
Еще одна проблема, которая особенно касается гуманитарных и социальных наук, заключается в том, что погоня за публикациями в международных англоязычных журналах накладывает ограничения на развитие общественной дискуссии в СМИ на местных языках и, соответственно, на возможность противостоять информационным вбросам.

Дополнительный фактор — это, конечно, постоянное совершенствование системы машинного перевода применительно к академическим материалам различного характера, из-за чего среди носителей английского все меньше людей видит необходимость в изучении иностранных языков.

Вопросы вызывает также роль в развивающемся мире языков колоний, в частности в Африке. Местные языки используются в государственных начальных и средних школах, но не в вузах (за редким исключением). Подобная политика несет в себе определенные риски: высшее образование доступно только элитам; снижается качество образования и науки; отсутствует согласованность с потребностями местного сообщества; господствуют навязанные Западом парадигмы.

Дискуссия в Нидерландах

В развитом мире все больше людей выступает против использования английского в качестве языка обучения. Ученые в Италии и Нидерландах даже обращались в суд, для того чтобы заставить университеты отказаться от запуска новых англоязычных образовательных программ. Звучат разные аргументы: одни озабочены сохранением национальной культуры или поддержанием высокого качества образования, другие утверждают, что интернационализация — это не более чем источник дохода и что ее пытаются развивать ценой снижения качества образования для местных студентов. Последние два утверждения особенно популярны в Нидерландах, где считается, что бессистемное распространение английского в качестве языка обучения в отсутствие какого бы то ни было стратегического подхода зашло уже слишком далеко и даже стало мешать развитию высшего образования в стране. Звучат, например, такие вопросы: почему

такие предметы, как нидерландская литература, история или право, должны преподаваться на английском? преподавание дисциплин типа психологии на английском — это попытка привлечь международных студентов и таким образом компенсировать снижение интереса к этой науке со стороны местных студентов? международные студенты вносят существенный вклад в бюджет вузов и в местную и национальную экономику, но почему это важнее, чем инвестировать в качественное образование для собственных граждан? почему местные студенты должны конкурировать с международными за студенческое жилье, которое так трудно найти? Министр образования, культуры и науки Нидерландов и руководители вузов оказались между двух огней: с одной стороны, им приходится заниматься повышением международной конкурентоспособности национальной системы высшего образования, с другой — они должны дать какой-то ответ на вопросы, которые перед ними ставят, в том числе националисты из числа парламентариев. Прийти к компромиссу не так-то просто. Аналогичная дискуссия идет и в других странах, например в Германии и Дании.

Заключение

У проблемы «английского империализма», как некоторые ее называют, нет простых решений. Невозможно отрицать, что английский сейчас является господствующим языком науки и образования, а также — все в большей степени — языком как формального, так и неформального общения студентов и ученых всего мира. Выбирая язык для образовательной программы или вуза в целом, необходимо осознавать все последствия и анализировать соотношение затрат и результатов данного чрезвычайно ответственного решения.

.....

Как нам расширить границы познания?

Бетти Лиск

Бетти Лиск — почетный профессор наук об интернационализации Университета Ля Троба (Мельбурн, Австралия), приглашенный профессор Центра по изучению международного высшего образования, Бостонский колледж (США). E-mail: leaskb@bc.edu.

Статья Тэмсин Хэггис в *Studies in Higher Education* (вып. 34, №4, июнь 2009 года, стр. 377–390), которую я недавно прочла, напомнила мне, что все, что мы знаем на данный момент об обучении студентов, напрямую вытекает из того, какие мы задаем вопросы и где мы

ищем ответы. Более того, то, какие мы задаем вопросы и где мы ищем ответы, напрямую зависит от конкретных целей и интересов, которые, в свою очередь, являются продуктом пространственно-временного контекста, в котором мы живем. Хэггис полагает, что узость спектра взглядов и методологий, которыми мы пользовались последние 40 лет, привела к тому, что текущие знания о процессе преподавания и обучения очень ограничены, они подвели нас к определенным выводам и действиям и, что еще важнее, отдалили нас от альтернативных вариантов.

