

Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение  
высшего образования  
«Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»

*На правах рукописи*

Кокоева Ирина Александровна

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ  
ПОРОЖДЕНИЯ И ТРАНСФЕРА  
ЗНАНИЙ В ЕДИНОМ  
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО  
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

5.7.7. Социальная и политическая философия

ДИССЕРТАЦИЯ  
на соискание ученой степени  
кандидата философских наук

Научный руководитель

Ивлев Виталий Юрьевич,  
доктор философских наук, профессор

Москва – 2026

## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1 Социально-философский анализ истории появления высших учебных заведений как структуры порождения и трансфера знания.....	16
1.1 История и эволюция высших учебных заведений .....	16
1.2 Появление и развитие высших учебных заведений в России .....	35
1.3 Основные вызовы, встающие перед высшими учебными заведениями в условиях современного мира .....	49
Глава 2 Порождение и трансфер знаний в едином культурно-образовательном пространстве высшего учебного заведения.....	89
2.1 Социально-философский анализ единого культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения как парадигмы порождения и трансфера знаний .....	89
2.2 Философский анализ концептов «знание», «порождение знания», «трансфер знания» .....	116
2.3 Основные структурно-функциональные особенности высшего учебного заведения как источника порождения и механизма трансфера знаний в едином культурно-образовательном пространстве .....	148
Заключение .....	173
Список литературы .....	183

## **Введение**

В последние десятилетия трансформации, происходящие с обществом, набрали очень высокую скорость. То, что раньше происходило во время жизни нескольких поколений, теперь неоднократно происходит во время жизни одного. Принципиально изменилась сама структура и способы жизнедеятельности человечества: благодаря научно-техническому прогрессу, техносфера перестала быть чем-то внешним и обособленным по отношению к индивиду и обществу в целом, а превратилась в их непосредственную среду бытия и способ (инструментарий) повседневной реализации жизнедеятельности – бытовой, образовательной, трудовой и социальной. С точки зрения онтологии изменилось само бытие общества, которое в значительной степени переместилось в область виртуального. Технологические новации появляются чрезвычайно часто, создавая множество позитивных возможностей развития общества, но неся при этом за собой немало и негативных последствий для социума и индивида, усугубляя проблемы социального неравенства.

Такие быстрые изменения среды требуют от каждого человека повышенной способности к эффективной адаптации к новациям и постоянному обновлению и трансформации своих навыков, знаний и умений. На этом фоне во многих странах мы видим явно выраженное снижение коэффициента интеллекта большого количества людей и деградацию системы высшего и среднего образования. Это результат действия не одной причины, а целого их комплекса.

### **Актуальность темы исследования:**

– в работе проводится системный и структурно-функциональный анализ проблем изменения бытия общества и системы высшего образования в связи с активным внедрением технологических инноваций во все сферы жизнедеятельности;

– рассматриваются методы создания единого культурно-образовательного пространства вуза как средства противодействия негативным процессам снижения интеллекта людей;

– проводится социально-философский анализ сущностных характеристик процессов порождения и передачи знания в рамках высшего учебного заведения с целью их оптимизации и интенсификации;

– развивается идея высшего учебного заведения как единого культурно-образовательного пространства, которое становится одной из принципиально важных функциональных подсистем высшего образования – его социокультурной матрицей, его средой бытия, интеллектуальной питательной средой для трансфера и порождения знания как единого процесса, дающего позитивные результаты для подготовки высококвалифицированных специалистов и реальные научные достижения, которые можно использовать в экономике и повседневной жизни российского социума.

**Степень разработанности темы исследования.** История философии педагогики обязательно требует упомянуть идеи соединения науки с преподаванием, у истоков которых стояли император Петр I, чьи мысли легли в основу основания Академического университета, идеи и практика Геттингенского университета, воплощенные Вильгемом фон Гумбольдтом, концепция «научного образования» Н.И. Пирогова, Д.И. Менделеева, П.И. Ферлюдина, С.В. Рождественского, Н.В. Сперанского, философия педагогики неокантиацев П. Наторпа и С.И. Гессена, идеи И. Канта, Х. фон Вольфа, Ф.В. Шеллинга, И.-Г. Песталоцци, Г. Штефенса, Ф. Шлейермахера, А.И. Авруса, В.А. Змеева, А.Е. Иванова, Ф.А. Петрова.

Проблемы университета разрабатывали Х. Рашделл, Г. Кауфман, С. д'Ирсэ, Дж.Г. Ньюмен, Х. Ортега-и-Гассет, В. Рюэгг, К. Ясперс, Ф. Альтбах, М. Файнголд, Дж. Салми, М.Вебер, Д. Бок, С. Коллини, Г. Майер,

Дж. Ропке, Г. Каррье, идею предпринимательского университета исследовали М. Кроу, У. Дэбарс, Б.Р. Кларк.

Проблемы экономики образования, изучающей характер проявления и специфику действия экономических законов в образовании, анализировали Манфред Вайс, Амитай Этциони, Г.Е. Алпатова, А.В. Балашев, В.В. Давыдов, В.А. Жамин, С.М. Гуриев, О.В. Заяц, Ю.В. Крупнова, С.Л. Костанян, С.М. Пястолов, С.Г. Струмилин, С.А. Толмачева, Н.К. Чапаева, В.В. Чекмарев, В.Н. Филаткина и другие.

Концепции взаимодействия экономики и образования рассматривали Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко, И.П. Смирнов, В.А. Поляков и другие.

Идеи экопсихологии были сформулированы О. Дункан, Л. Шноре, Дж. Гибсон, Т. Хёгерstrand, К. Левин, Э. Холл, Р. Соммер, Д. Стоколс, Г. Мюррей, У. Мишел, В.И. Вернадский, К. Крайк, И. Альтман, Р. Баркер, Ю. Круусвалла, М. Хейдметс, Т. Нийт, Е. Виллемс.

Идеи влияния среды были глубоко проработаны И. Нонака, Н. Конно, Х. Такеучи, М.Б. Оселдчиком; концепцию воспитательной среды и воспитательного пространства исследовали Ф.А. Дистервег, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, А.И. Арнольдov, В.Г. Бочарова, В.В. Рубцов, А.В. Мудрик, Н.А. Селиванова, Б.Н. Алмазов, З.А. Галагузова, Н.Е. Щуркова, М.В. Панасенко, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новиков, В.С. Безрукова, С.С. Моложавый, И.А. Шаповалова, И.В. Ямченко, М. Пренски.

Компетентностный подход разработан И.А. Зимней, А.Г. Каспаржаком, А.В. Хуторским, М.А. Чошановым, С.Е.Шишовым, Б.Д. Элькониным и другими.

Проблемы формирования цифровой компетентности рассматривали О.М. Слепова, Г.У. Солдатова, Т.А. Нествик, Е.И. Рассказова.

Идеи вуза как особой экосистемы развиты Дж. Спенсер-Кейс, Дж. Кубиста, П.О. Лукши, Т.М. Ковалевой, М.В. Аргуновой, Д.В. Моргуном,

Б.Г. Клейнером, А.Г. Изотовой, Е.С. Гаврилюк, Е.А. Макаровой и другими.

**Целью исследования** является разработка целостной концепции порождения и трансфера знания как единого коэволюционного процесса в культурно-образовательном пространстве высшего учебного заведения.

**Задачи исследования:**

– проследить возникновение феномена единого культурно-образовательного пространства в истории развития мировой системы высшего образования;

– показать развитие идеи единого культурно-образовательного пространства в истории российского высшего образования;

– дать определение понятия единого культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения;

– выделить онтологические особенности единого культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения;

– проанализировать многофункциональность единого культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения

– проанализировать сложную организационно-функциональную структуру высших учебных заведений как генераторов нового знания и механизмов его эффективной трансляции;

– рассмотреть высшие учебные заведения как экосистему и как социокультурную матрицу и интеллектуальную питательную среду для генерации и трансляции нового знания.

**Объектом исследования** является система функционирования высших учебных заведений.

**Предметом исследования** является единое культурно-образовательное пространство высшего учебного заведения.

**Область исследования** соответствует п. 23. «Образование как социокультурный феномен и социальный институт» Паспорта научной

специальности 5.7.7. Социальная и политическая философия (философские науки).

**Научная новизна** исследования заключается в рассмотрении единого культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения как интеллектуальной питательной среды и социокультурной матрицы генерации и трансфера знаний, что определено следующими положениями:

– выявлено, что институциональный генезис феномена единого культурно-образовательного пространства исторически восходит к деятельности университетов мусульманского мира и средневековой Европы, которые выступили в качестве первичных субъектов его формирования (С. 15-35);

– доказано, что впервые концептуальный синтез научно-исследовательской и образовательной деятельности в качестве неразрывного процессуального единства в рамках высшей школы был осуществлен в России в начале XVIII века Петром I при учреждении Академического университета, что хронологически предвосхитило классическую гумбольдтовскую модель построения университетского образования и создало прецедент интеграции исследовательских и образовательных функций учебных институций задолго до ее реализации в европейской традиции (С. 36-50);

– предложена авторская дефиниция феномена «единое культурно-образовательное пространство высшего учебного заведения» как сложно интегрированной информационно-коммуникационной материально-духовной среды, в рамках которой осуществляются научные исследования (порождение знания), образование (передача знания) и социализация и инкультурация студентов (передача им набора культурных и нравственных ценностей) (С. 96-125);

– выявлены онтологические характеристики единого культурно-образовательного пространства вуза: его континуально-дискретная

(квантовая) природа; функциональная специфика как питательной интеллектуальной среды, обладающей сложной структурой и поливариантными механизмами саморегуляции; имманентная полифункциональность; сложноорганизованная архитектоника, представляющая собой совокупность интегративно связанных функциональных подсистем, образующих неразрывную симбиотическую и синергетическую целостность; гибридный модус существования, сочетающий в себе физический, интеллектуальный и виртуальный планы бытия;

– раскрыта полифункциональность единого культурно-образовательного пространства на основе структурно-функционального анализа его сложной организационной архитектуры, репрезентированной множеством взаимно интегрированных подсистем, чья диффузия обуславливает целостность системы (С. 126-140);

– определено понятие «экосистема вуза», концептуализированное как сложноорганизованная устойчивая неиерархическая сеть функционально связанных автономных агентов-партнеров, нацеленных на совместное когнитивное и социальное развитие и гибкую адаптацию в рамках общей образовательной платформы, управляемой на основе децентрализованной матричной модели (С. 188-190);

– предложена уточненная трактовка категорий «трансфер знания» и «генерация знания» в контексте базового информационно-коммуникационного процесса, в ходе которого происходит не просто передача, но и личностное усвоение знания, что является необходимым условием для запуска процессов генерации инноваций и развития всей научно-образовательной системы (С. 126-162).

**Теоретическая значимость работы** – результаты исследования могут быть использованы в учебно-образовательном процессе при преподавании курсов «Философия», «Педагогика» и «Социология» для специалистов, курса «Социальная философия» для специалистов, магистрантов и аспирантов.

**Практическая значимость работы** заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в социально-экономической и социально-политической экспертизе для разработки рекомендаций по проведению социологических исследований социальных процессов и социальной коммуникации, в области электронного образования, для выработки концепций трансформации существующих высших учебных заведений, проводимой государственными органами управления, для прогнозирования возможных траекторий развития высшего образования России в соответствии с изменениями потребностей общества в квалифицированных кадрах.

**Методология и методы исследования.** Методологический арсенал исследования включает комплекс методов, адекватных специфике изучаемого феномена: анализ большого количества первоисточников, внимательное рассмотрение разнообразной научно-исследовательской литературы по истории, педагогике, философии, экономике, социологии, антропологии, аксиологии, психологии и когнитивным наукам и тому подобное. Была выбрана проверенная методология познавательной деятельности (анализ, синтез, индукция, дедукция, аналогия, моделирование, экстраполяция и тому подобное)

Идейно-теоретические истоки исследования – общечеловеческие памятники культуры, классические труды по философии, педагогике, психологии и экпсихологии, теории воспитания и образования, по экономике, по социологии, по проблемам процессов цифровизации и информатизации, антропологии и аксиологии, по когнитивным наукам.

В исследовании используется система традиционных философских и научных методов: исторические, развития, системные, сравнительные, синергетические, антропологические, диалектические, критические, социокультурные, герменевтические, феноменологические и структурно-функциональные методами.

**Положения, выносимые на защиту:**

1) Феномен единого культурно-образовательного пространства сформировался еще в средние века, благодаря тому, что преподавание во всех университетах велось на латыни и тому, что студенты и преподаватели свободно перемещались между культурными центрами и университетами в разных странах Европы, образуя некое единое интернациональное интеллектуальное сообщество, характерное своими внутрикорпоративными горизонтальными социальными связями между его членами и академической свободой, которое со временем превратилось в центр генерации нового научного знания, имеющего не только фундаментальное, но и прикладное значение. Похожее единое культурно-образовательное пространство создавали и университеты мусульманского мира (С. 15-35).

2) Идея органичного соединения в рамках высшего учебного заведения научно-исследовательской и образовательной деятельности в качестве единого процесса впервые была высказана в России еще в начале XVIII века Петром I при создании первого в России Академического университета и тем самым предвосхитила концепцию университета Вильгельма фон Гумбольдта. Создавая Академию наук, Петр считал, что она должна быть научно-исследовательским учреждением, но при ней должны быть организованы университет и средняя школа, что дешевле и удобнее в управлении, чем три разных учреждения; члены академии должны были заниматься наукой, знакомиться со всеми современными научными достижениями, параллельно готовя задания для студентов и читая им лекции. Как результат, российские университеты как центры духовности и нравственности изначально были нацелены и на научную, и на образовательную, и на учебно-методическую работу. Они служили многофункциональными научно-образовательными и культурно-просветительными центрами, уже в ту пору создавая единое культурно-образовательное пространство и активно вовлекая студентов в

практическую, просветительскую и научно-исследовательскую деятельность (С. 36-50).

3) Единое культурно-образовательное пространство высшего учебного заведения – сложно интегрированная информационно-коммуникационная материально-духовная среда, в рамках которой осуществляются научные исследования (порождение знания), образование (передача знания), социализация и инкультурация студентов (передача им набора культурных и нравственных ценностей), в результате чего у студентов воспитываются многочисленные навыки, умения, развиваются их способности творческого, самостоятельного, критического мышления и личностные качества. Российские университеты изначально создавали единое культурно-образовательное пространство благодаря единству и многогранности своей научной, просветительской, учебно-методической, издательской и общественной деятельности, становясь центром просветительского университетского кластера благодаря созданию подготовительных курсов, гимназий, лицеев, лабораторий, музеев, библиотек, журналов, издательств, научных обществ, игравших колоссальную роль в развитии российской науки и так далее.

Единое культурно-образовательное пространство вуза обладает набором онтологических особенностей:

– континуально-дискретной квантовой природой – вероятностными одинаковыми реакциями людей, удаленных друг от друга, на определенные события и прочие феномены социальной и интеллектуальной жизни;

– способом существования как социально-коммуникативной питательной развивающей интеллектуальной среды, которая как целое обладает сложной структурой, разнообразными способами и механизмами своего функционирования;

– принципиальной многофункциональностью;

– сложной организационно-функциональной структурой, состоящей из нескольких взаимно интегрированных функциональных подсистем, которые практически невозможно отделить друг от друга, поскольку вместе они образуют интегральную симбиотическую синергетическую целостность;

– гибридность бытия – синергетическим сочетанием физического, интеллектуального и виртуального бытия (С. 96-125);

4) Единое культурно-образовательное пространство является многофункциональным. Его основные функции: образовательная – система постоянной трансляции знаний; научно-исследовательская – вовлечение в выполнение научно-исследовательских проектов; организаторская – целесообразное упорядочение образовательной среды; мотивирующая – система стимулирования всестороннего развития личности; лингвистическая – выработка общего языка и семиосферы; воспитательная – формирование системы ценностей, мировоззрения и характера обучаемых; социализирующая – обеспечение успешной интеграции обучаемых в обществе; сохранения исторической памяти – создание музеев и других способов сохранения и передачи информации об исторических событиях и культуре; коммуникативная – обеспечение диалога и взаимодействия людей и культур; информационно-просветительская – распространение знаний, информации и культурного наследия; эстетическая – общекультурное личностное развитие, воспитание чувства прекрасного; рекреационная – обеспечение условий для отдыха и досуга; здоровьесберегающая – создание и обеспечение комфортных и безопасных условий для жизни, работы и отдыха; социально-изолирующая – обеспечение студентов элементами изоляции от агрессивной внешней среды и создание для них замкнутого безопасного мира; духовная – формирование нравственности и гражданского сознания.

Единое культурно-образовательное пространство вуза обладает сложной организационно-функциональной структурой, состоящей из нескольких взаимно интегрированных функциональных подсистем,

которые практически невозможно отделить друг от друга, поскольку вместе они образуют интегральную симбиотическую синергетическую целостность: пространственно-предметной; антропологической; информационно-коммуникационной; информационно-когнитивной (образовательной); интеллектуальной; лингво-семиотической; исследовательской; культурно-рекреационной (С. 126-140).

5) Экосистема вуза – это сложноорганизованная устойчивая неиерархизированная многоуровневая сеть динамичных взаимодействий самых разнообразных по типу, самостоятельных, но при этом функционально связанных по принципу коммуникационной и социальной целесообразности агентов-партнеров, обладающих собственными материальными и нематериальными ресурсами и нацеленных на многостороннее сотворчество, устойчивое когнитивное и экономическое развитие, гибкую адаптацию к изменяющейся внешней и внутренней среде и достижение экзистенциально значимых социальных и образовательных целей в рамках единого культурно-образовательного пространства в качестве базовой платформы, управление которой возможно только на условиях использования децентрализованной матричной модели (С. 188-190).

При условии такого определения экосистема вуза наполняется одновременно онтологическим, гносеологическим, социальным, антропологическим и аксиологическим содержанием.

б) Процессы генерации нового знания и передачи имеющегося знания в рамках высшего учебного заведения – единый коэволюционный и автокаталитический процесс в контексте развития и взаимодействия внутри научного сообщества и его взаимосвязи с другими научными сообществами и внутри создаваемой сообществом экосистемы знаний. Трансфер знания – необходимое базовое условие для начала генерации знания: обмен знаниями стимулирует появление новых идей, инноваций и усовершенствований системы. Трансфер знания – информационно-коммуникационный процесс,

происходящий между агентами образовательной системы (условно «обучающим» в данном конкретном случае и «обучаемым»), в рамках которого «обучающий» передает набор информационных сообщений, которые «обучаемый» принимает, понимает, интерпретирует, усваивает, делая извлеченное знание своим личным достоянием, которое он теперь может использовать при необходимости принятия решения, планирования и осуществления теоретических и практических действий.

Генерация нового знания – это процесс, в результате которого создается новая информация, идеи или концепции, являющиеся уникальными ментальными системами, которые еще никогда раньше не были получены в истории человечества (С. 126-162).

**Степень достоверности, апробация и внедрение результатов исследования.** Обоснованность и достоверность результатов исследования подтверждается тщательным анализом научной литературы и учетом результатов исследований российских и иностранных ученых, использованием официальной и статистической информации и актуальных методов исследования, апробированных методических подходов, адекватных цели и задачам исследования, апробацией в рецензируемых научных изданиях и обсуждением основных результатов на международных научно-практических конференциях, а также применением отдельных предложений в практической деятельности учреждений высшего образования.

Основные положения и результаты исследования рассмотрены и одобрены на следующих научных конференциях: на Международной научной конференции молодых ученых «Наука на благо человечества – 2024» (Москва, Государственный университет просвещения, 17-26 апреля 2024 г.); на Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Научные аспекты комплексной безопасности» (Москва, Российский государственный социальный университет, 28 ноября 2024 г.); на Международной научной конференции «Актуальные проблемы философии:

история и современность» в рамках X Международного фестиваля науки (Москва, Государственный университет просвещения, 10-21 февраля 2025 г.); на Международной научной конференции молодых ученых «Наука на благо человечества – 2025» (Москва, Государственный университет просвещения, 10-18 апреля 2025 г.).

Материалы диссертации используются в практической деятельности Фонда «Фонд сохранения культурного наследия». В работе отдела организации стажировок Фонда «Фонд сохранения культурного наследия» использованы изложенные в диссертационном исследовании выводы о том, что единое культурно-образовательное пространство вуза является многофункциональным. По материалам исследования внедрены в практическую работу результаты проведенного анализа единого культурно-образовательного пространства вуза, которые способствовали инкультурации студентов, что является важным условием формирования профессиональных навыков и умений, развивает их способности творческого, самостоятельного, критического мышления и личностные качества, что способствует формированию чувства сопричастности к сохранению культурно-исторического наследия образовательного учреждения и страны в целом, укрепляя гражданские качества молодых людей.

Апробация и внедрение результатов исследования подтверждены соответствующими документами.

**Публикации.** Наиболее существенные положения и результаты диссертационного исследования нашли отражение в 7 работах общим объемом 6,81 п.л. (авторский объем – 5,11 п.л.), в том числе 5 работ общим объемом 4,96 п.л. (авторский объем – 3,26 п.л.) опубликованы в рецензируемых научных изданиях, определенных ВАК при Минобрнауки России.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы, включающего 271 наименование. Текст диссертации изложен на 221 странице.

## **Глава 1**

# **Социально-философский анализ истории появления высших учебных заведений как структуры порождения и трансфера знания**

### **1.1 История и эволюция высших учебных заведений**

Говоря о человеческом сообществе, мы прекрасно понимаем, что обучение и воспитание – неотъемлемая составляющая антропосоциогенеза – нелинейного процесса коэволюции человека и человеческого общества. Обучение и воспитание, с социально-философской точки зрения, – необходимая сторона любой социальной коммуникации, поскольку любая социальная коммуникация связана с автоматической стихийной передачей в процессе общения (и вербального, и невербального) определенного опыта, информации и знаний. Собственно говоря, любая коммуникативная ситуация связана с определенной передачей информации любого вида, поскольку любая коммуникация имеет семиотический характер.

Обучение – передача и усвоение накопленного опыта, правил поведения и сотрудничества, знаний, навыков и умений – одна из его принципиальных компонент, играя ключевую роль в формировании и развитии человека как индивида и как вида. Это связано с тем, что только целенаправленное обучение позволяет человеку усваивать знания, навыки, нормы, правила поведения и трудовой деятельности, и систему ценностей, что принципиально необходимы для успешной адаптации к окружающей среде и для развития своих жизненных возможностей. Обучение – самый эффективный способ трансляции и усвоения индивидом достижений культуры социума.

Обучение, воспитание и образование – основные способы сохранения социальной преемственности, социальной памяти и биологического

замещения поколений. Это системообразующие процессы сохранения социума и его гомеостаза.

Иными словами, обучение всегда нацелено на передачу каждому индивиду набора прагматически полезных социально-индивидуальных навыков, выработанных социумом в процессе эволюции:

- навыков коммуникации;
- навыков коллаборации;
- навыков мыслительной деятельности – тренировка памяти, внимания, восприятия, понимания и анализа информации, ее интерпретации, принятия решений, умения решать проблемы и планировать;
- лингвистических навыков – умения сформулировать и артикулировать информацию;
- навыков сохранения информации;
- навыков социальной категоризации любой коммуникационной ситуации и любого члена социума, с которыми человек сталкивается в процессе своей жизнедеятельности и социальной коммуникации;
- навыков определения своего положения в социальной иерархии;
- навыков правильного выбора траектории поведения и способа действий;
- трудовых навыков и тому подобное.

Обучение и воспитание – целенаправленная осознанная деятельность членов сообщества для социализации других членов данного социума, дающая основу для формирования личности, развития ее самосознания, возможности ее самореализации и самоактуализации. Именно благодаря обучению и воспитанию человек становится полноправным членом общества, получает возможность социальной мобильности и многогранного развития своих способностей, участвует в его культурной и социальной жизни, вносит свой вклад в его развитие.

Можно сказать, что обучение, образование и воспитание – это специальный социально-генетический институт, выработанный социумом в процессе антропосоциогенеза.

Передавая накопленные знания, навыки и умения, житейский опыт, устоявшиеся нравственные и поведенческие паттерны следующим поколениям в процессе обучения и социализации, общество тем самым поддерживает свою стабильность, сохраняя свою сложившуюся структуру и способы взаимодействия между своими членами, что обеспечивает биологическое выживание социума и его эволюцию и играет важную роль в антропосоциогенезе, способствуя эволюции человека как индивида и общества в целом и развивая свои способности адаптации к изменяющейся среде.

