

УДК37.035

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-2

Аксютина З.А.

Социальное воспитание в контексте исследования рисков

Омский государственный педагогический университет,
ул. Партизанская, 4а, Омск, 644099, Россия
Тюменский государственный университет,
ул. Володарского, 6, Тюмень, 625003, Россия
aksutina_zulfia@mail.ru

*Статья поступила 16 июля 2020; принята 10 сентября 2020;
опубликована 30 сентября 2020*

Аннотация. Признаком современной ситуации социального воспитания выступает неопределенность, которая в большей степени находит отражение в рисках. Риски оказывают влияние на результативность социального развития подрастающего поколения и способны выступать в качестве угроз и вызовов для его осуществления. В наибольшей степени рискам подвержены дети, так как они относятся к уязвимым в социальном плане слоям населения. Для актуализации рискологии в социальном воспитании реализуется попытка выявления обстоятельств, способствующих проникновению рисков в сферу социального воспитания. В ходе исследования выявлены качественные формы риска, которые оказывают значимое влияние на процесс социального развития подрастающего поколения. В статье предпринимается попытка анализа понятия «риск», на основе наиболее авторитетных исследований, проводится обзор классификаций рисков, который преломляется к сфере социального воспитания. Применение аппарата компенсационного гомеостата позволило построить механизм формирования рисков в социальном воспитании и описать возможные их сценарии. Сценарии рисков в социальном воспитании выстраиваются с позиции поведения заказчиков социального воспитания и объектов социального воспитания. Анализ рисков в сфере социального воспитания позволяет заявить о наличии противоречий, являющихся следствием современного социокультурного кризиса в противоположно направленных парах. Целостный анализ имеющейся ситуации противодействия социокультурному кризису может привести к вырождению общественных наук или в чистую идеологию, или в религиозное мышление, что выступает в качестве предпосылки для дальнейших исследований. На основе проведенного исследования, делаются выводы о необходимости теоретическо-прикладного развития педагогики социального воспитания и выраженной потребности во включении в нее раздела рискологии социального воспитания.

Ключевые слова: социальное воспитание; риск; классификация рисков; виды педагогических рисков; формы выражения рисков; рискогенное поведение.

Информация для цитирования: Аксютина З.И. Социальное воспитание в контексте исследования рисков // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №3. С. 14-25. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-2.

Z.A. Aksyutina

Social education in the context of risk research

Omsk State Pedagogical University,
4A Partizanskaya Str., Omsk, 644099, Russia
Tyumen State University,
6 Volodarsky Str., Tyumen, 625003, Russia
aksutina_zulfia@mail.ru

*Received on July 16, 2020; accepted on September 10, 2020;
published on September 30, 2020*

Abstract. An undeniable feature of the modern situation of social education is the uncertainty, which is largely reflected in the risks. Risks have an impact on the performance of social development of the younger generation and can act as threats and challenges to its implementation. The greatest risk affects children, as they belong to socially vulnerable layers of the population. To actualize riskology in social education, an attempt is being made to identify the circumstances that contribute to the penetration of risks into the sphere of social education. The study revealed qualitative forms of risk that have a significant impact on the social development of the younger generation. This article is an attempt to analyze the concept of "risk" on the basis of the most authoritative studies. The author provides a review of the risk classifications, which is refracted to the field of social education. The application of the mechanism of compensative homeostat allowed us to build a mechanism for the formation of risks in social education and to describe a possible scenario. Risk scenarios in social education are built from the position of the behavior of customers of social education and objects of social education. Risk analysis in the field of social education allows to express the contradictions resulting from today's socio-cultural crisis in oppositely directed pairs. A holistic analysis of the existing situation of counteracting the sociocultural crisis can lead to the degeneration of social sciences either into pure ideology or into religious thinking, which serves as a prerequisite for further research. On the basis of the conducted research, conclusions are drawn about the need for theoretical and applied development of pedagogy of social education and the expressed need to include the section of riskology of social education in it.

Keywords: social education; risk; risk classification; types of pedagogical risks; risk expression forms; risky behavior.

Information for citation: Aksyutina Z.A., (2020), "Social education in the context of risk research", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (3), 14-25, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-2.

Введение (Introduction). Необходимость исследования риска в социально-педагогическом контексте определяется В.Г. Гороховым теми революционными общественными изменениями, которые связаны с информационными и техническими технологиями, и вносят серьезные изменения в культуру и науку (Горохов, 2010). При этом важным для исследования

является замечание В.П. Борисенкова относительно утилитарности общественных наук (и социальной педагогики как частного случая), которые мало занимаются реальным осмыслением действительности, а, как и прежде, проигрывают роль послушных слуг государственной идеологии (Борисенков, 2005), следуют модным научным течениям.

Ранее нами осуществлялось обращение

к тематике рисков в социальном воспитании путем обращения к представлениям о рисках в социальном воспитании (Аксютин, 2019), просоциальному воспитанию (Аксютин, 2019), воспитанию в условиях гибридной войны (Аксютин, 2017) и тоталитарном обществе (Аксютин, Озерова, 2019), но сценарии социального воспитания, обусловленные рисками, остаются неизученными.