Эти рассуждения имеют отношение к «Международному высшему образованию» по двум причинам. Во-первых, потому, что в последнее время исследования процесса преподавания и обучения все чаще посвящены вопросам обучения международных студентов и интернационализации образовательных программ. Во-вторых, потому, что за последние 25 лет феномен интернационализации так развился, что стал отдельным предметом изучения, целой самостоятельной сферой, о которой рассказывают в вузах и пишут множество научных статей. Так что пришло время задуматься: а какие вопросы мы задаем? исходя из каких предпосылок? и как это влияет на те знания, которые у нас накапливаются?

Какие вопросы мы задаем?

Что мы знаем?

На протяжении последних 25 лет мы задавались множеством вопросом о сути интернационализации и о том, как она реализуется на практике, мы изучали и обсуждали различные подходы. Таким образом мы сформировали собственный дискурс, культуру, идентичность интернационализации. По мере того как наше сообщество росло, мы подробно обсуждали смыслы, возможности и ограничения, связанные с такими концепциями, как глобализация, глобальная гражданственность и межкультурное общение. Мы также придумали множество новых терминов. Достаточно подумать о том обилии прилагательных, которые мы стали использовать применительно к понятию «интернационализация»: например, «комплексная интернационализация», «трансформационная», «инклюзивная», «осмысленная», «вынужденная», «преднамеренная», «непреднамеренная». Мы также изучали различные процессы, связанные с интернационализацией, например интернационализацию «учебных планов», «процесса преподавания и обучения», «внутреннюю интернационализацию», «интернационализацию за рубежом» и даже «глобализацию интернационализации». Мы обсуждали факторы, противодействующие и, наоборот, способствующие интернационализации. Мы высказывались и по многим смежным вопросам, таким как доступность высшего образования, привлечение международных студентов с целью увеличения прибыли, массовизация. Мы писали, что интернационализация высшего образования — сложный процесс, на который влияет

множество факторов и который очень зависит от контекста; что это широко распространенный феномен, который, впрочем, не все готовы принимать как данность; что интернационализация связана с целым рядом других понятий, идей и теорий. Наши действия и наши взвешенные суждения основаны на глубоком научном анализе. Так что мы можем с уверенностью сказать, что за прошедшие 25 лет мы много узнали об интернационализации высшего образования, о ее практической реализации и о том, какие возможности и проблемы она за собой влечет для отдельных людей, групп и целых стран. Конечно, мы еще не все знаем, так что нужно продолжать заниматься исследованиями, которые обеспечат нас новой информацией и помогут нам в будущем принимать решения.

Но что, если задаваемые нами вопросы, проводимые нами исследования и формулируемые нами выводы ограничены индивидуальными и коллективными ресурсами языкового и культурного характера, которыми мы пользуемся в рамках наших исследований и обсуждений? Что, если, сами того не желая, мы ограничили собственные возможности для познания? Чего мы, исследователи и практики, могли бы добиться на индивидуальном и коллективном уровне, если бы мы снова задумались о допущениях, которыми мы руководствовались все эти годы и которые привели нас туда, куда привели? Приведу в качестве примера один вопрос, которым исследователи со всего мира, включая меня, много занимались на протяжении более чем десяти последних лет.

Как вовлечь преподавателей в интернационализацию?

Этот вопрос лег в основу множества масштабных и небольших проектов. Исследователи выявили положительные и отрицательные факторы. Считается, что если преподаватели не хотят участвовать в интернационализации, то это потому, что они либо не заинтересованы, либо не обладают необходимыми навыками и знаниями международной работы и межкультурной коммуникации. Разработаны различные стратегии и ресурсы, помогающие пробудить в сотрудниках интерес и помочь им выработать нужные навыки. Многие из этих стратегий и ресурсов уже опробованы и изучены на практике. И со временем среди практиков, работающих в сфере интернационализации, распространилось мнение о том, что основная «проблема», которую нужно решить, заключается именно в преподавателях, что это они препятствуют интернационализации. Но пару лет назад, когда я работала в Университете Ля Тробра, я обнаружила, что среди преподавателей множество людей, которые глубоко и содержательно вовлечены в интернационализацию (например, они помогают мигрантам или представителям коренных народов), но чью работу вуз не рассматривает в качестве работы по интернационализации. Я осознала, что, закрепив за преподавателями ярлык незаинтересованной, оторванной от процесса

