



УДК 124.5
ББК 87.6

Е. В. Палей

ЦЕННОСТНЫЕ СТРАТЕГИИ УНИВЕРСИТЕТА: ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ ГЛОБАЛЬНОГО И ЛОКАЛЬНОГО

Автор рассматривает идею глобальности в ее связи с фундаментальными основаниями образования, подчеркивая недостаточность ее институционально-информационных интерпретаций. Достижение подлинной глобальности возможно только при соблюдении целостности и универсальности университетского образования, построенных на принципиальной незавершенности, изменчивости и эмоциональной насыщенности профессиональной картины мира.

Ключевые слова: *познавательные основания образования, целостность содержания образования, универсальность образования, ценностные ориентиры образования, императив глобальности.*

E. V. Paley

VALUE STRATEGIES OF THE UNIVERSITY: STUDYING THE LANGUAGE OF GLOBAL AND LOCAL

The author examines the idea of globality in its relation to fundamental (first of all, cognitive) backgrounds of education. The author shows that the true globalness goal is reachable merely in terms of securing a holistic character and universality of university education, which are based on incomplete nature, dynamic and emotional richness of a professional worldview.

Keywords: *cognitive backgrounds of education, holistic character of educational context, universality of education, value directions of educations, the imperative of globality.*

Палей Елена Вадимовна [Elena V. Paley] — кандидат философских наук, доцент кафедры философии. Ивановский государственный химико-технологический университет [Ivanovo State University of Chemistry and Technology]. E-mail: ev-paley@mail.ru.

Материал поступил в редакцию 25.12.2015; рекомендован к публикации 14.01.2016. Рецензент от редакционной коллегии журнала — доктор геолого-минералогических наук Наумов Георгий Борисович.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-03-00833 «Философия глобального сознания в контексте человеческой революции: философско-методологические и когнитивно-семиотические проблемы».

Императив действия, эффективного достижения чего-либо
принуждает нас ограничивать себя.

И это самоограничение является сущностью жизни
(Х. Ортега-и-Гассет)

Масштабы и последствия глобализации в сфере образования обуславливают ее актуальность и необходимость рассмотрения этого процесса в самых разнообразных теоретических аспектах философии образования. Общепринятая трактовка глобальности в образовании (в ее практическом измерении) предполагает информационную, институциональную и инновационную открытость университета. Однако при всех достоинствах последняя способна привести в образовательную практику и немало сложностей.

Мобильность профессионалов в международном образовательном пространстве, унификация образовательных технологий и доступность информационных ресурсов при разумном подходе способствуют появлению в образовании множества позитивных результатов. Но, быстро переходя из средств в категорию самоцелей, эти же характеристики начинают создавать угрозу для существования института образования в целом. Современные исследования развития образования красноречиво свидетельствуют о тенденциях к деконструкции сложившейся системы, усилении моментов неопределенности, разрушающих ее целостность и устойчивость в условиях интенсификации внешних взаимодействий, что «делает людей доступными для всевозможных комбинаций и связей, но не для ответственной мысли» [4, с. 73]. Вместе с возрастанием ценности прозрачности, изменчивости, приспособляемости и интерактивности теряется определенность, надежность и наполненность смыслом, напрямую вытекавшие из прежнего ощущения прочной взаимосвязи с традицией, сопричастности всему окружающему культурному пространству. В открытом глобальном пространстве ценностная среда вузов оказывается уязвимой перед лицом новых информационных потоков с их невидимыми смыслами и мифической ценностной нейтральностью, создающих новые формы ограничений. Превратно понимаемая глобальность оборачивается для многих образовательных учреждений унификацией и зависимостью от стандартов инновационной экономики. Поэтому мы считаем актуальным обратиться к локальному как одному из измерений современного развития, столь же необходимому для его существования, как и глобальность.

В контексте философски понимаемой глобализации образования как поиска полноты и цельности своей личности, мира и профессионального пространства локальное выступает не сколько антиподом, сколько существенным дополнением и показателем подлинности происходящего процесса. Аналогично пониманию глобальности, локальное также может существовать в различных (в том числе поверхностных и искаженных) интерпретациях. Как и глобальное, локальное может и должно рассматриваться в контексте фундаментальных оснований образования как такового. В этом случае конкретность локального не должна заслонить его абстрактную вневременную и внеситуативную сущность. Если глобальное с позиции онтологии образования связано с его познавательным базисом, то локальное — с социальными и персонально-личностными основаниями образования. В силу многообразия изменений сферы образования позволим себе рассмотреть несколько аспектов локального, наиболее очевидных для характеристики наличных (или возможных) ценностных стратегий современного университета.

