

## РИСКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Исторически проблема риска появилась вместе с проблемой ответственности, то есть в эпоху Возрождения и позже – с началом секуляризации западной культуры в эпоху Просвещения. В рамках средневекового провиденциализма говорить о риске бессмысленно – все в руках божьих. Но ренессансное разделение фатума и фортуны перекладывало ответственность за будущее и на человека. Просвещение же устами Канта вообще признаком совершеннолетия человечества объявило способность человека руководствоваться собственным разумом и, следовательно, нести ответственность за свое будущее.

Эйфория по поводу силы разума, однако, прошла довольно быстро. Уже в XIX веке практически одновременно с немецкой классической философией, вершиной рационализма, в лице Шопенгауэра зарождается противоположная, иррационалистическая философская традиция. В первой половине XX столетия стало ясно, что сила и разум вовсе не обязательно сопутствуют друг другу, а, напротив, могут друг другу противостоять. Разум при этом вовсе не обязательно побеждает. Во второй же половине столетия стало ясно, что разум у той части человечества, которая сама себя считает самой разумной, имеет тенденцию куда-то испаряться. Картиной такого испарения разума стало создание общества потребления, антигуманный и иррационалистический характер которого был подвергнут резкой критике западными же исследователями.

Тогда заговорили о рисках, ждущих человечество на путях неразумного развития, которое по определению нельзя назвать прогрессом. Риски индустриального общества получили концептуальное оформление в *футурологических исследованиях* Римского клуба. Родилась концепция неизбежности «глобальной катастрофы» при существующих тенденциях развития общества. В футурологии 70-80-х выделяют два течения: *социальный*

*пессимизм* неомальтузианского толка, согласно которому человечеству следует избавиться от лишнего балласта и для этого все средства хороши; и *социальный оптимизм*, в рамках которого пытались доказать возможность избежать катастрофы с помощью «оптимизации» государственно-монополистического капитализма. Эти два течения очень похожи тем, что в обоих национальное государство как субъект политики исчезает, а его место занимает наднациональные надгосударственные структуры. И на свет рождаются две идеологии избегания рисков: концепция глобализации и концепция постиндустриализма.

Согласно концепции глобализации историческая миссия по предотвращению современных рисков индустриального общества ложится на развитые страны, в первую очередь на США и Европу. То есть на те самые страны, которые и явились причиной возрастания хаоса и увеличения рисков. Знаковой здесь является книга Збигнева Бжезинского «Выбор: мировое господство или глобальное лидерство» (2003), в которой автор прямо пишет: «Демократизация глобализации будет долгим, сложным и трудным процессом, который часто может идти вспять и потребует твердого американского лидерства» [З. С.209]. В отношении же судьбы всех остальных у автора нет сомнений: «Принятие другими американского лидерства является неременным условием избежания хаоса» [З. С.274].

Согласно концепции постиндустриализма, берущей свое начало в работах Дж. Гэлбрейта («Новое индустриальное общество», 1967), Д. Белла («Грядущее постиндустриальное общество», 1976), Э. Тоффлера («Третья волна», 1980), человечество переживает новую технологическую революцию, которая ведет к замене производства товаров производством услуг, что, в свою очередь приведет к кардинальному обновлению социальных отношений и рождению новой цивилизации.

Одной из работ в этом направлении была работа немецкого философа и социолога Ульриха Бека «Общество риска. На пути к другому модерну» (1986, в русском переводе 2000). Мы не будем раскрывать всю логику Бека, а

коснемся лишь той ее части, которая касается образования. По логике Бека образование в индустриальном обществе соответствовало экономической структуре общества и выполняло определенные функции *подготовки рабочей силы и социализации*. Но сегодняшнее, постиндустриальное общество, во-первых, уже не нуждается в таком количестве рабочей силы, а во-вторых, все более ведущую роль начинает играть не физический труд, а интеллектуальный, а в конечном итоге – вообще не труд, а самореализация, самоактуализация, индивидуальное творчество и т.д. Бек доказывает, что «в то время как в индустриальном обществе "логика" производства богатства доминирует над "логикой" производства риска, в обществе риска это соотношение меняется на противоположное... производительные силы утратили свою невинность. Выгода от технико-экономического "прогресса" всё больше оттесняется на задний план производством рисков» [2].

Существенные особенности этого нового общества рисков: глобализация рисков, деклассирование общества (размывание структуры общностей, традиционных для индустриального общества), распад семьи как социального института, резкое снижение роли и статуса труда, кризис естественно-научного мировоззрения, «субполитика перехватывает у политики ведущую роль в формировании общества» [2]. Бек не скрывает, что в постиндустриальном обществе, в котором он и живет, должны существовать два образования: для элиты, которой дают знания, и для народа, которого учат самовыражаться, «самоактуализироваться» и «творить».