С философской точки зрения, обучение и воспитание индивида – передача ему потенциального шанса для биологического выживания в рамках самого социума и окружающего мира. Это способ обеспечения потенциального бытия человека в рамках сложившейся онтологии реального мира.

В работе «Лики школы: что завтра?» М.В. Шакурова делает очень точное замечание: «Причиной появления и двигателем развития школы как социального института были и являются практические потребности общества и человека (экономические, социальные, политические, духовные)» [248].

Изначально знания, навыки и умения передаются простыми вербальными и невербальными способами непосредственно от человека к человеку, знания были характерны своей уникальностью в результате принадлежности небольшой группе людей в определенном ареале обитания [171]. Правда, феномен диффузии знаний и технологий мы тоже не можем отрицать, опираясь на археологические находки, подтверждающие тот факт, что в разных локациях мы находим похожие орудия, украшения и подмечаем похожие технологии жизнедеятельности.

Изначально с накоплением множества знаний и появлением письменности – идеографического письма (шумерской клинописи, древнеегипетских и древнекитайских иероглифов) – в государствах Месопотамии, Шумере, Аккаде, в Древнем Египте, в Древней Индии (школы вед, затем школы-толь (начального уровня) и школы более высокого уровня – аграхар) и в Древнем Китае (сян и сюй) в III-II тысячелетиях до нашей эры. возникает школа для обучения письму, счету и чтению, поскольку письменность – очень эффективное средство закрепления, сохранения и передачи знаний и информации [248]. Возникают «дома табличек», а потом «дома знаний».

Разделение труда на умственный и физический, его усложнение, специализация тоже стали еще одним существенным фактором возникновения школ.

Со временем обучение становится более универсальным и массовым. Профессия педагога становится обособленной специальностью.

В XVII-XVIII веках в Европе возникает замысел образования с регламентацией системы школьной подготовки. Эта система была ориентирована на природу – идея природосообразности образования, затем идея психического развития; специальных целей – формирование человека знающего, разумного, религиозного, подготовленного к зрелости, задача – подготовка не личности, а специалиста. В этой подготовке было специальное содержание – знания и предметы [248].

Таким образом, исторически появляется школа как институт образования, организация для образования по типу похожая на государственное учреждение.

Следующий этап – возникновение массовой школы (универсальной и специальной), при этом унифицированной. Уже ясно видна ориентация «на создание учебных заведений, которые:

- создаются государством или приобретают право на обучение от государства;
- придерживаются определенного стандарта обучения;
- в качестве преподавателей и учащихся допускают лиц с определенным статусом;
- предполагают наличие некоторой экономической самостоятельности учебного заведения в ведении хозяйства, обслуживании учебного процесса;
- предусматривают наделение преподавателей и учащихся правами и обязанностями, порой выходящими за рамки непосредственного учебного процесса, но укладывающегося в рамки предусмотренной социальной роли;
- предполагают фиксацию факта окончания учебного заведения (как правило, выдача соответствующего документа), приобретение выпускником определенных прав, статуса» [248].

Обратимся теперь к истории появления и развития высших учебных заведений.

Первая организация высшего образования была уже в Древнем Египте – Пер-анкх (Дом жизни) в 2000 году до нашей эры.

В античной Греции в IV веке до нашей эры возникают знаменитые Академия Платона и Ликей Аристотеля.

Благодаря династии Птолемеев в Александрии в III веке до нашей эры появляются Серапиум, Мусейон и Александрийская библиотека, выполнявшие функции высших учебных заведений.

В IV веке в Эфиопии высшее образование уже давали в аксумской императорской церкви.

В V-VI веках появляется университет в городе Наланда (Индия), огромный комплекс буддийского образования с собственной библиотекой, принимавший студентов из Китая, Персии и даже Греции.

В 732 году в Тунисе построена мечеть аль-Зитуна, которая впоследствии превратилась в университет Эз-Зитуна. В 786 году – университет в Кордове. В 800 году в Багдаде открывается Дом мудрости.

В 859 году на деньги дочери богатого торговца Фатимы аль-Фихри был основан университет Аль-Акауин (Марокко), где изучали исламские религиозные и юридические науки, особое внимание уделялось классической арабской грамматике и маликитскому праву, изучали риторику, логику, медицину, астрономию, химию, историю, другие науки. В университете учились и мужчины, и женщины. Студенты обычно сидели полукругом вокруг шейха, который требовал зачитать отрывки текста, задавал вопросы и объяснял трудные места.

В 970 году основан университет аль-Азхар (Египет), где преподавали Коран, исламское право, логику, грамматику, риторику. Задача – пропаганда ислама и исламской культуры, обучение назначенных правительством проповедников.

В 1076 году открыт университет в Багдаде с филиалами в Исфахане, Нишапуре, Балхе и Герате. По всему Востоку распространяется сеть сначала сельджукских медресе, а затем османских. Научным центром стало медресе Сахн-и Семан в Стамбуле. В медресе преподавались и традиционные богословские и лингвистические предметы, но еще курсы астрономии, химии, медицины и математики. У медресе была система самоуправления, богатые библиотеки, лекционные залы, научные школы. Это сильно повлияло на развитие университетов в Европе. В XII веке возникает университет Санкоре в Тимбукту (Мали).

Е. Кряжева-Карцева делает важное замечание: «Некоторые ученые считают, что истоки высшей ступени образования следуют искать еще в Древности – на занятиях Конфуция, в Академии Платона, Лицее Аристотеля, школах повышенного типа Александрии или Высшей риторической школе на

территории современной Грузии. Однако становление университетов как особого явления в культуре происходит все-таки в эпоху Средневековья» [86].

Для раннего европейского средневековья характерны кафедральные и монашеские (монастырские) школы для обучения духовенства. Зачастую на их базе возникали впоследствии университеты.

Изначально западноевропейские университеты по своей сути и задачам не были учебными заведениями. Это были сообщества-корпорации преподавателей, магистров и школяров, которые желали изучать науку. Они были устроены по корпоративному принципу так же, как городские коммуны, религиозные братства или ремесленные и купеческие гильдии. Они назывались *studium generale* («всеобщая школа») в отличие от *studium particulare* («местная школа»).

«Высокий статус таких школ гарантировался, прежде всего, авторитетом и поддержкой главы Папы Римского, а также покровительством королевской и императорской власти. Учебные корпорации были независимы от местной светской и духовной власти. Право преподавать утверждал непосредственно Папа.

Со временем название «*studium generale*» было вытеснено названием «*universitas*», что в переводе с латинского означает «совокупность, общность». Средневековый университет являлся «хранителем знаний», научные изыскания не входили в число его задач. Процесс обучения состоял главным образом из лекций и диспутов, большой популярностью пользовались словесные поединки. Постепенно сформировалась особая университетская культура, которая оказала большое влияние на дальнейшее развитие культуры в целом. Университеты же распространились по всему миру» [60].

Процессы урбанизации в Европе, формирование городской экономики, развитие культуры и искусства требовали притока образованных специалистов – юристов, медиков, богословов. Эти процессы совпали с постепенным возвращением с Востока в Европу античного наследия, которое

следовало изучить и переосмыслить, в частности в Европу наконец-то пришли труды Платона и Аристотеля в арабских переводах. К тому же крестовые походы, несмотря на множество бед, которые они принесли, способствовали постепенному проникновению в Европу многих научных знаний мусульманского мира.

В основном университеты в Европе формировались двумя путями: первый – добровольные объединения (ученики (школяры) собирались вокруг практиков – врачей или юристов (магистров), которые растили себе помощников и смену), второй – они вырастали из соборных школ. «Кстати, само слово «университет» (лат. *universitas*) означало тогда «объединение, корпорацию» людей, связанных взаимной присягой. Первоначально так называли вообще любые общины, в том числе городские или ремесленные. Именно за высшими школами это название закрепилось лишь к концу XIV столетия» [39].

Особенность европейских университетов – самоорганизация, самопостроение и самоуправление, выборность ректоров и деканов, независимость во всех внешних и внутренних делах, члены университетских корпораций были свободны от государственных повинностей, их имущество было защищено, судить их мог только собственный суд. Они могли требовать справедливых цен у торговцев и арендодателей. Власти обычно старались не конфликтовать с университетами: они хорошо влияли на экономику городов, где располагались, и одновременно поставляли квалифицированные кадры для государственной службы и церкви. Города, где базировались университеты, довольно быстро становились политическими, экономическими и культурными центрами (наиболее яркий пример – Париж).

Университеты принципиально отличались своими горизонтальными (демократическими), а не вертикальными (иерархическими) связями между членами. В них было самоуправление, ректор избирался, а не назначался властями.

При парижской модели управления руководящая роль в университете была у магистров, в болонской – у школяров, которые могли сами заключать контракты с преподавателями не из их корпорации. Школяры к тому же сами платили магистрам за свою учебу.

Студентом за деньги мог стать любой человек, но со временем для бедных появились освобождения от платы, стипендии (бенефиции) от церкви и светских властей, общежития (коллегии). «Так из представителей самых разных социальных групп и национальностей формировалась своеобразная единая каста учёных людей, интеллектуалов» [39].

Университеты становились очагами вольнодумства. Церкви же были нужны богословы. Поэтому в европейских университетах царила схоластика.

Основной задачей средневекового университета было присвоение ученых степеней, высшей была «степень *licentia ubique docendi* – «право преподавать всюду». Она уже тогда признавалась во всем западно-христианском мире. Так, получив образование в испанской Саламанке, можно было запросто отправиться преподавать в Болонью, Париж или Оксфорд» [39].

Малочисленность и феноменальная дороговизна книг до эпохи книгопечатания приводили к необходимости чтения лекций и переезда студентов из одного университета в другой в разных регионах Европы для приобретения новых уникальных знаний, которые можно было получить только в каком-то конкретном месте. Так появились вечные студенты, переезжавшие из одного университета Европы в другой – ваганты.

«Особых сложностей учеба или преподавание в неродной стране не доставляли, потому что везде преподавание велось на одном языке – латинском. Хоть в Кембридже, хоть в Праге студентов и профессоров ждал один и тот же распорядок дня. Утром – ординарные лекции, вечером –

экстраординарные, где занимались повторением изученного или разбором непонятных мест. Ежеженедельно проводились диспуты – словесные поединки.

Структура всех европейских университетов тоже сложилась единообразно. Традиционно они состояли из четырёх факультетов: свободных искусств, юридического, медицинского и теологического. Первый был базовым и предполагал изучение семи «искусств»: сначала тривиума (trivium) – грамматики, риторики, диалектики, затем квадравиума (quadrivium) – арифметики, геометрии, астрономии, музыки. После экзаменов за курс тривиума студент получал степень бакалавра искусств, а после окончания курса квадравиума – степень магистра искусств. После этого можно было идти на юридический или медицинский либо теологический факультет. По его окончании присуждалась степень магистра и доктора наук по соответствующему профилю» [39].

Л.Л. Родина, Н.В. Николаева и А.И. Пономарев подчеркнули: «Ограничений для обучения по возрасту не было. Также и срок обучения студентов в университетах не устанавливался. Методами обучения были лекции и диспуты. В процессе обучения обучаемый должен был подчиняться педагогу. «Подчинение ученика должно состоять в трёх вещах: во внимательности, благожелательности и понятливости. Внимательный – чтобы слушать, понятливый – чтобы понимать, благожелательный – чтобы запоминать». Выделение понятливости означает, что в обучении ценилось не только простое заучивание, но и умение осмысленно воспринимать учебный материал. Более того, школярам рекомендовалось не только слушать преподавателя, но и подвергать его речи сомнению: слушая учителя, надо было вообразить, что он ошибся, и противопоставить ему свои доводы, то есть подразумевался критический подход к речи преподавателя. Эти данные разрушают традиционные представления о средневековом обучении как о бессмысленном заучивании материала.

Для успешного процесса обучения, по мнению автора трактата (*имеется в виду «Pseudo-Boece. De disciplina scolarium» [261]*), важно знание особенностей характера обучаемого. С этой целью он сообщает данные о четырёх темпераментах (меланхолическом, флегматическом, сангвиническом и холерическом), делая акцент, главным образом, на места для занятий и на характер питания, наиболее подходящие для людей каждого темперамента» [194].

Хронология появления университетов в Европе такова:

425 год – высшая школа в Константинополе.

В середине IX века открылась Магнаврская школа (Константинопольский университет), где изучались философия, риторика, медицина, право.

1065 год – университет в Парме.

В 1088 году основан Болонский университет, состоявший из 11 школ. Ирнерий – знаток и комментатор свода законов Юстиниана – начал там свои публичные лекции. Вообще профессора в это время читали лекции дома, на площадях или арендовали помещения. Собственное помещение у университета появилось только в 1565 году. Впервые для описания объединения студентов и магистров был использован термин **universitas**. Отличительной чертой университета в Болонье считается то, что изначально он был создан не как корпорация профессоров (*universitas magistrorum*), которым должны были подчиняться ученики, но как корпорация студентов (*universitas scholarium*). Студенты сами избирали ректора, руководителей и лекторов. Другой особенностью Болонского университета является то, что он был центром изучения юриспруденции. Изучение римского права, положившего начало университету, и канонического права, введенного в программу с XII века, остались главными предметами университетского преподавания. На протяжении XIII столетия знаменитые профессора читали здесь лекции по философии и свободным искусствам, помимо

юриспруденции, в Болонье стали процветать такие науки, как философия, латинская и греческая литература, а затем и медицина» [60]. В 1154 году Фридрих Барбаросса официально признал университет. В Болонью отовсюду приезжали студенты и образовывали свои корпорации.

Еще до 1096 года возник Оксфорд – частный университет из 38 колледжей и ряда академических отделов.

В 1130 году в Саламанке (Испания) была открыта Соборная школа, в 1218 году эта школа получила грамоту об основании всеобщей школы от короля Альфонсо IX. Там был открыт ряд колледжей – благотворительных учреждений – чтобы их могли посещать бедные ученые [56]. В этих колледжах изучали каноническое и гражданское право, медицину, логику, грамматику и музыку. Эта школа первой в Европе получила статус университета при Альфонсо X, а в 1255 году его статус признал Папа Римский Александр IV. Особенность – первое в Европе образовательное учреждение с собственной публичной библиотекой.

1158 год – университет в Салерно (Италия). 1175 год – университет в Модене (Италия). В 1175 году основан Парижский университет. 1208-1212 годы – университет в испанской Паленсии. В 1209 году создан Кембридж, состоящий из автономных колледжей, каждый со своим имуществом и доходом. У Кембриджа существует даже своя конституция. 1221 год – университет в Монпелье (Франция).

1222 год: преподавателями и студентами основан университет в Падуе. «С 1339 по 1813 годы университет был разделен на две части – Universitas Iuristarum, где преподавали право и богословие, и Universitas Artistarum, где изучали философию, астрономию, диалектику, грамматику, медицину, риторику» [60]. В 1545 году при университете создан ботанический сад. В конце XVI века в нем был открыт первый в Европе Анатомический театр.

1224 год – возник Неапольский университет. 1229 год – Тулузский университет (Франция). 1240 год – университет в Сиене (Италия). 1246 год –

университет в Валенсии (Испания). 1250 год – университет в Вальядолиде (Испания). 1290 год – Лиссабонский. 1290 год – университет в Макерате (Италия). 1293 год – Алькала де Энарес (Испания). 1294 год – Севилья (Испания). 1300 год – Лерида (Испания). 1321 год – Флоренция (Италия).

В XIII веке национальные землячества (нации или коллегии) превратились в факультеты или колледжи во главе с деканом. Деканы избирали ректора.

В 1348 году открыт первый славянский Карлов университет в Праге. 1364 год – Ягеллонский университет в Кракове (Польша). 1365 год – Венский университет. 1386 год – Хайдельберг (Германия). 1409 год – Лейпциг (Германия) [194]. 1477 год – Упсала (Швеция). 1479 год – Копенгаген (Дания). 1631 год – основана Киевская коллегия (Киево-Могилянская коллегия; Киево-Могилянская академия).

«Структура университетов напоминала строгое религиозное братство или гильдию ремесленников Средневековья. Ректор – глава гильдии или цеха, а магистры и бакалавры – его мастера и подмастерья. Получив образование на низшем факультете и освоив семь свободных искусств, можно было поступить на высшие факультеты: теологический, юридический, медицинский; получить степень магистра и доктора. Всех участников образовательного процесса связывали обряды матрикуляции с произнесением клятв при поступлении в университет и по окончании. .... Но были студенты, которые не стремились получать степени, и путешествовали от одного научного руководителя к другому, из одного университета в другой. К началу XVI века в Европе насчитывалось более 60 вузов. Таких вечных студентов с их тягой к знаниям и свободомыслием называли вагантами. Они объединились в Орден и создали свои Устав, правила этикета и гимн. .... Поэзия студенчества формировала у молодых людей убежденность, что сила разума позволяет человеку быть более свободным и сильным в этом непростом мире. Свет знаний приводил к расширению географии учебных заведений» [86].

В позднее средневековье развитие университетов замедлилось, господство схоластики мешало развитию науки, университеты стали препятствием для распространения новых знаний. Центры научных исследований стали перемещаться в национальные академии наук.

Университеты стали элитарными учреждениями. К концу XVIII – началу XIX века стали формироваться две противоположные модели: французская (бонапартовская) и немецкая (гумбольдтовская). Одновременно с ними существовали английская и австрийская модели [39].

Бонапартовская модель сформировалась после Великой французской революции. Для нее характерны:

- жесткий госконтроль за учебными программами, присвоением научных степеней и жизнью студентов;
- все учебные заведения страны были объединены в общую систему подготовки кадров в интересах государства;
- получение степени было напрямую связано с назначением на должность [39].

Немецкая модель была предложена знаменитым ученым Вильгельмом фон Гумбольдтом, который руководил отделом образования в Министерстве внутренних дел.

В 1809 году он учредил Берлинский университет. Главный принцип этой модели – единство преподавания и исследовательской деятельности. Для Гумбольдта классический университет был элитарным учебным заведением, в котором обучение и исследования неразрывны при условии свободы студентов и преподавателей от государства.

Это особенно важно, поскольку исследуются процессы генерации и трансфера знания как коэволюционной и автокаталитической системы в рамках высшего учебного заведения. Преподаватель должен не только транслировать уже имеющиеся знания, но и вместе со студентами генерировать новые.

«Гумбольдт отвергал чисто прикладной характер образования, присущий французской модели: высшее учебное заведение не может быть просто кузницей по «производству» будущих чиновников. Конечно, университет должен отвечать потребностям государства – готовить профессионалов, развивать национальную культуру и «растить» законопослушных граждан, но в то же время в нём обязательно должны быть условия для развития фундаментальной науки, не обусловленной утилитарными целями. То есть эта была компромиссная модель.

Гумбольдт понимал, что для научной деятельности принципиально важны академические свободы – а значит, государство должно эти свободы гарантировать. Этот принцип отразился не только на управлении университетом, но и на методах преподавания. В управлении тоже требовался компромисс: государство финансирует и контролирует университет, в том числе назначает профессоров, но внутри учебное заведение действует на принципах самоуправления. Профессора и доценты свободны сами формулировать темы, цели и задачи своих предметных курсов, а студенты вправе выбирать, каким дисциплинам и у кого учиться – без обязательного учебного плана. Обе свободы основаны на идее, что и профессора, и студенты взаимно участвуют в научном процессе.

Конечно, такой подход возможен лишь при условии, что студенты уже имеют хорошее базовое образование. Поэтому Гумбольдт предложил также реформировать гимназии, чтобы обеспечить эту фундаментальную подготовку: поступать в университеты могли лишь те, кто сдал выпускной гимназический экзамен» [39].

Английские университеты сохранили свою самоуправляемость, но нацелены были не на развитие науки, а на воспитание аристократии.

«Университеты Австрийской империи, наоборот, полностью подчинялись государству и цензуре католической церкви. Об академических свободах и речи не шло — что и как преподавать, утверждало правительство.

Там долго сохранялась средневековая последовательность обучения: сначала обязательный философский факультет как подготовительный, и лишь потом – богословский, юридический или медицинский» [39].

До Реформации все университеты находились под мощным влиянием и контролем католической церкви. Отношение к ним реформаторов было резко отрицательным. Но с победой Реформации возникла потребность в подготовке лютеранского духовенства. «Деятели Реформации Мартин Лютер (1483-1546 годы) и особенно Филипп Меланхтон (1497-1560 годы) преобразовали целый ряд университетов в протестантские, например, университет в Виттенберге, где жили и трудились и сам Лютер, и его ближайший сподвижник Меланхтон. В Лейпциге, Тюбингене, Хайдельберге университеты также становятся протестантскими; затем основываются и новые, тоже протестантские, университеты в Кёнигсберге, Иене, Гельмштадте. Мартин Лютер видел необходимость серьёзных изменений в образовании. В первую очередь, он ратовал за изучение языков и за введение реальных предметов, позволяющих ориентироваться в жизни, предлагал ввести также гимнастику, музыку и пение» [194].

Для борьбы с Реформацией в XVI веке возникает орден иезуитов – орден Иисуса, взявший на вооружение принцип воспитания молодежи для программирования их ментальности в своих целях: иезуиты открывают множество колледжей практически по всему миру, открывают в университеты Диллингене, Граце и других городах и захватывают университеты в Праге, Вене, Вюрцбурге и других городах. Их учебные заведения давали прекрасное образование, но выпускники в большинстве своем становились верными адептами ордена.

Резюмируя, можно сказать следующее.

Во-первых, средневековые университеты содействовали активному интернациональному общению профессоров и студентов, создавая единое культурно-образовательное пространство в Европе.

Во-вторых, своими исследованиями они подготовили благодатную почву для эпохи Возрождения.

В-третьих, их корпоративная форма организации в виде свободного союза студентов и преподавателей, горизонтальная сеть социальных связей давала им возможность выжить в эпоху борьбы католицизма с протестантизмом, и, восприняв идеи гуманизма, позволила стать центрами науки, культуры и образования.

В-четвертых, рост мануфактурной промышленности, развитие математики и естественных наук, новые концепции в философии дали скачок качественным содержательным изменениям в университетском образовании: от схоластики и непрактичности латинской и греческой словесности университеты перешли на преподавание на национальных языках (пример – университет в Халле, открытый в 1694 году), ввели принцип свободы научного исследования, начали преподавать расширенный круг наук: «было введено преподавание географии, прикладной математики, физики, истории, политики, законовещения и других дисциплин. Была предпринята попытка построить университетское преподавание на рационалистических основах: систематическое чтение лекций заменило прежнее чтение и толкование канонических текстов, вместо прежних диспутов вводятся семинары. Используется деление учебного года на семестры, появляются лаборатории и кабинеты» [194].

Именно в университетах была сконцентрирована наука той эпохи, где развивались передовые научные направления и идеи, распространялась более передовая арабская наука и культура. Университеты превращались из площадки для богословских диспутов в центры генерации нового научного знания, имеющего не только фундаментальное, но и прикладное значение.

«Государственная власть рассматривала университеты и универсантов, в целом, как украшение и общественное достояние, что объяснялось престижем науки, а также всё укрепляющимся убеждением, что «мир будет

управляем и озарён наукой». Интеллектуальное превосходство университеты стремились продемонстрировать и престижем внешним: костюмы, церемонии, символы высокого звания. Университетская пышность стала ярким символом богатства и достоинства городов и государств. Используя свое особое положение, университеты в своих конфликтах с государственной властью могли использовать свое главное оружие – забастовку и отделение. Основу и механизм взаимоотношений средневековых университетов и власти следует искать в том факте, что средневековые университеты составляли своеобразную социальную среду – средневековую интеллигенцию. Отличительные её черты: она пополнялась из всех слоёв общества, имела «транзитный» характер (универсанты часто перемещались в другие города или вообще могли покинуть университет), она была интернациональной и отличалась монолитностью и однородностью в смысле единства мышления. Велика была роль университетов в развитии городской культуры, светской по своему характеру» [194].

Со временем с университетами стали происходить негативные изменения:

- постепенная потеря юридической автономии и права отделения университетов, возникла экономическая зависимость от власти;

- медленно исчезал интернациональный характер университетов;

- деление на католические и протестантские учебные заведения привело к тому, что университеты стали приобретать чисто национальный и региональный характер;

- возросла степень утилитаризма: университеты в первую очередь должны были готовить администраторов, судей, дипломатов, государственных служащих;

- зачастую существовало отрицательное отношение к экспериментальной науке;

– университеты стали элитарными заведениями, в основном для богатой знати, простолюдинам попасть в них и получить образование становилось все сложнее и дороже.

