

Беляева Мария Алексеевна,

доктор культурологии, доцент, профессор кафедры технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: marysia@e343.ru.

РИСК КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО АНАЛИЗА В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: риск; рискология; риск-менеджмент; зоны риска; педагогический и социально-культурный риск-менеджмент; общество риска; безопасность; образование; безопасное образование.

АННОТАЦИЯ. В данной статье представлен рискологический ракурс педагогических исследований, обозначены его эвристические возможности. Автор акцентирует внимание на существовании разных культурных парадигм восприятия риска, обозначает несколько классификаций риска, в том числе авторскую классификацию зон риска, необходимую для оценки деятельности образовательных организаций. В статье намечены универсальные структурные компоненты риск-менеджмента, даны авторские определения понятий «педагогический риск-менеджмент», «социокультурный риск-менеджмент». Частично представлен и методологический аспект изучения рисков и риск-менеджмента. Автор демонстрирует свою приверженность к модернистскому подходу У. Бека и на многочисленных примерах отражает состояние образования в современном обществе риска.

Belyaeva Maria Alekseyevna,

Doctor of Culturology, Professor of Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

RISK AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC ANALYSIS IN PEDAGOGY AND EDUCATION

KEY WORDS: risk; riskology; risk management; areas of risk; pedagogical and socio-cultural risk management; risk society; security; education; safe education.

ABSTRACT. The article deals with the risk factors as they are presented in pedagogical research, and specifies the heuristical potential of this approach. The author concentrated her attention on the existence of different cultural paradigms of risk perception and gives several classifications of risk, including her own classification of areas of risk, which is necessary for the evaluation of an educational establishment activity. The article highlights the universal structural components of risk management and provides authored definitions of the notions "pedagogical risk management" and "socio-cultural risk management". The methodological aspect of risk and risk management study is presented in brief. The author demonstrates her belonging to the modernist approach of W. Beck and by many examples illustrates the state of education in contemporary risk society.

В современной реальности риск пронизывает все стороны существования человека, являясь его непременным спутником. Система образования не является исключением. Возможно, что риски педагогической деятельности не так очевидны, как, например, в экономической сфере, но их последствия для личности и общества могут быть еще масштабнее. Смысл этой статьи в обозначении общих контуров и некоторых нюансов рискологической проблематики в педагогических исследованиях.

Понимание риск-проблематики требует определения ключевого понятия «риск». Истоки этого слова иностранного происхождения: «*riza*» (от греч.) – «подножие скалы», «*rizikon*» – «утес, скала». В XV в. оно использовалось испанцами и итальянцами в мореплавании. В XVII в. появилось во французском языке для использования в коммерции, вероятно, отсюда пришло и в русский язык вместе с войной 1812 г. («Кто не рискует, тот не пьет шампанского!»).

Постепенно «риск» из профессиональных сфер (мореплавание, авиация, коммер-

ция) входит в обиходную речь. Этот процесс тесно связан с секуляризацией, вытеснением религии на периферию общественной жизни. Со временем понятие «риск» заменяет понятия «греха» и «кары» как следствий божественного провидения и наполняется индивидуалистскими смыслами – пониманием личной ответственности за принятые решения.

Риск – есть «... *возможная опасность, ... действие на удачу*» [16, с. 591]. Для российского менталитета характерно «действовать на удачу», полагаться на «авось», начиная от бытовых и производственных вопросов и заканчивая рождением детей. Но даже при высокой степени рационализации нашего бытия риск неизбежен.

Приведем цитату из Э. Агацци о роли риска в жизни человека: «...*жизнь человека без риска содержала бы в себе так же мало человеческого, как и жизнь человека без разума или свободы... Счастье человека состоит в полном и подлинном самосовершенствовании, которое означает выбор и решение, иными словами – риск*» [1, с. 188].

