
Ю.А. Зубок, В.И. Чупров

РИСК В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ И САМОРЕГУЛЯЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2008 г.

Характерными особенностями современных динамично изменяющихся обществ признаны неопределенность и риск. Они проникают в механизмы социального развития и становятся неотъемлемой частью социальной реальности. Как объективное условие жизни и деятельности риск особенно актуален в среде молодежи, и поиск способов его регуляции становится настоящей необходимостью. В статье рассматриваются механизмы возникновения неопределенности и риска в социальном развитии молодежи, выявляются изменения в уровне средовых и деятельностных рисков, обсуждаются пути их регуляции. На примере образования как важнейшей составляющей социального развития молодежи показаны происходящие в настоящее время изменения институциональной регуляции риска и его саморегуляции. Особое внимание уделено отношению молодежи к национальному проекту «Образование» как способу институционального снижения риска и средствам неинституционального регулирования с использованием механизмов социальной стратификации, социальной организации и социокультурных способов индивидуальной саморегуляции. Социологические механизмы управления риском рассматриваются с позиций нелинейности социальных изменений в современном обществе и в образовании как его части. На основе представительных социологических исследований, проводимых Отделом социологии молодежи ИСПИ РАН, делаются выводы о неоднозначном характере их проявления в российской системе образования.

Аннотация

В современном обществе фактор риска лежит в основе многих социальных проблем различных групп. Как явление, присущее изменяющимся системам, риск возникает объективно. Его причиной становится комплексная трансформация, «охватывающая все сферы жизни общества и выраженная в преобразованиях способа деятельности человека (культуры), форм отношений между людьми в ходе их деятельности (социальности)» [8. С. 38–40]. Комплексной

Контур
социологиче-
ской концепции
риска в моло-
дежной среде



эта трансформация признается в силу направленности на изменение не отдельных частных свойств, а сущностных черт общества, когда помимо количественных наблюдаются качественные изменения [13. С. 39]. Вторжение в системообразующие элементы; радикальность и относительная быстрота изменений; отсутствие отчетливо поступательной, а главное — положительной направленности изменений; длительность и глубина аномии, обусловленной опережающим разложением старых общественных институтов по сравнению с созданием новых; принципиальная зависимость хода и результатов процесса и деятельности от субъективных факторов, которые по значимости практически равны объективным (или, скажем так, объективируются в самом процессе), в том числе от поведения правящей верхушки и групп влияния; слабая управляемость и предсказуемость процесса [2. С. 133; 9. С. 42–43] усиливают роль стихийных элементов в развитии и неопределенность его итогов. Переход от одной стадии развития к другой, когда прежние механизмы социальной регуляции уже утратили эффективность, а новые еще не сформированы, не апробированы, не внедрены в социальную практику, порождает объективную неопределенность — неясность, размытость, нечеткость, неструктурированность и незавершенность. Возникает так называемая среда риска (термин Э. Гидденса), в которой мало что гарантировано. В общественном плане отмечается спонтанность и хаотичность деятельности институциональных механизмов, что приводит к росту непредсказуемости на индивидуально-личностном и групповом уровне, т.е. к невозможности адекватной рефлексии социальных субъектов в связи с усиливающейся нестабильностью социальной реальности, и это проявляется в переживании неуверенности, незащищенности, страха или, напротив, ничем не обоснованной надежды.

Жизнедеятельность в подобных условиях имманентно связана с риском. Способность оптимизировать собственный потенциал, нестандартные модели поведения, предвидеть возможные последствия рискованных действий является необходимым условием реализации индивидуальных жизненных стратегий современного человека.

Длительный период социальной неопределенности — 1990-е гг. — отразился на воспроизводственных и регуляционных механизмах российского общества. Сформировался особый тип общественных связей, называемый обществом риска. *Общество риска* представляет собой специфический способ организации социальных связей, взаимодействия и отношений людей в условиях неопределенности, когда воспроизводство жизненных средств (условий жизни), физических и духовных сил человека приобретает не социально направленный, а преимущественно случайный, вероятностный характер, вытесняясь производством самого риска [12. С. 95–98]. Развитие молодежи в таком обществе подчинено преимущественно воспроизводству и преодолению риска. При этом



риск проявляется двояко: как *характеристика условий жизнедеятельности* социальных субъектов в состоянии перехода от ситуации неопределенности к ситуации определенности (или наоборот) — это средовой риск; и как *деятельность в данных условиях*, когда появляется обоснованная возможность выбора при оценке вероятности достижения предполагаемого результата, — это деятельностный риск [4. С. 136].

В процессе своего развития молодое поколение осуществляет двунаправленное движение: от относительной определенности, обеспечиваемой родителями, к неопределенности самостоятельной жизни со всей полнотой ответственности за выстраивание и реализацию жизненных стратегий, и в то же время от неопределенности переходного, амбивалентного социального статуса и лабильного, несформированного сознания к определенности, сопутствующей достижению социальной зрелости, относительной устойчивости социальных позиций и идентичностей. На этом основании риск рассматривается в качестве сущностной характеристики молодежи [12. С. 353–354; 5. С. 401–403].

Как часть общества, молодежь находится под влиянием объективных условий, часто не позволяющих реализовать жизненные планы и социальные притязания в труде, образовании, управлении, семейных отношениях, сохранении здоровья и т.д. Такие условия возникают в связи с дисфункцией социальных институтов как механизмов социальной регуляции и выступают по отношению к молодежи объективным фактором средового риска. Вместе с тем, реализуя в социальном плане инновационную функцию, а в индивидуально-личностном плане стремясь к осуществлению собственных притязаний, молодое поколение выступает носителем субъективного, т.е. деятельностного, риска как ресурса социального продвижения и саморазвития.

Итак, по отношению к молодежи риск выступает одновременно условием ее жизнедеятельности и фактором самореализации и развития. Испытывая риск, молодежь становится объектом влияния макросоциальных явлений, развивающихся вне ее деятельностного участия, т.е. объективного и не зависящего от нее самой риска. Одновременно молодые люди являются субъектами рискованной деятельности, провоцируя риск посредством социального творчества, социальных инноваций, реализации социальных притязаний в процессе своего становления как субъекта общественных отношений. Данная теоретическая концепция послужила основанием для изучения тенденций развития молодежи под влиянием разных сторон риска. Так, было установлено, что средовой риск существенно замедляет развитие молодежи во всех сферах. Особенно заметно страдает образовательный статус молодежи, причем не столько в количественном, сколько в качественном выражении. Исследования¹ показывают, что в условиях нарастания

¹ Здесь и далее анализ базируется на результатах ряда социологических исследований, проведенных Отделом социологии молодежи ИСПИ РАН по сопоставимой методике. Выборка репрезентативная для мо-



Проблема
социальной
регуляции
риска

неопределенности отмечается рост инструментальных и падение терминальных ценностей, снижение когнитивных потребностей молодежи, рост значимости диплома на фоне обесценивания знаний. Очевидна связь между таким показателем, как интенсивность и количество проводимых всевозможных экспериментов в сфере образования, и направленностью ценностных ориентаций молодежи, ее отношением к образованию: чем больше становится уровень неопределенности в связи с постоянным реформированием, тем активнее проявляют себя инструментальная мотивация и прагматизм.