Развитие капитализма, задачи промышленности, подъем культурной жизни способствовал оживлению университетов. Их количество стало увеличиваться. Студенты по велению времени стали выбирать прикладные специальности, в первую очередь юриспруденцию. Университеты стали в первую очередь обслуживать интересы городов и государства. Образование стало более светским и стало освобождаться от догматизма. Но при этом университеты постепенно потеряли свой самостоятельный статус.

Благодаря идеям Вильгельма Гумбольдта, Берлинский университет стал привлекать для преподавания крупнейших ученых эпохи. Чтобы студенты научились основам научной работы, для них ввели систему семинарских занятий. В XIX веке немецкие университеты стали превращаться в научно-исследовательские центры развития экспериментальной науки с лабораториями и научно-исследовательскими институтами.

«В дальнейшем развитие промышленности поставило вопрос об организации полезного», а не «культурного» образования. Это послужило объективной причиной создания Лондонского университета (1836 год). В этот период проводится реформа экзаменационной системы, отменяются религиозные тесты, расширяется содержание университетского образования. По инициативе предпринимателей во второй половине XIX века – в начале XX века создаются старейшие так называемые «гражданские» университеты в Манчестере (1851 год), Бирмингеме (1900 год), Ливерпуле (1903 год) и другие. И все эти «новые» (по сравнению со средневековыми университетами) учебные заведения все больше становились центрами профессионального образования на службе государства, а не базой для перспективного развития интеллектуального и научного труда, то есть они изменили свой социальный

облик, свою роль. Через эти центры проходили и будущие правители, и общественные деятели» [194].

## **1.2 Появление и развитие высших учебных заведений в России**

Система образования в России традиционно считается возникшей в 988 году, когда по повелению князя Владимира стали организовываться школы для обучения грамоте. Школы начинают функционировать при монастырях. В начале XV века появились частные школы «Мастера грамоты»

Уже в XV веке существовала система обучения грамотности священнослужителей.

Идея открытия университета в России принадлежала еще Федору III, но из-за его смерти в 1682 году этого не случилось.

В 1687 году благодаря Симеону Полоцкому и его ученику Сильвестру Медведеву была учреждена Славяно-греко-латинская академия (Эллино-греческая академия, с 1701 года по 1775 год – Славяно-латинская академия, с 1775 года по 1814 год – Славяно-греко-латинская академия, в 1755 году на ее базе образован Императорский Московский университет, в 1814 году – Московская духовная академия) – первое высшее учебное заведение России, где изучались латынь, греческий, грамматику, пиитику, риторику, логику, физику, философию и богословие. В Академии учились представители всех сословий и национальностей империи. Преподавали как монахи, так и светские профессора. Готовили образованных людей для государственной службы и церкви.

Особая специфика России состоит в том, что система высшего образования в ней предшествовала становлению системы массового начального и среднего образования. К тому же российское высшее образование отличалось еще несколькими важными особенностями, о которых мы скажем ниже.

Осознав серьезное отставание России от стран Европы и необходимость подготовки высококвалифицированных кадров, Петр I начинает организацию системы профессиональных школ для изучения военных и технических наук. Интересно, что в этом плане Россия опередила западные страны: профессиональное училище для взрослых в Германии основали только в 1708 году, в Англии система профессионального технического образования возникла только в середине XVIII века, а во Франции – после 1794 года [208].

В 1701 году в Москве была открыта Школа математических и навигационных наук – первое высшее техническое учебное заведение в России. Во время обучения ученики отправлялись на практику в Адмиралтейский приказ и Адмиралтейскую канцелярию. Самых талантливых направляли на заграничную стажировку, потом они сдавали достаточно сложные специальные экзамены и зачислялись на государственную службу [208].

Потом в России открываются около 42 цифирных школ. После 1701 года созданы Артиллерийская-инженерная школа, Московская инженерная школа. В 1707 году – созданы аптекарская и хирургические школы. 1703-1715 годы – высшие артиллерийские школы в Воронеже, Ревеле, Риге, Кронштадте. 1713 год – Петербургская инженерная школа. В 1715 году Школа математических и навигационных наук переведена в Санкт-Петербург и превращена в Морскую Академию.

Особую значимость для истории высшего образования России обрело следующее решение Петра I: 28 января 1724 года его указом был основан Академический университет Петербургской Академии наук. Обусловлено это было следующим: «Первые 20 лет XVIII века в России ознаменовались небывалым развитием наук, что было востребовано общественным и социальным развитием страны на новом этапе ее истории. Большие успехи были достигнуты в естественных и математических науках, географии, земных и астрономических измерениях,

черчении, навигации, исследовании недр, биологии и агрономии, механике. Назрела насущная необходимость в создании научного учреждения, в котором можно было бы объединить разрозненные исследования и создать благоприятные условия для проведения научных работ, – Академии наук» [208].

Г. Лейбниц говорил о необходимости такого учреждения с 1697 году. Царь Петр I познакомился с Лейбницем в 1711 году в Торгау. Лейбниц советовал ему взять лучшее из Китая и Европы и избежать ошибок, которые уже были сделаны другими. К 1724 году Петр принял решение, что Академия будет выполнять и научно-исследовательскую, и просветительскую функцию.

По его решению Российская Академия наук должна была серьезно отличаться от академий в Европе:

- она создавалась как научно-исследовательское учреждение, но при ней организовывались университет и средняя школа, что было дешевле и удобнее в управлении, чем три разных учреждения; члены академии должны были заниматься наукой, знакомиться со всеми современными научными достижениями, параллельно готовя задания для студентов и читая им лекции;

- в университете должно было быть три факультета по европейскому научно-образовательному стандарту;

- выдвигалась идея академической свободы и единства исследования и преподавания.

Идеи Петра об органичном сочетании обучения с научным исследованием и о единстве научных учреждений, университетов и средних школ были выдвинуты и воплощены впервые в истории [208]. Они создали парадигму института высшего образования в России. В этом плане идеи Петра I предвосхитили идеи Геттингенского университета – самоуправление, единство обучения и система свободного обучения, которые обобщил и реализовал Вильгельм фон Гумбольдт в начале XIX века [208].

«Гумбольдт не просто воспринял традиции Гёттингенского университета, но переосмыслил и усовершенствовал их. Он считал, что в основе единства научного исследования и преподавания должны лежать научные исследования. У профессоров Гумбольдт выше всего ценил высокие результаты их научных исследований и педагогический талант, так как выдающийся ученый, по его мнению, обязательно должен быть и выдающимся преподавателем. Способностей к научным исследованиям он требовал не только от профессоров, но и от студентов» [208].

Петр I, к сожалению, умер до открытия Академии, по ряду объективных причин значение университета при Академии наук постепенно снижалось.

В 1766 году он был расформирован, а при Александре I в 1819 году был вновь открыт уже как Императорский Санкт-Петербургский университет.

В XIX веке продолжением идей Петра I стала концепция научного образования Н.И. Пирогова. Н.И. Пирогов считал, что преподаватель высшей школы должен быть научным работником, ибо отделить учебное от научного в университете нельзя. Необходимо, по его мнению, развивать принцип активно-познавательной работы студента путем приобщения его к науке [233]. Занятия в высшей школе должны иметь творческий характер, студентов надо учить навыкам работы с научной литературой, повышать уровень их научной подготовки. Важный момент – общение преподавателей со студентами, имеющее огромное воспитательное значение. В ходе такого собеседования студент должен вступать в дискуссии с педагогом, ставить вопросы, выдвигать гипотезы и учиться отстаивать свое мнение.

Еще одна важная мысль Н.И. Пирогова состоит в следующем: «Официальному курсу образования он противопоставил идею общечеловеческого воспитания, предполагающего подготовку к жизни в обществе высоконравственного человека, имеющего широкий умственный кругозор. Он писал, что главный результат воспитания – это «быть человеком», а для этого до определённого возраста все должны

руководствоваться плодами единого нравственно-научного просвещения. Николай Пирогов выступал против ранней специализации детей, сужающей их кругозор и тормозящей их нравственное развитие. Он указывал на необходимость широкого общего образования как основы профессионального обучения» [233].

Продолжением и развитием идей Петра I и Н.И. Пирогова стала философия педагогики (философия высшего образования) русского неокантианца Сергея Иосифовича Гессена (1887-1950 гг.), более подробно о которой мы поговорим во второй главе.

Продолжая хронологию создания высших учебных заведений в России, мы видим, что: 1733 год – создано Горное училище (Санкт-Петербург). 1752 год – Морской кадетский корпус (Санкт-Петербург). В XVIII веке в России были открыты навигационные, медицинские, горные и другие школы, высшие классы которых давали высшее светское образование для дворян и выходцев из других сословий.

24 января 1755 года указом императрицы Елизаветы Петровны был учрежден Императорский Московский университет. Произошло это благодаря сотрудничеству М.В. Ломоносова с И.И. Шуваловым. В университете было три факультета: права, медицины и философии. После специального экзамена в него принимали дворян и разночинцев. Ректора ежегодно избирали путем закрытого голосования, но потом его кандидатура утверждалась императором. В 1791 году университет получил право присвоения ученых степеней [56].

1774 год – 28 июня открыто Горное училище при Берг-коллегии, потом преобразовано в Горный кадетский корпус, в 1833 году училище было переименовано в Институт Корпуса горных инженеров, с 1866 года – в Горный институт.

Потребность России в высококвалифицированных специалистах дала серьезный рост количества высших учебных заведений, опиравшихся каждое

на свой Устав. С 1802 года российские высшие учебные заведения подчинялись Министерству народного просвещения.

В 1802-1804 годах открыли первый учительский институт при Санкт-Петербургском университете.

24 ноября 1819 года Санкт-Петербургское инженерное училище преобразовано в Главное инженерное училище.

В Российской империи славились Виленский университет (1803 год), Казанский университет (1804 год), Дерптский или Юрьевский (1802 год), Харьковский (1804 год), Киевский св. Владимира (1833 год), Новороссийский (Одесса, 1864 год), Варшавский (1869 год), Томский (1888 год). Ремесленное Учебное Заведение (ныне – Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана). К началу XX века в России было 11 университетов – императорских высших учебных заведений. Появились медицинские, педагогические, политехнические институты, негосударственные вузы. Всего до революции было открыто около ста вузов, в том числе для женщин (с 1859 года было разрешено женщинам посещать лекции как вольнослушательницам. «Благодаря инициативе великих ученых Ивана Сеченова, Андрея Бекетова, Дмитрия Менделеева открыли Арчинские курсы в Петербурге, Лубянские – в Москве. В 1872 году профессор Московского университет Владимир Герье открыл Высшие женские курсы в Москве, и в том же году появились Высшие женские медицинские курсы в Петербурге. В 1878 году открыли курсы, которые возглавил профессор русской истории Петербургского университета Константин Бестужев. А в 1896 году известный общественный деятель Пётр Лесгафт открыл курсы воспитательниц и руководительниц физического образования. Занятия на курсах вели известные профессора, которые работали безвозмездно. Высшие женские курсы были также созданы в Киеве, Казани, Одессе» [86].

В российских университетах изначально не было богословского факультета, обычно выделялось четыре факультета:

историко-филологический, физико-математический, юридический и медицинский.

В 1860-х годах в российских университетах были неразделимы преподавание и научная работа. Обучение было активным: при медицинских и естественных факультетах появились лаборатории, где студенты непосредственно вели свои исследования. Именно в рамках университетов сформировались центры развития науки. Особая заслуга в этом принадлежит Д.И. Менделееву.

У российских вузов дореволюционного периода можно выделить несколько характерных черт:

- в России высшие учебные заведения возникли значительно позже, чем в Европе, поэтому им пришлось догонять европейский уровень;
- не хватало отечественных кадров для преподавания, поэтому активно приглашались иностранные специалисты;
- вначале чаще использовалась гумбольдтовская модель;
- основное образование носило классический характер;
- у университетов России изначально всегда было мало академических свобод;
- постоянно осуществлялся жесткий контроль их повседневной деятельности со стороны государства, особенно в плане содержания лекций, набора преподаваемых предметов;
- с 1819 года введена курсовая система – определенный набор предметов и тем в курсе; утверждение программ в министерстве; работа осуществлялась по утвержденному министерством плану;
- отсутствие у студентов права выбора предметов;
- долго отсутствовала своя аспирантура, поэтому выпускники направлялись на стажировки и получение ученой степени в европейские высшие учебные заведения;

- с 1884 года практиковалась не выборность, а назначение из министерства народного просвещения профессоров;

- получение диплома с 1804 года увязывалось с системой государственных должностей и Табелем о рангах, высшее образование было государственным ресурсом и гарантировало получение социального статуса;

- при учебе за казенный счет существовала обязанность выпускника отработать полтора года на государственной службе за каждый год учебы;

- преподаватели в зависимости от профессиональных успехов получали чины и привилегии;

- активно использовалась практика стажировок талантливых молодых ученых за границей;

- в преподавании использовалась преимущественно лекционная система;

- существовала преемственность разных уровней образования, поскольку практиковалась система создания гимназий и подготовительных курсов, выпускники которых поступали в университет;

- университеты активно воспитывали студентов в гражданском духе;

- университеты формировали слой российской интеллигенции, традиционно прививая студентам высокую духовность;

- довольно жестко пресекалось вольнодумство, университеты считались рассадниками оппозиционных идей.

Как видно из этого перечня, к концу XIX века вузы России стали явно тяготеть к бонапартовской модели.

«Особенностью российской системы образования по сравнению с другими европейскими странами являлось многообразие форм образовательных организаций, их организационно-правовой формы, ведомственной подчиненности, состава учредителей и источников финансирования. Наряду с общеобразовательными учреждениями, гимназиями и университетами, находившимися в подчинении Министерства

просвещения (созданного в 1802-1804 годах), существовало еще несколько важных научно-образовательных подсистем, игравших не меньшую роль, но ориентировавшихся на другие модели и находившихся в подчинении других ведомств. Еще в конце XVIII – начале XIX века были созданы образовательные, художественные и научные учреждения, которые курировали непосредственно члены царской фамилии. Часть этих учреждений были объединены позже в Ведомстве Императрицы Марии (институты и гимназии) и Министерстве Императорского Двора (Высшее художественное училище, Училище живописи, ваяния и зодчества и другие художественные и театральные учебные заведения). Министерству промышленности и торговли подчинялись высшие политехнические, горные и коммерческие учебные заведения. В процессе столыпинских реформ под руководством начальника департамента в сельскохозяйственном ведомстве графа П.Н. Игнатьева в 1909-1914 годах была создана стройная система начальных, средних и высших сельскохозяйственных учебных заведений, подчинявшихся Главному управлению землеустройства и земледелия. Целый ряд учебных заведений был подчинен Министерству внутренних дел, Министерству путей сообщения, Министерству юстиции, Министерству финансов, Его Императорского Величества Канцелярии» [231].

Российские университеты на первых стадиях своего становления постоянно сталкивались с серьезными трудностями:

- плохое финансирование: не хватало денег на книги, приборы, организацию опытов, даже на жалование профессорам и адъюнктам из-за того, что обязанность оплачивать все это ложилась на местное дворянство;

- очень сильно не хватало высококвалифицированных научно-педагогических кадров;

- не хватало студентов: желающих учиться было крайне мало, из-за этого в Харьковском университете открыли подготовительные курсы, а при

Казанском – гимназию, где ученики обучались на казаный счет, но с обязательством после окончания поступить на обучение в университет.

Тем не менее, российские университеты были нацелены и на научную, и на образовательную, и на учебно-методическую работу. Они были многофункциональны, уже в те поры создавая единое культурно-образовательное пространство и активно вовлекая студентов в практическую и научно-исследовательскую деятельность.

Н.И. Яковкина пишет по этому поводу: «Несмотря на все трудности, которые приходилось преодолевать руководителям и профессорам молодых университетов, деятельность их была высокопродуктивной. Они осуществляли, согласно уставу 1804 года, административное и учебно-методическое руководство государственными учебными заведениями и частными пансионами своего учебного округа, изучали и проверяли работу учителей, помогали открытию новых школ, вели большую краеведческую работу: исследовали естественные богатства края, лечебные свойства вод, залежи полезных ископаемых. Профессора и студенты медицинского факультета участвовали в борьбе с эпидемиями. Преподаватели университетов вели большую просветительную работу – участвовали в местных периодических изданиях, литературных и научных обществах. Так, преподаватели Харьковского университета способствовали возникновению и деятельности первой украинской газеты – «Харьковский еженедельник» (1812 год) и последующих изданий – «Харьковский демократ» (1816 год), «Украинский вестник» (1816–1819 годы), «Украинский журнал» (1824-1825 годы) и другие. Профессора Казанского университета, проводя историко-археологическое, этнографическое и лингвистическое изучение края, составляли словари местных наречий, описания обрядов. На этой основе в Казанском университете стала успешно развиваться ориенталистика, а в отделении (факультете) словесных наук образована кафедра восточных языков» [257].

Из всего вышеперечисленного следует несколько важных выводов:

- российские университеты изначально становились центрами притяжения наиболее светлых умов и прогрессивных ученых и преподавателей;

- российские университеты создавались и развивались как многофункциональные научно-образовательные и культурно-просветительские центры;

- российские университеты сочетали научную и педагогическую деятельность, то есть одновременно осуществляли и генерацию, и трансфер знаний;

- российские университеты изначально создавали единое культурно-образовательное пространство благодаря своей научной, просветительской, учебно-методической, издательской и общественной деятельности, становясь центром просветительского университетского кластера благодаря созданию подготовительных курсов, гимназий, лицеев, лабораторий, музеев, библиотек, журналов, издательств, научных обществ, игравших колоссальную роль в развитии российской науки и так далее;

- российские университеты традиционно играли роль центров духовности и нравственности [269].

После революции резко увеличилось количество студентов и число вузов (к 1970 году насчитывалось около 800 вузов).

Особенности российского высшего образования советского периода:

- понимание значимости высшего образования для успеха экономики, обороноспособности и общества в целом;

- излишняя идеологизированность;

- боязнь политической и иной оппозиции;

- жесткое давление на инакомыслящих и изгнание их из вузов;

- контроль со стороны партийных органов;

- жесткое ограничение академических свобод;

- доступность всем слоям населения, равенство прав мужчин и женщин;
- социальная престижность высшей школы;
- высокий престиж профессорско-преподавательского состава;
- издание на конкурсной основе лучших учебников;
- упор на качественные показатели;
- централизованная жесткая административно-командная система управления (с 1937 года учрежден Комитет по высшей школе вместо главка в составе Народного комиссариата просвещения);
- упор на естественнонаучные и инженерные специальности;
- существование разветвленной системы повышений квалификации профессорско-преподавательского состава.

Одна из особенностей советского периода – разделение научной деятельности и образования. В высших учебных заведениях наука имела подчиненный характер. Она была преимущественно сконцентрирована в системе НИИ, которые подчинялись либо Академии наук, либо отраслевым ведомствам.

В советское время система образования сильно изменилась, университеты отставали от академической науки, но все же в их рамках существовали крупные научные школы, и научные исследования активно велись. Выпускники университета становились научными работниками и кадрами для элиты. Важным толчком к развитию стало появление в 1960-1970-х годах технических университетов.

Распад СССР дал толчок коммерциализации, массовизации и далее цифровизации обучения. Образование было принципиально деидеологизировано, но на смену коммунистической идеологии не пришла новая. Безыдейность и бездуховность сыграли очень скверную роль для высшего образования, воспитательную функцию которого никто не отменял. Академическая свобода была весьма условной и для преподавателей, и для

студентов. Упала престижность научных степеней и званий. Государственное финансирование резко сократилось, что привело к деградации образования: не пополнялись библиотеки, не обновлялось оборудование в лабораториях, и преподаватели, и студенты были вынуждены подрабатывать, многие преподаватели покинули профессию и перешли в другие сферы экономики. Комплекс этих причин привел к резкому снижению качества преподавания. Вузы стали средством социальной изоляции молодежи. Появилось много частных вузов весьма сомнительного качества. Введение Болонской системы сделало наше высшее образование еще более проблемным [63].

Основные проблемы высшего образования постсоветского периода:

- появление огромного количества новых вузов с очень слабой материально-технической и низкокачественной научно-образовательной базой, отсюда низкое качество подготовки;
- преимущественное преподавание гуманитарных специальностей, что привело к избытку низкокачественных специалистов на рынке труда;
- появление гигантского количества студентов, которые совершенно не нуждались в получении реальных знаний, а пришли просто за дипломом;
- плохое государственное финансирование, как следствие – резкое снижение материально-технического обеспечения научно-исследовательской и образовательной деятельности, качества образования и заметное падение реальной заработной платы профессорско-преподавательского состава, что привело к уходу многих талантливых ученых и педагогов из профессии, возникновение кадрового дефицита;
- отсутствие инновационной деятельности;
- профанация научно-исследовательской деятельности;
- снижение доступности высшего образования из-за того, что многие специальности стали платными, бюджетные места стали сокращаться;
- постепенная девальвация роли и престижа профессорско-преподавательского состава;

- нарастание почасовой нагрузки на преподавателя, что привело к снижению качества преподавания;
- преподавание по устаревшим учебным программам;
- использование устаревших методик преподавания;
- неэффективное администрирование;
- постоянная имитация образовательных практик – проблема производства мнимых знаний;
- девальвация диплома о высшем образовании;
- нарастающее бюрократическое давление.

В последние годы ситуация в российском высшем образовании стала улучшаться.

Во-первых, сократили число частных вузов, которые лишь имитировали научно-образовательную деятельность, выдавая обесцененные дипломы.

Во-вторых, многие вузы были слиты в крупные объединения, что дало возможность усилить их материально-техническую базу и кадровое обеспечение.

В-третьих, государство стало лучше финансировать вузы, стали выше зарплаты, больше бюджетных мест для абитуриентов, вкладываются средства в укрепление материально-технической базы.

В-четвертых, стала развиваться грантовая система поддержки науки, в то числе вузовская, кроме того, действует система государственных заданий и федеральных целевых программ.

В-пятых, в вузах появилось большое количество сотрудников, которые не занимаются преподавательской деятельностью, а посвящают свое время научной.

В-шестых, активно поддерживается публикационная активность.

В-седьмых, активно развиваются системы аспирантуры, дающие серьезный прирост высоко квалифицированных научных кадров.

### **1.3 Основные вызовы, встающие перед высшими учебными заведениями в условиях современного мира**

Как уже не раз говорилось в литературе и неоднократно озвучивалось в СМИ, последние десятилетия в России были ознаменованы резкими политическими, экономическими, технологическими и социальными трансформациями.

Одним из принципиально важных факторов таких трансформаций в мировом масштабе безусловно стал научно-технический прогресс, влекущий за собой кардинальное изменение способов бытия и жизнедеятельности общества. Благодаря появлению и быстрому развитию цифровых технологий, сети Интернет и их глубокой интеграции в жизнь социума как его новой органичной неотъемлемой внутренней коммуникативно-информационной инфраструктуры изменились способы трудовой, образовательной, культурной, социальной и бытовой жизнедеятельности людей.

С точки зрения философии изменилась сама онтология бытия социума: информационно-цифровое пространство стало функциональной подсистемой, неразрывно интегрированной физической средой обитания повседневного бытия общества с изменением его пространственных и временных характеристик и способов жизнедеятельности. Это неизбежно повлекло за собой постепенное становление интеллектуальной экономики как принципиально нового типа социально-экономической практики.

Трансформация социума в первую очередь всегда очень сильно сказывается на молодежи в силу социально-демографической специфики этой возрастной группы, недостаточно социально-психологически адаптированной и не обладающей еще элементарным жизненным опытом.

В.А. Хажироков и И.Х. Мешев очень точно выделяют возрастные социально-психологические особенности молодежи:

- ее социально-экономическое и общественно-политическое положение находится в процессе становления;
- духовный мир до конца не сформировался;
- низкое качество жизни и экономическая зависимость от старших поколений;
- отсутствие гарантий трудоустройства и стабильного благополучия в будущем;
- рассогласованность влияния агентов и институтов политической социализации;
- на фоне полового созревания на молодежь активно воздействуют эмоции и инстинкты, у молодежи больше биологического, чем у других социальных групп;
- недостаточность социально-психологической зрелости;
- романтизм;
- стремление к активности и преодолению препятствий;
- желание самоутвердиться;
- желание новых разнообразных ощущений, в том числе и рискованных;
- «формирование комплекса авторитарной личности: установки на неукоснительное почитание внутригрупповых авторитетов, чрезмерная озабоченность вопросами статуса и власти, стереотипность суждений и оценок, нетерпимость к неопределенности» [241];
- формирование лабильного парадоксального сознания, ведущего к нелогичным и парадоксальным социальным действиям;
- максимализм и нигилизм;
- радикализм и нетерпимость;
- безоглядность и непримиримость;
- внутренняя противоречивость;

- неустойчивость психики;
- обостренное восприятие действительности;
- низкий уровень толерантности;
- особая потребность в сопричастности с какой-либо группой;
- неустойчивая идентичность;
- специфика молодежной субкультуры и другое [241].