Существуют две принципиально отличные парадигмы понимания риска: «европейская» и «американская». Смысл первой в том, что с риском связывается опасность потери, утраты, которая омрачит или, по меньшей мере, дестабилизирует жизнь человека. Смысл второй совершенно противоположен: риск ассоциируется с новыми возможностями и достижениями. Европейское понимание риска коррелирует с консервативной европейской ментальностью, в которой стабильность, плановость, предсказуемость, размеренность рассматриваются как базовые ценности. В американской трактовке в основе понимания риска – другие ценности. Казалось бы, первые поселенцы на североамериканском континенте сами были носителями европейской культуры, но долгий путь в неизвестность (через непредсказуемый океан, через враждебные прерии и т. д.), привычка полагаться только на себя, сделали их другими.

Если оценивать национальные особенности русского восприятия риска, то, с одной стороны, заметна европейская настороженность и обстоятельность: «семь раз отмерь, один раз отрежь»; но с другой, «русский мужик долго запрягает, зато быстро едет», т. е. отношение к риску в русской культуре очень противоречиво.

Во второй половине XX в. риск получает научное осмысление в политическом, экономическом, психологическом, социологическом и др. аспектах. Благодаря чему на стыке XX-XXI вв. формируется «*рискология*» – междисциплинарная область знания, изучающая риск с позиций различных наук с целью оптимизации его на практике.

Необходимость понимания риска как сложного неоднозначного явления, включающего в себя противоположные начала – созидательного и разрушительного, отмечают многие отечественные авторы. Например, Т. В. Керимова пишет: «...не будет преувеличением утверждение о том, что все значительные свершения человека представляют собой результат его сознательных рискованных усилий» [12, с. 195]. О том же говорит и В. И. Зубков: «...риск неправомерно отождествлять только с возможными негативными последствиями, потерями, неудачами. Риск предпринимается с надеждой на достижение цели, но его результатом может быть как успех, так и неуспех» [11, с. 92].

Конструктивным риск становится при определенных условиях, одно из них заключается в готовности человека самоорганизоваться и противостоять риску, открывая в себе новые возможности и получая новые результаты, недостижимые вне зоны риска. Но, чтобы достичь созидательного эффекта, необходимы как интуиция, так и

знание, получаемое эмпирическим или теоретическим путем: «...умение и знание поведения, деятельности и существования в условиях риска превращаются для современного человека в обязательное правило, становятся необходимой и важной составляющей современной культуры» [12, с. 8]. Вся система образования: формальная (детский сад, школа, вуз) и неформальная (семья, ближайшее окружение, СМИ, церковь) в какой-то мере готовят человека к переживанию рисков, связанных с теми или иными сферами деятельности. Это первый, наиболее очевидный аспект сопряженности риска как предмета научного исследования с педагогикой и системой образования.

Риск находится в комплементарных отношениях с понятием «проблема», но они не являются синонимами. Например, оценю корректность формулировок:

– «профилактика проблемы детского травматизма».

– «профилактика риска детского травматизма».

Последняя более корректна.

Проблема – это противоречие между желаемым и возможным. Чаще имеет место дефицит возможностей, нежели дефицит желаний. Констатация проблемы, во-первых, может относиться к прошлому, настоящему и будущему, а во-вторых, обязательно несет в себе негатив, дискомфорт и т. д.

Риск – ситуация неопределенности, скрывающая амбивалентные сценарии, как положительные, так и отрицательные; риски мы обозначаем в будущем времени, как вероятностные события. *Риск – это осознание возникновения возможной проблемы, ее опережающая рефлексия.* Поэтому о профилактике точнее говорить в отношении рисков, а о решении – в отношении проблем. В каком-то контексте эти формулировки могут быть взаимозаменяемы, а в каких-то приемлема только одна из них. Например, организаторы активных форм досуга должны позаботиться о предупреждении риска детского травматизма, как вероятностного события. Но утверждать, что они должны «решать проблему детского травматизма» будет некорректно, у них нет такой проблемы.

Помимо хронологических и оценочных различий (в сравнении с понятием «проблема») применительно к риску могут быть выделены «*субъект риска*» и «*объект риска*». Под субъектом риска понимается индивидуальный или коллективный участник общественной жизни, принимающий решения и реализующий их в жизнь. Хотя отдельные субъекты риска уполномочены

только принимать решения (законодательные органы, например).