Наметившийся в стране переход от неопределенности к определенности успел несколько стабилизировать и ситуацию в образовании, что не замедлило позитивно сказаться на потребности в образовании, самооценках отношения молодежи к учебе и ценности образования. Так, в структуре потребностей молодежи образование прочно удерживается на втором месте. Налицо рост самооценок отношения к учебе среди современной молодежи (средний коэффициент самооценки отношения к учебе в 2006 г. составил 4,77, в 2008 г. он вырос до 4,96). Отмечая позитивный сдвиг, подчеркнем, что данный показатель является крайне чувствительным и по отношению к положению молодежи в сфере образования, и по отношению к продолжающимся экспериментам в образовании, и по отношению к востребованности образования на рынке труда — возможности зарабатывать с помощью знаний, и даже по отношению к общей ситуации в стране. Чем выше нестабильность, тем ниже данный показатель.

Для выявления группы молодежи с различными ценностными ориентациями были суммированы данные по следующим индикаторам: «раскрытие способностей», «потребность», «познание» (терминальные ценности) и «средство», «обязаловка», «диплом» (инструментальные ценности). Данные свидетельствуют, что доля терминальных ценностей выросла с 56,8 до 61,1%. Это является показателем существенного укрепления самооценки образования для молодежи. Одновременно понизился уровень инструментальных ориентаций с 43,4 до 38,5%, что свидетельствует об ослаблении в период 2006–2008 гг. отношения к образованию как средству для

лодежи РФ. Молодежь репрезентировалась по демографическим характеристикам, сферам занятости и региональным условиям проживания.

1. Всероссийский социологический мониторинг «Социальное развитие молодежи» (2002–2006 гг.), проведенный в 12 регионах РФ, соответствующих делению на экономические зоны, выборка респондентов в возрасте 15–29 лет составила в 2002 г. 2012 человек; в 2006 г. — 2000 человек.

2. Исследовательский проект «Социально-экономические и культурные права молодежи в СНГ и основные препятствия их реализации» осуществлен по заказу Московского бюро ЮНЕСКО в период 2002–2005 гг. Выборка охватывала учащуюся молодежь в возрасте от 12 до 18 лет (школьников, учащихся ПТУ, студентов техникумов и вузов) и составила 801 человек (руководитель — д. соц. н., проф. В.И. Чупров).

3. Исследовательский проект «Молодежь России», выполненный по заказу Общественной палаты РФ в 2008 г. в 16 регионах РФ среди молодежи в возрасте 15–29 лет. Выборка составила 730 человек (руководители — д. соц. н., проф. Ю.А. Зубок, д. соц. н., проф. В.И. Чупров).



достижения других целей. Однако остается неразрешимым острое противоречие между ценностью образования как статусного сертификата и его когнитивной составляющей. Как показывают многолетние исследования, знания давно вчетверо менее значимы для молодежи, чем диплом. Как уже отмечалось выше, сознание молодых людей отмечено весьма разрушительным противоречием между когнитивной и атрибутивной составляющими образования. Ценность образования активнее реагирует на изменение общей ситуации в образовании и на протяжении последних 10–15 лет колеблется по синусоидальной траектории вместе с ростом импульсивности преобразовательных действий: чем чаще происходят эксперименты в сфере образования молодежи, а вместе с ними усиливается неопределенность образовательных и вообще жизненных перспектив молодых людей, тем сильнее их инструментализм и прагматизм. Что касается терминальной ценности знаний, то она демонстрирует печальную устойчивость, еще к середине 1990-х гг. опустившись до уровня 15%. Значительная часть молодежи придерживается мнения, что знания важны лишь в определенных ситуациях.

Не является однозначным и такой показатель развития молодежи, как доступность образования. За последнее десятилетие доля молодежи, которой платное образование полностью доступно, выросла на 10%, достигнув 17,8%, на 16% сократилась доля молодых людей, которым путь к платному образованию закрыт в связи с нехваткой средств, — их насчитывается 33,7%. Численность молодых людей, которым придется во многом себе отказывать, в случае если возникнет необходимость платы за учебу, также увеличилась, достигнув 50%. Как видно, номинальные показатели численности всех трех групп указывают на сохраняющееся противоречие между молодежью и обществом в сфере образования, порождающее риск. Оно связано с расхождением между коммерческими интересами образования как сферы услуг и интересами молодежи, связанными прежде всего с доступом к главному «социальному лифту», и одновременно с отказом государства от регулирования этого процесса.

Положение и мотивация молодежи в сфере образования определяются по территориальным, социальным и материальным основаниям. Риск остаться без образования или получить некачественные знания многократно выше у селян, чем у горожан; у жителей малых городов и поселков городского типа, чем у проживающих в крупных городах; у выходцев из неимущих семей, чем из обеспеченных. В общественном плане это приводит к неравенству образовательного потенциала молодежи, которое усиливает риск деформаций в механизме духовного воспроизводства.

О зависимости показателей риска в образовании от материального положения и региональных условий жизни дает представление табл. 1.



Таблица 1 Влияние материального положения и региональных условий жизни учащейся молодежи на изменение показателей ее социального старта в сфере образования

Факторы		Доля респондентов, %				
		с низкими когнитивными потребностями	с инструментальными ценностями образования	с инструментальными ценностями знаний	нуждающихся в средствах для оплаты обучения	испытывающих страх в связи с невозможностью получить образование
Материальное положение	Обеспеченные	16,9	34,3	29,5	39,1	22,5
	Малообеспеченные	15,7	39,3	32,2	42,5	21,2
Тип поселения	Москва, Санкт-Петербург	13,6	38,9	34,0	45,6	25,3
	Областной центр и крупный город	16,8	36,5	31,3	35,8	11,7
	Средний город	15,5	42,5	29,7	36,4	21,0
	Малый город	19,1	36,4	31,0	41,3	30,7
	Село, деревня	66,4	40,7	32,4	50,2	23,8

Как видно, доли учащихся с низким уровнем когнитивных потребностей и ценностей среди обеспеченной и малообеспеченной молодежи различаются весьма незначительно. Материальные условия жизни не отражаются непосредственно на когнитивных потребностях и ценностях, но оказывают заметное влияние на отношение к образованию, а также на его доступность. Материальный фактор усиливает девальвацию ценности образования и ограничивает возможности его приобретения для значительной части учащихся.

Тот факт, что доли испытывающих чувство страха в связи с невозможностью получить образование в группах материально обеспеченных и малообеспеченных практически не различаются, свидетельствует, видимо, о наличии других препятствий на этом пути, кроме материальных трудностей. К ним относятся различия региональных условий жизни.

Высокая степень риска в образовании, отмеченная практически по всем показателям, кроме когнитивных потребностей, ощущается учащейся молодежью, живущей в мегаполисах, — в Москве и в Санкт-Петербурге. Более разнообразные возможности выбора места учебы по профессиональной направленности, формам и видам образования положительно отражаются на уровне потребности в знаниях. С другой стороны, продолжающийся рост стоимости образовательных услуг, если он опережает жизненный уровень даже столичной молодежи, отрицательно сказывается на ее



отношении к образованию и на возможностях поступления в учебные заведения. Растущая конкуренция при поступлении в учебные заведения повышает уровень риска, что, в свою очередь, негативно влияет на формирование эвристического потенциала и на эмоциональное состояние молодых москвичей и петербуржцев.

Значительно увеличивается риск в средних и малых городах, а также в сельских поселениях, в которых влияние социально-экономических факторов проявляется наиболее противоречиво. С одной стороны, социокультурная среда подавляет когнитивную мотивацию. С другой стороны, переезд в крупные города и областные центры для получения образования — единственная возможность миграции и восходящей мобильности, что также усиливает инструментализацию мотивов образования. Однако низкий жизненный уровень молодежи ограничивает возможности такой мобильности, а следовательно, и получения образования, особенно высшего. Это вызывает чувство неуверенности и страха, которые порождают новый виток инструментализации сознания.

