

УДК 172.4+327

DOI: 10.26456/vtphilos/2024.1.062

НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ

В.В. Ильин*, И.А. Кокоева**

*ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана», г. Калуга

**ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Мытищи

Рассматриваются две стратегии образовательной деятельности: одна – вестернизация подготовки неофитов с игнорированием императивов национальных культур и отображающих их державных интересов; другая – модернизация, оптимизация аутентичных национальных моделей образовательных систем с учетом диспозиций «почвы». Показывается недееспособность приоритетов поддерживаемого либерально-рыночными кругами Болонского процесса в качестве основы перестройки отечественной высшей школы. В опоре на значительный практический материал делается вывод: институт образования, готовя к жизни, не конкурирует, а взаимодействует с иными общесоциальными институтами: семьей, религией, бизнесом и др.

Ключевые слова: образование, воспитание, национальные интересы, глобальный мир.

В непредвзятой аналитической реконструкции заявленная тема получает две сущностных редактур. Одна – вестернизация национальных образовательных систем с максимальным выхолащиванием из них духа народа, исконных традиций, аутентичной культурной основы, привитием утилитаризма, инструментализма, космополитизма с потенциальным извлечением геостратегических преимуществ. Обозначим ее «стратегия А». Другая – оптимизация собственной модели образовательной деятельности (технологии преподавания, трансляция знания, модели средней школы, университета с пакетом качества выпускников), позволяющей эффективизировать «знания-умения-навыки» (далее – ЗУН) подготавливаемых специалистов. Обозначим ее «стратегия В». Рассмотрим их по возможности более тщательно.

Стратегия А. Сосредоточенную на узконаправленных целях либерально-рыночную парадигму образования, подчиненную подготовке мобильного, конформного агента money making society, обслуживавал усердно рекламируемый Болонский процесс. Не реформа, не модернизация, не оптимизация, а именно «процесс», как темпоральное действие призванный провести демонтаж «архаичных» реалий с замещением их «авангардными» постиндустриальными техниками обучения, регулируемые рыночными ценностями, потребительским менталитетом.

Перечень приоритетов Болонского процесса [11] сводится к следующему:

© Ильин В.В., Кокоева И.А., 2024

(а) универсализация континентального (западноевропейского) ареала высшего образования (ВО) для обеспечения индивидуальной (социальной) мобильности, потенциального трудоустройства;

(б) наращивание культурно-интеллектуальной, научно-технической субконтинентальной мощи;

(с) поднятие престижа европейского ВО;

(д) когеренция национальных систем ВО с возможностью перманентного преподавательского, студенческого трансфера;

(е) централизация университетской модели развертывания ВО как оплота субконтинентальной духовности.

Оценим сконцентрированные в (а–е) нарративы/императивы.

(а) проходит по части неподготовленных дезидератов в двух базовых отношениях.

Универсализации сопротивляются национальные традиции, толща народного (массового) самосознания, онтология картин мира. Аккумулируя аргументацию, подчеркнем лишь: консолидированный вестерн живет по эгоистичным устоям рыночной экономики, индивидуализма, прагматизма, фундируемым беззастенчивой эксплуатацией невестернизированной части ойкумены (откуда набившая оскомину боррелевская дихотомия «процветающий сад – запустелые джунгли»). Потому в модели выпускника – узкая специализированность (знаток «правой/левой» резьбы, что порождает немалые курьезы, в особенности в физиологии, медицине), инициативность, утилитарность, стремление к карьерному росту.

Тогда как отечественное классическое ВО исстари крепилось на ценностях знания, народного (не персонального) благосостояния, профессионализма, коллективизма. Несопряженностью аксиологической канвы двух платформ образовательной социализации объясняется нынешняя, прямо скажем, негативная оценка опыта реформации ВО россиянами, вкусившими прелести непродуманных поспешных нововведений. По репрезентативным социологическим опросам за 2015–2017 гг. картина выглядит так:

– определяющая роль параметров карьерного роста: на Западе – до 36 % [12];

– определяющая роль «социального капитала» (взаимоподдержки): в РФ – до 46 % [3].

Против опрометчивой имплантации в отечественную реальность приемов европейского образования активно выступал еще М. Катков, отстаивавший линию аутентичной национальной классической подготовки интеллектуалов [8].