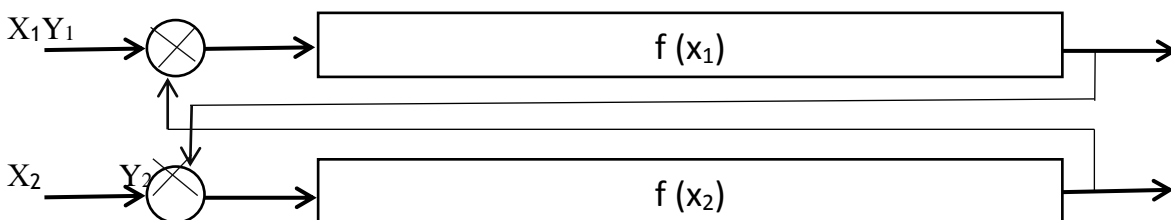
Цель работы – анализ методологических компонентов рисков социального воспитания (факторов их выражения, категориального представления, классификаций, видов, ситуационных индивидуализаций рисков и др.) и описание возможных сценариев их реализации в контексте рисков.

Материалы и методы (Methodology and methods). В исследовании осуществляется опора на категориально-системную методологию, разрабатываемую В.И. Разумовым (Разумов, 2004). В данной методологии опора осуществляется на системный подход, а при анализе исходного материала проводится анализ категориального аппарата исследования с использованием специ-

ально разработанных для этого методов. Все методы прошли широкую научную апробацию. Однако, в педагогических исследованиях они остаются недооцененными.

В нашей работе для анализа теоретического материала применяется метод компенсационного гомеостата, алгоритм построения которого описан в работе Г.Д. Боуш и В.И. Разумова (Боуш, Разумов, 2020).

Для понимания компенсационного гомеостата важно оперировать понятиями «гомеостаз» и «компенсационный гомеостат». Гомеостаз предполагает процессуальную составляющую, выражающуюся в саморегулирование системы для поддержания равновесия. В качестве системы рассматривается компенсационный гомеостат, который реализует функцию самосохранения. Характерологической особенностью является присутствие в системе перекрестных связей между блоками. Применение компенсационного гомеостата дает возможность описать устойчивость системы через отображение антагонистического взаимодействия, обеспечивающего устойчивость системы (рис. 1).



Условные обозначения:

X_1, X_2 – «вход» в систему; $f(x_1), f(x_2)$ – объекты антагонисты; Y_1, Y_2 – «выход» системы.

Рис. 1 Шаблон компенсационного гомеостата

Fig. 1 The pattern of compensative homeostat

В схеме компенсационного гомеостата (рис. 1) X_1 и X_2 идентичны «входам» в систему, компоненты $f(x_1)$ и $f(x_2)$ вступают в антагонистическое взаимодействие, а Y_1 и Y_2 – «выходы» из системы, стрелками указаны связи между компонентами компенсационного гомеостата. Связи позволяют выявить варианты режимов возможного развития системы.

Основная часть (Main Part). Понятийный аппарат категории «риск» разработа-

тывается в социальной философии, философии науки и техники и в последние годы широко используется в психологии, педагогике и других науках.

Опишем наиболее авторитетные подходы понимания риска на категориальном уровне. Так, У. Вебб склонен рассматривать риск как общественное явление. Риск индуцируется и производится модернизацией и отражается в систематическом взаимодействии общества и угроз (опасностей). Со-

временные риски провоцируют неуверенность и страхи (Beck, 1986). Исследователи скрытых эффектов социальных рисков основными их причинами считают экономические и демографические (Wolleb, Daraio, 2009). Э. Гидденс созвучно U. Beck возлагает «ответственность» за риски на модернизацию в совокупности с глобализацией, при условии рассмотрения рисков на уровне социальных систем (Гидденс, 1994). Н. Луман полагает, что риски имеют случайный характер. Он ставит вопрос об очевидной неадекватности рассмотрения рискогенного поведения в плоскости рационального поведения. Этот тезис ставит под сомнение саму возможность прогнозирования социальных действия в условиях риска (Луман, 1994). W. Singleton и J. Novden связывают риски с человеческими решениями и действиями (Singleton, Novden, 1987). Возникает необходимость более осмысленного их осуществления. М. Merkhofer пишет: «Риск – это неопределенная ситуация, в которой одно или несколько последствий (outcomes) нежелательны» (Merkhofer, 1987). На возросший научный интерес к проблемам риска обратил внимание Г. Бехманн, утверждая, что это «важная для общества проблема» (Бехманн, 2010). Обобщая исходные теоретические данные им выделены три направления исследования рисков: формально-нормативное, психологически-когнитивное и культурно-социологическое. Формально-нормативное направление исследует виды рисков, психологически-когнитивное направлено на выявление операций принятия решений в ситуации риска, культурно-социологическое направление предполагает изучение восприятия риска в условиях социальных клише (Бехманн, 2010). Данные, полученные названными исследователями, демонстрируют высокую степень актуальности исследования рисков в обществе и в социальном воспитании.