Все эти особенности молодежи как особой социально-демографической группы необходимо учитывать в процессе построения и функционирования системы высшего образования.

В результате трансформации бытия социума и постепенной цифровизации механизмов функционирования экономики и широкое применение наукоемких технологий принципиально изменились социальные, профессиональные и когнитивные требования к человеку, который должен получить соответствующее образование, чтобы органично жить и функционировать в этой новой среде как конкурентоспособный актер, причем функционировать успешно.

Новая экономическая система, свойственная постиндустриальному обществу, изменила систему разделения и усилила необходимость периодической перемены труда, а поэтому потребовала от образования подготовки работников-универсалов, обладающих компьютерной и информационной грамотностью, креативностью, коммуникативностью, профессиональной мобильностью, способностью к саморазвитию и самообразованию, к самостоятельному освоению новых технологий, что дает индивиду возможность успешно осуществлять жизнедеятельность в любой сфере труда, в любой сфере личной и общественной жизни [198].

Это привело к существенному изменению требований к компетенциям такого человека, а, следовательно, к системе его обучения и образования, в том числе высшего. Б.В. Салихов и И.С. Салихова подчеркивают, что в современном мире растет спрос на интеллектуальные когнитивные

компетенции – самостоятельно воспроизводимые созидательные, прогрессивные компетенции, которые реально нацелены на гуманистический вектор развития личности и общества [202].

Указанные авторы подчеркивают, что компетенция – способность человека к выполнению конкретных функций для решения профессиональных и других задач. Качество компетенций – модифицированный результат преломления знаний сквозь призму уникальных психологических особенностей субъекта. Следовательно, компетенция – органическое единство явного и неявного знания, что благодаря уникальности способностей и психологии субъекта делает эти компетенции тоже уникальными и индивидуализированными. «Качественная целостность компетенций, например, выпускника вуза представляет собой перечень конкретных его способностей и свойств, функциональных потенциалов и навыков, креативных интенций и мотивов, смысловых конструктов и ценностных ориентиров, в совокупности позволяющих определить данного субъекта как «компетентного» для решения конкретных научных, образовательных, производственных и иных задач» [202].

В зарубежной литературе [260] компетенция понимается как общее описание совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для достижения успеха в карьере. Компетенция – способность выполнять рабочую роль в соответствии со стандартом рабочей среды.

Компетенцию составляют три компонента:

- коэффициент интеллекта – способность к приобретению знаний и практических навыков или технических аспектов опыта, таких как критическое мышление, навыки решения проблем и концентрация;

- эмоциональный интеллект - способность управлять внутренними и внешними эмоциями;

- личностные качества.

На базе этих компонентов развиваются четыре важных навыка индивидуального поведения:

- самосознание;
- самоуправление;
- социальная осведомленность;
- социальный менеджмент.

В эпоху активного использования цифровых технологий и систем искусственного интеллекта возникают определенные требования к набору компетенций человека, которые делятся на три категории:

– входные - знания, понимание, навыки и умственные способности, которые человек привносит в работу;

– личные компетенции – фундаментальные личностные характеристики, которые лежат в основе способности человека выполнять работу;

– выходные компетенции – способность выполнять деятельность в рамках профессиональной области на уровнях производительности, ожидаемых при приеме на работу.

В результате в некоторых исследованиях выделяют несколько принципиальных групп компетенций:

– технологическая компетентность – базовая техническая, высшая техническая, а также медиа и цифровые технологии;

– когнитивная компетентность – критическое мышление (систематический поиск, анализ, интерпретация, оценка, обобщение, синтез информации, многомерное мышление, решение сложных задач при условии большого объема данных, генерация новых идей, оценка преимуществ и трудностей потенциальных решений), креативность и инновационность, а также нацеленность и осуществление непрерывного обучения, финансовая компетентность;

– социальная и эмоциональная компетентность – лидерство, командная работа, социальные навыки, предпринимательские способности, коммуникабельность и инициативность;

– компетентность в управлении изменениями – навыки адаптивности к меняющейся рабочей среде (гибкость, позитивное мышление, умение использовать имеющийся опыт) и жизнестойкости [260].

На качество компетенций человека влияет содержание двух интегральных групп факторов:

1) «это эндогенные ментальные установки и ценностно-смысловые модели конкретной личности, нацеленной на поиск собственной экологической ниши, то есть осуществляющей поиск смысла своего творчески-трудового предназначения;

2) это экзогенный спрос на определенный перечень компетенций, спрос, качество которого обусловлено качеством сложившейся структуры экономики: институциональной, отраслевой, региональной, экспортно-импортной и так далее» [202].

Для выработки новых компетенций в образовательном процессе требуются новые формы обучения и активного использования новых образовательных технологий – дистанционного обучения, электронных учебников, систем электронного университета и тому подобное. Б.В. Салихов и И.С. Салихов пишут по этому поводу: «важнейшим основанием “системы процесса”, призванной обеспечить воспроизводство интеллектуального капитала релевантного качества, является целенаправленная работа по качественному обновлению (актуализации, диверсификации, когнитивизации) системы образования и самообразования. Сегодня востребованы лидерские, пассионарные формы учебных занятий, новейшие психолого-педагогические технологии, так называемый «брейнсторминговый стиль» образовательной деятельности, основанный на

динамичных базах знаний и наиболее полном использовании новейших когнитивных и информационных технологий» [202].

Ю.В. Пушкарёв и Е.А. Пушкарева справедливо подчеркивают: «В данных условиях становится актуален поиск индивидуальных образовательных траекторий; индивидуального сопровождения; индивидуализации образовательного процесса в целом. .... в настоящее время делается акцент на практико-ориентированную подготовку педагогов, персонализированное планирование обучения студентов, индивидуализированный процесс обучения и персонализированное отслеживание его результатов. В этой связи отмечается актуальность следующих технологий ...: рефлексивный отчет (H. Korhonen, H. Heikkinen, U. Kiviniemi, A. Toom, J. Pietarinen, T. Soini), рефлексивные интервью (K. Sedova), рефлексия педагогической практики (O. Ergas); рефлексивный семинар (P. Svojanovsky); когенеративный диалог (J.L. Beltramo) и дискурс (J. Mena, P. Hennissen, J. Loughran)» [186].

Подготовка современного специалиста требует определения предикторов – прогностических средств – его потенциальной успешности в работе и в жизни, его самоосуществления, самореализации и саморазвития.

Л.Н. Степанова и Э.Ф. Зеер считают, что такими предикторами становятся «soft skills», или «мягкие» навыки, – развитые коммуникативные качества, высокий уровень саморегуляции, критическое мышление, умение убеждать, лидерство, креативность и тому подобное. Обладание коммуникативно-личностными ресурсами, владение теорией и практикой осуществления self-менеджмента (влияющего на мотивацию приобретения знаний и способность к рефлексии), умение мыслить продуктивно (строить прогнозы, проектировать, создавать и осваивать инновационные продукты) повышают психологическую устойчивость личности будущего специалиста, ее способность сохранять стабильность, сопротивляемость негативным явлениям при свободе поведения. .... что soft skills не только выступают

ключевыми предикторами профессионального развития, но и обеспечивают формирование активной, творческой позиции по отношению к своей деятельности и собственной жизни . .... создание условий для развития soft skills студентов подготовит их к адекватному восприятию и реализации социально-профессиональных инноваций в будущем» [217].

Л.Н. Степанова и Э.Ф. Зеер делают еще одно очень важное для нашего исследования замечание: «Динамичные изменения, происходящие в современном обществе: утверждение экономики IV технологического уклада, глобализация, цифровизация – приводят к существенным трансформациям, вследствие которых мир становится все более неопределенным и изменчивым. Традиционные профессии исчезают, другие модифицируются, некоторые, абсолютно новые, только возникают и утверждаются. В связи с этим утрачиваются первоначальная значимость категории профессии и актуальность узкопрофессиональной подготовки кадров, появляются новые термины: «трансфессия», «трансфессионализм», «транспрофессионализм» .... Основной тенденцией высшего образования становится ориентация на социальную и профессиональную мобильность, психологическую гибкость, устойчивость к неопределенности, выработка способности обнаружить и реализовать свой внутренний потенциал в усложняющемся, непрерывно развивающемся мире» [217].

Для новой генерации специалистов [87] должны быть присущи креативность мышления, инновационная восприимчивость и активность, способность творческого отношения к выполнению своих функциональных обязанностей. Но здесь есть принципиальный момент: новая экономика требует формировать не только новые профессиональные компетенции, но и социально-нравственные качества специалистов.

При решении вопроса о способах целенаправленной адекватной трансформации системы образования в соответствии с требованиями нового общества и новых технологий человечество сталкивается с огромным

количеством вызовов и проблем, которые детерминированы набором серьезных базовых экзистенциальных причин.

Во-первых, одной из причин стали серьезные изменения в геополитической картине мира, изменение устоявшейся однополярной системы в пользу многополярности, что смещает акценты, в том числе образовательные. Если раньше считалось, что лучшее обучение и образование можно получить только в высших учебных заведениях США и Западной Европы, то сейчас многие студенты более ориентированы на учебу в Китае или в России, где образование дают ничуть не хуже, а зачастую лучше.

Во-вторых, это усиление регионального неравенства и в мире, и даже между регионами одного государства. Преодоление разрыва между развитыми странами и странами того же Глобального Юга – очень тяжелая задача, решение которой будет достигнуто еще очень нескоро. В результате развитые страны идут по пути ускоренного развития высокотехнологичной и наукоемкой экономики, производя товары и услуги с высокой добавленной стоимостью и получая благодаря этому сверхдоходы, и забирая при этом доход бедных стран благодаря сохранившейся неокOLONIALной системе, позволяющей им изымать ресурсы по очень низкой цене и размещая производства в регионах с традиционно низкими ставками оплаты труда. Это приводит к еще большему политическому, социальному, экономическому и технологическому отставанию этих стран, несмотря на то что и там идут процессы информатизации и цифровизации.

В-третьих, повсеместно внутри многих стран мира значительно растет уровень социального неравенства – неравный доступ индивидов и групп к социально значимым благам, который как закономерное следствие влечет за собой новые неравенства, в том числе цифровое неравенство – разные возможности приобретения современной цифровой техники для подключения к сети Интернет и активного использования цифровых технологий.

Е.И. Кузьмина пишет: «К новым неравенствам относятся: информационное неравенство, профессиональное неравенство, неравенство-депривация, неравный доступ к мобильностям и безопасности. Эти неравенства еще мало исследованы. Для их эмпирического изучения требуются релевантные методологические подходы и эмпирические методы. Один из таких подходов разработал американский социолог Ллойд Уорнер, который предложил использовать стандартный индекс статусных характеристик. Индекс включает в себя объективные критерии неравенства (происхождение, место жительства, доход, образование) и «субъективные» (оценки индивидов себя по сравнению с окружающими их людьми) критерии неравенства» [114].

В статье Е.И Кузьминой «Социальные неравенства и жизненные выборы молодежи» [114] выделены пять основных детерминант социального неравенства для молодежи:

– материальные условия жизни молодежи (объективные – уровень дохода, доступ к качественному образованию, медицине, получению бытовых услуг, походам в театры, музеи и тому подобное, платным образовательным услугам; субъективные – оценка человеком своих материальных условий жизни по сравнению с окружением);

– временной фактор (разное количество времени для досуга, самообразования, общения с друзьями, хобби и отдыха);

– место и условия проживания (комфорт, престиж района проживания, его безопасность, социально-транспортная инфраструктура, качество жилищных условий жизни);

– социально-интеллектуальный багаж и социальный капитал человека – совокупность знаний и умений, востребованных на рынке труда;

– власть и влияние, способность воздействовать на других людей, проводить свою волю (влиять на близких, друзей, коллег, государственную власть, ситуацию в стране) [114].

Неравенство стартовых условий (материального положения, региона проживания, доступа к информации и тому подобное) диктует неравенство жизненных выборов и жизненных шансов – возможности индивидов улучшить качество своей жизни посредством доступа к экономическим и социальным ресурсам и проявить себя в обществе (по трактовке М. Вебера) – следовательно, это определяет неравенство потенциальных жизненных траекторий молодежи.

Получение хорошего образования – традиционный способ обретения социальной мобильности и возможность использования социального лифта, то есть эффективный и опробованный исторически механизм преодоления социального неравенства для конкретного индивида и изменения его жизненной траектории – движения вверх по социальной лестнице.

В-четвертых, существенной причиной вызовов для современного общества и высшего образования стал наблюдаемый в последние десятилетия серьезный подъем религиозности, особенно ислама, и рост экстремизма. Это в первую очередь касается именно молодежи.

Причины роста религиозности в мире очень неоднозначны. Их исходно несколько:

- 1) Потребность в духовности и поиске смысла жизни в условиях нестабильного и индивидуализированного современного мира, где часто царят материализм и эгоизм, и при этом активно идет разрушение традиционных ценностей. Для многих людей вера становится внутренним утешением и наполнением. «В качестве причин возвращения к религии нужно отметить и внутреннюю потребность людей. Стремление преодолеть бездуховность, нравственный кризис, охвативший общество, неизбежно ведёт к усилению религиозных настроений. Не зря же, с точки зрения психологов, религия – мощнейшее психотерапевтическое средство, снимающее невроз. Кроме того, в современной России вследствие распада идентификации «советский человек» у некоторых людей возникает потребность в приобщении к

какой-либо общности и организации, именно поэтому религиозная идентификация и участие в жизни религиозной общины может быть привлекательной с точки зрения реализации своих потребностей» [243].

2) Стремление к общности с другими людьми и достижение психологического комфорта: религиозные общины чаще всего предоставляют возможность межличностного общения, социально-психологической и экономической поддержки, дают чувство принадлежности к группе единомышленников, ощущение устойчивости бытия, ментальной общности, сохранения этнокультурных и этноконфессиональных традиций, что может быть особенно важно для людей, испытывающих жизненные экзистенциальные трудности, социальную изоляцию или недостаток психологической и экономической поддержки в своей реальной жизни.

3) Влияние социокультурного контекста: в различных обществах исторически религия играет принципиально важную роль в формировании и поддержании этносоциокультурных традиций, обычаев и системы ценностей, что может стимулировать значительное увеличение уровня религиозности. Распад СССР привел к серьезному обнищанию бывших советских республик, к практическому разрушению в них экономики, системы образования и социальной защиты. Резкое материальное и духовное обнищание приводит к поиску новой идеи: наиболее близким и исторически давно принятым и привычным способом психологической защиты оказывается религия, которая становится самым главным механизмом сохранения этнокультурной идентичности, традиционного уклада жизни, социально-психологического единения с соплеменниками и методом выживания в агрессивной внешней среде.

4) Постоянно происходящие в мире военные конфликты, техногенные и природные катаклизмы, кризисные ситуации в экономике дают чувство беспомощности и безнадежности, что вызывает психологическую

потребность в помощи «сверхъестественного»: в условиях болезни, потери близких, неожиданных катастроф и других кризисов, вера в Бога или высшую силу может стать источником утешения, надежды и внутренней силы.

С.С. Хертек сделала очень верное замечание: «Нестабильная общественная, экономическая и социально-политическая ситуация, межэтнические противоречия – все эти процессы, имевшие место в нашей стране в конце прошлого столетия, породили у людей социальную апатию и недоверие ко всем властным структурам, а у многих даже появилось чувство неуверенности и страха, когда рушился их привычный образ жизни. В таких условиях люди склонны доверять лишь отдельным государственным и общественным институтам как армия и церковь. По результатам опросов последних лет можно заключить, что в общественном сознании возрастает престиж религиозных объединений, прежде всего традиционных, повышается доверие к ним, на них возлагаются надежды в деле духовно-нравственного оздоровления общества» [243].

5) Активная адресно направленная религиозная пропаганда и миссионерская деятельность: большая часть религиозных организаций очень активно и даже агрессивно пропагандируют свои идеи, убеждения и ценности, что в конечном счете приводит к серьезному увеличению числа приверженцев той или иной конфессии и к повышению общего уровня религиозности в обществе. «Возникли конфессиональные СМИ, религиозные организации различных конфессий широко используют светские СМИ, включая телевидение и радио. Едва ли не большую роль, чем духовенство, в возвращении интереса к религии сыграли представители светской культуры и идеологии. Обращение к вопросам религии со стороны политиков, интеллектуалов и широкой публики стало постоянным и общепринятым. Масс-медиа буквально превратили религию в публичное явление для массового потребления» [243].

В результате религиозная картина мира оказывается крайне пестрой, при этом отмечается серьезный рост конфликтогенности и межконфессиональной напряженности [227].

б) Очень высокая рождаемость в бедных регионах мира, в первую очередь, населенная мусульманами.

Религиозность, как показывает статистика, изрядно помолодела. Проблема в том, что эта религиозность зачастую является формальной или показной и становится благодатной почвой для экстремизма.

Т.З. Уразметов сделал очень верное замечание: «Религиозный экстремизм, начиная с XVI века в Европе и Америке и с XIX века в Азии, зарождается как ответ традиционалистов на секуляризацию жизни общества, возрастание независимости науки и культуры от религии. В мировых масштабах религиозный экстремизм стал острым социальным явлением со второй половины XX века, достигнув пика в наше время, ибо возможности его распространения расширились в связи с процессами глобализации и доступностью средств массовой коммуникации. .... религиозный экстремизм можно определить как религиозно мотивированную и религиозно камуфлированную деятельность, направленную на насильственное изменение государственного строя, захват власти, нарушение суверенитета и территориальной целостности государств и возбуждение в этих целях религиозной вражды и ненависти» [227].

Т.З. Уразметов подчеркивает, что нужно различать религиозные мотивы и камуфляж. А именно: исламские религиозные группы пропагандируют ненависть к Западному миру, христианам и евреям. Их основные претензии:

- враги ислама выкачивают природные и финансовые богатства исламских стран, в которых сами мусульмане живут в бедности;

- христиане и евреи как экономические хозяева регионов не уважают религиозные чувства и традиции мусульман, попирая их на глазах у населения и навязывая западные ценности;

- создание в 1947 году Израиля, изгнание мусульман со святых для них земель и закрытие отобранных территорий даже для посещения;

- бесчеловечные действия военных НАТО в исламских странах.

Эти факторы создают благодатную почву для джихада. Обратная сторона «священной войны» – колоссальные выгоды от торговли оружием, наркотрафика, торговли людьми и похищенными историческими ценностями. Руководство экстремистов абсолютно не хочет мира, потому что он нарушит их финансовое благополучие. Надо сказать, что все это характерно не только для исламских экстремистских организаций, но и для других групп иных конфессий. Терроризм и экстремизм – большой бизнес, на котором наживаются практически все.

Следует отметить важный момент, состоящий в том, что многие спецслужбы недружественных стран активно используют экстремистские и террористические организации в геополитических целях для дестабилизации социально-политической и экономической сферы своих потенциальных противников. Это известная методология, которая использовалась в истории с самых древних времен. В последние десятилетия, прошедшие после Второй мировой войны, это в принципе стало стандартной практикой спецслужб.

«Экстремизм на религиозной основе, в более общем понимании проблемы, – это приверженность в религии крайним взглядам и действиям, а его частые проявления – насилие, жестокость и агрессия, сочетающиеся с демагогией, которая реализуется в огромном количестве печатной продукции, аудио- и видеоматериалов, где под видом просвещения, духовного наставничества и помощи в повседневной жизни, людям внушается «чистая» и «единственно верная» точка зрения. Так поступают Церковь Свидетелей Иеговы, Хизб-ут-Тахрир аль-Ислами, инглинги и многие другие» [227].

Характерные черты религиозного экстремизма:

- нацеленность на изменение сознания (а не на запугивание и создание угроз жизни и здоровью);

- проповедь апокалиптических идеи (зарабатывая при этом на верующих огромные средства);

- их миссионеры не призывают к насилию, считая себя вестниками возрождения моральной чистоты и ненависти ко всему, что связано с грехом; любое противоречие учению считается страшным и непоправимым грехом;

- чтобы создать ареол мученичества, провоцируются нападения со стороны последователей других религий, допускаются оскорбительные высказывания в их адрес и устраиваются кощунственные акции во время богослужений и праздников;

- истолкование свободы совести как вседозволенности для религиозных объединений способствует появлению «ловцов душ», не обладающих интеллектуальными возможностями для создания чего-то действительно нового и ценного;

- представление себя избранниками Бога (богов), который обеспечит им победу (христианский милленаризм, иудейский мессианизм, претензии максималистов мусульман);

- желание возврата к исторически пройденному этапу доминирования религии (ее духовных ценностей) в жизни общества;

- планы по переустройству мира (страны) на основе религиозных принципов, вне техногенной цивилизации и рыночной экономики;

- идеи возрождения строя, основанного на безоговорочном подчинении выступающей от имени Бога власти;

- отвержение любых путей достижения компромисса, ибо, с их точки зрения, переговоры с отступниками («детьми дьявола», «нечистыми») просто невозможны;

- абсолютная непримиримость по отношению ко всем, кто не разделяет их взглядов, даже в среде единоверцев;

- тотальная конфронтация – неотъемлемая черта их существования, а критика со стороны противников – лишь очередное доказательство их правоты

(считается, что ненависть со стороны современников всегда сопровождала «носителей правды» и пророков, коими они себя провозглашают) [227].

В основе резкого увеличения числа приверженцев таких направлений – бедность, демографический кризис, безработица, отсутствие жизненных перспектив.

Молодежь как специфическая социально-демографическая группа – самая уязвимая группа для распространения экстремизма, так как легко поддается чужому влиянию. Причин для этого много. Они характеризуются как так называемое диспозиционное аутсайдерство:

«неспособность реально оценить жизненные ситуации и собственные шансы на успех; нереклексивность мышления; нескритичность по отношению к комплексу внешних и внутренних обстоятельств, влияющих на реализацию их жизненных планов; низкий уровень личной ответственности за последствия принимаемых решений, действий и поведения; возрастание конфликтности и агрессии в молодежной среде» [242].

Т.Ч. Абдылдаева в статье «Религиозность молодежи в трансформирующемся кыргызстанском обществе» делает интересные выводы, касающиеся в принципе ситуации во всех бывших республиках Средней Азии и нынешней ситуации на Северном Кавказе и в Закавказье: «Анализ религиозности молодежи в трансформирующемся кыргызстанском обществе позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, тотальный рост религиозного сознания населения, переоценка роли религии в целом и религиозных конфессий в частности способствовали росту авторитета и доверия к религии в глазах общественности, что породило среди населения определенные надежды, частично преувеличенные и частично оправданные, связанные с потенциалом религиозных структур содействовать выходу из кризиса в социуме, плодотворно воздействовать на социальные процессы, вызывающие озабоченность у народа. Во-вторых, у молодежи возрастает потребность в религии и религиозности, заметны низкий уровень компетенции

по религиозным вопросам, стихийность приобщения к религиозным традициям, неспособность осознания психологических аспектов религии в процессе нравственного самосовершенствования. В-третьих, низкая религиозная информированность способствует радикализации молодежи. Без соответствующей профилактической разъяснительной деятельности почти половина молодежи может попасть под влияние экстремистских и радикальных течений ислама [2].

Д.З. Зиядова отмечает факторы, способствующие молодежному экстремизму: сложившаяся сложная социально-политическая обстановка; тяжелый экономический кризис и плохой психологический климат в обществе; криминализация экономики; подрыв и девальвация легальных форм экономической деятельности.

Она пишет: «В условиях системного кризиса российского общества отсутствие эффективных легальных путей преодоления социальной «безысходности» ведет к накоплению агрессивности, состоянию фрустрации, которые находят свое выражение в формах регенерации этнорелигиозных форм насилия как компенсирующего фактора. Молодежный религиозный экстремизм – это противодействие радикальным социальным трансформациям. Он ориентирован на слом прежней социальной системы. Динамика молодежного экстремизма коррелируется с процессами социальной маргинализации, нравственным разложением, неопределенностью идеологической атмосферы развития общества. Как отмечает А.В. Сериков, молодежный экстремизм в России выступает как следствие деформаций процесса формирования и развития личности: снижение образовательного и культурного потенциала, разрыв преемственности ценностных и нравственных установок различных поколений, снижение показателей гражданственности и патриотизма» [74].