Объектами риска являются те индивиды или социальные группы, которые испытывают на себе последствия принятых кем-то решений. Субъекты риска могут испытывать на себе последствия и собственных решений, выступая одновременно и объектами риска.

Любой участник образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении – и учащийся, и педагог, и руководитель являются объектами риска («C'est la vie», как говорят французы). Субъектная позиция зависит от наличия властных полномочий и силы мотивации к самоопределению. В целом стремление личности к самоопределению, самопознанию, самореализации, глубоко проанализированные В. В. Байлуком [3], а в отношении учительства рассмотренные И. А. Ахьямовой, Д. Б. Бережновой, Л. Е. Петровой, в предметном поле рискологических исследований становятся инструментами, трансформирующими позицию личности от объекта к субъекту риска. Число рисков от этого не уменьшается, но растет разнообразие поведенческих риск-стратегий, а значит, увеличиваются шансы найти более эффективные решения.

Риск-проблематика становится актуальной, когда речь идет о планировании, проектировании, прогнозировании каких-то процессов. Популярный сегодня метод стратегического планирования – «SWOT-анализ» предполагает оценку «strengths» (сильные стороны), «weaknesses» (слабые стороны), «opportunities» (возможности) и «threats» (угрозы) [19], т. е. по сути комплексную оценку внутренних и внешних рисков.

Любая сознательная деятельность включает этап планирования и прогнозирования, наряду с предварительной диагностикой, выполнением действия и финальной оценкой его результатов. Профессиональная деятельность педагога – не исключение, причем в борьбе за качество образования этому технологическому этапу уделяется все больше внимания, а значит актуализируется риск-проблематика. Для ее изучения необходимо воспользоваться уже разработанными в рискологии классификациями риска.

Приведем в качестве примеров две наиболее обобщенных классификации:

- по степени сложности все многообразие рисков правомерно разделить на *риски первого и второго порядка*;

- с точки зрения исторического времени риски дифференцируются на *традиционные* (до XVIII в.), *индустриальные* (XIX–XX вв.) и *новые риски*.

Риски первого порядка – это риски,

причинно-следственные связи которых объективно просматриваются и прогнозируются. Эти риски могут быть комплексными, но их причины (т. е. некая сумма факторов) легче поддаются оптимизации, чем причины рисков второго порядка.

Риски второго порядка – риски, сложные по своему генезу, причинно-следственные связи которых не подчиняются линейным закономерностям, а носят системный, в том числе синергетический, неуправляемый, самоорганизующийся характер. Такие риски трудно достоверно прогнозировать и оптимизировать.

Технологический риск, несмотря на сложность современных технологий, все-таки является риском первого порядка. Аварии на предприятиях, дорожно-транспортные происшествия, бытовые травмы – все это примеры технологических рисков, которые могут быть минимизированы при соблюдении техники безопасности.

Социальный риск – риск второго порядка (агрегированный, системный), последствия которого затрагивают функционирование всего общества или отдельных его институтов, сообществ, групп. Непредсказуемы последствия высокого уровня разводов, низкой рождаемости, стагнации экономики, роста ксенофобии – все это примеры актуальных социальных рисков, для оптимизации которых недостаточно только доброй воли, компетентности и ответственности, т. к. причины этих рисков не могут контролироваться на личностном уровне. У семьи как социального института, у экономики, у системы международных отношений и т. д. существуют свои законы развития, непознанные в полной мере и неуправляемые, которые определяют судьбы конкретных людей. Образование и воспитание также складываются из управляемых и стихийных процессов, неподчиняющихся планам, стандартам, инструкциям и т. д.

Содержание *традиционных, индустриальных и новых рисков* прокомментировано в нашем учебно-методическом пособии [18, с. 39–40], здесь остановимся только на последних.

Новые риски, и технологические, и социальные, обусловлены стремительной скоростью жизни (в прямом и переносном смысле), возросшими возможностями изменения природы, в том числе природы человека; они носят глобальный характер и во многих отношениях остаются невидимыми, а их последствия непредсказуемыми (радиация, генно-модифицированные продукты, манипуляции массовым сознанием, кризис системы ценностей, кризис семьи и т. д.). Нельзя точно указать группу пострадавших, масштаб и род последствий, время,

в течение которого существует риск и проявятся его последствия.