Сравнительно меньший риск в сфере образования отмечен по большинству показателей среди учащихся в крупных городах. Вероятно, уровень коммерциализации образования в них не так велик, как в Москве и Санкт-Петербурге, а возможности трудоустройства шире, чем в небольших городах и в селе.

Как видно, региональный аспект риска в сфере образования сегодня отражает не только традиционное неравенство социального старта молодежи между селом и городом, но и различия в условиях между крупными и небольшими, территориально удаленными от столиц и региональных центров городами. А в селах и малых городах проживает значительная часть молодых россиян. Эти особенности воспроизводства образовательного потенциала следует учитывать при проведении модернизации образования, особенно в связи с внедрением единого государственного экзамена.

Укоренившаяся в сознании молодежи инструментализация знаний (когнитивная составляющая), как уже отмечалось, практически не зависит от материальной обеспеченности семей и не различается существенно в зависимости от типа поселения, кроме сельских районов. Данная тенденция приобрела устойчивый характер под воздействием противоречий между уровнем образовательной подготовки молодежи и оплатой труда, а также в связи с неостребованностью знаний, кризисным состоянием экономики и увеличением доли молодежи, работающей не по специальности. Это и определило формирование представительной (одна треть) группы молодежи с устойчиво инструментальным отношением к знаниям.

Особенно подвержена этому виду риска сельская молодежь. В условиях разрушающегося сельскохозяйственного производства, отсутствия квалифицированной работы, специфического образа жизни от нее не требуется особой образовательной подготовки. Это понимают две трети молодых селян, не испытывающих ни ма-



лейшей потребности в знаниях. В то же время получение образования, особенно высшего, для них может стать единственно возможным способом переезда в город. Поиск выхода из создавшегося противоречия обуславливает неизбежную инструментализацию их сознания. По-видимому, подобная специфика социального старта сельской молодежи мало учитывается в проводимой модернизации образования.

Таким образом, вопрос о социальной регуляции риска в образовании молодежи давно назрел и как практическая, и как теоретическая проблема.

Основу регулирования составляют социальные институты как устойчивые комплексы формальных и неформальных правил — норм, ценностей, ожиданий, образцов поведения, регулирующих поведение молодежи в различных ситуациях. Выстраивая статусно-ролевую систему, институты направляют его в кодифицированное, а стало быть, более предсказуемое русло. Между тем социальное поведение является прямым следствием восприятия людьми происходящего, их отношения к создавшейся ситуации. Это отношение далеко не всегда определяется социальными предписаниями — нормами, ценностями, социальными ролями, оно регулируется личными соображениями, индивидуальным или групповым опытом, интуитивными представлениями о возможном будущем и т.д. Они-то часто и становятся отправной точкой в саморегуляции.

В устойчиво развивающемся обществе эффективно реализуются институциональные механизмы социальной регуляции. В условиях неопределенности происходит деформация и даже дисфункция социальных институтов. Они перестают эффективно выполнять свою нормативно-ориентирующую функцию. Утрачивается четкость и однозначность в определении морально-этических ориентиров. Размываются нормы, предписания, санкции, снижается уровень социального контроля и взаимной требовательности людей.

Социальные противоречия и конфликты молодежи, вызванные неудовлетворением социальных потребностей или нереализованностью поставленных целей в образовательном процессе, с одной стороны, и неэффективность институциональных механизмов их разрешения — с другой, стимулируют субъектную активность, вынуждая молодого человека прибегать к индивидуально доступным способам саморегуляции жизненных ситуаций в различных сферах жизнедеятельности. Под саморегуляцией в социологии понимается деятельность, направленная на предупреждение и преодоление возникающих отклонений от такого состояния условий бытия и способов жизнедеятельности, которые индивид (группа) принимает для себя как должные и ожидаемые. Рассматриваемая как воздействие личности или группы на самих себя, саморегуляция является формой становления субъектности молодежи как способности активно и автономно существовать и действовать в изменяющемся обществе. Проявляясь в форме поведенческой реак-



ции молодых людей (молодежи как социальной группы) на недостаточные возможности, предоставляемые средой, она определяется как способность оптимального выбора в ситуациях возникающего риска.

В условиях нелинейно изменяющихся процессов, сопровождающих риск, эта реакция находит практическое проявление в способах саморегулирования, представляющих собой результат конкретных действий и деятельности по отслеживанию и осмыслению молодыми людьми того, как развивается та или иная ситуация. Важную роль в этом процессе играет индивидуальная или групповая рефлексия. Она реализуется посредством постоянного переосмысления основ своей деятельности, самоанализа ее результатов в направлении оптимального выбора ради максимизации выигрыша или минимизации проигрыша. Гарантом успешного саморегулирования является право. Отражаясь в правовом сознании, результаты деятельности приобретают легитимную форму.

В ситуациях риска на локальном уровне происходят спонтанное саморегулирование, индивидуальный поиск осознанного способа решения проблем, связанных, например, с поступлением в учебное заведение, выбором профессии, трудоустройством. По сути, самоорганизация молодежи — это пример изучаемых в синергетике «самоорганизующихся сред» [11], функционирующих в изменившихся институциональных параметрах в условиях неопределенности. В наиболее выраженной форме она проявляется в индивидуализации молодежи, присущей обществу риска. Реализуя риск собственными силами, молодые люди вырабатывают новые ориентации, преемственно связанные со старыми стереотипами и традициями в сфере образования. На индивидуально-личностном уровне новые ориентации способствуют возрождению порядка на основе свободы воли отдельных молодых людей. На групповом уровне саморегуляция осуществляется через механизмы стратификации, социокультурной регуляции, самоорганизации.

В условиях социальной неопределенности изменяется роль самого института образования. Прежде всего, в современных условиях передача культурного наследия от поколения к поколению все больше утрачивает форму линейно-поступательного движения. Это проявляется и в обыденной, и в общественной жизни. Так, в повседневной жизни молодые люди постоянно сталкиваются с трудно согласуемыми между собой стремлениями улучшить условия своей жизни, заработать — и одновременно преуспеть в образовании, в культурном развитии, в спорте, создании семьи, рождении детей и т.д. В общественной жизни, особенно при неэффективной социальной политике, в процессе передачи культур накапливаются нереализованные противоречия между материальным и духовным производством. Недооценка любой из сторон общественного производства, будь то создание материальных условий жизни или духовное развитие, усиливает социальные риски не только в этих

Способы
социальной
регуляции
риска в обра-
зовании
молодежи



сферах, но и в общественном воспроизводстве в целом. Роль социальных институтов в достижении и сохранении единства обеих сторон производства трудно переоценить.

В условиях нелинейно развивающихся социальных процессов преодоление противоречий сопряжено с новыми рисками. Они связаны с возникновением случайных факторов, способных усиливать разрыв между материальным и духовным производством, в результате чего нарушается достигнутое равновесие между сложившимися условиями жизнедеятельности и ожиданиями молодых людей. Их взаимодействия также начинают развиваться по нелинейной траектории и приобретают спонтанный, малопредсказуемый характер. Это проявилось, в частности, в противоречии между модернизационными стратегиями в образовании и катастрофической перегрузкой учащихся. Последние вынуждены самостоятельно регулировать этот процесс, подменяя реальные ситуации имитацией. Аналогично усиливаются противоречия в связи с диспропорциями в подготовке и использовании специалистов, с перепроизводством представителей так называемых модных профессий, с нарушением баланса технического и гуманитарного, государственного и частного, бесплатного и платного образования. Поиск индивидуальных стратегий преодоления этих противоречий приводит к тому, что жизненный путь молодого человека начинает выступать как «отдельно взятый временной сегмент, который почти не связан с преемственностью поколений» (Э. Гидденс). То есть нарушается целеориентированная регуляция механизма общественного воспроизводства.