М.А. Беляева обращает внимание на необходимость учета национальных различий и дает парадигмы понимания риска в европейском и американском контексте (Беляева, 2014). Она обращает внимание на от-

личия в восприятии риска в разных национальных сообществах.

Основные противоречия рисков явно затрагивают область социального воспитания, что связано с рядом обстоятельств.

Во-первых, дети в силу законов природы, связанных с длительностью становления, не имеют собственных материальных ресурсов для развития.

Второе обстоятельство связано с усвоением социальных норм в процессе социализации, выбором образцов и стратегий поведения в процессе идентификации, обретением социальной сущности в процессе формирования социальности, которое в воспитании отражает способность человека существовать в обществе, быть его полноправным членом. Это риски, обусловлены необходимостью наработки социального опыта.

Третья составляющая рисков в детском возрасте связана с отсутствием рефлексии, непониманием необратимости многих жизненных ситуаций детьми.

Выявлено, выступая в качестве формы противоречия, риск оказывает значимое влияние на процесс социального развития подрастающего поколения, поэтому становится необходимым выделить формы их выражения:

I. Проявление риска в повседневности как крайностей опасность/безопасность. Опасность – это наивысшее проявление риска, а безопасность – минимальное. Ю.А. Зубок считает, что готовность к риску с установкой на опасное поведение выступает аттитюдом опасности, самосохранительное поведение – аттитюдом безопасности (Зубок, 2003).

II. Проявление риска в повседневности как дихотомии стабильность/изменчивость. Стабильность развития подрастающему поколению первоначально обеспечивает семья, поэтому она проявляется в условиях жизни (материальных, духовных, эмоциональных и т. п.). Изменчивость отражается в субъективных ориентациях, направленных на изменение этих условий. У детей это выражается в формулировках: «А Тане (Пете, подружке и т. п.) папа (мама,

бабушка и т. п.) купил (подарил, обещал и т. п.) телефон (объект, предмет и т. п.)», «Хочу ..., т. к. это есть у ...», «Купи ...» и т. п.

III. Проявление риска в повседневности как противоречие между способами его реализации. Успешные социальная адаптация, социальная интеграция и социализация подрастающего поколения в систему общественных отношений выдвигают требования формирования и дальнейшего развития социальной мобильности, устойчивой идентичности, социальной позиции. Эта модель вступает в противоречие с другой моделью. Последующая модель в силу нарушения процессов социальной адаптации, социальной интеграции и социализации подрастающего поколения в систему общественных отношений приводит к спаду социальной мобильности, отчужденности от общественных отношений и нарушению социальных связей.

Социальное воспитание подрастающего поколения проходит длительный путь преодоления непрекращающихся противоречий повседневности. Разрешение противоречий влияет на формирование детей и молодежи как активных субъектов собственной жизни (Чупров, Зубок, 2011).

В науке характеристики социально-педагогических рисков, рисков социального воспитания, рисков, обусловленных социально-воспитательными ситуациями, практически не исследуются.

Попытаемся представить классификации рисков.

М.А. Беляева разработала классификацию рисков актуальную для образовательных учреждений и организаций. Они включают:

1. Кадровые риски – связаны с квалификацией и индивидуально-типологическими особенностями педагогических работников.

2. Контингент-риски – связаны с количественными и качественными характеристиками обучающихся.

3. Процессуальные риски – обозначены как «учебно-методические риски», «воспитательные», «управленческие» и т. д. Они

связаны с внедрением нового в образовательный процесс.

4. Имидж-риски – связаны с имеющимся и формируемым общественным мнением об образовательном учреждении (Беляева, 2014).

Анализ классификации, предложенной М.А. Беляевой, наталкивает вслед за В.М. Полонским на мысль о том, что педагогика оперирует понятийным аппаратом, характерным для разных наук, которые можно рассматривать как смежные и как не имеющие общих границ (Полонский, 2015). Поэтому в педагогической науке осуществляются попытки анализа педагогических рисков, происходит формирование теории педагогических рисков, разрабатывается понятийно-категориальный аппарат и др.

М.Е. Давыдова и О.Б. Капичникова замечают, что педагогический риск – сложное явление, имеющее связанность с множественными условиями, факторами (Давыдова, Капичникова, 2017). Исследование рисков в педагогическом контексте имеет важную перспективу, так как, по мнению Т.В. Сохраняевой, оно выступает важнейшим фактором снижения социальных рисков (Сохраняева, 2002).

Не вызывает сомнений и мысль Н.Д. Суховеевой, которая полагает, что исследование педагогической феноменологии риска даст возможность исследователю взглянуть на педагогику с новых теоретических и методологических позиций (Суховеева, 2019).

Особого рассмотрения требуют социально-педагогические исследования, анализ которых демонстрирует многоаспектность и многоплановость педагогического риска. В социально-педагогических исследованиях риск заложен в фундаментальную сторону рассмотрения той или иной научной проблемы. В категориально-понятийном аппарате социальной педагогики имеются понятия, предполагающие наличие рисков: дети группы риска; семьи группы риска; семья, находящаяся в социально опасном положении; дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации; жертва торговли детьми и

(или) эксплуатации детей и др. Вместе с тем, исследования феноменологии рисков в социальной педагогике не осуществляются.