Информационные риски – самые масштабные из новых рисков. Современное общество проявляется в перегруженности информацией, в потере критериев ее достоверности, в невротизации населения и стремлении «подстраховаться», найти возможность предупреждения негативных последствий неопределенных ситуаций, в том числе за счет поиска новой информации, которая несет новые страхи и сомнения.

Разделение рисков по степени сложности и историческому времени их появления имеет в основном мировоззренческий смысл, а для целей прикладных рискологических исследований полезна разработка (таблица) В. И. Зубкова [11, с. 119]. Предложенная этим автором комплексная классификация содержит четыре основания для дифференциации, каждое из которых имеет последующие уточняющие «разветвления», и в конечном счете риски разделены по дихотомическому принципу:

- по субъект-объектным характеристикам (например, индивидуальный/ коллективный риск);
- по условиям возникновения (добровольный/недобровольный риск);
- по содержанию (риск действия/бездействия, например);
- по возможным последствиям (материальные/моральные риски и др.).

Эта комплексная классификация, отраженная здесь фрагментарно, остается открытой, т. к. может быть дополнена новыми дихотомическими признаками рисков, а возможно, и новыми основаниями для дифференциации. Ее практический смысл, на наш взгляд, заключается в наличии стандартизированных характеристик, некой матрицы, удобной для описания рисков. От исследователя требуется выбрать и обосновать эти характеристики. Например, воспользовавшись представленной классификацией, можно дать блиц-описание риска профессионального выгорания педагога: это индивидуальный, добровольный, обоснованный, предсказуемый риск, значительный (в масштабах онтогенеза личности) по своим последствиям, которые могут иметь как материальные, так и моральные издержки.

Идентификация риска, конечно, более сложный процесс, включающий как описание качественных характеристик, так и оценку количественных параметров. Идентификация рисков относится к задачам риск-менеджмента.

Риск-менеджмент – управление рисками в различных сферах человеческой деятельности, в том числе системе образования. Риск-менеджмент можно рассматри-

вать как самостоятельный вид деятельности или как одно из слагаемых управления.

Потребность в риск-менеджменте существует не столько на индивидуальном, сколько на институциональном уровне. Хотя любой разумный человек, организуя свою жизнь, может задаться целью «самориск-менеджмента».

Содержание риск-менеджмента включает универсальные компоненты:

- субъекты и объекты риск-менеджмента;
- институциональные механизмы риск-менеджмента;
- цель, задачи, принципы, функции, технологии риск-менеджмента;
- поведенческие стратегии субъектов риск-менеджмента: «снижение риска», «преодоление риска», «оптимизация риска», «принятие риска», «избежание риска».

Образование – одна из многих подсистем общества, выступающая в роли институционального механизма и субъекта глобального риск-менеджмента. Каждая из институций вносит свой вклад в поддержание глобальной безопасности общественной жизни. Вклад образования заключается в трансляции знания, на основании которого человек будет делать свой выбор в ситуации неопределенности, извлекая из нее новые возможности и (или) избегая вреда.

Изучение специфики перечисленных компонентов риск-менеджмента в педагогике и системе образования представляют собой актуальные проблемные поля рискологических исследований.

Помимо идентификации конкретных рисков, поиска эффективных технологий риск-менеджмента по отношению к ним, оценки специфики этой деятельности в разных сферах, интересен такой предмет исследования, как зоны риска. Они собственно и являются одним из ключевых объектов риск-менеджмента.

Осмысляя зоны риска, актуальные для образовательных учреждений, мы предлагаем следующую классификацию:

1. *Кадровые риски* («текучка», «постарение», «конфликт поколений» и т. д.) – это риски, обусловленные состоянием человеческого ресурса, тем, насколько личностные характеристики и уровень профессионализма педагогических работников различных специализаций соответствует нормативным требованиям.

2. *Контингент-риски* – все риски, связанные с изменением количественных и качественных характеристик обучающихся (в учреждениях социальной сферы и культуры они могут быть обозначены как «клиентские риски»).