Национальный дух, народное самосознание прививается, формулируется содержащим солидный воспитательный элемент обучением. Понимание этого исключает трактовку платформы национальной аутентичности образовательного процесса как платформы охранительно-консервативной (что часто практикуется в квалификации взглядов Уварова, Победоносцева, Каткова). Быть патриотом – приверженцем не показно-

го, «квасного», но «корневого», народного патриотизма – не охранительство, но трезвость, реализм по части сопротивления всякого рода насильственным, чуждым заимствованиям, нелепым «перестройкам для перестроек», подражаниям, не вытекающим из дела и не идущим к делу, как подчеркивал Катков.

На фоне изложенного понятно рачительное, трепетное отношение наших вынужденных эмигрантов (времен конца гражданской войны – 1920 г., «философского парохода» – 1922 г.) к воспроизводству национальных корней через восстановление, поддержание, передачу отечественного национального образовательного процесса на чужбине. Знаменательны факты: в 1921 г. в одном лишь Стамбуле под эгидой земско-городского союза организовано 10 детских садов, 3 прогимназии, 10 начальных школ, 5 гимназий; частные учебные заведения – гимназия Нератовой, начальная школа Врангель; далее – школы-интернаты, гимназии в Бельгии, Франции, Харбине, русский университет в Праге (проработавший с 1923 по 1945 г.).

Мобильности, свободе трудоустройства мешают ужесточение визового режима, ограничение перемещения в ЕС. Имеется в виду препятствование массовой миграции подготовленных и неподготовленных трудовых ресурсов из России на Запад; эфемерной социальной утилизации наших граждан (специалистов) положила конец оголтелая реакция руководства ЕС на февральское 2022 г. вынужденное решение России по проведению СВО на Украине.

Что касается ассимиляции специалистов экстра-класса, проблем с обеспечением их импорта как не было (вспомнить казусы Зворыкина, Сикорского, апатридов «философского парохода», Уфимцева и др.), так и нет (казусы Гейма, Новоселова, Абрикосова и др.).

(b) – во многом удалось, принимая во внимание не унификацию европейско (американско)-российского образовательного пространства, но (в том числе вопреки увещаниям Каткова) системный демонтаж отечественных образовательных институтов вследствие бездумного копирования западных шаблонов, привнесения в их деятельность инородного элемента. Как результат – некомпенсированное падение качества национального образования с вынужденным «исходом» или деградацией профессионалов.

Фактически культивируемое десятилетиями (советской истории) отечественное образование развалено, подорвана его системная, массовая основа.

Закон (1992 г.) РФ «Об образовании» (санкционированный группой «чикагских мальчиков») фактически ограничивал среднее обязательное обучение девятью классами, обваливал образовательную подготовку сельского населения, лишал возможности посещать школу 1,5 млн россиян [9, с. 33].

Конституированная им плюрализация форм собственности оперативно легализовала бесконтрольный рост негосударственных (коммерче-

ских) учреждений ВО, содействовала введению у нас порочного всеобщего высшего образования. Одновременно ликвидировался сектор СПО, оставляя материальное производство без пополнения подготовленными кадрами среднего звена.

Вызывает большое раздражение неоправданный рост коммерциализации, снижающий интеллектуальные, профессиональные кондиции выпускников. Дело доходит до абсурда: в аэропорту Зальцбурга предусмотрена тревожная кнопка для прилетевших в Австрию, но летевших в Австралию. Риторический вопрос: может ли член информационного общества, надлежаще образованный современный человек путать Австрию с Австралией?!

Платное образование в РФ за 2023 г. (по коммерческим вузам) подорожало на 12 %; при этом число студентов платной основы государственных вузов растет (I), тогда как средний балл студентов платной основы тех же вузов падает (II) (по данным МГТУ им. Н.Э. Баумана за 2023 г. (I) составляло + 22 %; (II) составляло – 1,4 %; средний балл по общему конкурсу в МГТУ: за 2021 г. – 83,54; 2022 г. – 80,94; 2023 г. – 80,68.

Верх демагогии – установка сановного деятеля от образования того времени А. Асмолова, по которой институт образования не готовит (!) к жизни, а конкурирует (??) с другими равноценными институтами, такими как институт семьи, религии, культуры, бизнеса [1].

(с) – Троянский конь Болоньи заключен в требовании синхронизировать образовательные стандарты ЕС и РФ, что до 2007 г. не могло быть реализовано вследствие трехкомпонентной структуры отечественных стандартов, где наряду с федеральным присутствовали региональный (национально-региональный) и учрежденческий (образовательного заведения) блоки.