Анализ научно-педагогических исследований педагогических рисков, проведенный И.Г. Абрамовой (Абрамова, 1995), позволяет провести описание видов педагогических рисков, находящим отражение и в социальном воспитании:

– *стратегический риск* характеризуется жесткой регламентацией стратегии (миссия, статус, концепция и т. п.) социально-воспитательного института, задающей ограничения в выборе цели у субъектов деятельности, но оставляющей тактическую свободу действий;

– *личностный риск* обусловлен наличием целеполагания и мотивации у личности, имеет корреляцию с жизненными установками и потребностями. Он имеет свойство выступать в качестве стимулятора и мобилизует личностный потенциал для решения трудных витальных задач;

– *физический риск* обусловлен состоянием соматического здоровья человека. Наличие заболеваний способствует формированию личностных комплексов, индивидуально-типологических характеристик негативно окрашенного спектра, психических расстройств пограничного характера;

– *риск рассогласования* характеризуется расхождением между требованиями и возможностями. В процессе семейного воспитания это приводит к эмоциональному отвержению и повышенной моральной ответственности. В общественной жизни – к манипулированию, двойной морали. Все это в совокупности способно привести к дисгармонии в жизни и носит тупиковый характер, если не преодолевается;

– *диспозиционный риск* отражает дихотомическую связь совпадение/несовпадение. Эта дихотомия имеет место существования в парах «личность-личность», «личность-группа», «группа-группа» и т. д., где прослеживается совпадение/не-

совпадение целей, установок, потребностей и др.;

– *риск несоответствия* состоит в оценке между вкладываемыми ресурсами для достижения заданной цели и получаемым результатом. Часто приводит к отказу от чего-либо, если получаемый эффект минимален, а ресурсы максимальны;

– *технологический риск* предполагает соотносимость «успехи/ошибки» с «замысел/путь достижения». Важно правильно выбрать способы достижения успеха (технологии, метода, методики и т. д.), чтобы достичь общественного признания;

– *риск бездействия* (попустительства, пренебрежения нуждами) заключается в «уходе» от ответственности, конформизме, пассивности, уступкам, подчинению и т. п. Ведет к застою социального развития и осложнению социальных отношений детей.

Педагогические риски, описываемые И.Г. Абрамовой, в большей мере проявляются в системе образования. Вместе с тем еще В.П. Бедерханова обращала внимание на такую характеристику социального института и социальной системы образования, как инертность, поэтому она считает: «преобразования, осуществляющиеся в последние годы в России, не могут быть достаточно эффективными без организации соответствующих инновационных процессов в образовании» (Бедерханова, 2001). J. Вуннер обращает внимание на реакции детей в условиях рисков к воздействию неблагоприятных социальных и экономических условиях, которая отражает их уязвимость и устойчивость (Вуннер, 2020).

М.В. Сафронова и Л.А. Осьмук делят риски на три группы:

1) *средовые* (бытовые условия, район проживания, материальное обеспечение, уровень образовательных учреждений);

2) *личностные* (связанные со здоровьем, с личностными особенностями, наличием/отсутствием зависимостей, эмоциональностью);

3) *межличностные* включают в себя характеристики взаимодействия и степень конфликтности (Сафронова, Осьмук, 2011).

На основе данной классификации можно уверенно говорить о выделении рисков в социальном воспитании, как проявлении средовых, личностных и межличностных факторов.

В результате исследования классификаций педагогических рисов формируются предпосылки для перспективы обращения к феноменологии рисков в социальном воспитании, что необходимо проводить на основе анализа сущности, значения, места и роли рисков в социальном воспитании.

В.И. Чупров и Ю.А. Зубок обратили внимание на множественность индивидуальных ситуаций риска (Чупров, Зубок, 2011), выделив пять наиболее типичных для молодежи. Эти ситуации, в большей мере, могут быть характерными и для социального воспитания. Опишем их применительно к детям.

Первый тип ситуаций связан с физическим риском. Он имеет отношение к воспроизводству человека как такового. Суть ситуации можно свести к тому, что обществу необходимо создавать специальные условия для осуществления физического развития детей и молодежи.

Второй тип ситуаций риска связан с неопределенностью возможностей жизненного старта. Социальный статус детей стал определяться статусом родителей, что задает аскриптивность статуса.

Третий тип ситуаций риска связан с возможностями самореализации и их неопределенностью в условиях меняющегося общества. Как отмечают В.И. Чупров и Ю.А. Зубок: «Включение в социальную жизнь – процесс, во многом полный драматизма, сопровождаемый нереализованными амбициями, несбывшимися надеждами, разрушенными планами» (Чупров, Зубок, 2011).