Нужно привести еще одну точку зрения В.А. Хажирокова и И.Х. Мешева, которые дали очень концептуально емкое обобщение проблемы

риска распространения экстремизма в молодежной среде: «На наш взгляд, специфика молодежной среды российского общества находит свое проявление в нескольких важных аспектах, вследствие чего усиливаются риски генезиса и развития экстремизма.

Во-первых, несформировавшаяся в полной мере аксиологическая, мировоззренческая системы координат личности. Это связано с незавершенностью процесса социализации, а также дисфункциями процесса социального взросления, усилением значимости стихийных факторов (интернет- и масс-медиа коммуникация) в системе социализационных процессов. Как результат, сознание и в целом система социокультурных координат современной молодежи формируется во многом «глазами» информационно-коммуникационных технологий, которые транслируют информацию, выгодную с политической и экономической точки зрения, а не исходя из потребностей процесса формирования личностного облика молодого человека.

Во-вторых, особые психоэмоциональные характеристики, формирующие максималистические установки по отношению к жизни и окружающему обществу. Следует отметить, что неадекватная самооценка своего места и роли в социуме в целом осложняется и преобладающими детерминантами восприятия окружающего мира (в противовес рационально-логическим).

В-третьих, сказывается сложная социальная и социокультурная обстановка в современном российском обществе, где наблюдается острое социальное неравенство на фоне господства установок вестернизированной массовой культуры. Это создает обстановку, когда системные социальные проблемы, заложенные в процессе социального взросления, преемственности смены поколений, объективно осложняются неоднозначной социальной ситуацией. В сознании молодежи формируется особая картина мира, усиливающаяся субъективными ощущениями явной или мнимой

несправедливости мира, неполноценности сложившихся социальных отношений и тому подобное. И, наконец, свое воздействие здесь оказывают процессы пубертации и акселерации молодого поколения, что еще больше усиливает иррациональные реакции на сложную социальную обстановку.

Таким образом, распространение экстремизма в среде российской молодежи объективно детерминировано комплексом факторов, связанных как с общей социальной, политической, экономической обстановкой, сложившейся в российском обществе, так и уникальными, присущими только молодежи как особой социально-возрастной группе» [241].

В-пятых, причиной социального вызова высшему образованию стала стихийная диффузия знаний и культур благодаря экспоненциальному росту возможности путешествий по всему миру, легкой доступности коммуникации и получения информации.

Диффузия знаний и культур – это процесс распространения и передачи информации, идей, ценностей, традиций и других элементов культуры от одного общества к другому или внутри одного общества. Этот процесс может происходить через различные каналы коммуникации, такие как образование, массовые медиа, межкультурный обмен и туризм.

По идее, диффузия знаний и культур играет важную позитивную роль в обогащении культурного разнообразия и взаимопонимании между народами и странами. На деле все оказалось значительно сложнее и не так однозначно. Диффузия знаний и культур приводит к целому набору негативных последствий:

- 1) утрате уникальности и индивидуальности культуры, исчезновению традиционных обычаев, обрядов и языков, что неизбежно приводит к потере культурного наследия и идентичности народов;

- 2) усилению «культурного империализма»: более сильные культуры начинают доминировать и навязывать свои установки, тем самым вытесняя

другие культуры и заставляя подчиняться своим нормам и ценностям, что приводит к потере автономии и свободы культурного выражения;

3) разрушению региональной экосистемы и окружающей среды: перенос обычаев и технологий, которые могут принести вред окружающей среде (использование неустойчивых практик земледелия или варварская добыча природных ресурсов);

4) провоцированию социального напряжения и конфликтов между различными группами людей, особенно если одна культура воспринимается как угнетающая или доминирующая над другими;

5) потере традиционных ценностей и норм важных для определенного этнокультурного сообщества, что может привести к дезориентации и разочарованию у его членов;

б) культурному захвату: более сильные культуры активно захватывают элементы культуры других народов и используют их в своих целях, что приводит к искажению и потере оригинального значения этих элементов.

В свое время большой популярностью пользовалась концепция мультикультурализма, призывающая к признанию и уважению различных культур и их взаимодействию в рамках общества. Многие ученые и политики предполагали тем не менее, что идея мультикультурализма может как результат привести к недостаточной интеграции различных культур, существующие в обществе, и создать серьезные расколы и конфликты между различными культурными группами и субкультурами. Они отмечали, что мультикультурализм также может вызывать проблемы в области социальной справедливости, так как может привести к изоляции определенных групп населения и неравноправию.

Как показывают проблемы с мигрантами в разных странах мира идеи мультикультурализма потерпели полный провал: никакой интеграции групп мигрантов в культуру новой страны не происходит, в основном эти группы сохраняют свои обычаи, традиции и не хотят даже учесть государственный

язык страны пребывания. Эти культурные группы полностью остаются в собственном культурном пространстве, которое благодаря современным информационно-коммуникационным технологиям сохраняет культурную идентичность и остается частью единого культурного пространства страны происхождения мигрантов.

Таким образом, провал идей мультикультурализма связан с недостатком эффективных механизмов интеграции различных культур, недостатком взаимопонимания и взаимным недоверием между различными этнокультурными и этноконфессиональными группами, а также неправильным подходом государственных и муниципальных органов управления к решению проблем межкультурного взаимодействия.

Обратной стороной современной глобализации, современных информационно-коммуникационных технологий, облегченной логистики стало возникновение единого мирового информационного пространства, в рамках которого широко распространились не самые лучшие образцы поведения, не самые достойные системы социальных и экономических отношений, порочные когнитивные, идеологические и нравственные установки благодаря целенаправленному негативному культурному влиянию США и ряда других западных стран, преследующих свои утилитарно-прагматические цели и решающие свои экономические и геополитические задачи в значительной степени навязыванием своей идеологической и поведенческой парадигмы. Это в результате приводит к размыванию национальной идентичности, отказу от традиционных ментальных, нравственных, социальных установок. Страна, в которой нет сильной нравственности и здорового психологического климата, заведомо обречена на поражение в борьбе с более сильными противниками.

В-шестых, еще одной причиной вызовов высшему образованию являются постоянно ведущиеся, очень тщательно стратегически

спланированные и высокопрофессионально осуществляемые информационные войны.

Я.С. Шатило и В.Н. Черкасов справедливо отмечают: «Методы информационно-психологического воздействия на массы с древних времён выступали одним из факторов достижения стратегического превосходства над противником. Но лишь информационная эра вывела этот тезис на уровень главенствующего ресурса достижения власти, завоевания планетарного лидерства на рынках сырья, финансов и интеллектов. Ошибочно считать, что кто-то способен избежать причастности к этому процессу, поскольку современные технологии манипулирования личностью сопровождают любого человека повсеместно» [250].

Методы психологического воздействия на противника были успешно опробованы еще в глубокой древности. Одним из первых теоретиков психологической войны был древнекитайский полководец Сюнь-цзы, написавший «Искусство войны»: «Война – это путь обмана».

«Понятие «информационная война» подразумевает воздействие не только на собственное население, но имеет два дополнительных значения:

1) Воздействие на гражданское население и/или военнослужащих другого государства путём распространения определённой информации. Термин «психологическая война» был заимствован в русский язык из словаря военных США и Великобритании. Перевод этого термина («information and psychological warfare») с английского языка обычно звучит как «информационная, психологическая война». Используется также термин «психологическая война», означающий психологическое воздействие на гражданское население и/или военнослужащих другого государства с целью достижения политических или чисто военных целей.

2) Целенаправленные действия, предпринятые для достижения информационного превосходства путем нанесения ущерба информации, информационным процессам и информационным системам противника при

одновременной защите собственной информации, информационных процессов и информационных систем» [21].

Термин «психологическая война» и сама идеология такого способа воздействия на противника были введены в оборот британским историком Дж. Фуллером в 1920 году.

Термин «информационная война» был введен в 1976 году американским физиком Томасом Рона [21], хотя само понятие упоминается в книге А. Даллеса «Тайная капитуляция» (1953 г.) [171].

Для нашего исследования главный интерес представляет классическая работа Мартина Либки «Что такое информационная война?», опубликованная в 1995 году Национальным Институтом Обороны США, где он выделяет семь основных форм информационных войн:

1) «Командно-управленческая война (Command-and-control) нацелена на каналы связи между командованием и исполнителями. Перерезая «шею» (каналы связи) нападающий изолирует “голову” от “туловища”» [250].

2) «Разведывательная война (Information Based Warfare) – это сбор важной в военном отношении информации (как нападение) и защита собственной» [250].

3) «Электронная война (Electronic) направлена против средств электронных коммуникаций радиосвязи, радаров, компьютерных сетей» [250].

4) «Психологическая война (Psychological) – это пропаганда, информационная обработка населения вражеского государства. Сюда же входит и так называемая война культур (Kulturkampf)» [250].

5) «Хакерская война (Hackerwar) – порождение информационной эры. Подразумевает диверсионные действия против гражданских (в отличие от электронной войны, где цели – исключительно военные) объектов противника и защиту от них (например, взлом банковских сетей)» [250].

6) «Экономическая информационная война (Economic Info-Warfare) имеет две формы: информационная блокада (направленная против США) и

информационный империализм (метод самих США)» [250].

7) «Кибервойны (Cyberwar). Их цель – осуществление информационного терроризма (захват компьютерных данных, позволяющих выследить цель либо шантажировать её)» [250].

В отчёте американской корпорации «Рэнд» MR-964-OSD (Strategic Information Warfare Rising) 1998 года дана классификация стратегического информационного противоборства (далее – ИП) на первое и второе поколение.

Особый интерес для нас представляет информационное противоборство второго поколения.

«Стратегическое информационное противоборство второго поколения» (2nd Generation Strategic Information Warfare) определено как «принципиально новый тип стратегического противоборства, вызванный к жизни информационной революцией, вводящий в круг возможных сфер противоборства информационное пространство и ряд других областей (прежде всего экономику) и продолжающийся долгое время: недели, месяцы и годы».

Задачи информационного противоборства второго поколения сформулированы следующим образом:

- создание атмосферы бездуховности и безнравственности, негативного отношения к культурному наследию противника;
- манипулирование общественным сознанием и политической ориентацией социальных групп населения страны с целью создания политической напряжённости и хаоса;
- дестабилизация политических отношений между партиями, объединениями и движениями с целью провокации конфликтов, разжигания недоверия, подозрительности, обострения политической борьбы, провоцирование репрессий против оппозиции и даже гражданской войны;
- снижение уровня информационного обеспечения органов власти и управления, инспирация ошибочных управленческих решений;

- дезинформация населения о работе государственных органов, подрыв их авторитета, дискредитация органов управления;
- провоцирование социальных, политических, национальных и религиозных столкновений;
- инициирование забастовок, массовых беспорядков и других акций экономического протеста;
- затруднение принятия органами управления важных решений;
- подрыв международного авторитета государства, его сотрудничества с другими странами;
- нанесение ущерба жизненно важным интересам государства в политической, экономической, оборонной и других сферах.

В отчете также отмечается, что развитие и совершенствование подходов к ведению стратегического ИП второго поколения в перспективе может привести к полному отказу от использования военной силы, поскольку скоординированные информационные акции могут позволить обойтись без этой крайней меры» [250].

Чтение этих пунктов приводит к однозначному пониманию: все эти методы активно и постоянно применяются против многих стран мира, в том числе и против России, становясь причиной многих проблем в обществе в целом и в образовании в частности.

Информационно-психологическая война ведется с помощью самых разнообразных инструментов и способов: СМИ, кинофильмы, сериалы, телепередачи, развлекательные шоу, компьютерные игры, короткие ролики, анимации, картинки, короткие презентации в сети Интернет, онлайн-платформы, онлайн-сервисы, социальные сети, мессенджеры и тому подобное становятся эффективными каналами доставки дезинформации и тенденциозной информации, хорошо воздействующей на сознание и бессознательную сферу людей, особенно молодежи, которая очень сильно

подвержена сторонним влиянием. Благодаря этим каналам легко осуществить изоляцию людей от нежелательной информации.

В.Г. Пичугин дал очень точное описание информации в социальных сетях и мессенджерах: особенностями любой информации, в том числе и исторической, в социальных сетях и мессенджерах являются несистематичность, неполнота, незавершённая, произвольность, чаще – недостоверность или умышленное искажение.

Несистематичность образуется из отсутствия логики последовательности событий, перерывов в изложении, произвольности порядка предоставления информации.

Неполнота является следствием представления исторических событий в пределах коротких заметок или фрагментарных сообщений, не содержащих полной информации о происшедшем.

Незавершенность появляется ввиду того, что данные могут быть опубликованы пользователями в любой момент времени, а исторические факты зачастую представлены не в полном объеме и не дополнены последующими событиями. Произвольность – следствие общей доступности изложения своего мнения для любого человека: информация, размещаемая в социальных сетях и мессенджерах, может быть представлена не только официальными источниками, но и людьми, чьи мнения являются предвзятыми или ошибочными.

«За недостоверностью и умышленным искажением исторической информации зачастую стоит проявление сознательной деятельности определённых лиц и организаций в рамках информационной войны, средствами которой являются в том числе информационно-коммуникационные технологии» [171]. В информационной войне очень активно манипулируют терминологией, навешивают ярлыки. Благодаря этим каналам очень аккуратно и целенаправленно прививаются чуждые нравственные установки, размывается традиционная мораль,

навязываются благодаря привлекательной подаче чужие поведенческие паттерны и идеологические ценности, чужие стереотипы и архетипы при условии ломки привычных для этой культуры.

Эти каналы также прекрасно подходят для троллинга («Троллинг – злонамеренное вмешательство в сетевую коммуникацию, выражающееся в нагнетании участником общения («троллем») гнева, конфликта путём скрытого или явного задиранья, принижения, оскорбления другого участника или участников, зачастую с нарушением правил объекта сетевой коммуникации и иногда неосознанно для самого «тролля» этики сетевого взаимодействия. Этим занимаются не только обученные агитаторы-профессионалы, которые в интернет-пространстве именуется «боты» и «команды ботоводов», но и любители, разделяющие те или иные настроения общества» [48]).

Именно благодаря всем этим каналам и осуществляется культурный захват умов, особенно молодых и не зрелых.

Одна из принципиально важных задач информационной войны – разрушение исторической памяти и исторического сознания нации. Современные информационные технологии осуществляют массовый охват населения и имеют возможность мгновенного и одновременного воздействия. Радио, телевидение, другие средства массовой информации, интернет и социальные сети стали способом и платформой создания и распространения псевдореальности, распространения лжи и мифов, мощным средством пропаганды и искажения фактов для достижения политических и экономических целей. Отсюда формирование ложной картины мира и фальсификации исторической памяти, создание фальшивой исторической реальности в политических интересах, формируется негативное восприятие собственной истории: остается память о поражениях, неудачах, разрушениях, произволе. Это так называемая «война памяти» (термин российского социолога и антрополога В.А. Шнирельмана).

«Войны памяти как часть глобальной информационной войны вызывают серьёзные социальные, политические и культурные последствия, так как влияют на формирование коллективной идентичности народов, на то, как разные страны, этносы и нации взаимно воспринимают друг друга, а также на политическую историю» [171].

Для войн памяти разработан особый спектр манипулятивных технологий:

1) «Изменение фактов и событий. Искажение реальной истории путем частичной или полной подмены фактов, неточного описания или частичное придумывание исторических событий.

2) Выборочное представление фактов в «нужной» последовательности, сокрытие контекста событий. Представление выборочной искаженной информации, которая подтверждает определенную точку зрения и исключает другие точки зрения.

3) Соккрытие и опущение исторической информации, которая может изменить восприятие события или опровергнуть определенную точку зрения.

4) Манипуляция образами. Использование образов и символов для манипулирования мнением об определенной исторической личности, событии или действии.

5) Использование откровенной лжи. Представление ложной информации в форме так называемой «реконструкции истории». В данном случае используется безапелляционное, масштабное, лживое описание исторических событий, которые в действительности не имели места.

6) Использование и популяризация исторических мифов как достоверно установленных событий для поддержания в массовом сознании определенного восприятия прошлого.

7) Обесценивание прошлого: демонизация исторических личностей или интерпретация свершений и фактов исключительно в эмоционально негативных характеристиках. В итоге это должно создавать в массовом

сознании представление о «тёмном прошлом», в котором нечем гордиться, а значит, необходимо чувствовать себя «без роду, без племени», без надёжного исторического фундамента для настоящих и будущих побед, которых также быть не должно.

8) Обесценивание традиций, гипертрофированное негативное представление национальных особенностей, менталитета, что обосновывается «тёмной, кровавой» историей страны (народа)» [171].

Особым оружием информационных войн становятся фейки: «Методы информационной войны представляют собой совокупность способов и приемов создания основного инструмента информационной войны – фейков ... и их воздействия на индивидуальное и массовое сознание объектов информационного противоборства. Понятно, что фейки как единицы информационного противодействия используются всеми сторонами этого противодействия как средство манипуляции сознанием.... и бессознательными слоями коллективной и индивидуальной психики объектов информационного воздействия в целях проведения своей точки зрения, своего видения и понимания воспроизводимых в фейковом образе события. Фейк (от англ. fake – подделка) как основной инструмент ведущейся сегодня по всему миру информационной войны представляет собой простой или сложный образ, который несет в себе недостоверную информацию и оказывает серьезное психологическое воздействие на сознание и психику объектов информационного противоборства. Отметим, что простые фейки создаются с помощью одного изобразительно-выразительного средства – изображения, звука или текста. Но в современной информационной войне чаще используются сложные фейки, в создании которых используются несколько изобразительно-выразительных средств – сочетания изображений, текстов и звукового ряда, как, например, в роликах или «документальной» съемке на месте происшествия» [77].

В-седьмых, еще одной причиной современного вызова системе образования стало принципиальное изменение механизмов социализации. Социализация – некий синтез инкультурации, адаптации и конструирования реальности. Это постепенное вхождение человека в общество в процессе развития и самоизменения в ходе усвоения им и воспроизводства культуры в процессе взаимодействия человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех этапах возраста. Суть социализации – нахождение человеком баланса между приспособлением к социуму и обособлением в социуме. Это процесс интернализации человеком набора ценностей, норм, обычаев, нравов, привычек и тому подобное, принятых в определенном фрагменте социума и его субкультуре. При этом механизм социализации срабатывает так, что транслирует и позитивные, и негативные нормы, ценности и сценарии поведения [139].

А.В. Мудрик и Н.А. Патутина выделяют три типа процесса социализации:

– стихийный – его детерминанты: социально-экономический уровень развития страны, технологическое развитие, уровень жизни населения, степень социального расслоения, уровень господдержки определенных слоев населения, уровень интернетизации, социально-культурное состояние общества, уровень и дифференциация образованности населения, участие групп населения в культурной и социальной жизни, ментальность этноса (отношение к труду и трудовые традиции, представление об устройстве быта, эстетические воззрения, семейные традиции), тренд государственной политики в социально-культурной сфере, которые влияют на характер потенциалов через традиционный, стилизованный и кибермеханизмы социализации, системы права и социальной защиты, развитость социальной и культурной инфраструктуры;

– относительно направляемый – детерминанты: разработанность государственной политики в социальной сфере и эффективность его реализации, технологическое развитие и интерпретация, развитость и контент электронных средств массовой информации, которые влияют на характер потенций через институциональный механизм;

– социально контролируемый (воспитание) – детерминанты: характеристики личностных ресурсов воспитателей и воспитуемых, имплицитные «теории» личности и воспитания, исторически сложившиеся традиции и социально-психологический климат поселений, государственная политика в сфере воспитания и эффективность ее реализации [139].

Все три типа находятся в динамическом единстве в общем процессе социализации.

А.В. Мудрик и Н.А. Пичугина подчеркивают: «Стихийная социализация происходит в неорганизованном, нередко спонтанном взаимодействии человека с различными многочисленными сегментами социума (в семье, в группах сверстников, в поселенческих общностях и прочее). В зависимости от возраста, пола, места жительства, этноконфессиональной, этнокультурной, социально-экономической принадлежности, образовательного уровня, индивидуальных и личностных особенностей человека набор сегментов социума, с которыми он взаимодействует, существенно различается по количеству и специфическим характеристикам» [139].

Понятно, что появление информационно-цифровых технологий и Интернета изменило процесс стихийной социализации, став ее сферой и новым механизмом – киберсоциализацией. «Сущность влияния этого механизма состоит в том, что символично-знаковая реальность киберпространства становится сферой интериоризации и экстериоризации «артефактов культуры» и опыта социокультурной деятельности человека» [139]. Работа этого механизма имеет позитивные и негативные потенции из-за содержания контента: с одной стороны, множество информации, баз

знаний, культурных достижений, возможностей обучения, с другой стороны – множество негативной информации и пропаганда девиантного поведения, возможность манипуляции сознанием и криминальная составляющая.

В-восьмых, еще одной существенной причиной вызова системе высшего образования стало явно выраженное снижение уровня интеллекта школьников и студентов, и всеми наблюдаемая деградация системы образования во многих регионах мира, не исключая, к сожалению, и нашу страну.

В Норвегии (В Центре экономических исследований Рагнера Фриша) проводились исследования, которые показали один весьма неприятный результат: с начала 2000-х годов уровень интеллекта претерпевает градационный упадок. В первой половине XX века уровень интеллекта возрастал благодаря индустриальной революции, улучшению условий жизни населения во многих странах (лучше питание, лучше система образования и медицинского обслуживания). Но по мере роста благосостояния уровень интеллекта стал снижаться примерно на 7 единиц за одно поколение. Основные причины: негативные изменения в окружающей среде и образе жизни, несбалансированный рацион питания, нехватка микроэлементов, плюс влияние IT-технологий [181].

С одной стороны, IT-технологии – великое благо и удобнейший многофункциональный инструмент, с другой – они дают легкий доступ к любой информации и базам знаний. В результате младшая часть населения не хочет запоминать знания, не хочет читать и писать, что приводит к её значительному отупению и к деградации её когнитивных способностей.

Недаром зачастую выясняется, что, привыкнув пользоваться удобными телефонными приложениями, множество молодых людей не может освоить элементарную офисную оргтехнику.

«После «эффекта Флинна» учеными по всему миру примерно с 90-х годов регистрировалось снижение интеллектуального уровня

человечества. В 2000 году был выведен среднемировой показатель IQ, составивший 90,31 балла. По прогнозу ученых, к 2025 году он составит 86,67 балла. Ученые говорят, что, если тенденция сохранится, то через какие-то 150 лет средний уровень интеллекта взрослого человека будет равен тому, который имеет нынешний девятилетний ребенок.

Российские ученые по этому поводу бьют тревогу. По их данным, ежегодно все большее количество людей жалуется на ухудшение мозговой деятельности: возрастает рассеянность, возникают сложности с запоминанием даже простейшей информации, невозможность сконцентрироваться на чтении больших текстов, а о чтении книг вообще мало кто говорит. Самое ужасное, говорят врачи, что жалуются на это не пожилые люди, которым по возрасту «положены» такие проблемы, а представители среднего возраста и более молодое поколение. По мнению медиков, виноваты во всем Интернет и распространение гаджетов. Людей подсадили на постоянную связь, и они теперь все свободное время проводят в смартфонах и ноутбуках. Мир перешел на чтение коротких сообщений, получение хаотичных отрывочных сведений, восприятие очень узкой информации. В результате сегодня многим не под силу прочесть обычную аналитическую статью: на просторах всемирной паутины стал распространенным аргумент: «слишком много букв – не осилил». Хорошо еще, если написано без ошибок. В 2008 году российские ученые опубликованы данные, свидетельствующие о том, что в Интернете среднестатистический пользователь прочитывает не более 20 процентов текста, который размещен на странице. Читает начало, несколько строк в середине и конец, чтобы понять, чем все закончилось. А далее он ставит лайк, одновременно решая, кем с этим поделиться с целью вызвать новую волну лайков. До осмысливания прочитанного, а уж тем более вразумительного обсуждения мало кто доходит. Мыслительная деятельность в СМС-формате – вот что губит интеллект людей, уверяют ученые» [134].

Проводились специальные исследования среди интернет-зависимых и интернет-независимых студентов. Их результаты описывает А.А. Вихман: «в группе интернет-зависимых студентов мы видим шесть достоверных отрицательных корреляций аддикции и когнитивных показателей, в группе наименее зависимых студентов, наоборот, достоверные связи представлены только с положительным знаком. Таким образом, в группе зависимых увеличение аддикции от средних значений к высоким сопровождается снижением зрительнопространственного интеллекта, снижением общего уровня критического мышления (для показателей компульсивных симптомов и симптомов толерантности), более слабой оценкой аргументов и условий, а также снижением уже выявленной на общей выборке шкалы рассмотрения альтернатив. Выявленные данные могут свидетельствовать как о негативном влиянии интернет-зависимости в большей степени на уровень критического мышления, так и о том, что со снижением критического мышления увеличивается динамика развития аддикции. Возможно, сниженный уровень критического мышления ускоряет формирование интернет-аддикции... В группе независимых от интернета выявляется другая картина: увеличение симптомов толерантности, внутриличностных и физических проблем от пребывания в интернете от низких к средним значениям сопровождается увеличением вербального интеллекта» [43].

