

Социально-гуманитарное образование в системе профессиональной  
подготовки и эффекты отчуждения

Аннотация

Система образования рассматривается в аспекте целей и задач социально-гуманитарных дисциплин. Проблема отчуждения связывается с несопадением темпов процесса социализации и темпов роста информации и технологий.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ОБРАЗОВАНИЕ, ОТЧУЖДЕНИЕ, ТЕМПОРАЛЬНОСТЬ, РАЦИОНАЛЬНОСТЬ, КОММУНИКАЦИЯ, ЭТОС.

**Serebryansky, S.**

Social-humanitarian education in the system of vocational training  
and alienation impact

Annotation

The system of education is considered in the aspect of the goals and objectives of social-humanitarian disciplines. The problem of alienation is connected with the discrepancy of the socialization rates and growth rates of information and technologies.

**KEY WORDS:** EDUCATION, ALIENATION, TEMPORALITY, RATIONALITY, COMMUNICATION, ETHOS.

Социальная система современного типа, в сравнении с традиционным обществом, отличается доминированием процессов, связанных с развитием человеческого капитала. Конституирование знания и коммуникации на основе операций с знанием относятся к такого рода процессам, включая весь спектр возможностей – от прагматического понимания и рецептурного использования знания до идеально-типического, абстрактно-теоретического моделирования и ценностной рефлексии по поводу этих отношений.

Состояние и перспективы развития системы образования в целом можно оценивать по программе Гайдаровского форума, как одного из

наиболее представительных по составу участников и кругу затрагиваемых проблем. Предметом дискуссий на форуме выступали различные аспекты проблемы образования: образование госслужащих, новая школа, бизнес-образование (2011 г.), бизнес-образование с позиций государства и бизнеса (2012 г.), необходимость новых профессиональных стандартов, которые «взорвут всю систему подготовки профессиональных кадров» [1] (2013 г.), связь бизнес-школ и реального бизнеса (2014 г.), экономика знаний, дошкольное и школьное образование, бизнес-образование, соотношение образования и культуры, качество и доступность высшего образования, соотношение знания, творчества и цены, переход от экономики знаний к обществу, основанному на мудрости [2] (2015 г.), кризис компетенций учителей, новые ФГОСы для школы, инновации и псевдоинновации, роль университетов и реформа образования [3] (2016 г.).

Необходимость глубоких изменений в системе образования в связи с трансформацией всей социальной системы достаточно очевидна. Инерционное сохранение действовавшей модели образования, которая формировалась в индустриальную эпоху и была адекватна потребностям цивилизации индустриального типа, явно не согласуется с задачами постиндустриального развития. Вместе с тем, эволюция системы образования в постсоветской России приводит к проблематичным, по меньшей мере, результатам. Оценивая современное состояние этой системы, представитель бизнес-сообщества отмечает, что «вся модель образования должна быть изменена», «мы пытаемся воспроизводить старую, советскую, абсолютно негодную сегодня модель образования...» [4]. Решение проблемы технологического отставания усматривается в изменении качества институтов, в том числе в изменении качества института образования. Идея заключается в простом, но не достигнутом за все время реформирования социальной системы институциональном единстве образования, науки и бизнеса в их новом-старом качестве ориентации на практику.

Данная прагматическая установка отражает одновременно характер понимания проблемы в бизнес-сообществе и онтологическую структуру производства современности как цивилизационного и культурного состояния. Производство современности посредством института образования, действительно, оказывается противоречивым процессом. Это обусловлено тем фундаментальным обстоятельством, что институт образования функционально ориентирован как на перспективу открытого будущего, потенциально представленную в новейших образах знания и его операционально-технологического приложения, так и на традицию трансляции социального опыта, апробированного ближайшими поколениями.

Запаздывание образовательного процесса по отношению к новациям в современных условиях предопределено различной темпоральностью действующих факторов. «Время» технологического прогресса существенно не совпадает с «временем» трансляции социального опыта, то есть с «временем» социализации. Социально-гуманитарная составляющая образования в принципе подчиняется темпоральности социализации по онтологическим причинам, согласно которым социальный онтогенез во всех вариациях осуществим в эволюционно заданных пределах естественных процессов взросления.

Цикличность времени основных технологических процессов доиндустриального мира была естественно связана с природной основой социального бытия, и темпоральность социализации представляла собой темпоральность естественного процесса. Темпоральность индустриального мира существенно отличается от естественной цикличности, но в целом не противоречит темпоральности социализации в размерности поколений. Возможность отчуждения в этом случае обусловлена не структурными, а содержательными особенностями процесса образования.