Четвертая ситуация имеет связь с ценностно-нормативной неопределенностью и наличием двойных стандартов в них. Традиционные общественные ценности продолжают утрачивать свой нормативный ха-

рактер, они стали активно подменяться двойными стандартами, нормами, правилами. Возникают ситуации социальной дезориентации, разрыва с социальными институтами, обществом, массовой анонимией, уходом в ирреальный мир, предоставляемый интернетом.

Пятый тип ситуаций риска имеет в своей основе кризис идентичности подрастающего поколения, проявляющийся в ее неопределенности. Интегративные процессы, связанные с включением подрастающего поколения в общественные структуры, предполагают прохождение внутренней идентификации, что и обеспечивает ее устойчивость. Однако, стремление общества к сохранению своей устойчивости путем активного включения подрастающего поколения в общественную жизнь тщательно ограничивается.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Анализ классификаций проведем с опорой на представленный ранее рис. 1 шаблон компенсационного гомеостата, что позволяет наглядно представить механизм формирования рисков в социальном воспитании. Отразим механизм формирования рисков в социальном воспитании схемой компенсационного гомеостата (рис. 2). Для содержательного наполнения схемы выделим компоненты системы, участвующие в формировании рисков в социальном воспитании, отобразим связи функционирования и опишем возможные варианты режимов развития рисков. Вход сумматора системы социального воспитания состоит из внутренних субъективных переживаний и внешних объективных угроз в ситуации рисков, которые направляются на сумматор в лице заказчика и объекта социального воспитания как рискогенные факторы. Поясним, что внутренние субъективные переживания могут выражаться в мотивах деятельности и выборе дальнейшей стратегии поведения субъектами социального воспитания, которыми являются его заказчики и объекты.

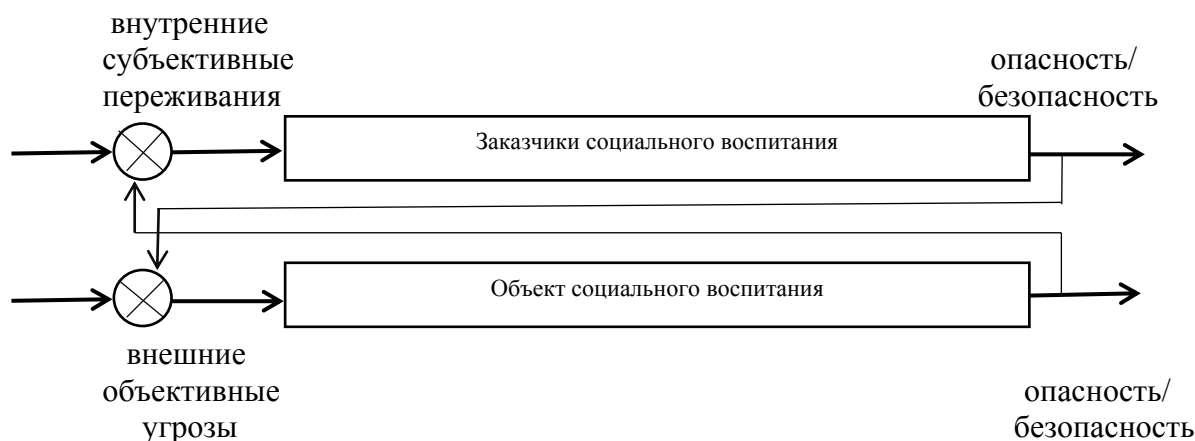


Рис. 2 Механизм формирования рисков в социальном воспитании
 Fig. 2 The mechanism of formation of the risks in social education

Выходом для объекта в целом будут являться приобретаемые им чувство опасности/безопасности. Заказчик социального воспитания, испытывая на входе внутренние субъективные переживания в сочетании с внешними объективными угрозами, оказывает воздействие на объект социального воспитания, усиливая или снижая, как собственную рискогенность, так и рискогенность заказчика. Выход заказчика социального воспитания заключается в наличии, либо отсутствии чувства опасности или безопасности. Для преодоления рисков социального воспитания важно, чтобы совокупность «опасность и безопасность» субъекта и объекта приобретала форму неравенства «безопасность > опасность», что приводило бы к снижению рискогенности в социальном воспитании. Заметим, что под заказчиками социального воспитания понимаются государство, общество, семья, а под субъектом – ребенок.

Анализ связей в процессе разворачивания механизмов формирования рисков в социальном воспитании, отраженных на рисунке 2 стрелками, позволяет выделить варианты сценариев развития рисков. Суммарный подсчет связей позволяет утверждать, что возможна реализация четырех вариантов режима его функционирования. Остановимся на описании реализации каждого сценария в отдельности.

1 вариант. Обе связи положительные.

В этом случае объект и заказчики социального воспитания представляют некое единство. Возрастает потребность в рисках, увеличиваются количественные показатели желающих испытать риск на себе, прочувствовать выброс адреналина. Имеется ярко выраженное ощущение опасности.

2 вариант. Первая связь положительная, вторая – отрицательная. Заказчики социального воспитания испытывают на себе воздействия рисков и угроз, а объект социального воспитания их не испытывает и не осознает. Деятельность заказчиков социального воспитания может привести к полному исчерпыванию ситуации риска, а объект социального воспитания риски так и не осознает, как реально существовавшие или существующие. В этой ситуации осуществляется профилактика рисков и рискогенности.