В 2007 г. произведена манипуляция: по федеральному закону от 01.12. 2007 № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» из федерального государственного образовательного стандарта исключены региональные и учрежденческие блоки. Что достигнуто?

1. С предметно-тематической, творческой точки зрения – ничего.

2. С воспитательно-патриотической, народной точки зрения – осложнено формирование у обучающихся выверенной ценностно-культурной идентичности.

Насколько выиграл вследствие этого престиж субконтинентальной высшей школы – сюжет риторический, а вот демонстрация социально-политической эксклюзии европейства выиграла (точнее, не она, доказав преимущества, выиграла, а мы, поддавшись, самозабвенно проиграли) несомненно.

(d) – несбыточность унификации европейской и российской образовательных систем вытекает не только из несопряженности традиций, пра-

вил, порядка подготовки специалистов, но и из разного институционального подхода к формированию государственного образовательного заказа.

На Западе вопросы решаются по большей части выдачей грантов, пожертвованиями, участием бизнеса, частного предпринимательства. В России (в условиях форсированной державной модернизации, догоняющего развития) практикуется централизованное планирование (в советский период – директивное) удовлетворения кадрового спроса общественным производством. Либеральная линия потворствования реализации частных свобод здесь попросту невозможна.

Напротив, актуализируются этатистские, коллективистские задачи обеспечения суверенитета, национальной безопасности, партнерства исключительно для самодостаточного саморазвития. С необходимостью безусловной поддержки фундаментальных исследований, оборонно-промышленного комплекса (если бы не ельцинские реформы, не было бы и острейших проблем восточного расширения НАТО), избирательного отношения к международному разделению труда (текущие трудности импортозамещения), стратегического кредитования геостратегических (геополитика, геоэкономика) программ и т. д.

Необходимые и существенные ограничения монетизации всякой и любой деятельности (дотирование, редистрибуция в пользу общегосударственных – часто убыточных – предприятий), безусловно, сковывают возможности декларируемого образовательно-академического трансфера.

(е) – в аспекте как прошлого, так и (тем более) настоящего весьма и весьма призрачны перспективы единой континентальной духовности. Архетип европейского единства – крайне варибельная и (по обстоятельствам) уязвимая конструкция, по градиентам геостратегии задаваемая конъюнктурой. Если систематизировать проигрываемые возможности, существо «европеизма» связывается с ареалами:

– географизм: от Средиземноморья до Урала;

– политизм: а) от Средиземноморья до балтийско-черноморской конфликтной зоны (маятниковые движения несамодостаточных лимитрофов); б) от Адриатики (Триест) до Балтики (Штеттин) (романо-германское западноевропейское ядро – *Abendland*); с) от Атлантики до Тихого океана (визионеры «общеевропейского дома» [6, с. 277].

Четыре трактовки, четыре модели привязанной к географии истории, к земле – духа. В текущий момент доминирует агрессивная непримиримая политическая вариация (а), подминающая некогда нейтральные или даже дружественные лимитрофные зоны Центральной и Восточной Европы. Усилиями *Abendland* с коренными Германией и Францией (прямой инспирацией США) и подверстанными пристяжными (Польша, Румыния, Чехия, отчасти Венгрия, Словакия, консолидированная Балтия, Финляндия, тяготеющая к ним Молдавия), используя в качестве тупого тарана Украину, осуществляют захватнический поход на Россию. С полным раз-

рывом всех гуманитарных связей (одиозные запреты на отечественную культуру, нелепое переписывание истории).

Никакого единства духовных процессов, духовного производства в створе Болонских предписаний на европейском субконтиненте по определению нет и быть не может. Аналогичное утверждается о контурной паре «обучение-исследование» в интерпретации назначения университета: является ли он учреждением с креном в трансляцию или генерацию знания, в зависимости от чего принимается прикладная или фундаментальная ориентация образования.

Европейское образовательное сообщество склоняется в пользу первой, тогда как отечественное – в пользу второй ориентации, опровергая или подтверждая архетипические субконтинентальные традиции. Действительно.

Классическая европейская философия образования исконно надстраивается над рефлексивным образом ищущего интеллекта. Сошлемся лишь на многогранные разыскания по части уяснения «компетенций разума» (Кант), «абсолютного духа» (Гегель), «интеллигенции», «назначения ученого» (Фихте), наукоучения (Больцано – позитивизм – неокантианство – Гуссерль) и др.