интернационализации группы, не обладающей необходимыми мотивацией, знаниями или навыками, я не только оказала им медвежью услугу, но и ограничила себя в познании. Поставив эту базовую предпосылку под сомнение и вернувшись на несколько шагов назад, я смогла скорректировать свой образ мышления, и это оказался очень полезный опыт. В результате мы с коллегами поняли, что нужно найти иные пути вовлечения преподавателей в международную и межкультурную работу. Мы неожиданно оказались на новых для себя «позициях» и стали задаваться новыми вопросами: как должно выглядеть вовлечение преподавателей в интернационализацию? как выказать наше признание преподавателям за их работу в сфере интернационализации и чему мы можем у них поучиться? как нам сделать так, чтобы начать позиционировать преподавателей как архитекторов и агентов интернационализации и в нашем собственном дискурсе, и на практике? Попытки ответить на эти вопросы заставили нас ознакомиться с новой литературой по целому спектру дисциплин и изучить новые теории и мнения.

Но ставить под сомнение собственные предпосылки путем критической рефлексии — задача не из легких. По большому счету, наши знания и наш процесс познания — наши эпистемологические и онтологические установки — обусловлены нами же и укоренены в нас на индивидуальном и коллективном уровне. Так что критическая рефлексия наносит удар по самой нашей идентичности. Она заставляет нас почувствовать себя уязвимыми и незащищенными, потому что она не просто ставит под сомнение правильность наших, как мы полагаем, знаний, но и бросает вызов тому, кто мы. Впрочем, это все же полезный опыт. Благодаря ему перед нами открылись новые теоретические и практические возможности, которые заслуживают дальнейшего изучения. Этот опыт помог нам как работникам образовательного сектора остаться верными собственным принципам, которые гласят, что мы сами тоже должны постоянно учиться и критически осмысливать собственную деятельность.

А что же с интернационализацией в широком смысле?

Но что же сказать об интернационализации высшего образования в самом широком смысле? А вдруг вопросы, которые мы как сообщество ставили перед собой, исследования, которые мы проводили, и выводы, к которым мы приходили, тоже ограничены нашими же жесткими предпосылками? В какой мере найденные нами ответы на поставленные нами же вопросы ограничены индивидуальными и коллективными ресурсами языкового и культурного характера, которыми мы пользуемся в рамках наших исследований и обсуждений, то есть тем, кто «мы»? Наше исследовательское сообщество довольно однообразно в плане возраста, этнического происхождения, языка, страны и гендерной принадлежности. Насколько мы сами инклюзивны, насколько активно мы занимались

поиском новых идей и новых подходов к исследованиям в нашей сфере, готова при этом статьи, призывающие к «инклюзивной интернационализации» и вовлечению «другого»? Является ли наше сообщество идеологически гомогенным? Может быть, мы слишком привыкли к комфорту собственной культурной среды? Достаточно ли серьезно мы воспринимаем идеи и взгляды других ученых, которые «не похожи на нас»? Можно ли сказать, что в отсутствие критики с нашей стороны мы молчаливо способствовали распространению неолиберального подхода к интернационализации высшего образования? Каковы были бы последствия для будущего, если бы мы проанализировали собственные индивидуальные и коллективные эпистемологические и онтологические предпосылки и пришли бы к выводу, что они никуда не годятся? Каков окажется эффект для будущего интернационализации высшего образования, если в следующие 25 лет мы решим сосредоточиться не просто на том, как узнать больше, а на новых способах познания? На создании того, что Ризви и Лингард в изданной в 2010 году книге *Globalizing Education Policy* называли «альтернативным социальным воображением»?

Какие вопросы мы задаем? Исходя из каких предпосылок? И как это влияет на те знания, которые у нас накапливаются?

Итак, я хочу вернуться к вопросам, которые задала Хэггис, но я ставлю их в контекст интернационализации высшего образования. Какими вопросами мы задаемся? В какой мере они обусловлены нашими же предпосылками и ценностными установками? И как нам выйти за пределы того, что мы уже знаем?