3 вариант. Первая связь – отрицательная, вторая – положительная. Заказчики социального воспитания не испытывают и не осознают воздействия рисков и угроз, а объект социального воспитания находится в ситуации риска испытывает их и осознает. Это приводит к резкому скачку рискогенного поведения, и дети испытывают на себе все последствия существующих рисков.

4 вариант. Рассматриваемые связи в совокупности отрицательные. При этой ситуации риски отсутствуют, соответственно отсутствуют и их последствия. Возникает ощущение безопасности.

В результате анализа механизма формирования рисков в социальном воспитании (рис. 2) можно утверждать, что сценарии рисков необходимо рассматривать как форму проявления противоречий, которые способствуют обострению рискогенности детей. Возрастание уровня рискогенности способствует перерастанию нормального протекания социального воспитания в кризисные ситуации, конфронтацию, конфликты. Взаимосвязь противоречий, рисков, конфликтов выступает в качестве источника социального развития подрастающего поколения в процессе их социального воспитания и разрешения кризисных состояний.

Н.Ф. Голованова предупреждает – поиск путей снижения вероятности рискогенности в процессе социализации в других науках не реализуется (Голованова, 2004). Поскольку в исследовании осуществляется рассмотрение рисков в социальном воспитании, необходимо провести их анализ в ситуациях социальной адаптации, социальной интеграции и социализации при накоплении развивающимся человеком социального опыта, что является весьма перспективным. На это указывает D. Slijepčević, которая, рассматривая проблематику рисков, отмечает, что для снижения рисков социальной дезадаптации необходимо обращаться к социальной интеграции, как необходимому условию оптимального удовлетворения потребностей человека (от биологических до социальных), что дает возможности для достижения интеграции в одной или нескольких социальных системах (Slijepčević, 2016).

В исследовании рисков N. Makarenko, S. Kvesko, Ya. Chaplinskaya обратили внимание на предотвращение рисков, которое должно быть результатом причинно-следственного прогнозирования вариантов для продолжения процесса, с одной стороны, с участием положительных факторов, и, с другой стороны, минимизировать влияние предыдущих этапов его развития (Makarenko, Kvesko, Chaplinskaya, 2017).

А.А. Арламов обратил внимание на ключевые элементы системы современного социокультурного кризиса – противоречия.

Им были обозначены примеры их дихотомического сочетания. Для нашего исследования ключевыми из них являются: гуманистические доктрины государственных политик – тоталитарные режимы, толерантность – насилие (и крайние их формы: гипертрофированная толерантность, с одной стороны, терроризм, – с другой). Среди противоречий означаются этнические, конфессиональные и интеллектуальные их пары. Он предупреждает, что возникает опасность вырождения общественных наук либо в чистую идеологию, либо в религиозное мышление (Арламов, 2005). Вместе с тем он указывает на то, что приведенный им перечень не отвечает требованиям полноты в силу того, что противоречия являются открытой системой (Арламов, 2019).

Заключение (Conclusions). Современное состояние научного знания, практика исследований, общественная жизнь указывают на предпосылки и потребность социума в выделении и развитии нового направления научных исследований в педагогике социального воспитания – рискологии в сфере социального воспитания. Скорее всего, данное направление необходимо развивать как теоретико-прикладное. Промедление в развитии данного научного направления будет способствовать дальнейшему кризисному состоянию или перерождению в нечто другое не только в области социальной педагогики, но и общественных наук.

Моделирование сценариев риска в социальном воспитании на основе компенсационного гомеостата указывает на сочетание положительно и отрицательно направленных механизмов в режимах «+ +»; «+ –»; «– –»; «– +». Что создает возможности для прогнозирования рисков. В основе исследований рисков в социальном воспитании должно лежать их изучение, прогнозирование, предупреждение и коррекция последствий.

Целостный анализ имеющейся ситуации противодействия социокультурному кризису может привести к вырождению общественных наук или в чистую идеологию,

или в религиозное мышление, что выступает в качестве предпосылки для дальнейших исследований социального воспитания как фундамента для формирования личности. На основе проведенного исследования, очевидно, что необходимо теоретическо-прикладное развитие педагогики социального воспитания и выраженной потребности во включении в нее раздела рискологии социального воспитания.

Список литературы

Абрамова И.Г. Педагогическая рискология. СПб.: Образование, 1995. 93 с.

Аксютин З.А. Гибридизация подрастающего поколения в процессе просоциального воспитания // Безопасность в условиях глобализации мира. Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2019. С. 245-247.

Аксютин З.А. Гибридная война и социальное воспитание: постановка проблемы // Психолого-педагогические исследования в Сибири. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. № 1. С. 110-113.

Аксютин З.А. Представление о рисках в социальном воспитании // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С. 59-62.

Аксютин З.А., Озерова О.А. Трансляция рисков социального воспитания мусульманских детей Сибири в 30-ые годы XX века // Краеведение как фактор социокультурной жизни общества: история и современность. Омск: Омский государственный историко-краеведческий музей, 2019. С. 329-333.