Например, для вузов сегодня актуален

риск снижения количества студентов. В погоне за «сохранением контингента» актуализируется риск снижения качественных характеристик обучающихся, а именно способности к освоению программ высшего профессионального образования. В школах российских мегаполисов, привлекательных для мигрантов из стран – наших юго-восточных соседей, характерен новый контингент-риск, обусловленный изменением соотношения национального состава учащихся со всеми вытекающими последствиями; а среди типичных школьных контингент-рисков следует назвать риски неуспеваемости и девиантного поведения подростков (см., например, труды М. А. Галагузовой, О. С. Тоистевой[7]).

3. Процессуальные риски.

В образовательных учреждениях процессуальные риски могут быть обозначены как «*учебно-методические риски*», сопутствующие обучению и воспитанию (тогда как в учреждениях социальной сферы, культурно-досуговой сферы эти риски предлагаем обозначить как «сервисные»). Сюда относятся риски, связанные с принятием и реализацией новых образовательных стандартов, новых и традиционных технологий, состоянием материальной и методической базы и т. д. Интегративным процессуальным риском является снижение качества образования.

Сегодня категория «качество образования» активно изучается в педагогике с разных предметных позиций (Е. В. Бережнова, В. А. Герт, С. В. Королева, А. Д. Король и др.), обосновываются принципы, критерии качества образования, которые подлежат, в основном, количественной оценке. Увлечение такого рода критериями приводит к формализации и бюрократизации (это тоже процессуальные риски). Поток инноваций и псевдоинноваций, который обрушился на российскую систему образования в последние годы в целях повышения качества образования, в реальности может иметь прямо противоположный, нулевой или неожиданный побочный результат.

Некоторые примеры процессуальных рисков, характерные для ДОУ, школ и вузов, осмысленные магистрантами Института социального образования УрГПУ, представлены в нашем пособии [18, с. 65-92].

4. *Имидж-риски* – риски, связанные с формированием общественного мнения об образовательных учреждениях.

Общественное мнение является одним из условий экономической успешности, если речь идет об учреждениях, реализующих образовательные услуги на коммерческой основе. Экономическая эффективность складывается из нескольких аспектов: насколько

ко востребованы и продаваемы (если образование платное) услуги; насколько вложенные средства на подготовку воспитанника, учащегося или будущего бакалавра принесли ожидаемые плоды. Для каждой ступени системы образования показатели такого рода экономической эффективности разработаны или находятся в стадии разработки. Для вуза, в частности, это традиционный показатель трудоустройства выпускников по полученной профессии. Он тесно связан с такими характеристиками личности как профессиональная мобильность и конкурентноспособность, активно изучаемые в современной педагогической литературе (В. А. Дегтерев, Б. М. Игошев, А. В. Коротун, И. А. Ларионова и др.).

Но, помимо экономической эффективности, доступной математическим расчетам, главная цель образования – трансляция культуры, обеспечение культурной преемственности поколений, а при необходимости, наоборот, замещение одних моделей поведения (традиций, обычаев, ритуалов) новыми культурными конструктами. Эта цель в меньшей степени поддается квалитетическим изысканиям, помогающим обеспечить инструментальный уровень риск-менеджмента.

Факторы, влияющие на формирование имиджа организации (по В. Г. Зазыкину [10]):

1. Финансовое положение организации.
2. История организации, фирмы, её традиция и репутация.
3. Личность руководителя.
4. Паблсити – рекламная известность.
5. Забота о персонале.
6. Социальная ответственность перед обществом.
7. Управление организацией.
8. Фирменный стиль.
9. Этичность деятельности и отношений.

Определение и осмысление роли обозначенных факторов для образовательных учреждений – еще одна из возможных задач рискологических исследований в педагогике и образовании. И здесь не все так просто. Например, социальная ответственность вузов перед обществом заключается, вероятно, не только в подготовке специалистов для рынка труда, но и в воспитании патриотически настроенных граждан. Иначе актуализируется риск «утечки мозгов», эмиграции квалифицированных кадров.