И, наконец, девятая причина вызовов - проблема стагнации и деградации системы высшего образования, в первую очередь, российского. Приведем точку зрения Н.С. Розова: «Высшая школа медленно катится по своим рельсам, склоняясь к большей бюрократичности, симуляционности, виртуализации-дистанционности, сегрегированности (по качеству и дороговизне образования), идеологизации и клерикализации» [195].

В основе этой стагнации и деградации лежит несколько факторов:

- сокращение реального финансирования вузов;

- коммерциализация, приводящая к снижению доступности образования из-за высокой платы за обучение, доступной далеко не всем студентам;

- низкий уровень материально-технического обеспечения;

- девальвация социального статуса профессорско-преподавательского состава в совокупности с резким увеличением рабочей нагрузки и низким уровнем оплаты труда;

- снижение качества преподавания;

- снижение качества среднего образования, более низкий уровень интеллектуального развития абитуриентов;

- отток значительного числа преподавателей и ученых за границу;

- неэффективный менеджмент;

- снижение престижности и ценности дипломов и научных степеней;

- постоянно растущее бюрократическое давление;

- симуляция образовательных практик, приводящая к получению студентами мнимых знаний;

- низкая степень привлечения студентов к научно-исследовательской работе;

- топорно проводимые реформы высшего образования;

- отсутствие регулярной системы воспитательной работы.

Можно назвать еще несколько факторов, но и этих достаточно, чтобы понять, что наше высшее образование действительно деградирует.

Итак, резюмируя, мы можем сказать, что вызовы перед современным российским образованием поставил комплекс реальных экзистенциальных причин:

- 1) Изменение геополитической картины мира и начавшийся распад однополярного мира с возникновением многополярного, что детерминирует

экономические, культурные и социальные трансформации нашего общества, не оставляя в стороне систему высшего образования.

2) Усиление регионального и социального неравенства.

3) Усиление информационно-цифрового неравенства.

4) Сложность и неоднозначность процессов цифровизации всех сфер бытия, в том числе институтов высшего образования.

5) Изменение экономики, влекущее за собой серьезную трансформацию рынка труда, степень востребованности специальностей и требования новых компетенций специалистов, которых готовят вузы.

6) Подъем религиозности и распространение экстремизма среди молодежи.

7) Стихийная диффузия знаний и культур, проявление культурного империализма.

8) Возникновение единого мирового информационного пространства с его позитивными и негативными особенностями и системой влияния.

9) Ведущиеся против нашей страны информационные войны и их деструктивное влияние на молодежь.

10) Сложная социально-экономическая, политическая и психологическая ситуация в стране, изменение и разрушение традиционной культуры и нравственности.

11) Снижение интеллекта нации и отдельно взятых индивидов.

12) Стагнация и деградация системы российского высшего образования, снижение качества преподавания.

13) Избыточный выпуск плохо подготовленных специалистов с высшим образованием, к тому же не востребованных на рынке труда.

14) Потеря молодежью социальной мотивации к образованию.

15) Процесс «отлучения сферы образования от культуры, школы – от формирования и воспитания человека и гражданина, а также от выполнения ею функций социального «сита» и социального лифта. Историческая миссия

образования как стратегического ресурса развития общества утрачивается. За образованием закрепляются задачи профессионального обучения и подготовки работников для народного хозяйства (что в перспективе потребует применения адекватной терминологии – «сфера подготовки», «институт подготовки», «система подготовки») [31].

16) Изменение механизмов и средств социализации, позитивное и негативное влияние информационно-компьютерных технологий и сети Интернет на процессы стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации.

Это только часть проблем, с которыми сталкивается современное общество. Для нас важнее, что эти проблемы ведут к необходимости адекватной трансформации образования вообще и высшего образования, в частности, как должного ответа на эти вызовы.

Вузы России должны бороться с религиозным и политическим экстремизмом в студенческой среде, точнее, предотвращать их распространение.

Они должны иметь выстроенную политику противостояния в информационных войнах и воспитывать студентов для сохранения нашей национальной культуры и идентичности.

Нужны такие способы организации учебного и исследовательского процесса, чтобы преодолевать по возможности и проблемы неравенства, и негативные последствия снижения интеллекта, и отрицательные последствия цифровизации.

Для России это особенно актуально, учитывая сложную ситуацию, в которой она сейчас находится и которую с честью преодолевает.

Следовательно, для правильного и успешного развития страны и ее экономики, культуры и социальной сферы необходимо понимать, каких специалистов, с какими компетенциями нужно растить и какими способами.

А значит, нужно понимать, как реформировать систему российского образования. В этом плане на помощь должна прийти философия образования.

В современном понимании философия образования – область философии, которая изучает сущность, цели и методы образования. Она занимается вопросами, связанными с тем, каким должно быть идеальное образование, как оно влияет на развитие личности и общества, какие навыки и знания должны быть переданы, и каким образом это должно осуществляться. Философия образования помогает определить основные принципы и ценности, на которых должна базироваться образовательная система, а также способы и методы их реализации в практике обучения. Она позволяет понять важность образования для развития личности и общества в целом и выработать стратегии и методы, способствующие наилучшему достижению образовательных целей.

Основными принципами современной философии образования являются:

**Гуманизм:** образование должно быть ориентировано на развитие личности как целостной сущности, способной к самореализации и саморазвитию.

**Доступность образования** для всех членов общества, независимо от социального статуса, пола, национальности и других факторов.

**Свобода:** образование должно способствовать развитию критического мышления и самостоятельности учащихся, а не диктовать им определенные идеологии или установки.

**Эффективность:** образование должно быть направлено на достижение конкретных целей и результатов, способствующих развитию общества.

**Интерактивность:** образование должно основываться на взаимодействии между учащимися и преподавателями, а также между различными учебными предметами и областями знаний.

Ответом системы образования в целом и системы высшего образования на все эти вызовы должна стать продуманная и просчитанная целостная модернизация образовательной среды, ее концептуального наполнения и ее операционных механизмов, а как результат – изменение компетенций выпускников. Становление информационного общества требует усиления способности к прогностичности и опережающего развития вузов.

И.В. Манжетей и Д.В. Чаюн справедливо замечают: «Сегодня образовательная организация ... стала многофункциональным, многопрофильным учреждением, а дополнительное образование превратилось из отрасли в широкую социальную сферу, выполняющую ряд функций: социально-адаптивную, личностно-развивающую, функцию социальной защиты, функцию трансляции и созидания спортивной культуры (культуротворческую) и функцию здоровьесформирования» [130]. Это было написано по поводу спортивных школ, но, по сути, совершенно справедливо по отношению к любому учебному заведению.

Любое учебное заведение – не просто некое учреждение, это целостная, особая, насыщенная, питательная воспитательно-образовательная среда, оказывающая на воспитание и образование ученика или студента каждым компонентом своего бытия: техническим, эстетическим и санитарно-гигиеническим состоянием, степенью доброжелательности персонала, профессиональной компетентностью и коммуникабельностью преподавателей, их нравственными качествами и внешним видом, сложившейся системой социальной коммуникации [130].

Ответом на все современные вызовы является формирование в высшем учебном заведении целостной всесторонне развитой личности. Воспитание, обучение, развитие – процессы взаимосвязанные, в их результате должны быть максимально развиты не только когнитивные, но и личностные качества студента, способного осуществлять успешные поведенческие стратегии, полезные и для личности, и для общества в целом.

## **Глава 2**

### **Порождение и трансфер знаний в едином культурно-образовательном пространстве высшего учебного заведения**

#### **2.1 Социально-философский анализ единого культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения как парадигмы порождения и трансфера знаний**

В предыдущей главе уже давалось рабочее определение концепта единого культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения как сложно интегрированной информационно-коммуникационной материально-духовной среды, в рамках которой осуществляются научные исследования (порождение знания), образование (передача знания), социализация и инкультурация студентов (передача им набора поведенческих и ментальных паттернов, культурных и нравственных ценностей), в результате чего у студентов появляется набор профессиональных и общекультурных знаний и компетенций, воспитываются многогранные профессиональные и социальные навыки и умения, развиваются их способности творческого самостоятельного критического мышления и личностные качества.

В этом параграфе предстоит развить это определение и дать системный социально-философский анализ этого феномена.

Анализ будет базироваться на нескольких важных основаниях.

Во-первых, на принципе холархического подхода. Любой вуз является самостоятельной целостной системой, субцелостностью на определенном уровне системной иерархии, холоном.

«Понятие «холона» ввёл в 1967 году Артур Кёстлер. Он писал: «Организм нужно рассматривать как многоуровневую иерархию

полуавтономных субцелостностей, разветвляющихся на субцелостности низшего порядка и так далее. Субцелостности на любом уровне иерархии называются холонами» [94]. Концепция холона была введена, чтобы доказать относительность понятий «часть» и «целое» в области живого. Кен Уилбер дополнил понятие холона важными характеристиками. Каждый холон обладает следующими четырьмя способностями («импульсами»): «горизонтальными» – это 1) организация (поддержание своей автономии, целостность) и 2) взаимодействие (способность вписаться в среду, выполнение обязанностей части другого целого); «вертикальными» – это 3) самоопределение (движение на более высокий уровень, способность превзойти самого себя) и 4) самораспад (движение на более низкий уровень, разделение на подхолоны) [226]».

Любой вуз, таким образом, обладает особенностями холона:

1) Это организация – поддержание своей автономии и целостности как единого успешно функционирующего и легко адаптирующегося к условиям изменяющейся внешней среды организма.

2) Осуществляет взаимодействие – является частью системы высшего образования как функциональной подсистемы социума и взаимодействует с другими акторами социальной практики, в том числе с другими вузами и прочими социальными институтами.

3) Осуществляет самоопределение – методом саморазвития и самопостроения пытается перейти на более высокий уровень в иерархии – стать больше, престижнее, интереснее по своим возможностям в области образования, поглотить другие вузы, создать филиалы, образовательные кластеры и тому подобное).

4) Способен к самораспаду – разделению на подхолоны, может двигаться на низший уровень – деградировать или разделиться на самостоятельные институты.

Такая же холархическая организация свойственна и внутренней системе самого вуза, состоящего из набора субцелостностей – холонов: студенческих групп, факультетов, кафедр, институтов, научно-образовательных центров, лабораторий, мастерских, сообществ и так далее.

Второе основание нашего анализа – рассмотрение вуза как живой системы. Здесь воспользуемся методологией М.Б. Оселедчика, изложенной им в работе «Знание как бионический концепт» [146]. Он пишет, что живая система одновременно обладает набором особых свойств: определенным химическим составом, единым принципом структурной организации, обменом веществ и энергозависимостью, саморегуляцией, раздражимостью, наследственностью и изменчивостью, самовоспроизведением (репродукцией), ростом и развитием, ритмичностью, целостностью и дискретностью.

С определенной долей условности вуз тоже можем рассматривать, как бионический концепт – живую систему:

- 1) Химический состав – люди и другие объекты материального мира.
- 2) Единый принцип структурной организации – в основе структурной организации лежат индивиды, объединяемые в группы по разным основаниям, но структурно-функционально одинаковые: студенческие группы, кафедры, факультеты и прочие подразделения.
- 3) Обмен веществ – в данном случае постоянный процесс передачи и усвоения материальных объектов, энергии, информации и знаний.
- 4) Энергозависимость – существование вуза зависит от усилий, которые прилагают преподаватели, сотрудники и студенты, без этих совместных усилий вуз не сможет существовать, расти и развиваться, наоборот, он начнет деградировать и разрушаться.
- 5) Саморегуляция – система самоорганизации и самоуправления вуза и его подразделений, поддержание нормального функционирования вуза в материально-техническом, антропологическом, социальном и когнитивном планах.

6) Раздражимость – система постоянных адекватных реакций на изменения в обществе, технологии, экономике, политике, действиях студентов и так далее.

7) Самовоспроизведение – это, с одной стороны, массовый выпуск специалистов (в том числе пополнение собственного коллектива исследователей и преподавателей), с другой – способность вуза создавать новые подразделения, филиалы и другие субцелостности.

8) Рост – как правило увеличение числа преподавателей, сотрудников, студентов, новых структурных подразделений, наработка новых курсов, программ, специальностей, строительство новых объектов (кампусов, корпусов и тому подобное).

9) Развитие – совершенствование своей функциональной структуры и возможностей, внедрение инноваций: новые специальности, программы, курсы, технологии, инновации, методы и формы обучения и тому подобное.

10) Ритмичность: вуз всегда живет в четком учебном годичном ритме – семестры, сессии и тому подобное.

11) Целостность и дискретность – именно та холархическая структура, свойственная вузам, о которой говорилось выше.

Третье основание нашего анализа – антропомерность и антропоцентризм.

Антропомерность высшего учебного заведения – соответствие его структуры, инфраструктуры, организации учебного процесса и научно-исследовательской деятельности потребностям, интересам, возможностям, способностям и ценностным системам студентов, преподавателей и других участников образовательного процесса.

Это включает в себя создание благоприятной образовательной среды, разнообразие образовательных программ и возможностей для развития личности, поддержку научных исследований, а также содействие

профессиональному и социальному росту студентов, сохранению физического и психологического здоровья всех участников жизнедеятельности вуза.

Антропомерность также предполагает активное полноправное участие студентов и преподавателей в управлении и развитии учебного заведения, учет их мнения и потребностей при принятии управленческих решений. В идеале задача вуза – не просто подготовить высококвалифицированного специалиста, но и помочь индивиду в плане личностного роста: вуз должен создавать условия для всестороннего развития личности студента, его интеллектуальных, эмоциональных и творческих способностей, формирования универсальных компетенций и культурных ценностей, способствующих успешной социальной адаптации, социальной мобильности и самореализации студентов.

Четвертое основание анализа: социальная целесообразность создания и поддержания существования вуза. Вуз как исторически сложившийся социальный институт всегда играет важную социальную функцию, выполняя научные исследования, обеспечивая качественное образование и формируя квалифицированных специалистов для общества. Вуз всегда нацелен на обеспечение социальной мобильности и воспроизводство национальной интеллигенции. Вуз существует и получает финансовую и организационную поддержку государства и социума до тех пор, пока решаемые им задачи соответствуют потребностям государства и общества, отвечая на их запросы. Можно утверждать, что любой вуз – это необходимый элемент системы относительно контролируемой социализации, в значительной степени компенсирующий, а периодически противостоящий натиску стихийной социализации.

Социальная целесообразность вуза подразумевает:

1) Вуз дает высококачественное образование: предоставляет студентам возможность получить современные знания и навыки, востребованные

экономикой и социальной структурой общества и необходимые для успешной карьеры и личностного развития.

2) Генерация нового знания: вузы проводят научные исследования, которые способствуют научному и технологическому прогрессу и развитию общества.

3) Социальная ответственность: вузы играют важную роль в обществе, осуществляя различные социальные программы, поддерживая культурную жизнь, проводя просветительскую деятельность, занимаясь патриотическим и нравственным воспитанием студентов и способствуя развитию региона.

4) Экономическое развитие: высшее образование способствует эффективному развитию экономики благодаря подготовке высококвалифицированных специалистов, способных к инновациям и расширению на их базе производства, тем самым создавая новые рабочие места и усиливая финансовый оборот страны и инвестиционную активность.

Теперь можно перейти к анализу единого культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения.

Как уже подчеркивалось, феномен единого культурно-образовательного пространства высшего образования исторически сложился еще в средние века, когда общая организационно-функциональная структура университетов как типичных для того времени корпоративных учреждений с горизонтальными социальными связями (наподобие средневековых цехов и гильдий) была распространена по всей Европе, преподавание в них всегда велось на латыни, система преподавания, принципы и формы организации учебного процесса были одинаковы для всех университетов, что позволяло студентам и преподавателям комфортно себя чувствовать при переходе из одного университета в другой в любой стране Европы, которые обладали единой культурной идентичностью в рамках единого для них культурно-образовательного пространства, сохраняющего свои основные характеристики независимо от географической локации.

В принципе этот феномен единого культурно-образовательного пространства мы можем отметить у мусульманских университетов и медресе, где обучение велось преимущественно на арабском языке и существовал определенный стандарт образования. Похожие характеристики были в университетах Пагана (Бирма) или Наланда (Индия).

Феномен единого культурно-образовательного пространства вуза заключается в том, что оно объединяет в себе различные функции и направления деятельности, в качестве интеллектуальной питательной среды способствуя гармоничному развитию личности студентов и созданию комфортных условий для их обучения и жизни.

Этот феномен является результатом взаимодействия различных факторов: материальных и социально-экономических условий, используемых технологий, информационно-коммуникационной инфраструктуры, наработанных методик преподавания, накопленного багажа знаний, квалификации преподавателей, качества менеджмента, культурных традиций, выработанного типа ментальности, социальных практик и поведенческих паттернов, личностных особенностей преподавателей, сотрудников и студентов. Это далеко не полный перечень функциональных подсистем – компонентов единого культурно-образовательного пространства, но первичное представление о нем сформировать помогает.

Более подробное рассмотрение базовых атрибутов ядра этого концепта мы начнем с социально-философского анализа его экзистенциальных особенностей как онтологического феномена.

Для начала хотелось бы отметить первую онтологическую особенность феномена единого культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения – его континуально-дискретную квантовую природу.

Речь идет о том, что, поступив в высшее учебное заведения и получив там образование, индивид не просто приобретает набор некоторых явных знаний, умений и навыков, то есть профессиональных компетенций. В период

обучения в нем не просто развиваются его изначальные способности и задатки, и культивируются специальные компетенции, в первую очередь он приобщается к информационно-коммуникационной системе учебного заведения, становясь новым узлом сложной сети долговременных информационно-социальных отношений. В результате с ним происходят очень серьезные личностные трансформации: изменение стиля речи (особое произношение характерное, скажем, для многих элитарных английских университетов), обретение новых способов понимания информации и интерпретации явлений и феноменов окружающего мира благодаря приобщению к специфичной семиосфере вуза, усвоение новых паттернов поведения, стиля и принципов отношения к другим людям, к науке, политике, экономике, изменяются когнитивные навыки, тип ментальности и многое другое.

Индивид становится одним из полноправных активных агентов единого культурно-образовательного пространства как многоагентной системы социального взаимодействия и субъектом-носителем типичных свойств, в том числе накопленных знаний, навыков, умений и ментальности (семиотической и аксиологической) конкретного культурно-образовательного пространства. Покидая стены учебного заведения в географическом и временном смысле, он остается тем не менее агентом этой системы, носителем этой семиотической и когнитивной культуры и знаний, и участником приобретенных во время учебы социальных и профессиональных связей, несмотря на изменение локации, тем самым расширяя географическую и виртуальную протяженность этого единого культурно-образовательного пространства, превращаясь, с одной стороны, в дискретную, географически локализованную, атомарную автономную структурную единицу этого пространства (неким фрагментом этого пространства), а, с другой, сохраняя свою ментальную и функциональную приобщенность к нему, оставаясь элементом сети –

устойчивой системы социально-коммуникационных отношений, сложившейся в рамках этого пространства.

Можно сказать, что это свойство бесконечной делимости и безразмерности (безмасштабности) этого пространства с количественной точки зрения при условии сохранения всех качественных содержательных ресурсов этого пространства – его культурного кода как социальной подгруппы: знаний, традиций, навыков, систем социальных практик, технологий, ментальностей, семиотики, социально-культурных ценностей, лингвистических особенностей и тому подобное.

Благодаря этому это единое культурно-образовательное пространство обладает квантовыми характеристиками: вероятностными одинаковыми реакциями людей (эффекты удаленных квантовых корреляций в сознании людей, с точки зрения В.Г. Буданова [30]), удаленных друг от друга, на определенные события и прочие феномены социальной и интеллектуальной жизни.

Профессор А.К. Гуц сделал очень важное замечание: «В случае социологии объекты — это социальные объекты, конечно, принадлежащие макромиру, но их описание не осуществляется в пространственных терминах, то есть для социолога не играют роли их размеры и пространственные координаты – для социолога они характеризуются параметрами либо качественного характера, либо количественно-числового, и эти числа относятся к чисто социологическим описаниям» [53].

Социальный объект – объект, который может быть отдельным человеком или группой людей, или социальным институтом, это единое целое, объединение людей под влиянием различных факторов.

Социальные действия – это действие человека (внешнего или внутреннего характера), которое предполагает, что действующий индивид связывает с ним субъективный смысл, и которое соотносится с действием других людей и ориентируется на него. Содержание действия образуют

структуры и процессы, на основе которых люди формируют и реализуют осмысленные намерения.

А.К. Гуц пишет, что социальные явления живут в абстрактном социальном пространстве (в нашем случае единое культурно-образовательное пространство с точки зрения его когнитивной и социальной стороны тоже является абстрактным).

Набор характеристик социального объекта – их состояний – постоянно меняется, переходы из одного состояния в другое являются вероятностными и описываются с помощью стохастического моделирования, причем пути перехода из одного состояния в другое очень сложно проследить, да к тому же в силу воздействия огромного количества факторов пути перехода, связанные с действиями множества людей, могут быть самыми разными. В результате возникает тонкое взаимодействие – интерференция по крайней мере двух путей перехода, то есть «взаимное вмешательство каждой из альтернатив в динамику друг друга, порождающее *недетерминистское*, невыразимое в привычных терминах *квантовое явление*» [53].

В результате мы можем говорить о когерентной суперпозиции базисных состояний – об одновременном пребывании объекта сразу в нескольких параллельных альтернативных состояниях, над каждым из которых одновременно осуществляются различные социальные действия. Внутри социального объекта возникает сложная сеть не силовых и не локальных (проявляемых мгновенно через большие расстояния) воздействий – квантовые корреляции, которые порождают квантовую сцепленность (запутанность). Квантовая запутанность ассоциируется с согласованными коллективными действиями социальной группы, основой которых является единый язык [53].

Таким образом изменение социального объекта внутри единого социального пространства мгновенно откликается некоторым изменением состояния другого социального объекта. Единое социальное

культурно-образовательное пространство вуза – мир сцепленных умов, объединенных получаемой и осознаваемой информацией. Этот мир многомерен по своей архитектуре, непрерывно эволюционирует и постоянно изменяется. Это динамичный мир по своей природе, сложно зависящий в своей динамике от результатов социальных действий и от имманентной ему динамичной системы знаний.

Вторая особенность: единое культурно-образовательное пространство вуза – это питательная интеллектуальная среда, которая как целое обладает сложной структурой и разнообразными способами, и механизмами функционирования. Главное свойство среды – способность поддерживать жизнь и обеспечивать устойчивое развитие. Среда всегда обладает географическими, физическими, экологическими и химическими характеристиками; у нее есть биологические характеристики, связанные с присутствующими в ней биологическими организмами и их взаимодействиями; и, наконец, социокультурные характеристики – социальные, культурные и экономические аспекты среды. Единое культурно-образовательное пространство вуза – это, в первую очередь, социально-коммуникативная среда. Главное свойство единого культурно-образовательного пространства – быть питательной интеллектуальной развивающей средой. Соединяя свое личное культурное пространство как личности и свою субкультуру со множеством культурных пространств и субкультур других людей, индивид пользуется возможностями взаимного обогащения своих знаний и социальных навыков – он передает свои окружающим людям, но взамен насыщается теми интеллектуальными благами, которые ему могут предоставить окружающие его люди и само единое культурно-образовательное пространство с его синергетическим эффектом от соединения множества индивидуальных культурных пространств с хранимым и трансформируемым запасом явных знаний и процессами диффузии неявных знаний, ментальных и социальных навыков.

И.В. Манжелей и Д.В. Чаян справедливо отмечают, что среда образовательного учреждения – совокупность различных условий и возможностей, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении для развития профессиональных, социальных и духовных навыков индивида [130].