В условиях рыночных отношений преодоление возникающих противоречий в системе образования вряд ли возможно путем централизованного планирования и силового регулирования. Поэтому расширяются институциональные возможности плюралистического выбора жизненных стратегий через ослабление «привязанности» молодых людей к определенному месту или социальной позиции, характерной для недавнего прошлого. Причем трудности в реальных перемещениях в социальном пространстве сегодня могут преодолеваются игровым изменением положения — от учебы «понарошку» в системе дистантного образования до покупки диплома. Подобные симуляции, игризированные практики не способны целенаправленно влиять на расширенное воспроизводство уровня образования в стране, но вполне пригодны для смягчения социальных последствий многих противоречий на индивидуальном уровне.

Как удалось установить, различные формы риска — средового, возникающего в процессе воспроизводства образованием условий жизни, и деятельностного, связанного с воспроизводством духовных и физических сил, — неодинаково связаны с институциональными изменениями. Средовой риск становится фактором, влияющим на отношения людей в данной сфере, до тех пор пока они не найдут адекватный способ его регулирования. Но в услови-



ях риска, как уже отмечалось, снижается эффективность целенаправленного регулирования в связи с дисфункцией традиционных институциональных механизмов. Поэтому активизируются механизмы саморегуляции.

Так, превращение образования в оплачиваемую услугу усиливает средовой риск в данной сфере, принципиально меняя характер взаимодействий в системе образования, структуру мотивов и ценностных ориентаций, снижая доступность образовательных услуг для неимущих слоев населения. Рационализация этих тенденций предполагает наличие определенного уровня сплоченности, солидарности молодежи. Но основаниями ее объединения выступают не внешние факторы, такие как, скажем, классовые различия, а взаимное доверие, связанное с общими приватными интересами, которое в нынешних условиях влияет на уровень сплоченности больше, чем общность социальных позиций. Поэтому саморегуляция средовых рисков на основе взаимных интересов и доверия обеспечивает более эффективный способ их минимизации.

Неоднозначно проявляется роль института образования при его столкновении с деятельностными формами риска. Среди учащихся средних школ и ПТУ, по их собственному признанию, каждый третий вынужден постоянно совершать в процессе учебы рискованные поступки, а среди студентов вузов — каждый второй. В зависимости от способов регулирования деятельностные риски могут привести к позитивным результатам, к выигрышу, т.е. стать источником достижений и развития, но могут завершиться и проигрышем. Вероятность того и другого исхода определяется степенью не только индивидуальной, но и институциональной рефлексивности, т.е. способности к активному пересмотру социальной реальности, пусть даже виртуальной. На индивидуальном уровне это способность к переконструированию реальности в форме, адекватной сложившейся ситуации. Подобно тому как по-разному воспринимается в зависимости от личностной установки стакан с водой — наполовину пуст он или наполовину полон, — может быть критически осмыслена (отрефлексирована) любая жизненная ситуация, и ее оценка может измениться на диаметрально противоположную. Институциональная рефлексивность проявляется в способности социальных институтов к адекватным изменениям, в гибкости институциональных механизмов. И индивидуальная, и институциональная формы отражения и осмысления изменяющихся социальных реалий способствуют формированию новых идентичностей. То, что вчера было проигрышем, сегодня может оказаться выигрышем.

Следовательно, ожидаемые позитивные изменения в сфере образования напрямую связаны с эффективностью процесса институционализации механизмов социальной регуляции. В нынешних условиях непоследовательные действия по модернизации образования усиливают состояние неопределенности в данной сфере, что становится фактором средового риска. Это способствует



росту социального расслоения в молодежной среде. С другой стороны, рост неопределенности активизирует рискогенный фактор поведения молодежи в выборе образовательных стратегий. Поиск возможностей выхода из неустойчивого состояния приобретает преимущественно случайную форму. Снижается эффективность целенаправленных механизмов управления формированием образовательного потенциала, а в его саморегулировании доминирующую роль приобретают спонтанные процессы.

Таким образом, в условиях социальной неопределенности и связанной с ней нелинейной динамики социальных процессов институционализация социальной регуляции в сфере образования молодежи носит, в терминологии Э. Гидденса, прерывистый характер. Традиционные институциональные механизмы, призванные регулировать линейно изменяющиеся процессы, вытесняются новыми институциональными отношениями, характеризующимися большей степенью гибкости и подвижности. Но институционализация новых механизмов не завершена полностью. Многие «отрабатываются» в ходе реформирования образования, недостатки которого закрепляются в этих механизмах. В результате происходит симуляция функционирования самих механизмов, и они становятся источником воспроизводства риска.

Подобные тенденции явно просматриваются в реализации многих проектов и целевых программ, призванных оптимизировать условия развития молодежи и снизить риски. От того, насколько вовлечена в их осуществление молодежь, зависит эффективность проектов, а в итоге — перспективы развития и молодежи, и общества. Как показали исследования, большинство молодежи знакомо с национальным проектом «Образование»: подробно о нем знают 22,1% молодых людей, 59,3% знакомы в общих чертах, 18,5% ничего о нем не слышали. Между тем степень информированности могла бы быть и выше, учитывая высокий количественный показатель включенности молодежи в процесс обучения. Однако недостатки разъяснительной работы, весьма условная включенность в образование каждого пятого молодого человека, слабое отражение интересов молодежи в реализуемых проектах имеют следствием низкую информированность и потерю проектом прежних темпов.

Данные о субъективной оценке влияния проекта на положение и перспективы молодежи в сфере образования показывают, что большинство молодых людей — 48,6% — никак не ощущают на себе реализацию национального проекта. 35,2% опрошенных сообщили, что ощущают ее косвенно, и только 9% — непосредственно. Выяснение степени удовлетворенности реализацией проекта и вовсе показало его невысокую эффективность в глазах тех, на кого он направлен. Так, лишь 7,1% молодых людей выразили полную удовлетворенность ходом осуществления национального проекта, 43,7% удовлетворены частично, и 49,2% признались, что в индивидуальном плане недовольны промежуточными результатами проекта. Разумеется, не стоит ожидать от большинства молодежи по-



вышенной рефлексии в отношении социальной политики вообще и применительно к образованию в частности. Однако важны настроения молодежи, которые могут формироваться и под влиянием недовольства значимых взрослых, крайне важна степень доверия институциональным структурам как регуляторам риска в образовании. Представленные данные свидетельствуют, что молодежь не видит серьезных оснований для подобного доверия. Следовательно, в поиске индивидуальных способов снижения риска молодежь не будет стремиться к сотрудничеству с этими структурами. В этом случае степень напряженности может возрасти.