Не является исключением и современная европейская философия, вышедшая из просвещенческого проекта модерна, целеориентирующего на неуклонное развитие объективизирующих наук, универсалистских (!) основ морали, права, автономных искусств с «сохранением их своевольной природы», одновременным высвобождением накопившихся когнитивных потенциалов «из их высших эзотерических форм», использованием их «для практики, т. е. ... разумной организации жизненных условий» [19, с. 40–52].

В связи с этим назовем имена Маркузе («ответственный интеллектуал»), Р. Якоби («публичный интеллектуал»), Бак-Морс («критически мыслящий интеллектуал»), Фуко («проклятый интеллектуал»), Деррида («деконструирующий интеллектуал») и т. д., усматривающих свое призвание в борьбе с репрессирующей глобальной публичностью. По данному поводу тот же Маркузе писал: «Сегодня действительные возможности человеческой свободы настолько реальны и преступления общества, которые препятствуют их реализации, настолько вопиющи, что философ, человек, который занимается образованием, не может больше избежать проблемы совершения выбора, что означает нежелание подчинять свое существование требованиям установившегося порядка» [29, р. 119].

Итак, выбор во имя борьбы с несвободой. Но не только. За отрицанием («негативная диалектика» – коронный конек Франкфуртской школы), по логике жанра, – утверждение как обнаружение исторических возможностей выстраивания бездефектного общества. Теория трансформируется в практику (потому – согласно известному марксову тезису о Фейербахе – «неомарксизм»); рефлексия становится плацдармом объективации символов. Развертывается социальная инициатива (в специфической подаче социальных преобразований «новых левых») [27; 28].

Аналитически не детализируя известные взгляды, отметим высокий общественный пафос современной парадигмы интеллектуализма, вменяющий носителям серого вещества практическое участие в творении истории, политическую вовлеченность, изменение властного каркаса интеракции [22–24].

И согласно таким модальностям – оптимизацию порядка университетской работы.

Так как векторы последней многолики, обслуживают разные потребности (в диапазоне фундаментальное – прикладное) общественного развития, не существует какой-то унитарной модели современного университета ни в Европе, ни в России: в зависимости от исходного назначения (от technical, comprehensive, заводских вузов – до классических) учреждения ВО образовательно профилированы.

Сказанное, правда, не отменяет принципиальной неосуществимости (е) по унификации субконтинентальной духовности – консолидированный Запад (вестерн: ЕС + США – атлантизм) и Россия решают разнопорядковые цивилизационные задачи, питаются разными типами духовных источников самостояния.

Стратегия В. Альтернативными платформами организации образовательного пространства в Европе выступали – условно – модели немецкого фундаментального университета и французской прикладной школы.

Одна выросла из универсалистской (Гете, Шиллер) идеологии Unum, Bonum, Verum: университет – рассадник культуры, метафизически представляя целостную органику блага и истины, практически синтезирует «рассеянные в природе моменты», приобретающие в объективном представлении «высшее значение и достоинство» [25, S. 90]. Университет – порождение универсализма – готовит ученых – знатоков наук и искусств. На данной питательной основе кристаллизуется система академического образования-исследования (В. Гумбольдт, Ньюмен), выпускающая интеллектуалов, в которых «пробуждена идея науки» [21, с. 520].

Другая крепилась на соображениях «реальной» (ср.: в России – реальные училища, дающие конкретные профессии) подготовки, удовлетворяющей запросы общества в прикладных знаниях. Таковы принципы деятельности Высшей нормальной и Политехнической школ в Париже (Монж, Бертолле, Вандермонд, Робеншон).

Идеология современного университета (учреждения ВО) так или иначе комбинирует соображения указанных платформ, в зависимости от обстоятельств тяготея (мимикрируя) то к одной, то к другой возможности.

Для конструктивного движения в теме оценим и в дальнейшем не будем анализировать крайности:

(1) волевое изменение статуса учреждений ВО с переводом их из категории «прикладной» в «фундаментальную». Такова хорошо известная трансформация специализированных институтов, готовящих кадры конкретных профессий, во всеохватные университеты. У нас ликвидированы

медицинские, строительные, педагогические и т. д. вузы; всё перекалфицировано в университеты. Что дала административная (номинативная) передислокация?