Эта идея, в принципе, в науке не нова. Указанные выше авторы объясняют: «Методология нашего подхода базируется на идеях экологической психологии, а именно: на теории возможностей Дж. Гибсона, отмечающего активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную среду («экологический мир» по Гибсону), и на экобихевиоральных исследованиях Р. Баркера и Е. Виллемса [262], обосновавших существование «поведенческих сеттингов», опосредующих поведение человека в зависимости от физического и социального окружения, а также на теории развивающего обучения Л.В. Занкова [72], исходной позицией для которой является гипотеза Л.С. Выготского о динамическом соотношении процессов обучения и развития. Очень важным в методологическом плане является положение В.В. Рубцова [199] о том, что «человек для другого человека также выступает как элемент окружающей среды, оказывая влияние на него своими отношениями и действиями». Подтверждение тому находим у П.Ф. Лесгафта [122], считавшего среду определяющим фактором развития «индивидуальных и социальных» свойств человека, и у Л.С. Выготского [45], который подчеркивал, что «если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он всемогущ при опосредованном влиянии на него через социальную среду» [130].

Здесь еще уместно вспомнить концепцию Ба И. Нонаки и Н. Конно [142], созданную ими на базе работ японских философов Китаро Нишида и Хироси Шимизу, поскольку эта концепция очень точно отражает средовую специфику единого культурно-образовательного пространства вуза, хотя речь в японской концепции речь идет прежде всего о коммерческой организации: «Концепция

знаний делится на явные и неявные знания; явные знания относятся к знаниям, которые могут быть сформулированы, записаны и сохранены, в то время как неявные знания относятся к личному опыту, ценностям, верованиям и эмоциям индивида. Согласно теории Нонаки, явное и неявное знание лежат не отдельно, а взаимодействуют друг с другом посредством взаимодействий и отношений между людьми. Таким образом, модель SECI основана на предположении, что знания создаются посредством социального взаимодействия неявных и явных знаний как преобразование знаний. Модель SECI основана на четырех способах преобразования знаний; социализация, экстернализация, комбинирование и интернализация. «Ba» считается общей платформой для создания знаний. «Ba» – это совместное пространство, будь то физическое, психическое или сочетание того и другого, которое служит основой для создания знаний. Ba предполагает обмен неявными знаниями, то есть эмоциями, чувствами, опытом и ментальными образами. Это также предполагает формирование коллективных отношений, открытых для обмена практиками, ценностями, процессами и культурой. Эта концепция фокусируется главным образом на индивиде как личности, обладающей знаниями, а не только на самих знаниях. Она направлена на создание общего пространства для объединения людей, где они могут вести диалог, делиться знаниями и создавать их. Как и в отношениях, формируемых в лично-ориентированных практиках, отношения, формируемые в Ba, основаны не только на обмене объективными знаниями, но и на разделении ценностей, убеждений и эмоций. Это также отражает формирование лично-ориентированной среды как основы для лично-ориентированных исследований, где формируются здоровые отношения с участниками. Кроме того, Ba поможет создать ощущение связанности и диалога, таким образом сосредоточив внимание на идее, что разработка новых практик осуществляется совместно с другими, а не для других» [258].

Подробный анализ этой концепции дал М.Б. Оселедчик в работах «Механизмы создания интеллектуальной среды социального института» [154], «Интеллектуальная «питательная» среда социального института» [154], «Концепция «Ба» как альтернативный способ построения питательной интеллектуальной среды социального института для роста знаний» [150].

1) Ба – общее место для возникновения новых отношений, общность людей.

2) Ба – может быть физическом (офис, учебное пространство, бизнес-пространство), виртуальным (электронная почта, видеоконференция, дистанционное образование и тому подобное), ментальным (совместный опыт, идеи, идеалы), любой комбинацией этих мест. Единое культурно-образовательное пространство вузе как раз и представляет собой сочетание физического, виртуального и ментального.

3) Ба – это мир, в котором индивид осознает себя как часть окружающей среды, от состояния которой зависит его жизнь, внутри ба происходит создание ценностей, новых знаний.

4) Ба – это контекст смыслопорождения и смыслоизвлечения, это пространство, в которое встроены неосозаемые знания, постигаемые посредством получения собственного опыта или анализа опыта других людей.

5) Ба существует на многих уровнях, соединяющихся в большее ба – башо (basho). Рабочая группа – ба для личности, организация – ба для группы; рыночная среда – ба для организации. Когда все эти ба соединяются в большое башо, процесс формирования знаний убыстряется.

6) Участие в ба-пространстве – вовлечение и возможность выйти за пределы собственной ограниченной перспективы, для синтеза рациональности и интуиции, которые ведут к творчеству.

7) Ба – система, имеющая пространственные и временные границы, в рамках которых знания активизируются как творческие ресурсы. Знание неосозаемо, безгранично и динамично. Оно обладает нулевой ценностью, если

его не использовали в нужном месте в нужное время. Значит, применение знаний требует концентрации их как ресурса в определенное время в определенном месте.

Перечисление этих особенностей Ба показывает, что все эти свойства в полной мере можно отнести к единому культурно-образовательному пространству вуза как стимулирующей интеллектуальной питательной среды, помогающей освоить уже накопленное знание и создавать новое.

Третья особенность единого культурно-образовательного пространства вуза – его принципиальная многофункциональность. Единое культурно-образовательное пространство вуза выполняет одновременно очень большой набор тесно взаимосвязанных и взаимно пересекающихся между собой функций: образовательную, научно-исследовательскую, организаторскую, мотивирующую, лингвистическую, воспитательную, социализирующую, сохранения исторической памяти, коммуникативную, информационно-просветительскую, эстетическую, рекреационную, здоровьесберегающую, социально-изолирующую, духовную.

Образовательная функция – функция постоянной трансляции знания и обеспечения студентов свободного доступа к знаниям (к лекциям, семинарам и другим формам учебной работы, к книгам, научным монографиям и сборникам статей, журналам, к обучающим программам, к научным мероприятиям, обеспечение размещения научных и учебных материалов в сети), функция помощи в усвоении этих знаний.

Научно-исследовательская функция – вовлечение обучающихся (студентов, аспирантов, докторантов) в выполнение научно-исследовательских проектов, проведение научных исследований, организация конференций, семинаров и научных мероприятий, публикация научных статей и монографий, разработку инновационных технологий и применение научных знаний на практике. Главный смысл научно-исследовательской функции – генерация нового знания. Единое

культурно-образовательное пространство вуза – стимулирующая питательная среда, где важнейшей системообразующей ценностью является участие в реальной научно-исследовательской деятельности, и которая предоставляет действительные, а не декларативные возможности и стимулы для этого.

Организаторская функция – с одной стороны, это целесообразное упорядочение учебной среды: пространственное единство аудиторий, лабораторий, музеев, мастерских, мест отдыха, питания и так далее; выстраивание временного графика внутренне логичного и рационального учебного процесса; с другой стороны, это целенаправленное построение эффективной коммуникационной и технической инфраструктуры. Она обеспечивает эффективную работу учебного заведения, достижение поставленных целей и решение текущих задач.

Мотивирующая функция – создание и сохранение благоприятной и поддерживающей атмосферы для студентов, преподавателей и сотрудников вуза для творчества, всестороннего развития способностей, талантов и навыков, свободного знаниями и опытом, создания сильных связей и дружественных отношений. Это создание сильной мотивации к генерации нового знания как доблести и делу чести. Это ментальная парадигма, основанная на нескольких постулатах:

- поиск научной истины и генерация нового знания – благо, знак отличия и приобщения к интеллектуальной элите;
- хорошая учеба – не право, а обязанность, она является пропуском к социальному лифту и научным достижениям.

Мотивация – создание комплекса благоприятных условий для повышения качества образования, стимулирование профессионального роста преподавателей и исследователей, развитие творческого и инновационного мышления, для развития личности, укрепления общественной связи и содействия интеллектуальному и духовному развитию общества в целом.

Лингвистическая функция – выработка общего языка, терминологии, стиля построения речи, погружение в новую языковую среду обучающихся, которые усваивают основные принципы ее грамматики и специальную лексику. Это также создание особой семиотической среды со всеми ее особенностями, которая становится внутренним достоянием и единым способом смыслоизвлечения и смыслопорождения для всех членов этой социальной подгруппы.

Воспитательная функция – формирование системы ценностей, мировоззрения и характера студентов, развитие личности, ее социализация, формирование культуры общения, гражданской активности и ответственности.

Социализирующая функция – успешная интеграция студентов в общество, формирование социальных навыков, умений социального взаимодействия, а также общественной активности, развитие социальной компетентности и адаптации к разнообразным ситуациям в обществе, навыки работы в коллективе, решения конфликтов, выстраивания коммуникации. Возможность контактов с различными социальными группами, общение с коллегами и преподавателями, участие в общественных и культурных мероприятиях. Одна из принципиальных задач – формирование сети профессиональных контактов, что важно для будущей карьеры.

Функция сохранения исторической памяти – наличие в рамках единого культурно-образовательного пространства вуза музеев, архивов, памятников, публикаций и других способов сохранения и передачи информации об исторических событиях, культуре и достижениях предыдущих поколений для сохранения истории, понимания и оценки наследия прошлого.

Коммуникативная функция единого культурно-образовательного пространства вуза – обеспечение условий для диалога, обсуждения и взаимодействия между различными культурами и образовательными системами, свободного обмена знаниями, идеями, лучшими практиками и

опытом независимо от границ и культурных различий, создания партнерств, сообществ и сетевых взаимодействий для расширения горизонтов, развития толерантности и понимания многообразия в мире.

Информационно-просветительская функция – распространение знаний, информации и культурного наследия, обеспечение доступа к образовательным ресурсам, новым исследованиям, учебным материалам и информационным технологиям для всех участников, распространение ценностей гуманизма, уважения к разнообразию, повышение культурной грамотности для достижения высокого уровня образования и осведомленности, развития критического мышления и самообразования.

Эстетическая функция – формирование личности студентов, развитие их творческих способностей, общекультурное развитие, формирование целостного мировоззрения, приобщение к разным видам искусства и воспитание эстетического вкуса – и развитие чувства прекрасного. Эстетическая функция предполагает создание гармоничной и привлекательной обстановки, способствующей развитию чувства прекрасного и эстетического восприятия мира за счет архитектурного дизайна, художественного оформления помещений, ландшафтного дизайна и организации пространства. Эстетическое оформление вуза способствует формированию позитивного впечатления о вузе у студентов, преподавателей и гостей, а также стимулирует творческие процессы и развитие личности.

Рекреационная функция – обеспечение условий для отдыха и релаксации студентов в перерывах между занятиями, для организации досуга и культурных мероприятий: наличие комфортных зон отдыха, развлекательных и спортивных площадок, помещений для проведения мероприятий и выставок. Рекреационная функция способствует снижению утомляемости и стресса, повышению эффективности учебного процесса, а также созданию атмосферы единения и взаимопонимания между студентами и преподавателями. Это

комфортная и благоприятная среда для обучения и развития студентов, их успешной адаптации в вузе и формирования гармоничной личности.

Здоровьесберегающая функция – создание и поддержание комфортных и безопасных условий для жизни и обучения студентов, благоприятного микроклимата, использование экологически чистых материалов, организация системы оздоровления и профилактики заболеваний, проведение мероприятий по пропаганде здорового образа жизни для укрепления здоровья преподавателей, сотрудников и обучающихся.

Социально-изолирующая функция – формирование сильного коллективного духа и чувства принадлежности к вузу, обеспечение студентов особым, защищенным от внешних влияний замкнутым безопасным миром, создание баланса для гармоничного развития личности студентов и преподавателей, одновременное сочетание элементов изоляции и интеграции в более широкую социальную среду. (Здесь иногда возникает и отрицательный эффект: такое пространство может способствовать созданию ощущения изоляции или отдаленности от внешнего мира для студентов и преподавателей. Это может происходить, когда университетский городок или кампус организован таким образом, чтобы создать замкнутое, самодостаточное сообщество, где студенты могут жить, учиться и отдыхать, не выходя за пределы кампуса. Чрезмерная изоляция может привести к отрыву от реальности, ограничению социального взаимодействия с внешним миром и препятствовать развитию навыков коммуникации и адаптации в разнообразных социальных средах).

Духовная функция – заключается в формировании у студентов и сотрудников вуза чувства духовности, нравственности и гуманизма; создание условий для развития личности, творчества, стремления к самосовершенствованию и личностному росту, воспитание гражданского сознания, формирование культурных ценностей и нравственных установок; комплекс различных мероприятий (лекции, семинары, круглые столы,

выставки, концерты, различные курсы, тренинги и мастер-классы и другие культурные мероприятия).

Четвертая особенность единого культурно-образовательного пространства вуза – его сложная организационно-функциональная структура, состоящая из нескольких взаимно интегрированных функциональных подсистем, которые практически невозможно отделить друг от друга, поскольку вместе они образуют интегральную симбиотическую синергетическую целостность. Выделить эти подсистемы можно только с теоретической точки зрения. Учитывая, что мы рассматриваем вуз как живую бионическую систему, как организм, то здесь уместно провести аналогию с функциональными системами человеческого тела. У человека есть система опоры и движения, нервная, кровеносная, дыхательная, пищеварительная, лимфатическая, эндокринная, выделительная, покровная и репродуктивные системы. Только функционируя вместе, они обеспечивают нормальное существование и успешную жизнедеятельность человека. Если одна из них столкнется с нарушениями своего функционирования – начинается разбалансировка всего тела человека: болезнь, которая может привести к смертельному исходу, то есть к прекращению существования индивида как живой системы.

Все это с полным правом мы можем отнести к функциональным подсистемам единого культурно-образовательного пространства вуза: только их совместное функционирование обеспечивает возможность нормальной жизнедеятельности вуза в рамках его единого культурно-образовательного пространства и реализацию его функций. Нарушение работы хотя бы одной из функциональных подсистем автоматически приводит к сбою в успешной жизнедеятельности высшего учебного заведения.

Итак, выделяется несколько функциональных подсистем:

- 1) Пространственно-предметная – здания, оборудование для учебного процесса и научно-исследовательской работы, информационно-компьютерная

техника, инвентарь, отделка помещений, состояние ремонта, степень украшенности и дизайна помещений, санитарно-гигиенические условия, рекреационные зоны, парки, спортивные сооружения и площадки и тому подобное, все, что формирует архитектурный и эстетический облик материально-предметно оформленного пространства вуза.

2) Антропологическая – студенты, преподаватели, сотрудники, обладающие этнокультурными, конфессиональными, эстетическими, этическими, ментальными, демографическими и прочими индивидуализированными особенностями; уровень квалификации преподавателей и сотрудников.

3) Аксиологическая – идеалы, ценности, традиции, нормы, этическая и эстетическая парадигмы, характерные для данного вуза и прививаемые студентам.

4) Социальная – тип отношений между людьми, сложившаяся система горизонтальных и вертикальных социальных связей, определенная социальная иерархия, субординация и холархия, набор принятых поведенческих паттернов.

5) Информационно-коммуникационная структура, технологические компоненты – уровень используемых технологий, степень их внедрения в образовательный процесс, степень оборудованности лабораторий и исследовательских центров, уровень инновационности, легкая доступность информационных и когнитивных ресурсов вуза, создание и поддержание единого информационного пространства.

6) Информационно-когнитивная (образовательная) – комплекс знаний, накопленных и сохраняемых вузом, передаваемых благодаря читаемым курсам, наработанным программам и методикам, разработанная система оценки знаний, ментальная парадигма и семиосфера данного вуза.

7) Интеллектуальная – комплекс принятых парадигм рассуждения, логики, стандартов доказательства и опровержения, правила аргументации,

стиль ментальности, принятые стили мышления, интеллектуальные традиции. Ментальность – это совокупность убеждений (фундаментальных представлений о себе, мире и других людях), установок (предрасположенности действовать определенным образом в отношении конкретных объектов, людей или ситуаций) и ценностей (убеждений о том, что важно и желательно, о должном и правильном), которые формируют образ мышления и поведение человека. Это относительно устойчивый и отличительный набор характеристик, влияющий на то, как люди воспринимают, интерпретируют и реагируют на мир. Задача интеллектуальной системы – привить обучающемуся стиль мышления, логику и парадигму, свойственные для конкретного единого культурно-образовательного пространства.

8) Лингво-семиотическая – это набор языков, знаков, символов и правил, которые используются внутри единого культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения для передачи и интерпретации информации. Она включает в себя: естественный язык, используемый для повседневного общения и обучения; специализированный академический язык, используемый в конкретных академических дисциплинах; символы и иконы – графические представления понятий, идей или процессов; правила и нормы общения - неявные и явные правила, регулирующие использование и интерпретацию языка и знаков.

Лингво-семиотическая подсистема вуза служит для передачи информации (обеспечивает для преподавателей и студентов возможности передавать и получать знания, идеи и инструкции); для интерпретации информации (помогает учащимся понимать и интерпретировать сложные академические концепции); для когнитивной организации (для структурирования и организации знаний, делая их более доступными и понятными); для социальной идентификации (для создания чувства

принадлежности к академическому сообществу и отличия его от других социальных групп).

Типы лингво-семиотических подсистем: устные традиции (передача знаний в основном происходит через лекции, обсуждения и устное общение); письменная традиция (упор делается на чтение и написание текстов, таких как учебники, статьи и эссе); мультимодальная традиция (комбинация устной, письменной и визуальной коммуникации, включая использование презентаций, диаграмм и инфографики).

Лингво-семиотическая подсистема вуза оказывает значительное влияние на доступ к знаниям (студенты, которые не знакомы с академическим языком или символикой, могут испытывать трудности с пониманием и усвоением материала); на когнитивное развитие (лингво-семиотическая подсистема может стимулировать развитие критического мышления, аналитических навыков и способности к абстрактному мышлению); на успеваемость (студенты, которые эффективно владеют лингво-семиотической системой своего вуза, как правило, имеют более высокие оценки и лучшие образовательные результаты).

9) Исследовательская – принятая система организации и методологии фундаментальных и прикладных исследований для генерации нового знания, способы вовлечения обучаемых в научно-исследовательскую и опытно-конструкторскую деятельность, интеграция научной и образовательной деятельности, внедрение научных результатов в практическую деятельность.

10) Культурно-рекреационная – организация досуга и отдыха, реализация возможностей самостоятельного творческого развития преподавателей, сотрудников и студентов, формирование культурных интересов и ценностей; система конкурсов, фестивалей, мероприятий, волонтерская деятельность.

Все эти подсистемы взаимосвязаны и составляют целостную систему, обеспечивающую функционирование единого культурно-образовательного

пространства вуза и, собственно, самого вуза.

Пятая онтологическая особенность единого культурно-образовательного пространства вуза: бытие современного единого культурно-образовательного пространства является гибридным. С одной стороны, это искусственно-созданный материально-предметный феномен, развивающийся методом целенаправленного самопостроения. С этой точки зрения мы можем рассматривать единое культурно-образовательное пространство как искусственно построенную онтологию с четко сформированной системой пространственно-физических и интеллектуально-когнитивных координат. Это пространство имеет сетевой характер, являясь объединением множества социальных сетей, и одновременно является антропоцентричным, так как главная его функция – обеспечить комфортное бытие и жизнедеятельность человека в рамках этого пространства для того, чтобы дать человеку профессиональное образование и развить его личностные качества. Человек – обязательный элемент множества социальных сетей, но сеть при этом – естественный атрибут и инструмент его жизнедеятельности. В рамках этого пространства идет постоянный коммуникационный обмен, обеспечивающий трансфер и генерацию знания – интеллектуальная жизнь этого пространства.

С другой стороны, интеграция внутрь единого культурно-образовательного пространства современных информационно-компьютерных цифровых технологий приводит к соединению материально-физического и интеллектуального бытия с виртуальным.

В.О. Богданова пишет по этому поводу: «Человеческое бытие-в-мире есть бытие, воплощенное в телесности. Связь человека с миром осуществляется с помощью органов чувств при взаимодействии с окружающей действительностью. В современном мире, используются информационные медиа, которые приводят к расширению связи человека с

реальностью. Благодаря цифровым технологиям человек выходит за пределы телесности, преодолевает пространственные и временные границы, получая возможность находиться в режиме текущих событий, происходящих в мире, свободно передвигаясь по информационным потокам. Цифровые технологии приводят к глубоким изменениям отношения субъекта к повседневному миру, который становится для него менее динамичным и интересным, а виртуальность более привлекательной, разнообразной, поскольку позволяет рассеяться и отвлечься от скуки и тягот повседневности. А.В. Фролов отмечает, что в результате влияния электронных медиа бытие-в-мире «канализируется», человек отчуждается от привычного окружения и активной жизнедеятельности. Он все больше вовлекается в события, которые происходят где-то в мире, не связанные с ним напрямую. Можно сказать, что изменяется экзистенциальная матрица бытия человека .... Происходит стирание границ между виртуальным и реальным мирами. Виртуальность воспринимается цифровым поколением как продолжение реальности, поэтому можно определить бытие-в-мире как «гибридное бытие», которое представляет собой синтез виртуальной и повседневной жизни субъекта. .... цифровые технологии изменяют восприятие субъектом пространства, поскольку в виртуальности отсутствует жесткая привязка опыта к телесному присутствию. Трансформируется представление субъекта о «событийности». Стирается различие между реальными и медийными явлениями, их значимость становится равноценной. События встраиваются в информационный поток, где все контенты равны» [28].

Гибридное бытие единого культурно-образовательного пространства вуза относится к сочетанию физического и виртуального пространств, которые вместе создают интегрированную и расширенную образовательную среду. Оно объединяет элементы традиционного обучения в кампусе с возможностями и преимуществами онлайн-обучения.

Его основные характеристики:

- интеграция физического и виртуального: объединение очного и онлайн-обучения, позволяя студентам учиться и взаимодействовать как в кампусе, так и за его пределами;
- гибкость системы обучения, позволяющая студентам учиться в своем собственном темпе и в удобное для них время;
- постоянная доступность обучения и знаний для студентов, которые не могут посещать занятия на кампусе;
- расширенные возможности обучения: свободный доступ к онлайн-ресурсам, симуляциям и возможностям для совместной работы;
- использование инновационных педагогических подходов: смешанное обучение, адаптивное обучение и персонализированное обучение;
- постоянно действующая, неограниченная пространством и временем социальная и культурная связь – непрерывное, обеспеченное современными технологиями социальное и культурное взаимодействие: возможности для студентов участвовать в мероприятиях на кампусе и общаться с соучениками и преподавателями, феномен, который В.О. Богданова очень точно назвала «бытие-с-другими» [28].

Н.В. Кузнецова, М. Габдиев и И.П. Шишковская отмечают, что становление гибридного бытия как новой социальной инфосферы принципиально меняют технологию и особенности образовательного процесса. К таким особенностям они относят:

- 1) «Видоизменение взаимодействия преподавателя и студентов от субординации к диалогу в инфосфере (новой информационной среде общества и образования) и развитие обновленных коммуникативных умений субъектов образования при реализации интерактивного режима диалога «студент – информационное пространство» и организации смешанного (online и offline) формата обучения и виртуализации ведущих форм деятельности, освоении регулятивных норм взаимодействия и общения участников образовательных

отношений. Смешанное обучение определяет активный интеллектуально-созидательный характер образовательной деятельности, ориентированный на оптимизацию достижения целей обучения путем применения «правильных» технологий личного обучения к «правильному» человеку в «правильное» время и «правильное» место.

2) Интенсификация всех уровней образовательного процесса на основе автоматизации информационно-методического обеспечения в контексте: совершенствования методологии и стратегии отбора содержания образования, методики преподавания при сочетании традиционных и инновационных методов и форм обучения, соединении рациональных и эмоциональных подходов в обучении с использованием информационно-коммуникативных технологий; создания максимально благоприятных условий доступности и открытости, мобильности учебного материала и субъектов образования, автоматизации контроля и самоконтроля результатов профессиональной подготовки.

3) Развитие нового типа мышления студентов, соответствующего потребностям и запросам информационного общества, характеризуемого системным и глубоким анализом, скоростным откликом и быстрой реакцией на новые изменения, обработку и передачу информации, интеграционным восприятием междисциплинарной матрицы наук для всестороннего и целостного познания реальной и виртуальной действительности, высокой продуктивностью в принятии решений, создании инноваций, внедрении прорывных идей, поиске нестандартных конструктивных решений.

4) Активизация субъектной позиции студентов, нацеленных на выстраивание индивидуальной стратегии профессионально-личностного роста и жизненного успеха при постоянной направленности на приобретение междисциплинарных знаний и обновление формируемых компетенций в сфере информатизации и информационного общения, осознание актуализации

возможностей цифровых сред для альтернативного выбора в построении продуктивной жизнедеятельности» [113].

В заключение данного параграфа необходимо отметить, что единое культурно-образовательное пространство вуза для эффективного осуществления своего социального целевого предназначения должно быть содержательно насыщенным, полифункциональным, хорошо организованным, эстетичным, динамично изменяющимся, адаптивным, доступным и безопасным.