Другой пример, касающийся фактора №8. Рекламная известность и фирменный стиль (бренд), складывающийся из названия, логотипа и других визуальных элементов, позволяющих выделить данное учреждение в ряду других подобных, до недавнего времени не имели принципиального значения для учреждений образования.

Сегодня для вузов, существующих в условиях высокой конкуренции и дублирования профилей обучения, фирменный стиль и узнаваемость дают дополнительные шансы на успех. Для детских садов, которых хронически не хватает, необходимость позиционирования на рынке образовательных услуг возникла совсем недавно, когда в рамках нового ФГОС дошкольного образования (вступившего в силу с 01.01.14) была поставлена задача самокупаемости, в том числе за счет дополнительных образовательных услуг населению, но привлечь желающих в систему дополнительного непрофессионального образования очень нелегко.

Имидж формируется годами, в этом участвует и внутреннее сообщество (администрация, педагоги и обучающиеся, педагогические работники), и внешнее – признание официальных ведомств и неформальных структур. Они могут находиться в резонансных или диссонансных отношениях. Например, большое количество родителей, желающих обучать детей в так называемых «элитных» школах, говорит о сформировавшемся бренде. Этот бренд обеспечивает престижность обучения в конкретном образовательном учреждении, но находясь «внутри», будучи частью этого сообщества, можно ощутить «развенчание» бренда в силу неоправданных ожиданий.

В целом имиджевые риски для образовательных учреждений имеют большее значение, чем для учреждений социальной сферы, например, т. к. узнаваемость важна только в конкурентной среде.

Представленная классификация зон рисков в деятельности образовательного учреждения:

– во-первых, является структурной, поскольку отражает основные структурные элементы любой деятельности (субъект – «кадровые риски», объект – «контингент-риски», цель и средства – «процессуальные риски», результат – «имидж-риски»);

– во-вторых, универсальной (за исключением некоторых уточнений) и применимой, например, для социальных учреждений, учреждений культурно-досуговой сферы и др.

В ряду понятий, обозначающих зоны риска, мы использовали как уже давно сложившиеся и широко применяемые («кадровые риски», «имиджевые риски»), так и обнаруженные в отдельных областях – «процессуальные риски» (но данное понятие в юриспруденции имеет узкопрофессиональный смысл); что касается понятийной конструкции «контингент-риски», ее применение другими авторами нам неизвестно, что дает основания считать это понятие и предложенный вариант классифи-

кации зон риска собственным «ноу-хау».

Четкое разделение зон рисков может быть в теории, а в реальности они накладываются друг на друга, находясь в динамическом взаимодействии, что характерно для системных социальных объектов.

Зоны риска в образовании могут быть выделены и на других основаниях, например, достаточно традиционно руководствоваться степенью риска, обозначая зоны допустимого риска, умеренного, высокого и недопустимого риска. С функциональных позиций, исходя из природы рисков, могут быть выделены: экономические, психологические, коммуникативные и другие зоны риска. По отношению к ним логично обосновать содержание экономического риск-менеджмента, психологического, коммуникативного и т. д.

Может ли риск-менеджмент в учреждениях образования называться «педагогическим риск-менеджментом», а в учреждениях социальной сферы и культуры, например, «социально-культурным риск-менеджментом»? Это верно лишь отчасти.

Полагаем, что *педагогический риск-менеджмент* – это управленческая деятельность, нацеленная на минимизацию рисков, развертывающихся в связи с основными «производственными» процессами – обучением и воспитанием учащихся (слушателей, студентов и т. п.), т. е. «педагогический риск-менеджмент» охватывает главным образом зону процессуальных рисков в образовании, а экономические риски или риски чрезвычайных происшествий (пожар, например) останутся «за кадром».

Социально-культурный риск-менеджмент – это управленческая деятельность, нацеленная на минимизацию рисков, обусловленных инкультурацией и аккультурацией человека. Широта формулировки говорит о возможности осуществления такого рода риск-менеджмента в учреждениях образования, социальной сферы и культуры. Более узкое понимание социально-культурного риск-менеджмента распространяет его полномочия только на сферу свободного времени и организацию досуга детей и взрослых.