Под фирмой всеобщей универсализации (исключение – Консерватория, Российский институт театрального искусства, Высшая школа экономики (по кальке с небезызвестной лондонской школы) и некоторые другие), в сущности, решалась одна проблема – престижа, в силу чего учебные заведения определенной ниши переводились в более привлекательную ранговую категорию. С фактическим девальвированием исконного университетского *status regum*. Скажем, каков практический смысл превращения бывших педагогических институтов в «массовые» университеты при консервации материально-технической, кадровой, методической, научной, издательской и т. д. базы?

Подобная практика породила необходимость выстраивания некой ценностной шкалы, проводящей качественную градуировку родственных (однопорядковых) единиц с позиций предпочтения. Так, в типологии университетской корпорации возникли статусные разряды: элитный, столичный, местный, провинциальный университет с соответственным отношением общественности, работодателей (чего стоит анонс в соцсетях руководителей служб, предприятий: услуги выпускников Калужского филиала РАНХиГС не предлагать!).

(2) жесткую, непропорциональную социальную стратификацию с различием «элиты» и «массы» и последующей канализацией, ограничением доступа представителей дискредитируемого слоя к образовательному процессу (дифференцирующие – дискриминирующие тесты в Японии, Великобритании; взимание непомерной платы за образовательные услуги – США, в ряде случаев – Россия (линия Грефа).

(3) под видом глобализации удовлетворяющую интересы транснациональных корпораций (ТНК) принудительную привязку образования к обслуживанию тех или иных сегментов мирового разделения труда, запросов рынка. Судьба традиционных культуротворческих университетов здесь предрешена – выпячиваются функции обслуживания, избирательно подключающие обучающихся к ликвидным ЗУН [2].

На щит поднимается не культура, а компетенция, с позиций стратегии образования предосудительно а) искажающая стереоскопию профессии; в) подменяющая информированность о богатстве человеческого мира информированностью о бедности частичных производственных функций.

Узколобый функционализм в университетской модели специалиста никак и ничем не оправдан: университет готовит *homo socialis*, а не *homo technologicus*. Помимо функционализма, университетская модель специалиста исключает и деморализующий космополитизм. Установки на консенсуальность, толерантность, мультикультурализм сами по себе не вирулентны, но не в роли импланта ценностного аморализма. Современный

Запад духовно интегрирован отнюдь не «общечеловеческими» понятиями «справедливой жизни».

На этом фоне выверенная образовательная стратегия России – укрепление не дезориентирующего псевдогуманизма, но национального патриотизма, формирование которого – прямая обязанность университетской деятельности, демонстрирующей разборчивость, щепетильность в отношении целеполагания.

Целеполагание – все дело в нем.

Последнее, скорее всего, игнорируют авторы специализированной магистерской программы по иностранным языкам, в списке профессиональных компетенций будущих лингвистов центрирующие мировоззренческие стереотипы культурного релятивизма, абстрактного цивилизма, филантропизма, абсентеизма и т. д. [16].

Сугубая ошибка адептов (1–3) в интерпретации назначения образования – прагматический редукционизм, конъюнктурно подрывающий общесоциальную, семантическую основу образовательного опыта и переводящий его на рельсы технологического придатка глобального (читай: вестернизированного) предпринимательства.

Velis polis предметное обсуждение перспектив организации ВО осмысленно вести с позиций некоего идеала, который «имеешь в виду для своей отчизны» [10, с. 433]. Принятие такого целеполагания, суживая круг вариантов, позволяет рассмотреть лишь питающие «мерцание лучшей формы жизни» (Гегель) национально приемлемые тенденции университетизации, о чем, говоря по-каверински, мы до сих пор «до слез спорим между собой» [7, с. 411]).

Одно не противоречит другому, не исключает его: являющееся общечеловеческим оказывается национально оправданным.

Предельно точно обозначенный нами исследовательский сюжет: принципы конструирования современного образовательного пространства через призму не общепланетарного – «вселенского» (отрешенные идеологемы всемирного универсализма, святоотеческого миссионизма [15, с. 745, 308]), но отечественного порядка.

Исходы концентрируются вокруг «средневзвешенных» значений определенных «качествований» (Карсавин), освобожденных, правда, от исторических коннотаций. Здесь – невыполнимость классических (по представлениям Фихте, Шлейермахера, Песталоцци, Гумбольдта) нарративов / императивов деэтанализации, деполитизации, деутилитаризации. В современной модели (миссии) университета утверждаемое просто неосуществимо (председатель Попечительского совета МГУ – Президент РФ; некоторые престижные вузы под патронатом правительства (Финансовый университет) и Администрации президента (РАНХиГС). И суть – не в эрозии основополагающей ценности служения «истине», «чистому разуму», «знанию», суть – в служении «национальному интересу», определяемому внеуниверситетским истеблишментом.

