относят к особой группе риска.

В рассматриваемом аспекте рисков, связанных с конкретной социологической группой (дети и подростки с девиациями различных этиологий), а также с определенной социально-педагогической проблемой (социально-педагогическое управление и минимизация рисков, воздействующих как на самих детей и подростков, так и исходящих от них в отношении других сторон социальной реальности), исследование призвано быть междисциплинарным и рефлексировать

положения трех частных рискологий: рискологии школьного детства и подростничества, рискологии общего среднего образования и рискологии транзиции. [1, с. 31–41].

Подводя итог осуществленной характеристике существующих подходов к определению риска, можно сделать вывод, что о б щ и м и для большинства из них являются следующие условия:

- наличие неопределенности;
- необходимость выбора альтернативы;
- возможность оценить вероятность осуществления выбираемых альтернатив;
- нравственная самооценка результата.

Наиболее универсальным, с учетом целей данного исследования, является определение **риска в среде школьной молодежи как деятельности, связанной с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели**.

Система общего образования в качестве одной из важнейших социальных подсистем действует сначала от неопределенности стихийной ранней социализации к определенности целенаправленной социокультурной социализации, а затем от определенности последней к новой неопределенности самостоятельной жизни. И этот двойной переход, в свою очередь, усугубляется в современных российских условиях: реформированием и модернизацией российского социума в целом и самой системы образования, в частности.

В данной ситуации риски, присущие детям и подросткам в системе образования в условиях модернизации, определяются как деятельность в условиях перехода от состояния неопределенности к состоянию определенности (или наоборот), когда появляется обоснованная возможность выбора при оценке вероятности достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели с учетом действующих морально-этических норм.

Становление социальной зрелости молодого поколения, его социальное взросление находит отражение в приобретении и изменениях собственного социального статуса в ходе интеграции в структуру общества, а также в характере идентификаций с различными социальными группами. Этот процесс, именуемый в социологии транзицией, т.е. переходом во взрослое состояние, в разные возрастные периоды наполнялся неодинаковым содержанием.

Выделяются несколько подходов к определению транзиции, которые характеризуют особенности взаимодействия детей, подростков и молодежи с социальным окружением и понимание ими типичных последствий событий, происходящих на этапе перехода во взрослую жизнь. В качестве основания транзиции преимущественно доминирует переход подростков и молодежи в сферу труда.

В обыденном сознании молодого человека транзиция выражается в стремлении достигнуть статуса своих родителей или старших братьев, друзей. Достижение приносит удовлетворение и является стимулом для дальнейшего повышения своего статуса, а нереализованность жизненных планов приводит к разочарованию и поиску других, зачастую асоциальных, путей жизненного самоопределения. Причем, и достижение желаемого статуса, и поиск альтернативных путей сопряжены с риском.

Итак, в целом, период социальных изменений, тем более таких радикальных, какие произошли в России в конце XX – начале XXI вв., поставил молодежь в совершенно новые социальные условия. Образцы социализации кардинально отличаются от тех, которые были характерны не только для их родителей, но даже для молодежи в старших возрастных когортах. Таким образом, являясь представителями одной и той же генерации, дети и подростки зачастую существенно отличаются от более старших молодых людей и своим обликом, и социальным опытом.

Резкое усиление социальной дифференциации, изменение структуры общественных отношений и последовавшие за этим интенсивные контакты современного «младшего» поколения российской молодежи с новыми социальными посредниками (рынок, отношения между работодателем и наемным работником, коммерческие услуги в сфере образования и др.), не характерными для социализации прошлых поколений, делают межпоколенные, а в ряде случаев и внутрипоколенные, межкогортные различия еще более значительными.

В условиях социальной трансформации подростки чаще отрицают опыт старших, чем его усваивают. Это изменяет форму воспроизводственного процесса уже в первом его звене – на этапе преемственности, обостряя риск, связанный с неравенством жизненного

старта. Молодые люди из разных социальных слоев изначально имеют разные шансы при обучении в средней школе, поступлении в высшие учебные заведения, в трудоустройстве, создании семьи.

Социально-экономический кризис ухудшил положение наиболее уязвимых групп населения, к которым относится молодежь, и поставил ее в конфликтные противоречия с обществом. Это создало для молодежи ситуацию иного типа риска, связанного с неопределенностью жизненного пути, что также не может не влиять на характер социального воспроизведения.

Вместе с тем, руководствуясь собственными интересами в образовании, профессиональной деятельности, материальном положении молодой человек критически оценивает окружающую его социальную реальность с точки зрения возможностей самореализации при достижении желаемого статуса, выражает согласие с некоторыми нормами, протестует против других. Все, что противоречит его представлениям о должном, вызывает не только протест, но и стремление к преобразованию, часто принимающее у подростков извращенную форму бессмысленного разрушения.

Новизна, новаторство всегда сопряжены с инновационным риском, который является феноменом преимущественно молодежным, поскольку пора взросления, самоутверждения личности молодого человека сопровождается отрицанием прошлого опыта. Самоутверждение молодого поколения через отрицание может иметь как позитивные, так и негативные последствия.

В российском обществе позитивным моментом выступило отрицание большинством молодого поколения устаревших, отживших ценностей и отношений, характерных для эпохи административного социализма, хотя, как показывает опыт, не преодолен до конца риск воспроизведения этих отношений в новых условиях. С другой стороны, бездумное отрицание прошлого приводит к разрушению исторического сознания молодого поколения, к ценностно-нормативной неопределенности, к риску деформации идентичности [1, с.66–72].

Ни у общества в целом, ни у отдельных его институтов, ни даже у родителей в настоящее время нет однозначного нормативно-нравственного представления о должном поведении нынешних молодых людей. Все это затрудняет возможность в полной мере противостоять риску воспроизведения безнормности (аморфности), распространению деструктивных отношений, криминализации молодежных структур и интеграции в них все большего числа молодых россиян, среди которых наибольшему риску данной этиологии подвержены как раз дети и подростки школьного возраста. В данной ситуации особенно актуализируется задача теоретического обоснования, создания и практической реализации системы управления педагогическим риском.

**Литература:**

1. Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. – М., 2001.