Изменение институциональных механизмов регуляции риска наглядно проявляется в деятельности различных направлений системы образования. Одним из важнейших, на взгляд авторов, сегментов этой системы выступает правовое образование молодежи. Значимая его функция — формирование ценностных ориентаций подростков в правовой сфере как внутренних регуляторов социального развития молодежи. Отношение к праву как к терминальной ценности и уважение к закону свидетельствуют о развитом правосознании. Нормативная составляющая терминальной ценности права, представленная в исследовании альтернативой «следовать во всем правовым нормам, правилам поведения», оценивалась по пятибалльной шкале. Уважение к закону проверялось выбором альтернативы «закон надо выполнять всегда». Среди респондентов, получающих правовые знания из учебного курса, 57% придерживаются мнения, что закон надо выполнять всегда, а средневзвешенная оценка выбора ими альтернативы «следовать во всем правовым нормам» составила 3,62 по пятибалльной шкале. В группе респондентов, черпающих информацию из неформальных источников, сторонников соблюдения закона оказалось заметно меньше — 48,2%, а средневзвешенный коэффициент выбора в пользу нормативного подхода составил 3,49. Различия в значениях, как видим, существенные, из чего можно заключить, что правовое образование в России в целом позитивно реализует свою аксиологическую функцию, влияя на формирование ценности права и уважения к закону.

Однако нельзя не видеть, что треть респондентов, получающих правовое образование, придерживается не терминальной, а инструментальной ориентации, рассматривая право как средство достижения личных интересов, а закон — как ограничение, которое надо уметь обходить. Причина прагматизации сознания подростков коренится в глубинных социокультурных процессах, происходящих в России, определяющих в том числе и риск инструментализации правового сознания. Вытеснение терминальных ценностей права инструментальными не свидетельствует об аномии, но существенно меняет направленность социокультурных механизмов регуляции в сфере правового образования.

Формирование знаний о механизмах реализации прав — важнейшая функция правового образования. Знакомство не только с



правами в различных сферах, но и с правовыми механизмами, обеспечивающими возможность их практической реализации, позволяет подростку чувствовать себя уверенно в отношениях со взрослыми и со сверстниками, находить правильные решения в разных жизненных ситуациях. Сравнивая оценки возможностей реализации прав, которые дают подростки, использующие различные каналы получения правовой информации, можно судить об эффективности правового образования в выполнении данной задачи (табл. 2).

Таблица 2 Оценка подростками возможностей реализации прав в зависимости от использования ими различных источников правовой информации

Основные права	Оценка возможностей реализации прав (К)	
	Получают информацию из учебного курса	Получают информацию по неформальным каналам
Право на образование	3,89	3,79
Право участвовать в научном прогрессе	3,00	2,84
Право участвовать в культурной жизни	3,92	3,84
Право на информацию	3,92	3,85
Экономические права	3,20	3,00
Права личности	4,11	4,01

Примечание: К — средневзвешенный коэффициент по пятибалльной шкале.

Из анализа данных, представленных в табл. 2, четко просматривается зависимость оценки возможностей реализации прав от того, из каких источников получает подросток знания о них. Значения средневзвешенных оценок в группе подростков, получающих знания из учебного курса, по всем группам прав существенно выше, чем у подростков, пользующихся неформальными источниками информации. Это подтверждает практическую направленность системы правового образования. Однако в процентном выражении картина выглядит не столь оптимистично. Доля подростков, оценивших свои возможности в реализации прав ниже среднего уровня, составила среди получающих знания из учебного курса в среднем 35,5%, (от 60,3% применительно к праву участвовать в научном прогрессе до 19,4% — относительно прав личности). То есть каждый третий подросток имеет весьма отдаленное представление о действующих правовых механизмах, использование которых предоставляет ему возможности реализовать свои права.

Таким образом, анализ реализации основных функций правового образования указывает на недостаточную эффективность действующих институциональных механизмов в формировании правового сознания и навыков применения полученных правовых знаний на практике.

За период реформ произошли существенные изменения в самой системе правового образования. Внедрены новые формы обучения, модернизированы учебные программы, введены современ-



ные учебные курсы, появились новые учебники, совершенствуются методики обучения. Все это и многое другое направлено на повышение уровня правовых знаний как одного из важнейших механизмов регуляции риска в развитии молодежи. Анализ удовлетворенности подростков правовыми знаниями, полученными в процессе обучения, позволяет косвенно оценить и эффективность перечисленных мер.

Большинство подростков (58,9%) выразили удовлетворенность полученными знаниями, в том числе 15,8% удовлетворены полностью и 43,1% больше удовлетворены, чем не удовлетворены. То есть две трети подростков, выражая удовлетворенность полученными знаниями, тем самым оценивают состояние правового образования как удовлетворительное. Однако для целей социальной регуляции не меньший интерес представляет характер связи между степенью удовлетворенности респондентов правовыми знаниями и уровнем правосознания подростков, получающих знания в процессе обучения. Эта связь становится очевидной при сравнении основных характеристик правосознания респондентов, полностью удовлетворенных правовыми знаниями, полученными в процессе обучения (первая группа), и тех, кто не удовлетворен знаниями (вторая группа).

Если в первой группе об особом юридическом статусе подростка осведомлена половина опрошенных (49,6%), то во второй — лишь каждый третий (30,1%). Но данное сравнение выявляет лишь наличие связи, не раскрывая ее характер. Обратим внимание, что даже среди подростков, выразивших удовлетворенность правовыми знаниями, половина (50,4%) имеет весьма отдаленное представление о собственном статусе, а среди неудовлетворенных полученными знаниями таких почти 70%. Это указывает на играизированный характер взаимодействий подростков в системе правового образования. Подростки делают вид, что удовлетворены полученными знаниями, хотя, как выясняется, это не может отражать реальное их состояние. Аналогичным образом играизация происходит в учебном процессе. Сводя до минимума уровень требований, учебные учреждения имитируют некий «порядок, порожденный из хаоса» [10], вызванного состоянием неопределенности в сфере образования. Низкие зарплаты преподавателей, недостаток квалифицированных кадров, отсутствие средств на хозяйственные нужды, зависимость от внебюджетного финансирования и многое другое служит оправданием снижения требований к учащимся. Способствуя до некоторой степени минимизации неопределенности, подобный — гибридный, по выражению С.А. Кравченко, — тип рациональности выполняет свою регуляционную функцию.

Проявляется играизация и в уровне информированности подростков об основных правах. Даже среди тех, кто полностью удовлетворен своими знаниями, в среднем лишь менее половины (44,9%) подробно знакомы со своими правами. Значит, по существу, подростки удовлетворены не уровнем собственных знаний,



а теми минимальными требованиями, которые к ним предъявляются. Иначе говоря, оценки подростков символизируют одобрение правил игры, существующих в системе образования, в данном случае правового.

Таким образом, институциональная регуляция, рассмотренная на примере отношения молодежи к реализации национального проекта «Образование» и некоторых аспектов деятельности правового образования, обнаруживает свою невысокую эффективность. Ослабление внешней регуляции риска начинает компенсироваться саморегуляцией молодых людей.

Прежде всего используются стратификационные механизмы саморегуляции. В сфере образования молодежи процесс социального расслоения непосредственно связан с соотношением аскриптивного (предписанного) и достигаемого статусов. В статусе, предписанном молодому человеку родительской семьей, содержатся исходные возможности стартовых позиций, а в достигаемом собственными усилиями — направленность дальнейшей социальной мобильности. Реализация статусных позиций сопряжена с множеством рисков, вызываемых неопределенностью жизненного старта и дальнейшего развития молодежи, которые обостряются или минимизируются под влиянием факторов, заложенных в стратификационном механизме саморегуляции.