Образование перестало соответствовать индивидуальной и обрело ярко выраженную социальную адаптацию; оно перестало удовлетворять исключительно партикулярные и метафизические потребности [20, с. 19] духовного роста. Университет как культовая сакрестия «неангажированного» интеллектуального поиска во «имя прогресса» стал достоянием прошлого; стал же он центром проведения, удовлетворения запросов национальных (местных) администраций (групп управления, влияния) по выполнению конкретных заказов на социальные нужды.

С философской точки зрения изменяется «превозмогающая сила идеала» [17, с. 547] – сама трактовка университетской миссии. Она более не связывается с культивацией персонального, социального универсализма [15, с. 308]; сближаясь с массовой сферой обслуживания (чего стоят одиозные «образовательные услуги»), она стала расцениваться как клиентское действо.

Отсюда – важнейшие в нашем ключе импликации:

– упоминавшиеся ранее утилитаризм, дирижизм, администрирование как деятельностный канон бюджетных (с коммерческой долей привкуса) и «предпринимательских» университетов;

– массовизация – превращение обучения в стандартизированную фабрику выделки не штучного, но конвейерного продукта – «средневзвешенного» специалиста, если не «одномерного» в смысле Маркузе [13] «профессионала», то уж точно не «многомерного» человека.

«Несогласующаяся с идеалом реальность – несогласуемый с реальностью идеал» как осознанная коллизия в интересующем нас ракурсе актуализировали две капитальные философские проблемы.

Одна – аксиологическая: значимость регулятивной сферы, главным образом роль идеала (в диатетическом – исчерпывающем исполнении): а) идеал – «полное совершенство»; б) идеал – «бесконечное совершенствование» [14, с. 247]. При самой взыскательной оценке комбинации (а–б), невзирая на семантические тонкости, в практическом отношении она – вещь мечтательная, в действительности невыполнимая, а потому операционально бессмысленная. Осмысленная редакция «идеала»: «цель – технология – ценность», вводящая обозримые образы «потребного» и в опоре на отработанные «средства» позволяющая получать достижимые (не мечтательные!) результаты.

Другая – антропологическая: значимость гуманитарной сферы – главным образом роль личности в общественном процессе: каков есть человек сам по себе *per se* – вольный или невольный; как обострял Достоевский: «...все дело-то человеческое... действительно в том только и состоит, чтоб человек поминутно доказывал себе, что он человек, а не штифтик» [4, с. 117].

Применительно к философии образования XX век и решал их, метафизически подготавливая снятие

– одной: приемом гипостазирования – придания *causa activa* трансцендентного статуса (Риккерт, Шелер) – разлучением *Wertswelt* и *Lebenswelt* [5] (заслуживающая внимания линия Флоренского – ценностного

окормления живновоспроизводства культурой [18, с. 224] – осталась непроработанной);

– другой: приемом функционализирования – придания *spiritus agens* рационально расчислимого статуса – эффективного социального действия с характерным разволшебствованием – ценностным расколдованием человеческого мира – всесторонним лишением его внерациональной основы (рационализация религии, права, управления, интеракции, культуры) (Вебер, Парсонс, Хабермас) (оригинальная линия нелогического импульсивного действия Парето [30] также практически осталась без внимания).

Прагматистско-функционалистская реконструкция интенций социальной деятельности, повлекшая ее ценностно-гуманитарную девальвацию, предобусловила разработку линии университета как сетевого экстерриториального организма: проект 4.0 учреждения ВО когнитивного социума позиционируется как гибридная (человеко-машинная) форма, питаемая цифровыми («всеядными») технологиями.

Здесь *contra voluntatem mean* обнажаются проблемы, вызванные встройкой неофитов в контуры

– «интеллект–культура»: систематическое формирование человеческого капитала;

– «гражданин–нация»: систематическое формирование державного капитала.

Как ни проектируй, пользующийся поддержкой большого общества университет выпускает либо профессионалов-граждан, либо знатоков-космополитов. Если университет «национален», он служит отечеству, если «ненационален» – мамоне.