В силу прагматической направленности современного образования самыми ярко выраженными являются институциональные трансформации университетов, привлекающие огромное внимание исследователей. Вслед за известной работой Б. Ридингса они часто именуется «руинизацией университета» с соответствующей названию оценочной характеристикой. Но при внимательном рассмотрении институциональная ситуация (и в том числе российская) выглядит не столь однозначно.

Б. Ридингс описывал сущность произошедших изменений как «крах национально-культурной миссии» университета, в процессе которого глобализация отобрала у последнего функцию «идеологического орудия» и сделала его «относительно автономной потребительски ориентированной корпорацией» [7, с. 12, 25]. Прежняя глобальность (как универсальность и общезначимая целостность), если следовать логике автора, определялась нацеленностью университета на высшие идеалы самораскрытия личности, в свою очередь, являющиеся самоценными в силу абсолютной ценности разума и свободы. Современный же «университет совершенства», вынужденно интегрированный в рынок знаний, «глобализован» за счет чрезмерного администрирования и универсальности предоставляемых им услуг [7, с. 53, 56]. Университет как ведущее звено национальной идеологии, без сомнения, обязан был быть «локальным», ограниченным интересами государства, движимым «великим нарративом» сохранения

культурной идентичности. В описании Б. Ридингса современная глобализация заменяет национальную культуру глобальной экономикой, нивелирующей университетскую систему ценностей до соотношения затрат и прибыли [7, с. 81, 185], подменяя локальные (национальные) идеологические цели на глобальные неидеологические.

Обращение к современным исследованиям образования показывает, что локальное в форме государственного влияния неустранимо из практики управления образованием. Б. Кларк называет «лояльность» одной из обязательных составляющих системы ценностей высшего образования, где «всегда присутствуют интересы государства», требующего от университета экономической, культурной и политической значимости [3, с. 305—306]. Рамки и формы таких требований варьируются, зависят от экономического состояния и политической традиции страны, но неизменно определяют способ постановки и решения проблем. Анализ развития образования в странах БРИК свидетельствует: в основе большей части изменений в данной сфере стоит государство [5, с. 55], а автономность учреждений высшего образования в реальном процессе принятия решений довольно низка [5, с. 251]. При этом определяющей является финансовая зависимость университетов от государства [5, с. 252—253]. Но, вопреки мнению Б. Ридингса, авторы исследований констатируют, что зависимость от государства определяется непреходящим желанием последнего использовать систему высшего образования в качестве фактора обретения легитимности и поддержания власти [5, с. 52], т. е. сохранять университет в его «идеологическом» измерении. В эту же тенденцию вписывается возрастание региональной роли университетов в их «третьей функции» — воспитательной, средоточия культурного и интеллектуального опыта. По-прежнему актуальна трактовка прогресса, согласно которой одной из важнейших идеологических составляющих глобализации является измерение престижа национального государства качеством его образования.

С позиции общих социальных оснований образования картина соотношения глобального и локального выглядит еще более неоднозначной. Да, переменна ценностного приоритета с духовных категорий на материальные с позиции классических университетских ценностей выглядит как разрушение основ и закономерно переживается академическим сообществом как травма. Но сама по себе смена парадигмы образования как реакция на существенно изменившиеся социальные обстоятельства вполне закономерна. Образование не существует

внесоциально, его цели и задачи обусловлены наличными или перспективными потребностями социума, сохраняющего посредством образования традицию и опыт (в том числе опыт кризисный и негативный). Получая профессию, человек встраивает себя в единство сосуществований, обеспечивает себе место в будущем. В этом смысле университет по сути своей локален, он есть принадлежность интеллектуально ориентированной части человечества, он «ограничен» ее культурой и ценностными приоритетами. Уникальность университета (высшего образования в целом) как раз в том, что, будучи *одним из* социальных институтов, он масштабностью своих целей локальное (порожденное конкретным сообществом) преобразует в глобальное (развивающее все человечество).