Стартовые позиции молодежи в сфере образования и риски, связанные с их выбором, находятся под влиянием и образовательного статуса родительской семьи, и материального благосостояния, и региональных условий жизни, и гендерных особенностей, и многих других факторов. В стратификационном механизме они выступают в качестве оснований аскриптивного статуса молодежи. Как показывают результаты исследования, степень их влияния различается. Если проанализировать тесноту их связи по коэффициенту сопряженности с основными моделями жизненного старта (различные виды образования, работа и формы их сочетания), то выясняется, что ведущее место по степени влияния на жизненный старт учащейся молодежи занимает такой статусный фактор, как образование родителей (матери — 0,39, отца — 0,32). Вторую позицию занимает региональный фактор (0,24). И лишь третью — фактор материального положения (0,21). Для данного анализа первостепенное значение имеет ранговое распределение названных факторов. Опережающее влияние образования родителей и региона проживания по сравнению с материальным положением семьи весьма показательно и не случайно. Условия жизни в российских регионах настолько разнятся, что именно эти различия оказываются наиболее значимыми в формировании социокультурной среды обитания. К тому же традиционная разница между городским и сельским образом жизни за последнее десятилетие стала более поляризованной. Заметно контрастнее проявляются различия в образе жизни населения крупных и малых городов. Поэтому региональные условия становятся важным основанием социаль-



ной стратификации и не могут не отражаться на жизненном старте молодежи.

Таким образом, на первый план выдвигаются социокультурные основания стратификации и расхождения моделей социального развития. Что касается гендерных различий (0,15), то они проявляются на уровне отдельных видов образования и форм вторичной занятости (сочетания учебы с трудом). В целом же степень их влияния на уровень риска в развитии молодежи меньше, чем других факторов.

Идентификация с той или иной статусной группой связана не только с отождествлением себя с ней, но и с осознанием собственной включенности в групповые механизмы саморегуляции. Это способствует снижению социальной неопределенности на этапе жизненного старта, обретению уверенности в себе, столь необходимой для минимизации риска. Соответственно эффективность групповых механизмов саморегуляции зависит от того места, которое занимает данная группа в стратификационной структуре общества. Чем выше социальный статус группы, тем разнообразнее внутригрупповые и межгрупповые социальные контакты, а значит, более разветвленными становятся механизмы саморегуляции, расширяются возможности самореализации всех, кто к ней причастен.

Рассмотрим, как влияют неинституциональные механизмы социальной стратификации на средовой и деятельностный риск в сфере образования молодежи. Для этого выделим группы учащейся молодежи (учащиеся средних школ, ПТУ, техникумов и вузов) с высоким и низким социальным статусом. Статус определялся по показателям уровня образования родителей, региона проживания и материального положения семьи.

В группе учащихся и студентов с низким уровнем аскриптивного социального статуса степень средового риска значительно выше ($K = 3,92$ по семибалльной шкале), чем в группе с высоким статусом ($K = 3,64$). Этот показатель отражает состояние социальной неопределенности условий, в которых вынуждены жить учащиеся и студенты, унаследовавшие от родителей низкий социальный статус. Не имея необходимой поддержки со стороны семьи и окружения, молодые люди должны справляться с рисками в своей среде, рассчитывая в основном на собственные силы. Для достижения успеха в формировании личного статуса им необходимо преодолеть психологический барьер изначально ограниченных возможностей, а затем утвердиться в новом социальном качестве путем реальных статусно-ролевых перемещений. То есть в среде молодежи с низким уровнем аскриптивного статуса саморегуляция рисков осуществляется преимущественно путем реально достигаемого изменения ее положения в стратификационной структуре.

Иная жизненная ситуация складывается в высокостатусной группе молодежи. Высокий аскриптивный статус не только минимизирует риск жизненного старта, но и приобретает символичес-



кую форму в социально-стратификационном механизме. Реальная восходящая мобильность подменяется символической. Основанием стратификации служит не столько достигаемый статус, сколько его символическая форма, являющаяся проекцией аскриптивного статуса. Подобная имитация социальных перемещений выполняет в условиях неопределенности регуляционную функцию по минимизации риска в среде молодежи с высоким уровнем аскриптивного статуса.

В то же время степень деятельностного риска у молодых людей с высоким уровнем аскриптивного статуса более чем в 2 раза превышает значение аналогичного показателя в группе с низким статусом. Это объясняется более широкими возможностями для самореализации, унаследованными от родителей. Молодые люди с высоким статусом чувствуют себя более защищенными от возможных потерь в случае ошибочного выбора, а потому смелее идут на риск. Проигрыш компенсируется высоким аскриптивным статусом, а выигрыш повышает достигаемый статус.

Таким образом, саморегуляция средового и деятельностного рисков в стратификационном механизме происходит не одинаково. Ослабление средового риска посредством символической мобильности сопровождается усилением деятельностного. Знание этих особенностей механизма стратификационной саморегуляции позволяет оказывать целенаправленное воздействие для снижения средового риска и стимулирования деятельностного. При этом важную роль призваны сыграть факторы, компенсирующие стратификационные различия, среди которых не последнюю роль играют знаково-символические основания стратификации.

Социальная неопределенность, сопряженная с нелинейным характером социокультурной динамики, находит свое выражение в *социокультурных механизмах* социальной регуляции. К специфическим ее проявлениям относятся: доминанта первичных (по А. Маслоу) потребностей; приоритет узкопрагматических интересов, соображений выигрыша, выгоды, пользы; ценностная неопределенность, сопровождающаяся переходом от одной системы ценностей к другой, и связанная с ней дезинтеграция. Эти изменения неизбежно повышают уровень риска в сети социального обмена (Р. Эмерсон, Дж. Коулмен). Неопределенность вознаграждения порождает недоверие со стороны партнера, обладающего правами. В свою очередь партнер, несущий затраты, не уверен, что исполняет свои обязанности не впустую. Возникает риск, что обменный цикл может прерваться. Это порождает специфическую мотивацию, центральные позиции в структуре которой занимает альтернатива «недоверие — доверие». Доверие, по мнению Э. Гидденса, повышает уровень определенности и стабилизирует рациональность социальных взаимодействий [14. Р. 34–35]. В системе образования это наглядно проявляется в инструментализации ценности образования, снижении когнитивных ориентаций и симуляции (имитации) образования.



Социальные институты через производство и перераспределение ценностей утверждают и упорядочивают ролевое поведение индивидов, делая его предсказуемым и регулируемым [6. С. 115]. Однако социокультурная регуляция в нынешних условиях постоянного экспериментирования носит весьма кратковременный и ситуационный характер. Возникает феномен «макдоналдизации» — штампованных решений. Молодые люди, принимая подобные «макдоналдизированные стандарты», утрачивают собственную активную причастность к событиям. В самом деле, жить или не жить в условиях реформирования образования не является выбором молодежи. Не переживая сопричастности к предмету, явлению, невозможно превратить его в ценность. Производство «макдоналдизированных» ценностей носит разовый характер. А поскольку созидательная активность в «макдоналдизированной» реальности вытесняется потребительской, то прекращается воспроизводство абсолютных ценностей. Именно это и происходит с когнитивными интересами молодежи.

Отказ от абсолютных ценностей и переход к временным, договорным создает ситуации правдоподобного существования. Каждый конструирует свою — удобную — систему объяснений и ценностей. Это помогает на время придать определенность жизненной ситуации. Состояние правдоподобности получает дальнейшую рационализацию в игровой практике, закрепляясь в форме игризированного сознания. Для него характерна фрагментарность, по определению Т. Лукмана, «отсутствие общего знания о должном, т.е. всеобъемлющей и разделяемой всеми морали». Ценности знаний, утрачивающие свою всеобщность и определенность, уступают главные позиции потребностям и интересам, лежащим в иных сферах.

