

УДК 165.12

DOI 10.25198/2077-7175-2018-9-79

Елена Вадимовна Палей, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, ФГБОУ ВО «Иванов-ский государственный химико-технологический университет»
e-mail: ev-paley@mail.ru

ГЛОБАЛЬНОСТЬ КАК ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ УСТАНОВКА И ЕЕ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается идея глобальности применительно к познавательным основаниям образования. Обосновывается мысль о том, что глобальность является одним из главных императивов любого образования, формирует специфическое отношение к знанию. Особое внимание автор уделяет трактовке глобальности как достижения цельности знания и связности содержания образования. Подчеркивается, что особую актуальность эти цели имеют для современного высшего (университетского) образования. Дается характеристика некоторым известным философским работам об университетском образовании в контексте присутствия там идеи глобальности, а также указывается на наличие соответствующих требований в государственных образовательных стандартах. Обосновывается возможность идеи глобальности как целостности в качестве практической познавательной установки в условиях развития информационного пространства и мозаичности современной научной картины мира.

Ключевые слова: познавательные основания образования, ценностные основания образования, идея глобальности, образовательное пространство, целостность знания, идея универсальности в познании.

Идея глобальности в высшем образовании актуальна и представлена в различном смысловом наполнении, как институционально обусловленная (мобильность профессионалов в условиях международного сотрудничества), информационно обусловленная (техническая доступность информации и иных образовательных ресурсов) и методически обусловленная глобальность (требование наличия универсальных компетенций и подходов к преподаванию). Но приходится констатировать, что эта проблема в настоящее время имеет преимущественно прагматическое прочтение и не входит в число приоритетных задач философии образования, скорее являясь актуальным предметом в сфере управления образованием. Данные трактовки глобальности представляются конкретными и практически полезными, поэтому значимыми с точки зрения исследования развития современного образовательного пространства и возможного управления (контроля) этим развитием.

К сожалению, в стороне остается представление о том, что образование обладает и иными измерениями, существующими за границами конкретных форм образовательных практик, обусловленными сущностью образования как такового, в его специфическом отношении к Опыту и Знанию, отбираемому и интерпретируемому с целью формирования нового человека. Указанные выше современные измерения глобальности в данном контексте могут рассматриваться не как подлинно глобальные, но имеющие тенденцию стать таковыми, выступающие в некотором роде средствами (критериями) достижения основополагающей глобальности образования. В отношении к любому компоненту образовательной реальности познавательное измерение должно рассматриваться как фундаментальное, поэтому и идея глобальности без ее приложения

к познавательным аспектам будет характеризовать образовательный процесс односторонне. Применительно к образованию (в особенности высшему как воплощающему в себе идеалы образования как такового) глобальность интересна тем, что в познавательном контексте она может рассматриваться не только как современная черта, что представляет ценность для философии и онтологии образования.

Идея глобальности выступает как один из важнейших признаков образования, не связанный с конкретными условиями современности, а присущий (как результат или как тенденция) практически любому образовательному взаимодействию, хотя бы в незначительной степени претендующему на подлинность. В этом смысле можно утверждать, что глобальность является фундаментальной интенцией и императивом образования, обусловленным спецификой данной сферы деятельности. Понимание глобальности применительно к сфере высшего образования в его гносеологическом ключе чаще всего обсуждается как соответствие двум требованиям: обретения целостности и универсальности. В приложении к современному образовательному пространству эти требования выглядят достаточно противоречивыми, актуализируя вопрос «Насколько «глобален» познавательный процесс в рамках высшего (прежде всего университетского) образования?».