Фундаментальная локальность университета имеет и еще одно измерение. В основе всех исследований университета лежит тезис о том, что «являясь во многом зависимым, этот сектор развил собственную структуру, которая обеспечивает некоторую автономию и прочное преобладание над определенными задачами и функциями» [3, с. 12]. Университет как организация всегда имеет «место», он всегда как-то обозначен (пространственно, функционально, юридически). Эта определенность не позволяет выходить за некоторые рамки, формирует систему норм и правил деятельности (отличающихся в силу специфики интеллектуального творчества, но сформулированных и транслируемых в процессе профессиональной подготовки преподавателей). К сожалению, именно эта *организация* деятельности обуславливает искажение современной системы высшего образования в сторону приоритета ее формально-бюрократического содержания. Распределение труда, власти и авторитета слишком хорошо поддается учету и контролю, где локальность как определенность целей быстро превращается в локальность цифр и мелочность норм бюрократического регулирования. В этом смысле диагноз Б. Риддингса точен: проблема определения масштабов деятельности университета не в том, что это *корпорация* (с закономерными следствиями корпоративности), а в том, что из корпорации интеллектуалов он превратился в корпорацию ориентированных на финансовую эффективность бюрократов.

К сожалению, реальность российского образования справедливо вызывает множество катастрофических ожиданий, расширяя вместе с тем пространство критического осмысления и адекватности в отношении к границам желаемого. Существующие условия развития образования, по мнению М. Д. Щелкунова, делают современный университет «социально ангажированным учреждени-

ем», путем коммерциализации, менеджеризации и предпринимательской активности «выстраивающего свои отношения с обществом на принципах товарно-денежного обмена» [8, с. 182]. И эти условия ангажированности заставляют образовательную систему формировать новые парадигмы, более удачно отвечающие на вызовы времени. Невнимание к реальным сложностям и требованиям оборачивается невыполнением системой образования своих функций [1, с. 128], подменой действительных задач фантазиями или декларациями.

Вероятно, в ценностных стратегиях современного университета стоит различать два связанных, но, тем не менее, неодинаковых, процесса — практическую направленность деятельности и ее коммерчески-бюрократическое наполнение. Само по себе обвинение в прагматизме (локальности поставленных целей) в отношении университета некорректно, он *должен* готовить профессионалов. Масштаб профессионала определяется не только степенью владения конкретными знаниями, сколько его умением *жить* в качестве профессионала, — понимать и принимать всю полноту изменяющейся профессиональной действительности, обеспечивающей ему возможность «быть в форме» (Х. Ортега-и-Гассет), т. е. *реально влиять* на эту действительность.

В контексте философии образования глобальность предусматривает единство и открытость как направленность на безграничность и бесконечность (как человека, так и системы высшего образования в целом). Прагматизм, на первый взгляд, категорически противоречит формированию такой перспективы. Ж. Бенда назвал «предательством» позицию современного интеллектуала, вместе с массой преследующего практические цели, подменяющего ценности вечные и бескорыстные на неопределенные и соотносимые с постоянно меняющимися материальными условиями. «Задача интеллектуала — не изменять мир, а остаться верным идеалу» [2, с. 83]. Современное университетское сообщество вряд ли может себе это позволить. Приведенное высказывание справедливо, если под прагматизмом понимать жесткую коммодификацию всей образовательной деятельности. Это локальное — мелочное, локальное как ограниченное и *неспособное* выйти за некоторые пределы. Иной вариант локальности образования — локальное как *живущее и действующее*. Для этого нужно наполнить знания жизнью, т. е. «придать им форму, совместимую с жизнью» [6, с. 111]. Х. Ортега-и-Гассет называет это «императивом действия», сужающего рамки самоуверенности требованием «*воплощения замысла*» (курсив мой — *Е. П.*), способностью «смешивать и примирять свой огонь с ясным

взглядом и несгибаемой волей» [6, с. 51, 95]. В таком ограничении речь идет об осознанном и внимательном отношении к своим целям, рационализации желаний, умении перевести идеалы истины, разума и справедливости в разряд *поступков*.

Образование выполняет функцию преобразующей силы, конструирующей качества человека и окружающего его пространства. Существенно важно при этом придание данной силе позитивного характера созидания, неотделимого от *ответственности*. Именно на пространстве ответственности глобальное становится локальным. Прагматика настоящего заставляет университеты рассматривать себя не как беспристрастных носителей абсолютного начала, апеллирующих к «священным правам человечества» (И. Кант), а как реального коллективного субъекта, готового к существованию в условиях постоянной необходимости принимать нелегкие решения и сохранять свою индивидуальность в противостоянии внешним влияниям как преградам в своем движении к самоопределению.