Как же происходит социокультурная саморегуляция? Главная роль здесь принадлежит мотивационной сфере сознания. Это сложное системное образование, являющееся продуктом взаимодействия потребностей, интересов и ценностей. Потребности придают процессу саморегуляции предметную направленность, указывая на то, что необходимо, без чего нельзя существовать, интересы — деятельностьную, определяя наиболее выгодные способы удовлетворения потребности, ценности наполняют ее общемировоззренческим и нравственным смыслом, формируя социальную направленность поведения личности или группы. Применительно к рассматриваемой проблеме уровень потребностей определялся по семибалльной шкале распределения ответов на вопрос о степени неудовлетворенности образованием. Уровень интересов — по семибалльной шкале оценок степени заинтересованности в образовании как факторе самоутверждения. Терминальные и инструментальные ценности различались в зависимости от понимания респондентом смысла образования как цели или как средства.

Наиболее активно степень риска снижается под влиянием интересов. Особенно заметно эта зависимость проявляется в дея-



тельность риска. Его значение в связи с повышением уровня когнитивных интересов снижается в 2,5 раза. Это связано с деятельностной природой интересов в мотивационной сфере сознания. В интересах отражаются субъективные ожидания человека (группы) в конкретной ситуации (выгодно/невыгодно) и объективные требования к личности или к группе (возможно/невозможно), что и обуславливает их деятельностную функцию в механизме саморегуляции риска. В условиях неопределенности прагматизация когнитивных интересов молодежи, переводя взаимодействия в сфере образования в плоскость взаимной выгоды, повышает уровень доверия к институту образования. В свою очередь рост доверия способствует повышению определенности в различных ситуациях, возникающих в данной сфере, что и становится фактором минимизации деятельностного риска.

Соотношение субъективных ожиданий и объективных требований регулируется ценностями, придающими смысл саморегуляции. Значения средового риска минимизируются в группе молодежи, ориентированной на терминальные ценности образования, когда образование признается самоценным. А степень деятельностного риска практически одинаково распределяется в обеих группах (ориентированных на терминальные и на инструментальные ценности). Видимо, в стремлении минимизировать средовой риск молодые люди ориентируются на фундаментальные ценности образования, а не на сиюминутную выгоду. Совершая же практические действия, они пытаются не столько снизить, сколько оптимизировать риск в зависимости от конкретных ситуаций. Поэтому в процессе рационализации деятельностного риска в условиях неопределенности в одинаковой степени активизируются и терминальные, и инструментальные ценности. Здесь возникает вопрос: если терминальные ценности снижают деятельностный риск, который является признанным фактором инноваций, не препятствуют ли они развитию молодежи? Отвечая на этот вопрос, отметим, что самоценное отношение к образованию предполагает самосовершенствование, наращивание интеллектуального потенциала и повышает конкурентоспособность молодого человека. Следовательно, оно дает прочную опору для оптимизации риска и его последствий, сдерживает немотивированный, спонтанный риск.

Активную роль в саморегуляции этого процесса играет все та же «макдоналдизация», ориентированная на принцип «здесь и сейчас». Перераспределяя терминальные и инструментальные ценности в зависимости либо от эффективности той или иной образовательной стратегии, либо от предсказуемости ее реализации, либо от уверенности в возможностях проконтролировать ситуацию, «макдоналдизация» упорядочивает ролевое поведение молодежи в сфере образования, делая его предсказуемым и регулируемым. При этом выбор приоритетов при перераспределении ценностей ограничивается набором предоставляемых услуг в сфере образования (зачастую невысокого качества), с одной стороны, и весьма низ-



ким уровнем запросов в условиях ускоренного образа жизни — с другой. В итоге «макдоналдизированные» практики стимулируют воспроизводство договорных сиюминутных ценностей, реализуя рассудочно-прагматичный тип саморегуляции.

Как показали исследования, не меньшее значение в механизме саморегуляции имеет направленность установок молодежи на стабильность или на риск¹. Рассмотрим, как изменяется социокультурный механизм саморегуляции под влиянием аттитюда безопасности, выраженного в стремлении к стабильности, и аттитюда опасности, связанного с тягой к изменению и риску. Учитывая отмеченную выше роль права в саморегуляционном механизме, проведем анализ на примере правового образования². Для этого сравним степень обусловленности правового сознания и поведения учащейся молодежи ценностями и интересами в группах, ориентированных на стабильность и на риск (табл. 3).

Таблица 3 Сравнение характеристик правового сознания и поведения учащейся молодежи в связи с направленностью ценностей и уровнем интересов в группах, ориентированных на стабильность и на риск

Направленность ценностей и уровень интересов в сфере образования	Ориентация на стабильность			Ориентация на изменения и риск		
	Самооценка степени законопослушания (К)	Самооценка частоты нарушений закона (%)		Самооценка степени законопослушания (К)	Самооценка частоты нарушений закона (%)	
		Часто	Никогда		Часто	Никогда
Терминальные ценности	2,55	20,4	79,6	2,05	34,7	65,3
Инструментальные ценности	2,56	23,7	76,3	2,23	48,6	51,4
Высокий уровень интереса	2,56	21,4	78,6	2,27	41,8	58,2
Низкий уровень интереса	2,48	22,9	77,1	2,05	40,0	60,0

Примечание. К — средневзвешенный коэффициент по трехбалльной шкале.

Сравнительный анализ данных, представленных в табл. 3, показывает, что ориентация на стабильность, т.е. на безопасность, надежность и спокойствие, в целом положительно отражается на правовом сознании и поведении учащейся молодежи. При этом степень влияния ценностей и интересов на изменение показателей законопослушного поведения минимальна, что свидетельствует о нормальном функционировании механизма саморегуляции.

¹ Описание диспозиционной концепции риска см. [3; 4].

² Исследование «Социально-экономические и культурные права молодежи в СНГ и основные препятствия их реализации», проведенное в 2005 г. Отделом социологии молодежи ИСПИ РАН под руководством д. соц. н., проф. В.И. Чупрова по заказу Московского бюро ЮНЕСКО в Российской Федерации и в Республике Беларусь. Выборка учащейся молодежи в возрасте 12–18 лет в РФ составила 804 человека.



Еще более выраженные формы процесс саморегулирования приобретает в группе учащихся, ориентированных на изменения, связанные с риском. Стремление к изменениям повышает уровень риска, оценки степени законопослушания в данной группе заметно ниже, а частоты правонарушений, наоборот, выше. Однако становится более явным влияние ценностей и интересов. Это означает, что предприимчивость, стремление к изменениям, реализуемые в России, как правило, на грани нарушения закона, снижают уровень законопослушания, но осознание риска приводит в действие механизм саморегуляции.

Таким образом, в рационализации риска наблюдаются встречные процессы: действие механизма социокультурной саморегуляции риска связано с осознанием опасности, а повышение его эффективности — со стремлением молодежи к стабильности. В связи с этим для рационализации риска в сфере образования необходимо, во-первых, снизить опасность последствий социальной неопределенности, вызванной реформами. Определенную роль может сыграть повышение информированности учащихся, абитуриентов и студентов, обеспечивающей если не свободный, то относительно мотивированный выбор образовательных стратегий. А во-вторых, необходимо расширить формы самоуправления молодежи как условия стабилизации ее социального положения. Это представляется особенно актуальным в свете все новых задач по обновлению отечественной системы образования, обозначенных в Послании Президента РФ Федеральному Собранию. В их реализации необходимо избежать очередного витка резких разворотов в реформировании образования, затягивающих узел неопределенности и риска.