В контексте познавательных оснований глобальность может и должна выступать не только как унифицированная особенность методических подходов, но и как качественная характеристика содержания образования, его «знаниевой» составляющей, неразрывно связанной с качественным преобразованием постигающего ее сознания обучающегося. Прежде всего, речь идет о развитии мышления как единственно способного охватить

мир в его масштабности и изменчивости. Разумеется, просветительский идеал знания уже не может рассматриваться образцом глобальности в качестве «средоточия объективно-всеобщего». В настоящий момент знание само по себе не утратило статус высшей ценности, но потеряло четкие критерии, его объективность, точность и достоверность уже признаются в качестве ценностей относительных, уступая ценностям этического и прагматического порядка [9, с. 160]. Вместе с тем сохранение ориентации высшего образования на науку обуславливает стабильность его «глобального» содержания, прежде всего выражающегося в придании транслируемому в его рамках опыту системности, упорядоченности и обоснованности. Даже искаженное современными идеологическими, медиальными и потребительскими трансформациями научное знание удостоверяет в высшем образовании присущее любому истинному познанию стремление к достоверности, обоснованности и фундаментальности, где ориентация на истинность становится глобальной незавершенностью и целостностью одновременно. Хотя тенденция к исключению чисто исследовательской направленности высшего образования из числа его основных задач приобретает все большую актуальность, тем не менее, оно всегда оказывается близко к науке по наличию проблемного элемента в обучении. Знакомство с принципами современного естественнонаучного и гуманитарного знания способствует пониманию мира как бесконечно расширяющейся Вселенной, как сложноорганизованной системы, как исторически и культурно фрагментированной реальности, во всех своих измерениях обладающего своими закономерностями развития и при этом (с разной степенью явности) взаимообусловленными. Поэтому можно смело утверждать, что глобальность в виде установки мышления на существование мира как вечно неразрешимой проблемы должна сохраниться в высшем образовании как неотъемлемая характеристика ее научной направленности. Классики философии образования достаточно хорошо описывают данную особенность. Правда применительно к современным условиям анализ их мнений приводит к некоторым сложным вопросам.

Х. Ортега-и-Гассет говорил о стремлении к Универсуму как естественной способности и цели человека, выраженной в философском познании [7, с. 78, 99]. Установка на истину меняет существо мышления, внося «нечто постоянное и вневременное», придавая «полноту смысла» [7, с. 55, 58], а его целостность формирует перспективность существования. На наш взгляд, образование может (при всех его современных усеченно-оптимизированных изменениях) создавать отношение к миру (Универсуму) как вечной неизвестности, «образовывая» человека как новое существо с качественно иным отношением к миру. В этом контексте глобаль-

ность возможно рассматривать как познавательную установку, придающую рефлексивное содержание процессу получения знаний, устанавливающую «образованность» как необходимость и возможность бесконечно искать себя в неизмеримом целом (например, своей будущей профессии). И специфика высшего образования заключается в том, чтобы, с одной стороны, сформировать профессиональное видение мира (т. е. завершить образование на определенном этапе), а с другой – утвердить его «живую недостаточность» (как это характеризовал Ортега), т. е. рост и изменчивость будущего профессионала в его со-присутствии в мире.

Исключительность масштаба университетского образования как исследовательской направленности в совокупности с целостностью создаваемой картины мира по-своему была представлена в «Идее Университета» Дж. Ньюмена. Если Ортега указывает на «освоение систематизированного содержания большого числа наук» как на одну из главных характеристик профессиональной подготовки, представляющую приобщение к важнейшим областям знания (курсив мой – Е.П.) [6, с. 91, 95], то Ньюмен высказывается более категорично: «Университет – место преподавания универсального знания» [5, с. 10]. И причиной тому является понимание автором чрезвычайной миссии университета как уникальной формы культивирования интеллекта. Ньюмановский вариант универсального (как глобального) построен на идее цельности содержания образования, некоторые аспекты которой актуализированы в современных требованиях к высшему образованию в силу усиления специализации знания и необходимости его интеграции для решения прикладных задач.

Дисциплина ума, формируемая высшим образованием, прежде всего выражается в определенной направленности его на истину как условие общности знания, на знание как целое с единым неограниченным содержанием. Буквальная трактовка данной идеи сегодня выглядит более чем утопично, чего не скажешь о необходимости обеспечения взаимосвязей различных научных и образовательных дисциплин. Здесь непризнание какой-либо важной составляющей в качестве значимой и практически полезной (в силу внешних требований или ограниченности методических установок) может оказаться губительным для будущего специалиста. Оно грозит не только, по образу выражения Ньюмена, «кизьятием весны из года», но, что гораздо более опасно, замещением истинного содержания предмета на иллюзорное. К сожалению, современные учебные планы дают множество примеров того, как проблемы сокращенного базового цикла общенаучной и гуманитарной направленности «растворяются» в рамках частных прикладных дисциплин. И, хотя Ньюмен пишет о необходимости теологии (!) как фундаментальной основы университетского

образования, с ним нельзя не согласиться в осуждении привычки «учить без должного основания выводам в предмете, который требует своих установок» [5, с. 95]. В конечном итоге все эти «псевдооснования» ведут к произволу в представлении о предмете и взаимосвязях его с иными областями знания.