Сознание и поведение современного потребителя образовательных услуг подвижны совершенно определенной идеологией, и в этом смысле — локализованы на конкретных целях. Как учреждение сферы услуг (в одной из своих функций), современный университет просто обязан быть ориентирован на конкретного потребителя (абитуриента, предпринимателя, госслужащего). Это тот аспект выявления «актуальных границ необходимого» (М. Фуко), который обуславливает новые грани ответственности университета. Это ответственность за реальную подготовку кадров, их востребованность, неизбежно ограниченную по причине *конкретности* профессии. Ответственность университета может быть понята не только как услужливое потакание полуграмотному, инфантильному и ориентированному на развлекательность абитуриенту, а как осознание последствий преподаваемого для становления конкретного человека, как фактор, способный привнести в его мировоззрение новые ориентиры, как возможность прояснить сущность интеллектуальной культуры в качестве способа социального взаимодействия.

В контексте приведенного мнения ясно, что глобальность несовместима как с идеализацией субъектов образования, ведущей к их безответственности и инфантильности, так и с произвольной постановкой образовательных задач, грозящей превратить высшее образование в декоративное излишество. Локальное как конкретно-практичное, но осмысленное и действительное может и

должно рассматриваться в качестве необходимого связующего звена между реальностью и идеалом образования.

С социальным прочтением локального неразрывно связано его экзистенциально-личностное понимание. Локальное может рассматриваться как связанное со становлением личности профессионала. И в этом — одна из самых значительных проблем современного образования. В массиве современных компетенций, образовательных технологий и систем управления исчезает *человек*, превращаясь в единицу учета, виртуального студента и стандартного потребителя образовательных услуг. Образование, ориентированное на такого субъекта, нацелено в никуда. «Пустое понятие совершенства отсылает исключительно к оптимальной пропорции входящей/исходящей информации» [7, с. 69]. А подлинное образование (как формирование, преобразование) должно быть сосредоточено на *конкретном* человеке. К сожалению, история не дает нам примеров существования целостной *системы* образования с таким ценностным приоритетом, что заставляет осмыслить этот вариант как возможный в будущем.

Современное образование учит не личностному, «внешние» цели (карьера, материальное благополучие) вытесняют внутреннюю потребность в образовании. Из современного университета не выходит самостоятельных людей. Более того, узко понимаемые финансовые и организационные установки негласно утверждают идею о недопустимости рассмотрения обучаемого в контексте его личного бесконечного совершенства, он обязан восприниматься таким, «какой он есть». Приходится согласиться с Ж. Бенда: современность (в форме узко специализированной профессиональной подготовки вместо образования) легитимирует в сознании «вечность варварства» [2, с. 160], ценность несовершенства. В этом контексте подлинно индивидуальное образование (а не обучение) должно выступать в качестве сверхзадачи глобального (и локального одновременно) образования. Оно должно быть для Человека (как каждого неповторимого с учетом всех его личных особенностей, ценностно-целевых установок и способностей). Такое образование должно создавать систему личностных смыслов, а не просто транслировать опыт и знания, принимаемые за необходимые.

Полученный в процессе образования опыт должен быть нацелен на место человека в жизни и профессии, — *его* место, предполагая самораскрытие, выход на уровень рефлексии профессиональных оснований, на возрождение и наполнение новым смыслом забытого понятия «призвание». Здесь имеет место устремленность на подлинное, но не как всеобщее истинное, а как индивиду-

альное. Это поиск «образа совокупного человеческого бытия» (М. Шелер), также выводящий на категорию ответственности в образовании. Но здесь она существенно связана с обретением обучающимся своего предназначения и индивидуального своеобразия.

Глобальность может быть истолкована как перспективность, заложенная в системе высшего образования и обеспечивающая социальный прогресс. «Образованный человек» — это некий образец, в смысле подлинной глобальности не столько в плане его осведомленности, сколько в плане его владения системой жизненных идей и репертуаром относительно иерархии ценностей. Человек должен стать носителем смысла для себя как части общечеловеческого, сформировать свое «Я» как уникальность в единстве с изменяющимся саморегулирующимся всемирным целым. Образование с присущими ему критериями оценки формирует горизонт наличного пространства, который обязательно предполагает свободное самоосуществление конкретного. В этом контексте открытость должна быть направленностью на будущее, с одной стороны, настроенное на потенциальную бесконечность возможностей человечества (глобально), а с другой — на осознание ответственности в каждый настоящий момент времени (локально).