В современном обществе существенно повышается роль *социально-организационных механизмов* саморегуляции риска. Это процесс самоупорядочения и самоорганизации молодежи и ее взаимодействий в условиях нелинейного развития современных обществ. Сегодняшний социум отличается тем, что регуляция в нем основана преимущественно не на принудительном, а на информационно-коммуникативном взаимодействии. Соответственно этому происходит перераспределение приоритетов от целенаправленного воздействия как внешнего фактора, к самоорганизации как следствию рефлексии субъектов. Результатом самоорганизации становится не столько сам порядок, сколько движение к нему, т.е. *процесс упорядочения*, а не состояние упорядоченности.

Как происходит самоупорядочение? Социум предстает как открытая система, имеющая в неравновесном состоянии потенциальное множество путей эволюции. Выбор пути совершается случайно и является результатом конфликта, конкуренции и самоорганизации противодействующих способов эволюции системы, а также активности субъектов в момент разветвления возможных путей развития. При этом поле социальных возможностей поляризуется, становится альтернативным. Новое состояние возникает



непредсказуемо, т.е. оно не выводится напрямую из сложившейся ситуации. В то же время оно запрограммировано в виде равнодействующей возможных путей развития [1. С. 65–66]. Самоорганизация достигается за счет внутренней энергии и ее преумножения с использованием дополнительных ресурсов.

Таким образом, самоорганизация — это спонтанно совершающийся процесс социального регулирования, связанный с возникновением новых структур или трансформацией существующих в момент их крайней неустойчивости.

В сфере образования самоорганизация молодежи становится альтернативой неупорядоченности социальных связей, возникшей из-за неустойчивости реформируемых образовательных структур. В обыденной жизни это проявляется в фактах нарушения прав учащихся и студентов, в нерегулируемом качестве образовательных услуг, фактах коррупции и т.д. — все это отражается в молодежной среде как состояние неопределенности и риска. Осознавая это, учащаяся молодежь стремится противостоять эскалации неопределенности и риска в организованной форме. Например, активизируя семейные и родственные связи, осознанно участвуя в неформальных объединениях и молодежных движениях, сотрудничая с различными официальными органами и т.д.

В эмпирическом исследовании об уровне самоорганизации молодых людей с целью регуляции риска свидетельствует наличие или отсутствие у них стремления защитить свои права с помощью друзей либо путем обращения в общественные и государственные организации с целью разрешения конфликтов в сфере образования (табл. 4).

Таблица 4 **Влияние самоорганизации на степень риска в правовых отношениях учащейся молодежи в сфере образования**

Степень риска	Высокий уровень самоорганизации			Низкий уровень самоорганизации		
	Возможности в реализации прав (К-1)	Соблюдение общепринятых норм (К-1)	Степень правовой защищенности (К-2)	Возможности в реализации прав (К-1)	Соблюдение общепринятых норм (К-1)	Степень правовой защищенности (К-2)
Низкая	4,14	3,82	2,09	4,12	3,74	2,10
Высокая	3,79	3,37	1,91	3,65	3,33	1,87

Примечание: (К-1) — средневзвешенный коэффициент по пятибалльной шкале; (К-2) — средневзвешенный коэффициент по трехбалльной шкале.

Анализ данных, представленных в табл. 4, обнаруживает устойчивую связь между уровнем самоорганизации и степенью риска в правовых отношениях учащейся молодежи. Основа этих отношений закладывается в сфере правового образования. При низкой степени риска значения показателей анализируемых характеристик правовых отношений (возможностей реализации прав, соблюдения правовых норм, степени правовой защищенности) достаточно высоки и практически не различаются в группах с высоким и



низким уровнем самоорганизации. Стало быть, при минимальных рисках, что характерно для состояния определенности социальной среды, минимизируется и вероятность появления предпосылок для спонтанной самоорганизации. В самом деле, если все спокойно в жизни молодежи, то и причин для подобной самоорганизации не возникает. И наоборот, в условиях высокого уровня средового риска заметно снижается оценка возможностей реализации прав, соблюдения общепринятых норм, правовой защищенности. Причем в группе с низким уровнем самоорганизации эти оценки снижаются более заметно. Следовательно, самоорганизация молодежи даже в условиях высокой степени риска способствует упорядочению правовых отношений и в конечном счете — регуляции риска.

Подобная регуляция возможна во многом благодаря широкому распространению современных форм рационализации, таких как «постфордизм», «макдоналдизация», играизация. Эти способы подробно описаны в теоретической социологии¹. Так, например, влияние «постфордизма» наглядно прослеживается в такой распространенной форме самоорганизации, как репетиторство при поступлении в вузы. Бурное распространение репетиторства в последнее десятилетие не случайно совпадает с периодом реформ в образовании, так как становится формой рационализации жизненных ситуаций и преподавателей, и абитуриентов в условиях растущей неопределенности в данной сфере. Репетиторство было и раньше. Но, следуя логике «постфордизма», в потребительском обществе изменился характер отношений обмена услугами между репетитором и абитуриентом. Неопределенность, связанная с меняющимися правилами поступления в учебные учреждения и критериями оценки знаний, вызвала потребность в более эффективных методиках преподавания. Современный абитуриент заинтересован не просто в разнообразных и качественных знаниях, а в знаниях, гарантирующих поступление в определенный вуз, за что готов платить. Ответное расширение услуг на рынке репетиторства сопровождается ростом квалификации, расширением полезных связей, повышением инновационного потенциала репетиторов нового типа. Способствуя рационализации социальных взаимодействий, «постфордизм» как форма самоорганизации становится фактором саморегуляции в сфере образования.

Таким образом, рассмотренные на примере образования молодежи изменения в механизмах социальной регуляции раскрывают возможности рационализации неопределенности и риска. Очевидно, что успешность этого процесса зависит от степени взаимодействия институциональных и саморегуляционных способов. Но, поскольку саморегуляция все же осуществляется в определенных институциональных рамках, существующих в обществе, важен взвешенный подход к продолжению реформирования образования, и прежде всего четкое обоснование целей и их соотнесение с целя-

¹ См. например, [6].



ми общества и потребностями молодежи и выстраивание точных стратегий действий в образовательном процессе, что и станет одним из способов регуляции неопределенности и риска в образовании молодежи, а значит, и в ее дальнейшем развитии.

1. Ельчанинов М.С. Социальная синергетика и катастрофы России в эпоху модерна. М.: КомКнига, 2005.
2. Заславская Т.И. Постсоциалистический трансформационный процесс в России // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1998. № 3.
3. Зубок Ю.А. Проблема риска в социологии молодежи. М.: Социум, 2003.
4. Зубок Ю.А. Феномен риска в социологии. Опыт исследования молодежи. М.: Мысль, 2007.
5. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Социология молодежи: Энциклопедический словарь. М.: Academia, 2008.
6. Кравченко С.А. Нелинейная социокультурная динамика: играйзированный подход: монография. М.: МГИМО-Университет, 2006.
7. Кравченко С.А. Социология. Парадигмы через призму социологического воображения. 3-е изд. М.: Экзамен, 2007.
8. Лапин Н.И. Пути России: социокультурные трансформации. М., 2000.
9. Локосов В.В. Российское общество: трансформация целей, интересов, ценностей. М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2006.
10. Пригожин И., Стингерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
11. Синергетика и социальное управление. М., 1998.
12. Социологическая энциклопедия: в 2 т. М.: Мысль, 2003. Т. 2.
13. Штомпка П. Социология социальных изменений. М.: Аспект-Пресс, 1996.
14. Giddens A. The Consequences of Modernity. Politi Press, 1991.

Литература