Так, в советской модели образования эффект отчуждения продуцировался диссонансом качественного содержания социально-гуманитарного и специально-профессионального знания. Например, учебный

план медицинского института в 80-х гг. XX века предусматривал изучение дисциплины «научный коммунизм» на шестом курсе и включал ее в состав государственных экзаменов. В этом случае отчуждение в системе социально-гуманитарного образования являлось следствием нерелевантности качественного содержания дисциплины действительной содержательности социального процесса, с одной стороны, и содержательности специального знания, с другой.

Композиционная структура образования не меняется при переходе от индустриальной к постиндустриальной эпохе, поскольку предметом трансляции в ней все так же выступают пионерское знание и апробированный социальный опыт. Следовательно, «абсолютная негодность» действующей модели образования это, прежде всего, неэффективность оперирования применительно к современному знанию и современным технологиям. В отношении передачи социального опыта категоричность тезиса не основательна, так как социальный опыт имеет размерность поколений, а коммуникация на его основании представляет собой не столько рациональное оперирование по типу приобретения знания, сколько экзистенциальное общение о ценностях, в котором традиционное содержание имеет приоритет. Как замечают Т.Л. Клячко и В.А. Мау, «во многом современный кризис – это кризис разных скоростей развития технологической структуры экономики и самого общества. Ни общество, ни образование, в том числе высшее, не успевают за происходящими переменами» [5, с. 9].

В условиях интенсивного роста массива информации и беспрецедентной технологической доступности данных отмеченная выше причина отчуждения в сфере образования усугубляется, проблема онтологически содержательной релевантности/нерелевантности социально-гуманитарного и специального знания дополняется проблемой несовпадения темпоральности процесса образования и темпоральности прогресса знания и технологий. Распространение особенностей продуцирования и

функционирования современного знания на образовательные процессы трансляции социального опыта актуализирует проблему сочетаемости экзистенциально-мировоззренческих, технологических и гносеологических элементов в едином образовательном комплексе.

Общий сдвиг социально-гуманитарного знания на более ранние сроки освоения в рамках внедрения двухуровневой системы высшего образования базируется на абстрактно-разумном допущении об ускорении течения социального времени. В логике этого допущения конфигурация отношений субъектов образовательного процесса должна измениться таким образом, чтобы на основе информационной открытости и современных технологий коммуникации повысить их степень свободы, увеличив долю самостоятельной работы студента, с одной стороны, и характер занятости преподавателя, с другой.

В реальном процессе образования абстрактно-разумная идея становится еще одним источником отчуждения, поскольку интенсивность предъявления социально-гуманитарных концептов, как правило, не имеет надежных предваряющих и сопутствующих оснований в виде экзистенциального опыта и специально-профессионального знания. Подобная интенсивность влечет не столько повышение качества образования в части формирования мировоззренческой культуры, гражданского самосознания и социального этоса, сколько провоцирует обмен заместительными формами. Таким образом, реальным продуктом образовательного процесса на этой стадии оказывается субъект, располагающий опытом обмена заместительными формами культуры. Этот опыт отчуждения переносится как на прочие стадии образовательного процесса, так и на сферу социальной коммуникации.

Практика показывает, что преодоление приобретенного опыта отчуждения в части социально-гуманитарного знания в режиме самообразования явление исключительно редкое, так как для этого требуется актуальное состояние гуманитарного концепта понимания, но именно оно не

создано, а подверглось замещению. Преодоление приобретенного опыта отчуждения в другом образовательном цикле проблематично ввиду того, что здесь актуальны иные задачи. Следствием этих процессов становится такая конфигурация образовательной коммуникации, в которой прежняя нерелевантность социально-гуманитарного знания с его идеологической деформацией сменяется новой, постсоветской нерелевантностью с циркуляцией заместительных форм.

Причем в обмен заместительными формами вовлечены все участники образовательного процесса. Так, самостоятельная работа студента оборачивается посредническими техническими операциями между базами данных и контрольной инстанцией, контрольная инстанция должна в предварительном порядке решать внешнюю по отношению к предметному содержанию образования задачу отличия и отработки квазисамостоятельности. В свою очередь, формальные критерии успешности провоцируют преподавательский корпус создавать интеллектуальный продукт ничтожной содержательности, так что в системе профессиональной коммуникации воспроизводится та же проблема соотношения внешней детерминации и академического этоса.

Государство, представленное бюрократией в веберовском смысле, усматривает основной позитивный результат реформирования системы образования в смене установки, «... мы изменили свои требования: мы ушли от идеологии контролирования процессов и перешли на требования к результатам» [6]. В этом отношении воспроизводство «советской модели образования» является неполным. Вместе с тем, специализация бюрократии на контролировании и калькуляции выводит на первый план формальные процедуры, хорошо поддающиеся операционализации. Содержательный контент образования, по логике администрирования, должен приводиться в соответствие с формальными новациями.