Таким образом, риск-менеджмент в учреждениях образования носит комплексный характер, он не сводим к педагогическому или социально-культурному риск-менеджменту, а содержит различные направления (экономическое, правовое, валеологическое и др.), которые также разнообразны, как и сами риски.

Изучение рисков и управление ими должно базироваться на общенаучной методологии (деятельностный, системный и другие подходы), а также конкретно-научной

методологии, уже сложившейся в рамках рискологического знания. В этом ряду назовем поведенческий, модернистский, перцептивистский, социально-управленческий подходы. Они отличаются исходной методологической установкой, которая либо предполагает возможность «просчитать» риски и оптимизировать их (позитивистская методология), либо ставит под сомнение, а то и отрицает такую возможность, рассматривая риски как системные факторы, неподдающиеся управлению и необходимые для развития общества и личности (релятивистская методология).

В отношении рисков позитивистская методология имеет самостоятельное название – *пробабалистская методология* (от англ. слова «*probably*» – вероятно), предполагает обнаружение статистических закономерностей в проявлении рисков. Сюда относится, например, популярный социально-управленческий подход («говернментализм», М. Фокалт, М. Дин).

Согласно релятивистской методологии, риски субъективны, случайны, ситуативны. Их можно оценивать только интуитивно, учитывая конкретный контекст, в другой ситуации эти знания будут уже бесполезны. Отсюда релятивистская методология в отношении рисков называется «*контекстуалистской*». Изучение рисков в рамках данной методологии не преследует цели их предупреждения, как в силу недостижимости этой цели, так и ее нецелесообразности. Примером является модернистский подход, разработанный немецким социологом, философом – Ульрихом Беком [4]. Основная идея: современное общество основано на производстве, распространении и потреблении рисков. Чем больше у человека потребностей, тем больше разнообразных производств, чье развитие сопровождается производством не только новой продукции, но и новых рисков. По ходу НТП риски начинают приобретать угрожающие масштабы. В итоге производство рисков начинает преобладать над производством материальных благ, а сами риски уже не поддаются контролю.

Доказательством ограниченности возможностей позитивистской (пробабалистской) методологии служат примеры издержек и просчетов, сопровождающие попытки рационализации рисков, их прогнозирования и предупреждения. Попытка снижения рисков за счет, например, новых технологий приводит к появлению новых рисков, ранее нетипичных, и, возможно, еще более разрушительных по своим последствиям. Это можно наблюдать как в технической, так и социально-гуманитарной сфере.

Например, ЕГЭ – это образовательная

технология, призванная стандартизировать процедуру итоговой аттестации выпускников школ и создать равные возможности для реализации их права на продолжение образования, независимо от места жительства. Но ЕГЭ, возможно, преодолевая риски субъективизма приемных комиссий, несет за собой риски всеобщей формализации знания, а несоблюдение процедуры экзамена (списывание) искажает объективность полученных результатов. Результаты ЕГЭ не учитывают специфику тех направлений образования, где основанием отбора абитуриентов выступают не столько знания, сколько креативность мышления, самобытность продукта творческой деятельности личности, и это не только художественные профили. В ситуации с ЕГЭ все складывается согласно прогнозу У. Бека. Будучи инструментом снижения одних рисков, система образования порождает другие.

Образование находится «на переднем крае» борьбы или, по крайней мере, разрыва между научной и социальной реальностью (в науке накоплено столько теоретической информации, которая по разным причинам не воплощается в практику), поэтому постоянно стоит задача отбора актуального знания, хотя бы соответствующего потребностям настоящего и ближайшего будущего (отсюда быстрая смена/коррекция образовательных стандартов всех уровней образования), и в этом процессе всегда присутствует риск создания балласта вместо полезного багажа.

Согласно концепции У. Бека, информационное общество, будучи «*обществом риска*», структурируется вокруг *проблемы безопасности*. Его движущая сила – страх, а идеал – безопасность. Пока это понятие «безопасность» является центральным только в локальной учебной дисциплине («ОБЖ»), но вероятно, что вскоре мы получим установку на «безопасное образование» как неотъемлемую характеристику его качества. Здесь и раскроется весь эвристический потенциал риска как предмета научного анализа в педагогике и образовании.