Актуальность идеи целостности знания и адекватного понимания взаимосвязей между его различными областями как цельности содержания образования, единства требований к его обоснованности особенно эффективна в подготовке магистрантов и аспирантов, где научная составляющая обучения значительно возрастает. Здесь глобальность выступает не только как познавательное, но и как институциональное требование. Практически во всех государственных стандартах технических специальностей присутствуют компетенции, связанные со способностью изменения профиля своей деятельности, профессиональной мобильностью, переоценкой накопленного опыта с целью нахождения инновационных решений, адаптированных к изменяющейся реальности. Все эти компетенции так или иначе выводят на необходимость формирования единой познавательной платформы обучающегося, позволяющей мобильно реагировать на изменение содержания представлений о действительности, применять единые принципы оценки знания и методов его использования, абстрагируясь от узких рамок и конкретности условий. В условиях бурно развивающейся информационной реальности, по меткому выражению Ф. Лиотара, «оттачивающих чувствительность и усиливающих способность к несоразмерностям» [4, с. 12], установка на глобальность как целостность знания как никогда оказывается востребованной.

Помимо универсальности как масштабности и целостности-связности содержания высшего образования его познавательная «глобальность» невозможна без поддержания достаточной степени его изменчивости, что одинаково оправданно и с гносеологических, и с прагматических позиций. Здесь уместно сослаться на Б. Кларка, который в своей фундаментальной работе о системе высшего образования, сосредоточенного вокруг различных разделов знания, служащего «исходным материалом» организации образовательной деятельности и определяющим технологии исследования и преподавания, указывает на неприемлемость введения универсальных стандартов в «знание-интенсивных видах деятельности» [2, с. 16, 23, 30]. Образовательная структура, по его мнению, по сути «воплощает теорию знания, помогая определить, что в настоящее время считается таковым» [2, с. 40], и в значительной степени детерминирована своими познавательными основаниями. Поэтому жизнеспособность системы высшего образования, связанная с сохранением ее уникальности (и науч-

ная, и социальная, и управленческая), напрямую зависит от «поддержания разнообразия и легитимации неоднозначности» [2, с. 57].

Важно отметить, что «глобальное по сути» образование есть не только познавательное, но и ценностное отношение. Такое образование не связано только с деятельностью рассудка, в нем обязательно присутствует определенная тайна. Глобальность вносит в образовательную практику этические ориентиры, о необходимости которых в современном инновационном пространстве пишут многие авторы [3, с. 43-45]. В определении образования (как оно представлялось в аксиологии М. Шелера, созвучной современным ценностным императивам образования) сочетаются не только постижение сущности вещей, безграничное расширение возможностей мышления, но и непереносимое складывание личностного начала с его неповторимыми устремлениями. В подлинном образовании «всякое расширение и углубление нашего мировосприятия связано с углублением сферы нашей любви и заинтересованности» [10, с. 456], в которой «мир приходит к своему полному существованию и значению» [10, с. 457]. Эмоциональная окрашенность ценностного отношения способствует преодолению обособленности человека от существующего массива опыта, что приводит к созданию по-настоящему полноценной профессиональной картины мира.