Не трудно заметить, что именно второй вариант сегодня протаскивается реформой образования – образование без знания, образование без исторической памяти. Прикрывается же эта «программа» благовидными рассуждениями о творчестве, личностном подходе, умении работать с информацией, самостоятельности ученика и студента и т.д. Подмена понятия «творчество» понятием «кративность», при этом привела к тому, что под творчеством уже стало пониматься вовсе не напряженный труд, результатом которого является совершенное единство формы и содержания, получение которого

сопровождается «муками творчества», сжиганием рукописей, разочарованием и сомнениями в собственной персоне. Нет, сегодня под творчеством понимается «спонтанное самовыражение», неповторимость, оригинальность, а само понятие заменено понятием «креативность». Очевидно, что креативная личность – это такая характеристика, которая позволяет индивиду держать нос по ветру и во время реагировать на ситуацию. Прототипом такой личности является Хлестаков.

Но вернемся к философскому анализу. Идеологическая доктрина постиндустриализма и общества риска вызывает у нас ряд вопросов. **Во-первых**, какое отношение имеет Россия к постиндустриальному обществу? Никакого. Очевидно, что перед Россией сегодня стоит историческая задача реиндустриализации, как и перед всеми развивающимися странами (BRICS). Ориентировать наше сегодняшнее образование на постиндустриальные стандарты – значит ставить перед страной заведомо ложные, не подъемные цели. И создавать риски в образовании и обществе. Российское образование сегодня должно давать фундаментальные и прикладные знания, необходимые для развития промышленности и науки, а не «образовательные услуги» дезориентированному населению. **Во-вторых**, не приведет ли разделение образования на элитное и народное сегодня в России к еще большему социальному напряжению? Ясно, что приведет. И к еще большей ностальгии по единому и всеобщему советскому образованию, обеспечившему в свое время и промышленность и науку. Социальные и культурные риски при такой ориентации образования катастрофически возрастают. Хочется задать вопрос авторам сегодняшних реформ в образовании: по недомыслию или сознательно они ориентируют сегодняшнее отечественное образование на постиндустриальное общество, а не на общество, перед которым стоит задача реиндустриализации, тем самым создавая такие риски?

Явная идеологическая ангажированность концепций постиндустриального общества приводит к тому, что в конце XX века понятие риска все более

распространяется в сферу гуманитарных исследований, таких как социология, психология и педагогика.

Возникают ли риски в образовании и педагогике? Положительный ответ очевиден. Так, педагогический аспект риска был исследован И. Г. Абрамовой в диссертации «Теория педагогического риска» [1] и в монографиях «Педагогическая рискология» и «Риск в профессии учителя». Автором выделены различные виды неизбежных педагогических рисков. Стратегический риск по определению И.Г.Абрамовой «Характеризует смелую, новаторскую, инновационную деятельность учителя, вызванную пониманием и принятием реформ в сфере образования». То есть, во-первых, не подвергается сомнению, что реформы в сфере образования правильные. Во-вторых, утверждается, что учитель, который поддерживает реформы, рискует. Так что же это за реформы, которые подвергают риску самого учителя? В-третьих, уже очевидно, что сегодняшние реформы в образовании только увеличивают хаос и неопределенность, а, следовательно, и риски. Получается, что министерство вначале создает ситуацию неопределенности, а затем навешивает на учителя ответственность за риски в этой ситуации. Из концепции автора следует, что учитель рискует и в том случае, если понимает и принимает реформы в сфере образования (стратегический риск) и в случае, если не понимает и не принимает (риск бездействия). При риске рассогласования руководство вообще не склонно воспринимать сигналы «снизу»: не подвергается сомнению, что учитель всегда должен хотеть выполнять установки «сверху». Сегодняшняя установка на инновации ради инноваций заставляет учителя подвергать себя технологическому риску в обязательном порядке. Риск несоответствия означает, что реформа, проводимая сегодня министерством – это и есть «принятые в социуме нормы и стандарты», хотя исследования последнего времени показывают, что в российском социуме приняты совсем другие нормы и стандарты. В частности, ориентированные на знания, а не на ЕГЭ.

И.Г. Абрамова дает следующее определение: педагогическая рискология изучает **поведенческие аспекты профессионального труда педагога,**

**сущность педагогического риска как социально-экономического и психологического явления, а также общие закономерности и специфику педагогической деятельности в ситуации неизбежного выбора (И.Г.Абрамова).** Но в этом определении разделены субъект действия и субъект ответственности: субъект действия – министерство, а субъект ответственности – педагог. Либо вы сделайте педагога субъектом действия, и тогда с него спрашивайте, либо всю ответственность на себя берет министерство как субъект действия, но тогда не спрашивайте с педагога. Стройте рядом новую школу по новым рыночным принципам.