Образовательное глобальное означает пересмотр масштабов образовательной активности субъекта, расширяя пространственно-временные рамки образования, ориентируя его на открытость и непрерывность, а образовательное локальное создает ценностные рамки, формирует этические принципы образовательной деятельности (ограничения, связанные с мерой ответственности за содержание и результаты образования, за деятельность по преобразованию окружающего мира и человека). Таким образом понимаемая локальность должна привести к подлинному глобальному — расширению образовательного разнообразия. Это позволит в условиях делокализации пространства высшего образования, виртуализации обучения и многообразии практических задач сформировать *единое* глобальное образовательное пространство, объединенное общим смысловым контекстом и способное обеспечить понимание внутри этого целостного «мира образования».

Библиографический список

1. *Багдасарьян Н. Г.* Цена и ценность российского образования: параметры конфликта // *Философия. Толерантность. Глобализация. Восток и Запад — диалог мировоззрений: Тез. Докл. VII Российского философского конгресса.* Уфа, 6—10 октября 2015 года. В 3-х т. Т. III. Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. С. 128.
2. *Бенда Ж.* Предательство интеллектуалов / Пер. с франц. В. В. Гайдамака и А. В. Матешук. М.: ИРИСЭН, Мысль, Социум, 2012. 310 с.
3. *Кларк Б. Р.* Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / Пер. с англ. А. Смирнова. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. 360 с.
4. *Луговая Е. К.* Традиционная культура и проблема спасения реальности // *Социокультурные среды и коммуникативные стратегии информационного общества: Тр. Междунар. науч.-теор. конф. Санкт-Петербург, 28—31 октября 2015 года.* СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. С. 72—74.
5. *Массовое высшее образование. Триумф БРИК?* / Пер. с англ. М. С. Добряковой, Л. Ф. Пирожковой; под науч. ред. М. С. Добряковой. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 528 с.
6. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета / Пер. с исп. М. Н. Голубевой, А. М. Корбута. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2010. 144 с.
7. *Ридингс Б.* Университет в руинах / Пер. с англ. А. М. Корбута. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2010. 304 с.
8. *Щелкунов М. Д.* Социальная ангажированность современного университета // *Философия. Толерантность. Глобализация. Восток и Запад — диалог мировоззрений: Тез. Докл. VII Российского философского конгресса.* Уфа, 6—10 октября 2015 года. В 3-х т. Т. III. Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. С. 182.

References

1. *Bagdasar'ian N. G.* Tsena i tsennost' rossiiskogo obrazovaniia: parametry konflikta // *Filosofiiia. Tolerantnost'. Globalizatsiia. Vostok i Zapad — dialog mirovozzrenii: Tezisy dokladov VII Rossiiskogo filosofskogo kongressa.* Ufa, 6—10 oktiabria 2015 goda. V 3-kh t. T. III. Ufa: RITs BashGU, 2015. S. 128.
2. *Benda Zh.* Predatel'stvo intellektualov / Per. s frants. V. V. Gaidamaka i A. V. Mateshuk. M.: IRISEN, Mysl', Sotsium, 2012. 310 s.

3. *Klark B. R.* Sistema vysshego obrazovaniia: akademicheskaia organizatsiia v kross-natsional'noi perspective / Per. s angl. A. Smirnova. M.: Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2011. 360 s.

4. *Lugovaia E. K.* Traditsionnaia kul'tura i problema spaseniia real'nosti // Sotsiokul'turnye sredy i kommunikativnye strategii informatsionnogo obshchestva: trudy Mezhdunar. nauch.-teor. konf. Sankt-Peterburg, 28—31 oktiabria 2015 goda. SPb.: Izd-vo Politekhn. un-ta, 2015. S. 72—74.

5. Massovoe vysshee obrazovanie. Triumf BRIK? / Per. s angl. M. S. Dobriakovoi, L. F. Pirozhkovoi; pod nauch. red. M. S. Dobriakovoi. M.: Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2014. 528 s.

6. *Ortega y Gasset J.* Missiia universiteta / Per. s isp. M. N. Golubevoi, A. M. Korbuta. M.: Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2010. 144 s.

7. *Ridings B.* Universitet v ruinakh / Per. s angl. A. M. Korbuta. M.: Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2010. 304 s.

8. *Shchelkunov M. D.* Sotsial'naia angazhirovannost' sovremennogo universiteta// Filosofii. Tolerantnost'. Globalizatsiia. Vostok i Zapad — dialog mirovozzrenii: Tezisy dokladov VII Rossiiskogo filosofskogo kongressa. Ufa, 6—10 oktiabria 2015 goda. V 3-kh t. T. III. Ufa: RITs BashGU, 2015. S. 182.