В данном развилочном состоянии решаются вопросы учебных программ, планов, тактики, стратегии образовательной деятельности, задается генеральная схема продукта «выхода».

Тут – некий фикс-пункт, где сталкивается культуро- и техноцентристская парадигма ВО.

Первая (А) отдает предпочтение ценностям профессиональной подготовки («истина»), вторая (В) – конъюнктурного спроса («рынок»); (А) руководствуется фундаментализацией, (В) – коммерциализацией профессии. Со специфической «правдой жизни», а именно:

– (А) ориентирует на «изучение»; живой аудиторный контакт «обучаемых – обучающихся»; передачу высокого социального служения; причастность к гражданству;

– (В) ориентирует на «обогащение»; сетевой удаленный принцип внеаудиторного взаимодействия; фрагментирование, профанирование гуманитарного комплекса; привитие делячества.

Идейная конфронтация (А) – (В) при сущностном продумывании означает конфронтацию социальности – индивидуальности, патриотизма – аполитизма, преднастраивающую моделирование существа университетской деятельности, самой архитектоники образовательного процесса.

Используя эвристически емкий диалектический прием разбиения целого на противоположные составляющие с целью умственного охвата промежуточных возможностей, отметим: поиск обновления миссии университета в наши дни (идеология университета 4.0 – между «глобальными статусами и локальными ситусами») осуществляется в интервале «классическое – коммерческое (предпринимательское)» учебное заведение.

Каким же является университет – культурной (фундаментальной) или коммерческой (прикладной) корпорацией?

С нашей позиции, обозначенной ранее, удовлетворяющий запросы общества знаний современный университет, руководствуясь аутентичными целями-ценностями вершения судеб науки, должен быть культурной корпорацией, методом и стратегией деятельности которой оказывается фундаментальное «изучение – исследование». Какие-то побочные ссылки на глобализацию, экстерриторизацию, наднациональные рыночные, цифровые системы в качестве *argumentum stusis* выглядят неубедительными и странными.

С философского критико-аналитического угла зрения крайне важно осознать такие вещи:

– глобализация в качестве метафизической подкладки не питается провальными представлениями неолиберализма, постмодернизма;

– глобализация после 24 февраля 2022 г. утратила признаки общепланетарности, вселенскости, обрела привкус региональности («глобальная регионализация – региональная глобализация» – геостратегический оксюморон настоящего);

– путь к цифровой обществу (бездушному обществу, галактике Маклюэна) не исключает получения фундаментального образования, обработки не виртуальными способами образовательной деятельности;

– миссия университета (и по этимологии) определяется универсализмом долгосрочных исканий, а не партикуляризмом краткосрочных выгод;

– утилизация университетского дела невозможна и недопустима; задача университета – искать истину и сообразно академической свободе учить обучаемых заниматься этим.

Сказанное не отменяет свобод на выбор персонального развития (студентами), равно как на выбор релевантных форм обучения (преподавателями).

Своими культуuroобразующими фундаментальными функциями университеты органично внедрены в жизненное пространство, и пока они не разорваны на части, идея (миссия) университета будет жива [26].

Список литературы

1. Асмолов А. Модернизация образования заставила готовить школу к ребенку, а не ребенка к школе. // Российское образование 2004–2011: эпоха перемен. Изд-во «МедиаЛайн», 2011. С. 9–11.

2. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 152–231.
3. Вахштайн В.С.¹ Социальный капитал и адаптация населения к экономическим трудностям. [Электронный ресурс]. URC: <http://www.ranepa.ru/images/News/2017-04/27-04-2017-opros.pdf>. (дата обращения – 10.01.2024).
4. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. в 30 томах. Т. 5. Л.: Наука, Ленингр. отделение., 1973. 407 с.
5. Ильин В.В. Аксиология. 2-е издание. М.: Проспект, 2020. 190 с.
6. Ильин В.В. Российская империя. Отжившее и живое. М.: Проспект, 2023. 383 с.
7. Каверин К.Д. Наш умственный строй. Статья по философии русской истории и культуры. М.: Правда, 1989. 653 с.
8. Катков М.Н. Наша учебная реформа. М.: изд. С.Н. Фишер, 1890. 167 с.
9. Коротневич В.И. История современной России 1991–2003. СПб. Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. 293 с.
10. Леонтьев К.Н. Записки отшельника. М.: Русская книга, 1992. 538 с.
11. Основные цели Болонского процесса. [Электронный ресурс]. URC: <http://www.edumaSK.ru/magins-610-1.html>. (дата обращения – 10.01.2024).
12. Магун В.С., Руднев М.Г. Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян. [Электронный ресурс]. URC: http://www.hsc.ru/data/2015/04/03/1096440477/Magun_Rudnev.pdf. (дата обращения – 10.01.2024).
13. Маркузе Г. Одномерный человек: исследование о идеологии развитого индустриального общества. М.: АСТ, 2002. 526 с.
14. Сетницкий Н.А. Об идеале // Русский космизм: Антология философской мысли. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 368 с.
15. Соловьев В.С. Соч. в 2 томах. Т. 1. М.: Мысль, 1988. 892 с.
16. Специализированная магистерская программа: иностранные языки. Список компетенций. [Электронный ресурс]. URL:<http://magistratura.rggu.ru/article.html?id=1020900>. (дата обращения – 10.01.2024).
17. Трубецкой С.Н. Избранное. М.: Мысль, 1994. 816 с.
18. Флоренский П. Избранные труды по искусству. М.: Изобразительное искусство, 1996. 336 с.
19. Хабермас Ю. Модерн – незавершенный проект // Вопросы философии. 1992. № 4. С. 40–52.
20. Шеллинг Ф.В.Й. Лекции о методе университетского образования. СПб.: Издательский дом «Мирб», 2009. 352 с.
21. Шлейермахер Ф. Из сочинения «Размышление об университете в немецком смысле» // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX века: антология. М.: РОССПЭН, 2011. 527 с.
22. Buck-Morss S. Thinking Past Terror. Yslamism and Critical Theory on the left. London; New York: verso, 2006.
23. Derrida J. Who's Afraid of philosophy? Right to philosophy 1. Stanford Univ. Press, 2002.

¹ 22 апреля 2022 года Минюст России внёс Вахштайна В.С. в список СМИ — «иностранных агентов»

24. Foucault M. Power / Knowledge. New York: Pantheon Books, 1980.
25. Goethe Y.W. Samtliche werke. Bd. 33. Weimar, 1903.
26. Habermas J., Blazek Y. The Idea of the University: Learning Process // New German Critique № 41. Special Issue on the critiques of the Enlightenment. Spring – Summer. 1987. P. 8–9.
27. Marcuse H. Negations: Essays in Critical Theory. London, 1970.
28. Marcuse H. The Individual in the Great Society. // Alternatives. 1966. V. 1. № 1–2.
29. Marcuse H. Towards a Critical Theory of Society. Collected Papers. № 2. New York; Routledge, 2001.
30. Pareto V. Trattato di sociologica generalé. Mil., 1964. V. 1–2.

NATIONAL EDUCATION IN THE GLOBAL WORLD

V.V. Ilyin*, I.A. Kokoeva**

*Bauman Moscow State Technical University, Kaluga

**State University of Education, Mytishchi

Two strategies of educational activity are considered: one is the Westernization of the training of neophytes, ignoring the imperatives of national cultures and the sovereign interests reflecting them; the other is the modernization and optimization of authentic national models of educational systems, taking into account the dispositions of the «soil». The paper shows the incapacity of the priorities of the Bologna process, supported by liberal market circles, as the basis for the restructuring of the national higher education. Based on significant practical material, the conclusion is drawn: the institute of education, preparing for life, does not compete, but interacts with other general social institutions such as family, religion, business, etc.

Keywords: education, upbringing, national interests, global peace.

Об авторах:

ИЛЬИН Виктор Васильевич – доктор философских наук, профессор кафедры общественных наук ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана», Калужский филиал, г. Калуга. E-mail: vvilin@yandex.ru

КОКОЕВА Ирина Александровна – ассистент кафедры непрерывного образования Центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки Государственного университета просвещения, г. Мытищи. E-mail: kokoevaia@mail.ru

Authors information:

ILYIN Viktor Vasilievich – PhD, Prof., Head of the Department of Social Sciences of the Moscow State Technical University named after N.E. Bauman (Kaluga branch), Kaluga. E-mail: vvilin@yandex.ru

KOKOEVA Irina Aleksandrovna – Assistant of the Department of Continuous Education of the Center for Advanced Training and Professional Retraining of the State University of Education, Mytishchi. E-mail: kokoevaia@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 18.01.2024.

Дата принятия рукописи в печать: 10.02.2024.