Однако это допущение, справедливое в пределах идеального типа рациональности, не действует автоматически. Агентами его реализации

выступают именно те субъекты, которые отбирались системой образования на протяжении двух десятилетий. Критическая оценка актуального состояния системы заставляет предположить, что это был отрицательный отбор на понижение [7]. Следовательно, в пределах идеального типа рациональности должен действовать такой субъект, который в качестве ресурса располагает сформированным академическим этосом, поэтому свободно принимает рациональную мотивировку реформ и способен реализовать единство формы-цели и содержания в образовательном процессе.

Деформация этой структуры продуцирует эффекты отчуждения. Так, в частности, заданная в виде множества компетенций форма-цель образовательных операций по конкретным направлениям подготовки и конкретным дисциплинам не удовлетворяет критериям логической ясности и строгости, поэтому она не может быть свободно принята носителем академического этоса. В качестве предмета императивного административного вменения форма-цель в этом случае провоцирует отчуждение процесса от результата, то есть воспроизводится та проблема, решить которую и должна была реформа.

Вместе с тем, провоцируется активность заместительного типа, имитирующая академические процедуры для достижения соответствия вмененным критериям успешности процесса. Но это противоречит нормальному академическому этосу, следовательно, воспроизводится проблема отрицательного отбора в критически важной точке образовательной системы. Попытка исправить положение введением новых стандартов «три плюс», вероятно, даст незначительный положительный результат, так как затронут экзистенциальный элемент академического этоса, доверие в качестве момента академической свободы.

Сами компетенции, относящиеся к области социально-гуманитарного знания, формулируются в новой редакции образовательных стандартов таким образом, что «требования к результатам» либо не поддаются операционализации, а следовательно, и адекватному контролю, либо имеют

масштаб, не соразмерный семестровой, как правило, размерности дисциплины. Так, подготовка на уровне бакалавриата в части философии должна иметь результатом способность выпускника «использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции» (ОК-1); в части истории – способность «анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции» (ОК-2) [8].

Открытый горизонт цели соответствует сущности гуманитарного дискурса, но не поддается оформлению в контрольных процедурах. Естественным решением становится частичная представленность вменяемого нормативного результата в контрольных процедурах. А именно, та часть предметного содержания дисциплины, которая так или иначе поддается операционализации, должна манифестировать целое и не поддающееся операционализации. Такая экстраполяция выглядит неправомерной.

Циркуляция в образовательном процессе заместительных форм имеет долгосрочные последствия для социальной коммуникации, так как обмен деятельностью осуществляется в условиях деформированного нормативного комплекса. Там, где должны вступать в силу нормы свободного самоопределения рациональной, этически и эстетически обусловленной культуры при решении критических вопросов выбора стратегий и моделей общения, действуют замещающие их ситуативные, групповые, вынужденные обстоятельства правила.

Широкое распространение, а в некоторых случаях и доминирование таких правил в социальной коммуникации на сравнительно длительных отрезках развития ведет к их институционализации. Таким образом, социально-гуманитарная составляющая профессиональной подготовки, не решая эффективно задачу формирования нормативного культурного комплекса в качестве ключевого элемента самоопределения субъекта деятельности, попадает в ловушку институционализации и оказывается в ситуации отчуждения собственной сущности от способов существования.

Преодоление эффектов отчуждения не достигается внешней детерминацией и администрированием образовательного процесса. Для этого необходимо участие свободного самоопределения образовательного сообщества, солидарного на основе академического этоса и экзистенциального доверия к сторонам общения и обмена деятельностью.

#### Список источников

1. <http://www.gaidarforum.ru/ru/2013/news/Novosti1/gajdarovskij-forum-2013-itogi-mezhdunarodnoj-konferencii-rossiya-i-mir-vyzovy-integracii/> – (20.01.2016)
2. <http://www.gaidarforum.ru/ru/2015/program/day-three/> – (20.01.2016)
3. <http://www.gaidarforum.ru/> – (20.01.2016)
4. <http://ria.ru/economy/20160115/1360222849.html> – (21.01.2016)
5. Клячко, Т.Л. Будущее университетов. Статья 1. Глобальные тренды / Т.Л. Клячко, В.А. Мау // Общественные науки и современность. – 2015. – № 3.
6. <http://www.gaidarforum.ru/news/view/novosti11/Kakoj-dolzha-byt-rossijskaya-shkola-budushego/> – (22.01.2016)
7. Разбор полета: Дмитрий Ливанов / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.echo.msk.ru/programs/razbor\\_poleta/1085618-echo/](http://www.echo.msk.ru/programs/razbor_poleta/1085618-echo/) – (05.02.2016)
8. <http://ivo.garant.ru/#/document/70929524/paragraph/1:1> – (09.02.2016)