Выводы.

Риск следует рассматривать как амбивалентный феномен, сочетающий в себе и опасности, и новые возможности. Назначение риск-менеджмента заключается в оптимизации риска, т.е. нейтрализации отрицательных и стимуляции ожидаемых положительных следствий.

Зачем в педагогических исследованиях рискологический предметный ракурс? В системе образования существуют зоны риска, требующие их изучения и принятия обоснованных управленческих решений. Это, с одной стороны, кадровые, процессу-

альные, имиджевые и контингент-риски (используя предложенную нами структурную классификацию), а с другой – педагогические, экономические, социально-культурные, психологические и др. зоны риска (используя функциональную классификацию).

Если подняться над уровнем прикладных исследований, то изучение новых и традиционных рисков, присущих педагогической деятельности, позволяет обрести диалектическое видение модернизации образования. Убедиться в том, что любое благо, отвечающее, казалось бы, насущным потребностям, несет в себе риски-угрозы, и

наоборот, неоднозначные, непопулярные решения скрывают новые возможности. Рисковый ракурс позволяет локальные процессы (в конкретной образовательной организации) рассматривать в связи с глобальными тенденциями. Новая методологическая «оптика», не характерная для основной массы педагогических исследований, поможет разглядеть новые варианты решений старых проблем. Чтобы «держать руку на пульсе», чувствовать состояние живого социокультурного организма под названием «образование», необходимо отражать и использовать существующие риски.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапци Э. Моральное измерение науки и техники / науч. ред. В. А. Лекторский. М. : МФФ, 1998.
2. Ахьямова И. А. Чувство времени – аспект профессиональной культуры учителя // Народное образование. 2011. № 4. С. 275-281.
3. Байлук В. В. Человекознание. Самореализация личности: общие законы успеха : монография // Успехи современного естествознания. 2012. № 8. С. 124.
4. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000.
5. Бережнова Д. Б. Деятельность в альтернативных средах как условие профессионального саморазвития педагога // Акмеология. 2014. №S1-2. С. 35-36.
6. Бережнова Е. В. Деятельность преподавателя высшей школы: новые реалии // Гуманитарные науки и образование, 2013. №4 (16). С. 24-29.
7. Галагузова М. А., Тоистева О. С. Девиантное поведение подростков как следствие их образовательной неуспешности // Педагогическое образование и наука. 2007. №5. С. 31-34.
8. Герт В. А., Королева С. В. Моделирование образовательного пространства учреждения // Педагогическое образование в России. 2013. №2. С. 139-145.
9. Дегтерев В. А. Профессиональная мобильность, компетентность, конкурентноспособность и конкурентноориентированность: теоретический аспект // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. №1 С. 10-16.
10. Зазыкин В. Г. Имидж организации: структура и психологические факторы эффективности. URL: <http://www.twirpx.com/file/35484/>
11. Зубков В. И. Социологическая теория риска : учеб. пособие. М. : Академ Проект, 2009.
12. Керимова Т. В. Человек риска. Социально-философские проблемы. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2009.
13. Король А. Д., Гворыс В., Гворыс П. Диалогизация образования как социальная проблема // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2011. №3. С. 60-71.
14. Коротун А. В. Требования государственных стандартов к профессиональной подготовке будущих социальных педагогов в вузе: сравнительный аспект // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2012. №2. С. 14-36.
15. Ларионова И. А. Формирование профессиональной мобильности в подготовке современных специалистов // Педагогическое образование в России. 2014. №1. С. 123-126.
16. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Рус. яз., 1984.
17. Петрова Л. Е., Глинских А. В. Реализация творческого потенциала учителя: по результатам интервью в провинциальном городе // Социология образования. 2014. №4. С. 65-77.
18. Риск-менеджмент в учреждениях социальной сферы, культуры и образования : учебно-методическое пособие / под ред. М. А. Беляевой, Н. В. Шрамко; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. Выпуск 1.
19. SWOT-анализ // Marketopedia : онлайн-энциклопедия маркетинга. URL: <http://marketopedia.ru/47-swot-analiz.html>.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. В. В. Байлук