Е.М.Михайлова в статье «Рискологические факторы и качество исследовательской деятельности педагога», опираясь на собственную экспериментальную работу в школе, корректирует концепцию И.Г.Абрамовой: речь у Михайловой идет не о всех учителях, а только о тех, кто занимается исследовательской деятельностью [4. С.62]. В этом случае, пишет автор, полезно заимствование опыта непедагогических сфер, таких как экономика, менеджмент и другие науки, где это часто происходит в рамках антирисковой программы (программы антирисковых мероприятий). И прописывает эту программу. Выводы автора: «Итак, проанализировав понятие «рискологические факторы исследовательской деятельности педагога» с философской, социологической, экономической и педагогической точек зрения, можно выделить некоторые общие позиции. Риск представляет собой постоянный и неустранимый компонент любой человеческой деятельности, как созидательной, так и разрушительной, что требует адаптации человека к рискогенной среде. Категория «риск» имеет тенденцию к внедрению в область исследования педагога и может положительно влиять на качество результата исследования благодаря эффективной **антирисковой программе для каждого уровня исследовательской деятельности** как в условиях самообразования педагога, так и в условиях профессионального образования любого уровня, послевузовского в том числе» [4. С.62].

Мы видим, что к рискам, связанным с деятельностью педагога, можно и нужно подходить по-разному. Можно подходить с позиции «Ничего не поделаешь – время такое», и под этот девиз искать на руководящие посты исполнителей, которые в советское время автоматически выполняли все распоряжения партии и правительства, а сегодня так же слепо исполняют распоряжения новой элиты, строящей *постиндустриальное общество в развивающейся стране*. А можно подходить с позиции иной: вводить необходимые инновации, учитывая здоровый консерватизм отечественной системы образования, которая в этой ситуации сохраняет-таки *ориентацию на знания, а не на образовательные услуги*.

Второй подход мы считаем более адекватен в отечественных условиях, тем более, что в целом ряде публикаций, начиная еще с К.Д.Ушинского, доказан органический характер образования как особой социальной сферы. В кандидатской диссертации «Личность учителя как носителя педагогической идеи» (2001) [5] автором была показана органичная связь образования и культуры в форме коэволюции культуры и образования на примере истории Западной Европы и России. Мы исходим из определения: ***Образование – это особая сфера духовного производства, специально нацеленная на формирование и развитие общественного сознания в его целостности в смене поколений***. При этом частным образом образование также и социальный институт социализации (социологический аспект); социальный институт, формирующий мировоззрение (философский аспект); социальный институт, обеспечивающий промышленность кадрами (экономический аспект).

В концепции было доказано, что образование пребывая в таком статусе имеет свою внутреннюю (имманентную) логику развития, *относительно* не зависимую от идеологии, политики и экономики. Грубо нарушать эту логику – это значит создавать стратегические экономические, идеологические и культурные риски в обществе.

В своем новом курсе «Педагогическая рискология» для студентов заочного отделения автор исходит из следующей классификации педагогического риска:

1. Педагогический риск как социально-экономическое явление (риски в системе образования): А) Идеологические риски. Б) Экономические риски. В) Культурные риски.

2. Педагогический риск как психологическое явление: А) Объективные риски, вызванные противоречивостью педагогической профессии (для педагога; для ребенка). Б) Субъективные риски, вызванные личностными особенностями педагога (для педагога; для ребенка). В) Субъективные риски, вызванные личностными и возрастными особенностями детей (для педагога; для ребенка).

Согласно этой концептуальной логике ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИСКОЛОГИЯ - *новое направление в педагогике, изучающее поведение субъектов образовательной деятельности (педагога, гражданское общество, государство) в ситуации неизбежного выбора с точки зрения возможных необратимых социально-экономических и психологических последствий, оценка которых неоднозначна.*

#### Литература

1. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: дисс....д. пед.н. 13.00.01, защищена 1996. СПб.,1996.
2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. Москва: Прогресс-Традиция, 2000.- 384 с. <http://gkaf.narod.ru/philos/bek.html>
3. Бжезинский З. Выбор: мировое господство или глобальное лидерство. М.,2007.
4. Михайлова Е.Н. Рискологические факторы и качество исследовательской деятельности педагога // Вестник ТГПУ. 2009. Вып. 10 (88). Стр.59-63.
5. Фомин А.П. Личность учителя как носителя педагогической идеи: дисс. ... к.филос.н. 09.00.11, защищена 2001. СПб.,2001.

Опубликовано: Перспективы управления образованием: региональный аспект: XI Герценовские чтения в г. Волхове: материалы научно-метод.конференции, Волхов, 18 апреля 2012 г.Красноярск: Научный инновационный цент, 2013. – 280 с. С.51-59.