К сожалению, неверно понимаемая в настоящее время открытость (как некая вседоступная событийность и информационная перенасыщенность) приводит к разрушению «образовательного космоса». В то время как подлинная открытость в глобальном прочтении скорее предполагает некоторую ограниченность области подлинного и ценного. Исследователи указывают на мозаичность современной образовательной культуры, формирующей специфическую фрагментированную картину мира обучающегося, где отсутствует панорамный подход и аксиология обучения. При всей своей технологичности и мультимедийности она оказалась не способна научить «приоритизировать контент, оценивать его, иерархизировать знания» [1, с. 135]. Поэтому актуальная задача формирования глобального качества образования должна сформировать человека, имеющего некие ориентиры, способного существовать в условиях множественности познавательных установок. В этом контексте требование глобальности не только отвечает фундаментальным принципам классического философского познания (структурирующим знание в границах истинного и ложного), но и современным медийным технологиям, ориентирующимся на целенаправленный сознательный и индивидуализированный отбор информации. Формирование иерархии имеющегося знания – способ создания его «вертикальной» целостности, имеющей кроме познавательного еще и ценностный фундамент.

Таким образом, масштабная интеграция и унификация образовательных практик сами по себе не обеспечат глобальность высшего образованию. Последняя определяется не столько как результат, сколько как имманентно существующая и расширяющаяся направленность на подлинное и достоверное, взаимное и связанное восприятие мира, открытое самоосуществление в нем. Это не противоречит современным условиям профессионального самоосуществления, требующим непрерывного поиска, сохранения цельности и основательности профессионального наполнения в условиях непрерывной изменчивости. Мы уже указывали, что «для нормального функционирования образовательного пространства должна существовать некая аксиоматическая система, которая бы фиксировала набор правил и положений с четко очерченным смысловым содержанием» [8, с. 312]. Глобальность в новом прочтении, как целостность знания и изменчивость познавательного пространства внутри образования может стать такой установкой современного образования, конструктом «обыденного» образовательного опыта, обусловленным необходимостью его применения.

Глобальное образование должно вернуть человеку его глубинную взаимосвязанность с миром, придающую смысл его жизни и деятельности, дающее возможность самосовершенствования. Поэтому справедливо будет утверждать, что целостность и масштаб глобального образования имеют конечной целью сохранение и развитие личностного интеллектуального творческого потенциала как опорной точки сохранения и развития безусловно ценного – (жизни) цивилизации в условиях глобальных угроз.

Глобальность образования – это установка на постоянство, неограниченную длительность познания. Это ставший императивом поиск полноты и цельности своей личности, мира и профессионального пространства, особая жизненная стратегия, выражающая: стремление дополнить (довести до известного предела), восполнить (перевести на новый уровень) свои возможности, наполнить (насытить высшим) пространство своего мышления, в конечном счете – исполнить (вычленив и исчерпав) свою миссию разумного созидательного существа.

Литература

1. Бушуев, А.Б. Обучаемый эпохи масс-медиа / А.Б. Бушуев // Социокультурные среды и коммуникативные стратегии информационного общества: труды Междунар. науч.-теор. конф. 28-31 октября 2015 года, Санкт-Петербург / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого». – Санкт-Петербург, 2015. – С. 134-136.
2. Кларк, Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / Б.Р. Кларк. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 360 с.
3. Левкина, А.О. Этические нормы гуманистического подхода к инновационному развитию общества / А.О. Левкина // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2017. – № 10. – С. 43-46.
4. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – Санкт-Петербург: Алетейя, 1998. – 160 с.
5. Ньюмен, Дж.Г. Идея Университета / Дж.Г. Ньюмен. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.
6. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. – Москва: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 144 с.
7. Ортега-и-Гассет, Х. Что такое философия [Электронный ресурс] / Х. Ортега-и-Гассет // Режим доступа: <http://lib.ru/FILOSOF/ORTEGA/filosofia.txt> – (дата обращения: 21.09.2018).
8. Палей, Е.В. Возможность университета: идея исключительности высшего образования в современном образовательном пространстве / Е.В. Палей // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». – 2017. – Т. 8. – Вып. 4. – С. 310-313.
9. Палей, Е.В. «Оправдание невежества»: ценность знания и ее трансформации в современном образовании / Е.В. Палей // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 11 (61). – Ч. II. – С. 160-163.
10. Шелер, М. Любовь и познание // Философская антропология Макса Шелера: уроки, критика, перспективы / М. Шелер. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2011. – С. 435-458.