Арламов А.А. Образование как ценность и ценности образования // Философия – образование – общество. М.: НТА «Актуал. проблемы фундамент. наук», 2005. С. 59-67.

Арламов А.А. Педагогический риск как проблема методологии социальной педагогики // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. №1. С. 12-21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskii-risk-kak-problema-metodologii-sotsialnoy-pedagogiki> (дата обращения: 14.05.2019).

Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога. Краснодар: Изд-во Кубан. гос. ун-та, 2001. 220 с.

Беляева М.А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. 2014. №11. С. 16-23.

Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М.: Логос, 2010. 248 с.

Борисенков В.П. Научно-технический прогресс и проблемы воспитания молодежи // Философия – образование – общество: сборник трудов научного семинара. М.: НТА «Актуал. проблемы фундамент. наук», 2005. С. 29-44.

Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях). М.: ИНФРА-М, 2020. 227 с.

Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // THESIS. 1994. № 5. С. 107-134.

Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с.

Горохов В.Г. Двойственность современного общества – риск и информация (переход к обществу знаний) // Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М.: Логос, 2010. С. 6-8.

Давыдова М.Е., Капичникова О.Б. Сущность и классификация педагогических рисков // Мир педагогики и психологии. 2017. №11 (16). С. 23-28.

Зубок Ю.А. Проблема риска в социологии молодежи. М.: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2003. 268 с.

Луман Н. Понятие риска // THESIS. 1994. № 5. С. 135-160.

Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования. // Научный результат. Педагогика и психология образования. Т. 3. 2015. №2. С. 54-60.

Разумов В.И. Категориально-системная методология в подготовке ученых. Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. 277 с.

Сафронова М.В., Осьмук Л.А. Методика оценки риска семейного неблагополучия. Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного технического университета, 2011. 103 с.

Сохраняева Т.В. Образование, социальные риски и человеческое развитие. // Вестник МГТУ. Т. 5. 2002. №5. С. 439-447.

Суховеева Н.Д. Понятие и сущность риска как педагогического феномена. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2729 (дата обращения: 11.05.2019).

Чупров В.И., Зубок Ю.А. Социология молодежи. М.: Норма: ИНФРА-М., 2011. 326 с.

Beck U. Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: SuhrkampVerlag, 1986. 368 p.

Bynner J. Risks and outcomes of social exclusion insights from longitudinal data. London. URL:

<https://www.oecd.org/education/school/1855785.pdf> (дата обращения: 15.07.2020).

Makarenko N., Kvesko S., Chaplinskaya Ya. Social risk as factor for developing society in context of citizens' welfare. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2017. Pp. 590-596.

Merkhofer M. Decision Science and Social Risk Management: A Comparative Evaluation of cost-benefit analysis, decision analysis, and other formal decision-aiding approaches. Dordrecht: Reidel, 1987. 245 p.

Singleton W., Hovden (Eds.) J. Risk and Decisions. Chichester: John Wiley & Sons, 1987. 362 p.

Slijepčević D. Education as a mechanism of social inclusion – The role of education in reducing the risks of social exclusion. Sociological discourse. June 2016. Pp. 93-108.

Wolleb G., Daraio A. Regional challenges in the perspective of 2020. Regional disparities and future challenges. A report to the Directorate-General for Regional Policy. Unit Conception, forward studies, impact assessment. Background paper on: new social risks. Vienna. 2009. 50 p.

References

Abramova, I.G. (1995), *Pedagogicheskaja riskologija* [Pedagogical riskology], St. Petersburg, Obrazovanie, Russia.

Aksyutina, Z.A. (2019), “Hybridization of the younger generation in the process of prosocial education”, *Bezopasnost' v usloviyah globalizacii mira. Jelista, Izd-vo Kalm. un-ta.* 245-247. (In Russian).

Aksyutina, Z.A. (2017), “Hybrid warfare and social education: problem statement”, *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya v Sibiri*, 1, 110-113. (In Russian).

Aksyutina, Z.A. (2019), “View of the risks in social education”, *Vospitanie i sotsializatsija v sovremennoj sotsiokul'turnoj srede.* St. Petersburg, *Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena.* 59-62. (In Russian).

Aksyutina, Z.A. and Ozerova, O.A. (2019), “Stream risks of social education of Muslim children of Siberia in the 30s of the twentieth century”, *Kraevedenie kak faktor sotsiokul'turnoj zhizni obshhestva: istorija i sovremennost'.* Omsk, *Omskij gosudarstvennyj istoriko-kraevedcheskij muzej.* 329-333. (In Russian).

Arlamov, A.A. (2005), “Education as a value

and the value of education”, *Filosofija – obrazovanie – obshchestvo.* Moscow, NTA “Aktual. problemy fundament. nauk”. 59-67. (In Russian).

Arlamov, A.A. (2010), “Pedagogical risk as a problem of methodology of social pedagogy”, *Vestnik Adygejskog ogosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika I psihologija*, 1, URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskiy-risk-kak-problema-metodologii-sotsialnoy-pedagogiki.asp> (Accessed 14 May 2019). (In Russian).

Bederkhanova, V.P. (2001), *Stanovlenie lichnostno-orientirovannoj pozitsii pedagoga* [Formation of personality-oriented position of the teacher], Krasnodar, *Izd-vo Kuban. gos. un-ta, Russia.*

Belyaeva, M.A. (2014), “Risk as a subject of scientific analysis in pedagogy and education”, *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 11, 16–23. (In Russian).

Bekmann, G. (2010), *Sovremennoe obshchestvo: obshchestvo riska, informatsionnoe obshchestvo, obshchestvo znaniy* [Modern society: risk society, information society, knowledge society], Moscow, Logos, Russia.

Borisenkov, V.P. (2005), “Scientific and technical progress and problems of youth education”, *Filosofija – obrazovanie – obshchestvo.* Moscow, NTA “Aktual. problemy fundament. nauk”. 29-44. (In Russian).

Boush, G.D. and Razumov, V.I. (2020), *Metodologija nauchnogo issledovaniya (v kandidatskih i doktorskih dissertatsijah).* [The methodology of scientific research (master's and doctoral theses)], Moscow, INFRA-M, Russia.

Giddens, E. (1994), “Fate, risk and security”, *THESIS*, 5, 107-134. (In Russian).

Golovanova, N.F. (2004), *Sotsializatsija I vospitanie rebenka* [Socialization and upbringing of the child], St. Petersburg, Rech', Russia.

Gorohov, V.G. (2010), “The duality of modern society – risk and information (transition to knowledge society)”, *Sovremennoe obshchestvo: obshchestvoriska, informatsionnoe obshchestvo, obshchestvo znaniy.* Moscow, Logos. 6-8. (In Russian).

Davydova, M.E. and Kapichnikova, O.B. (2017), “The Nature and classification of pedagogic risks”, *Mir pedagogiki I psikhologii*, 11(16), 23-28. (In Russian).

Zubok, Yu. A. (2003), *Problema riska v sotsiologii molodezhi* [Problem of risk in youth sociology], Moscow, *Izd-vo Moskovskoj gumanitar-no-social'no akademii, Russia.*

Luman, N. (1994), "The concept of risk", *THESIS*, 5, 135-160. (In Russian).

Polonskij, V.M. (2015), "Conceptual and terminological apparatus of pedagogy and education", *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, 3(2), 54-60. (In Russian).

Razumov, V.I. (2004), *Kategorial'no-sistemnaja metodologija v podgotovke uchenyh* [Categorical and system methodology in the training of scientists], Omsk, Izd-vo OmGU, Russia.

Safronova, M.V. and Os'muk, L.A. (2011), *Metodika otsenki riska semejnog oneblagopoluchija* [Methods of risk assessment of family problems], Novosibirsk, Izd-vo Novosibirskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta, Novosibirsk, Russia.

Sohranyaeva, T.V. (2002), "Education, social risks and human development", *Vestnik MGTU*, 5(5). 439-447. (In Russian).

Suhoveeva, N.D. (2012), *Ponjatie i sushhnost' riska kak pedagogicheskogo fenomena* [The concept and essence of risk as a pedagogical phenomenon], URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2729.asp (Accessed 11 May 2019). (In Russian).

Chuprov, V.I. and Zubok, Yu.A. (2011), *Sotsiologija molodezhi* [Sociology of youth], Moscow, Norma: INFRA-M, Russia.

Beck, U. (1986), *Risikogesellschaft*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, Germany.

Bynner, J. (2020), "Risks and outcomes of social exclusion insights from longitudinal data", available at: <https://www.oecd.org/education/school/1855785.pdf> 15.07.2020.asp (Accessed 15 July 2020).

Makarenko, N., Kvesko, S. and Chaplinskaya, Ya. (2017), Social risk as a factor for developing society in context of citizens' welfare, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 590-596.

Merkhofer, M. (1987), *Decision Science and Social Risk Management: A Comparative Evaluation of cost-benefit analysis, decision analysis, and other formal decision-aiding approaches*, Reidel, Dordrecht, Netherlands.

Singleton W. and Hovden J. (1987), *Risk and Decisions*, John Wiley & Sons, Chichester, UK.

Slijepčević, D. (2016), Education as a mechanism of social inclusion – The role of education in reducing the risks of social exclusion, *Sociological discourse*. June, 93-108.

Wolleb, G. and Daraio, A. (2009), *Regional challenges in the perspective of 2020. Regional disparities and future challenges*. A report to the Directorate-General for Regional Policy. Unit Conception, forward studies, impact assessment. Background paper on: new social risks, Vienna, Austria.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Аксютинa Зульфия Абдулловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет; докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюменский государственный университет. ORCID: 0000-0003-2548-4673.

About the author:

Zulfia A. Aksyutina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University; Doctoral Student of the Academic Department of Methodology and Theory of Socio-pedagogical Research, Tyumen State University. ORCID: 0000-0003-2548-4673.