## **2.2 Философский анализ концептов «знание», «порождение знания», «трансфер знания»**

Задача данного параграфа – философский анализ концептов «знание», «порождение (генерация) знания», «трансфер (передача) знания» и органически взаимосвязанных с ними концептов «понимание», «стиль мышления» и «интеллект» в рамках единого культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения.

Дефиниций данных концептов в литературе существует чрезвычайно много, но для нас главный интерес состоит в их определении и перечислении их базовых ядерных атрибутов применительно к образовательному процессу.

Для начала попробуем сформулировать самые простые базовые определения этих концептов как рабочую основу нашего анализа.

Знание – это совокупность информации, опыта и умения, которые человек получает благодаря стихийной социализации, целенаправленному обучению, социальной коммуникации разных видов, диффузии знаний и культуры, самостоятельным исследованиям окружающего мира и самого себя, получаемому в процессе индивидуальной жизнедеятельности практическому опыту и вырабатываемой со временем интуиции. Знание помогает человеку понимать суть происходящего и получаемой информации,

оценивать и категоризировать мир, явления, процессы, людей, окружающих его, а затем на базе этого понимания и осознанной оценки принимать решения о своих дальнейших практических действиях. Соответственно приобретаемое и усвоенное знание дает индивиду возможность бесконечного саморазвития и самосовершенствования.

Традиционно с момента публикации знаменитой книги М. Полани «Личностное знание» в составе знаний выделяют явные (кодифицируемые) и неявные (личностные, принадлежащие лишь одному субъекту, некодифицируемые) знания.

Передача (трансфер) знания – это процесс передачи информации, навыков, опыта и знаний от одного человека к другому. Этот процесс может происходить самыми различными способами: в процессах обучения, общения, чтения, практики и тому подобное.

Можно дать свое определение этого понятия: трансфер знания – информационно-коммуникационный процесс, происходящий между агентами образовательной системы (условно «обучающим» в данном конкретном случае и «обучаемым»), в рамках которого «обучающий» передает набор информационных сообщений, которые «обучаемый» принимает, понимает, интерпретирует, усваивает, делая извлеченное знание своим личным достоянием, которое он теперь может использовать при необходимости принятия решения, планирования и осуществления теоретических и практических действий.

Базовая задача любого образовательного учреждения как специально созданного социально целесообразного института обеспечить всех своих обучающихся свободным и удобным доступом к получению имеющегося в когнитивном багаже этого образовательного заведения знания, то есть реализовать разнообразные способы трансфера знаний как процесса передачи знаний, навыков и опыта от преподавателей к студентам (обратный процесс от студентов к преподавателям тоже происходит, но, естественно, с меньшей

интенсивностью) с помощью лекций, семинаров, круглых столов, дискуссий, практических занятий, контрольных мероприятий, выполнения самостоятельных проектов и других форм обучения.

Условия для успеха трансфера знания в рамках вуза:

- 1) доступность и понятность материала;
- 2) активное участие студентов в учебном процессе;
- 3) использование современных технологий и методик обучения;
- 4) постоянное обновление учебных программ и содержания курсов;
- 5) создание поддерживающей и стимулирующей среды (наличие библиотек, лабораторий, центров поддержки студентов, мастерских, музеев, информационно-коммуникационной инфраструктуры и оборудования, институтов научного руководства, кураторства и наставничества, научных сообществ, прочих информационно-образовательных ресурсов) – единого культурно-образовательного пространства.

Генерация нового знания – это процесс, в результате которого создается новая информация, идеи или концепции, являющиеся уникальными ментальными системами, которые еще никогда раньше не были получены в истории человечества.

В основе генерации нового знания всегда лежат научные исследования, эксперименты, чтение научных публикаций, рассуждения исследователей, анализ данных, научные дискуссии, диспуты, конференции, мозговые штурмы, обмены мнениями и тому подобное. Генерация нового знания практически невозможна без наличия у индивида исследовательского интереса, самостоятельного критического мышления для беспристрастной оценки существующих идей и концепций, критический пересмотр которых зачастую и дает новые результаты. В основе исследовательского интереса всегда изначально лежит любопытство, жажда новых впечатлений, стремление индивида понять и найти истину.

С точки зрения эволюции исследовательская деятельность – естественное состояние человека и в фило-, и в онтогенезе. Это некоторая внутренняя установка человека, которая порождает исследовательское поведение и стимулирует стремление человека к саморазвитию и самосовершенствованию.

А.П. Урбан пишет по этому поводу: «Исследовательский метод обучения в педагогике предусматривает организацию поисково-познавательной деятельности учащихся путем постановки познавательных задач и эвристического поиска пути их практического решения. Метод ориентирован на формирование способности учащихся к самостоятельному творческому мышлению и овладение универсальными метапредметными компетенциями Softskills, позволяет развить такое уникальное свойство личности, как инновационное сознание создателя и творца. Инновационное мышление как атрибут современного человека, отталкивается от задатков, опирается на мотивацию к познанию и «натренировывается» в образовательной среде, обладающей особенными качественными характеристиками. Сущностные императивы такой образовательной среды определяются как ее вариативность, личностно ориентированная модальность, коммуникативно-диалогичный характер, свобода определения, или моделирования персональной образовательной траектории и творческая атмосфера, благоприятствующая развитию креативных практик. Обучение через творчество – эта формула Абрахама Маслоу, классика гуманистической психологии и создателя известной теории мотивации, отражает особенную гуманистически ориентированную образовательную среду дополнительного образования детей и молодежи» [228].

Именно поэтому исследовательское обучение формирует способности самостоятельного творческого освоения способов деятельности и стремление трансформировать эти способы, такое обучение помогает сформировать

навык эффективной работы с научной специальной литературой, развивает абстрактное логическое мышление, дает навык формулировки своего мнения и умение отстаивать его в дискуссии, навыки коммуникации с другими людьми, умение выступать перед аудиторией, придает уверенность в себе и дает осознание значимости проводимой работы.

Е.В. Королева вполне справедливо резюмирует: «Благотворными плюсами научно-исследовательской деятельности являются вырабатываемые умения: планировать свою работу; предвидеть результаты; использовать различные источники информации; самостоятельно отбирать и накапливать материал; анализировать, сопоставлять факты; аргументировать мнение; самостоятельно принимать решение; устанавливать социальные контакты (распределять обязанности, взаимодействовать друг с другом); адекватно оценивать себя и друг друга» [108].

Очень точное описание позитивных результатов использования в обучении исследовательской деятельности дала Н.А. Романовская:

«Задачами учебно-исследовательской деятельности являются:

- развить навыки самостоятельного добывания знаний;
- овладеть методами исследования;
- развить критическое мышление (эвристическое, исследовательское);
- развить общетехнические и технологические знания и умения (навыки проектирования этапов деятельности, анализ полученной информации);
- применение научных знаний в процессе исследования); развить исследовательскую позицию (авторскую, творческую позицию при выполнении исследования, потребность в поиске новой, ранее неизведанной информации);
- сформировать навыки разработки, реализации и презентации обучающимися результатов индивидуальной учебно-исследовательской

работы; развивать способности строить эффективные коммуникации для достижения результата» [197].

Традиционные механизмы генерации нового знания в рамках научно-исследовательской деятельности – это традиционные методы научного познания:

- наблюдение – процесс восприятия окружающего мира через чувства и опыт, что позволяет собирать информацию и данные для формирования знания;

- индукция – процесс обобщения определенных наблюдаемых фактов и явлений для формирования общих закономерностей и выводов;

- дедукция – процесс вывода конкретных заключений из общих принципов, предположений или утверждений;

- анализ – процесс разбора и разделения сложной информации на составляющие части для более глубокого понимания и извлечения новых знаний;

- синтез – процесс объединения отдельных элементов информации или знаний для создания новых целостных представлений или концепций;

- абстрагирование – процесс выделения общих черт или идей из конкретных ситуаций или фактов для формирования абстрактного понимания;

- вывод – процесс оценки и осмысления полученной информации, сопоставления с известными фактами и опытом для создания новых истин и знаний.

Одна из принципиальных задач вузовского образования – привить обучающимся навыки правильного использования этих интеллектуальных методов для их эффективной самостоятельной научно-исследовательской работы. Именно обучение логике и методологии научного познания – основа соединения образования с исследованием как современной парадигмы высшего образования.

Здесь очень важно различать часто используемые концепты «проектная деятельность» и «научно-исследовательская деятельность». Несмотря на их теснейшую взаимосвязь в реальном когнитивном и учебном процессе, между ними есть определенные концептуальные различия.

«Под проектной деятельностью понимаются разные виды деятельности, имеющие ряд общих признаков:

- направленность на достижение конкретных целей;
- координированное выполнение взаимосвязанных действий;
- ограниченная протяженность во времени;
- в определенной степени неповторимость и уникальность» [176].

Т.К. Пугач достаточно точно прослеживает разницу этих двух концептов: «Проектирование – это прежде всего творчество, которое необходимо для того, чтобы создать красивый проект, представить законченный вид изделия, определить последовательность и технологические этапы выполнения объекта. Проект создается творчески, в направлении разрешения конкретного вопроса. Внимание обращено на качество, глубину и оригинальность выполненной работы. В конечном счете, еще до начала выполнения изделия, в эскизном варианте необходимо определить содержание и вид проекта.

В исследовании работа продвигается в направлении объективного получения неизвестного результата, в этом случае значимым является применение методов научного исследования, постановки эксперимента, сопоставления полученных результатов, их графическое отображение, аналитическая оценка, выводы» [184].

Очень хорошее определение учебной исследовательской деятельности дал П. Солодкий: «Учебная исследовательская деятельность – это специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и

сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности» [215].

Здесь очень важно учитывать следующие факторы: «Одним из условий организации проектной и исследовательской деятельности является наличие определённого запаса знаний, умений и навыков, на основе которых обучающиеся могут выполнять свои исследования. Исследовательская деятельность, как и всякая деятельность, нацеленная на результат, имеет свои этапы: выбор и формулировка темы исследования, выдвижение предположений (гипотез), определение цели и задач работы, обоснование актуальности исследования, определение методов исследования, проведение собственно исследования (проверка гипотезы), результаты учебно-исследовательской работы, защита учебно-исследовательской работы» [256].

Принципиально важную роль в генерации нового знания играет творческий потенциал исследователя: способность создать инновационный подход к решению стоящих проблем и использованию новых ментальных алгоритмов, то есть умение разглядеть неизвестное в известном или способность увидеть новые возможности, новые феномены, их свойства и процессы.

В вузе для генерации нового знания используются самые разнообразные методы:

- обязательное отслеживание, чтение и анализ выходящих научных статей и других публикаций;
- применение технологий информационного поиска и анализа данных для извлечения новых знаний;
- использование кейс-методов обучения для активизации мышления и генерации новых идей;

- коллективное обучение в группах, в ходе которого организуется обмен идеями, опытом с педагогами и коллегами, обсуждение различных точек зрения, что может привести к появлению новых идей и подходов;
- вовлечение студентов в самостоятельную подготовку учебных проектов, курсовых работ и дипломных проектов;
- проведение студентами самостоятельных исследований и экспериментов;
- совместные научные исследования с преподавателями и сотрудниками;
- публикация научных статей;
- участие в научных сообществах, конференциях, круглых столах, семинарах, дискуссиях, семинарах и прочих видах научного общения;
- участие в работе технопарков, инженерно-технических центров;
- создание цифровых лабораторий;
- проведение выставок, интеллектуальных турниров;
- организация практики для студентов на реальных предприятиях;
- партнерство с реальными промышленными и научно-исследовательскими предприятиями и организациями для проведения совместных проектов, исследований и стажировок, что очень способствует обмену опытом и порождению нового знания;
- организация междисциплинарных образовательных программ, объединяющих различные области знаний для стимулирования творческого мышления и выработки новых идей;
- организация сотрудничества между кафедрами, факультетами, научными направлениями для развития новых идей и исследований благодаря обмену знаниями и опытом;
- создание научных инкубаторов и центров трансфера технологий, позволяющих превращать научные разработки в коммерчески успешные

продукты и услуги;

- активное использование онлайн-курсов, вебинаров и другое использование современных информационных технологий;

- ведение научных блогов;

- участие в форумах и тому подобное.

Значение научной деятельности для становления индивида и профессионала невероятно велико. Здесь хотелось бы привести очень интересную позицию Н.В. Карамаликовой: «Согласно нашему определению инновационной культуры, представленной как совокупность компетенций, формируемых психолого-педагогическими средствами и являющейся результатом личностно-профессионального роста через эффективное развитие интеллектуальной и творческой сфер, мы можем сказать, что научная деятельность в достаточной мере отражает указанные показатели, поскольку в ней происходит планомерное саморазвитие человека, его компетенций через поиск, анализ, систематизацию, размышления, представления, идеи, на основе чего позже можно говорить уже о компетентности – научной, личностной, профессиональной» [89].

Как мы уже упоминали в предыдущих параграфах, идея научного образования – соединения обучения студентов с их непосредственным участием в научно-исследовательской деятельности совместно с педагогами, одновременно являющихся исследователями – не нова: ее развивал Петр I, решив создать первый российский Академический университет, затем Вильгельм фон Гумбольдт, знаменитые российские ученые Н.Н. Пирогов и Д.И. Менделеев, и многие другие мыслители прошлого.

Особое место в разработке и популяризации этой идеи занимает российский неокантианец Сергей Иосифович Гессен (1887-1950 годы), который отстаивал кантианское понимание педагогики как практической, или прикладной философии [7].

С.И. Гессен рассматривал противоречия между двумя подходами – формальным и реальным образованием.

Формальный подход утверждал, что знание быстро забывается и устаревает, поэтому нельзя ставить целью обучения приобретение некоторой суммы знаний, задача обучения – формальное развитие способности мышления для самостоятельного приобретения знаний.

Реальный – «необходимость наполнения процесса обучения реальными, полезными сведениями, необходимыми для практической жизни в обществе, то есть конкретными знаниями, без которых развитие формальных способностей превращается в чистый формализм, в воспитание послушного ума, мыслящего по готовым схемам» [7].

С.И. Гессен трактует это противостояние двух подходов как педагогическое отражение философского противоречия рационализма и эмпиризма.

«Преодоление этого противоречия возможно, по его мнению, на путях кантовского критицизма. Нужно, во-первых, развести вопрос о происхождении знания и вопрос о его значении и смысле, оставив первый психологии; а, во-вторых, исходить из понимания органического и синтетического характера знания, основанного на априорных формах и категориях организации человеческого опыта. Смысл знания, его идея (недостижимая, но регулятивная) – в целостности восприятия опыта, в формировании опыта как целого. Кантовская идея организации опыта в априорных формах знания определяет гессеновское понимание задачи обучения как овладения методом научного познания» [7].

Образование С.И. Гессен рассматривает как культуру индивида, а так как вслед за Г. Риккертом С.И. Гессен понимает философию как учение о ценностях культуры – ценностях нравственности, науки, искусства, права, хозяйства, их смысле, составе и законах, то каждому виду образования

соответствует определенный раздел философии: научному – логика, нравственному – этика и тому подобное. [7].

С.И. Гессен отмечал, что на разных возрастных этапах нужен разный подход к научному образованию в силу специфики процесса взросления индивида с точки зрения созревания его психики и физиологии. Научное образование должно состоять из трех ступеней, аналогичных трем ступеням нравственного воспитания: эпизодический курс (начальное образование – описание жизненных эпизодов, понятных ребенку, на примерах, на которых открываются некоторые научные знания) – аномия; систематический курс (среднее образование – овладение готовой научной системой, воспроизведение чужих открытий и методик) – гетерономия, собственно научный курс (университетское образование) – автономия (самозаконность – самообразование и творческое развитие) [7].

«Главной идеей университета, по С. Гессену, является идея соединения науки и образования путём вовлечения учащихся в самостоятельную исследовательскую работу» [7]. Университет – это высшая научная школа, в которой учение и исследование совпадают: преподаватель высказывает публично свои научные взгляды, а не просто преподносит свой предмет; студент в свою очередь занимается наукой, а не просто учится.

С.И. Гессен настаивает на полной свободе научного и лекционного творчества преподавателя, он не может быть связан программами и внешними предписаниями. Это приводит к разнообразию читаемых курсов и программ исследований, динамичности и текучести содержания образования. Студент же свободен в выборе тех курсов, которые соответствуют его научным интересам. Но взаимосвязанность наук подразумевает взаимосвязь освоения смежных наук, поэтому должны быть и систематичные курсы, дающие студенту систематическое знание смежных наук для более эффективного освоения научного метода выбранной им науки. Свобода обучения

подразумевает свободу передвижения студентов между отделениями, факультетами и университетами.

Это подразумевает снижение экзаменационного бремени и перенесение центра тяжести на оценку результатов самостоятельной работы студента, который свободно выбирает тему исследования, хотя согласует ее с преподавателем. «Главный принцип университетского обучения, таким образом, – не энциклопедичность и не специализация, а индивидуализация» [7].

Говоря языком нашего исследования, студент свободно меняет свое местонахождение и статус в границах единого культурно-образовательного пространства высшего образования, выбирая индивидуализированный контент образования (специализацию и содержание выбранных образовательных ресурсов) и индивидуальную траекторию образования.

Идеи свободы обучения и преподавания приводят к выработке адекватных им организационных принципов:

1) принцип самоуправления университета (право самоуправления в узком смысле - право определения предметов преподавания, учебных планов, основания учебно-вспомогательных учреждений, избрания органов управления; в широком смысле – право самопополнения: избрание преподавателей и профессоров и наделение учеными степенями);

2) формирование объединения университетов как публично-правовой корпорации, свободной от частного произвола и мелкой государственно-бюрократической опеки;

3) основание на базе имеющихся в университете научных школ научно-исследовательских институтов, а не на основании навязанных сверху шаблонов;

4) автономия университета дополняется автономией университетов: бытие университета существует в силу общения с другими университетами,

образуя союз с ними (мы бы добавили единое культурно-образовательное пространство) [7].

Идеи С.И. Гессена в значительной степени воспроизводят парадигму базовых экзистенциальных принципов функционирования средневековых университетов Европы. Это ни коим образом не умаляет заслуг великого мыслителя, скорее наоборот, показывает историческую преемственность интеллектуальных парадигм.

Важно то, что современная философия образования может предложить новое решение для снятия противостояния формального и реального подходов к образованию на базе идеи С.И. Гессена о необходимости соединения образования с исследованием при условии необходимости систематического знания смежных наук.

Речь идет о новой парадигме высшего образования как целенаправленного развития интеллекта обучаемого: о переходе от репродуктивного усвоения знаний (знание-ориентированной парадигмы образования) к продуктивному (ценностно-смысловая парадигма) – производству собственных мыслей в контексте знаний, что требует труда, связанного с напряжением, волей и терпением [51].

Начнем с нового понимания концепта «знание». Как уже говорилось, существует достаточно много определений и трактовок этого концепта. Для нас важен факт существования двух подходов: традиционной интерпретации знания как готового и частично кодифицированного продукта интеллектуальной деятельности человека и нового истолкования знания как состояния непрерывного когнитивного функционирования человека [157].

М.Б. Оселечик указывает, что когнитивное функционирование человека включает в себя способности к мышлению, анализу информации, формулировке суждений и построению умозаключений, способность концентрировать внимание, осуществлять познавательную деятельность, запоминать информацию о явлениях мира для их последующего узнавания,

способность к ориентации в трехмерном пространстве, умение планировать действия и принимать решения, способность находить и исправлять ошибки, проявлять интеллектуальную гибкость и обучаемость, способность осознавать эмоции других людей и выявлять их подлинные мотивы.

Когнитивное функционирование субъекта детерминирует специфику его ментальности и индивидуальные характеристики его действий в реальном мире, дает возможность выбрать и установить цели, которых он хочет достигнуть, и определить перечень задач, которые ему необходимо решить для достижения поставленных целей. А планирование решения задач требует, в свою очередь, четкого отбора необходимых ресурсов, планирования технологии и последовательности действий субъекта, а также нужных взаимодействий и коммуникации с другими субъектами.

Иными словами, знание – обязательная сторона информационного процесса, форма и способ взаимодействия человека со средой и другими людьми, знание – это способ непрерывной идентификации и классификации объектов окружающей среды сквозь призму индивидуального онтологического представления человека о мире.

Таким образом, знание и в этот период, и в будущем – процесс континуального получения и осознания (понимания) поступающей информации, то есть процесс наделения этой информации смыслами, имеющими значение для индивида. Знание как система смыслов помогает построить модель окружающей среды и найти способы успешного взаимодействия с ней. Знание как состояние когнитивного функционирования является одновременно единым процессом смыслоизвлечения и смыслопостроения [157].

Это дает возможность сформулировать определение знания с точки зрения функциональной теории: «знание как интегрирующая функция континуальных сенсорных, перцептивных, мнемических, имажинитивных, attentionных и мыслительных процессов в сознании человека – это

исторически сложившаяся и постоянно развивающаяся и изменяющаяся во времени нелинейная динамическая система лингвокреативного континуально-дискретного онтосемантического конструирования моделей в виде ментальных концептов фрагментов внешней и внутренней действительности в сознании индивида, обеспечивающая оптимальную жизнедеятельность индивида и благодаря своему распределению в социуме поддерживающую функционирование социума и создающая предпосылки для возможности его развития» [157].

В результате получается, что, социализируясь, индивид получает от социума возможность овладеть содержанием исторически накопленной культуры в виде системы взаимодействующих концептов – в виде готового интеллектуального продукта, выраженного в языке данного социума, то есть он частично овладевает, присваивает себе наработанное социумом знание, его концептосферу, а будучи продуктом социокультурной матрицы этого социума усваивает навыки ментальной деятельности: использование языковых форм, правил логики, семиотики и принятой системы аргументации, анализа, синтеза и других интеллектуальных операций, то есть усваивает сложившуюся ментальность социума, благодаря чему его знание становится континуальным процессом его когнитивного функционирования. Это снимает противоречие между продуктовым и функциональным пониманием сути знания.

Для нас отсюда следует набор выводов, принципиальных для нашего исследования.

Освоения накопленного знания в современную эпоху всегда затруднено несколькими факторами:

- 1) Человечеством накоплен к настоящему времени слишком большой объем информации, которую усвоить всю совершенно нереально. Это создает серьезную проблему для генерации нового знания: научная добросовестность исследователя требует анализа имеющихся научных подходов и публикаций. Их же настолько много, что основное время уходит на их поиск и чтение, что

негативно влияет на оригинальность и время проведения самого исследования. В результате – некоторая стагнация в мировой науке.

2) Чрезмерная сложность многих знаний (особенно в естественных и технических науках). Это приводит к огромным трудностям усвоения, понимания и использования такого знания, что в результате доступно единицам.

3) Хотя современные технологии делают информацию более доступной, все еще существуют проблемы с доступом к актуальным и достоверным источникам знаний, не всегда легко найти достоверную информацию в интернете из-за разного качества контента и его преднамеренного и непреднамеренного искажения.

4) Быстрое устаревание существующего знания. Это требует от исследователя постоянного обновления своих знаний – непрерывного обучения – и требует спокойно относиться к необходимости отказа от устаревших знаний – забывать их.

Получается, что высшее образование должно изменить свою базовую задачу: давать готовые знания мало, нужно учить обучающихся думать и продуцировать новое знание, то есть главная задача высшего учебного заведения – создать единое культурно-образовательное пространство как питательную стимулирующую среду для развития интеллекта индивида.

Ситуация значительно осложняется некоторыми особенностями современной молодежи – того самого поколения Z, которое приходит учиться в вузы. Поколение Z (поколение iGen или поколение Post-Millennials) – молодые люди, родившиеся с середины 1990-х годов до начала 2010-х годов. Они выросли в эпоху цифровых технологий и интернета, что существенно повлияло на их образ жизни, ценности и поведение. Вот некоторые особенности поколения Z:

1) Технологическая компетентность цифровая грамотность: современные молодые люди родились и выросли с мобильными устройствами,

социальными сетями и другими цифровыми инструментами. Они совершенно органично ориентируются в технологиях и используют их для коммуникации, обучения и развлечений.

2) Они привыкли к мультитасовости – параллельному выполнению нескольких задач, например, использованию нескольких экранов одновременно или совмещению работы и учебы: «представители поколения Z быстро обучаются и также быстро обрабатывают информацию, мгновенно могут переключаться с одного вида деятельности на другой, а также действовать в условиях многозадачности. Владение информацией и возможность ее поиска способствует формированию у молодежи уверенности в себе, в своих силах, формирует точку зрения» [116].

3) «Следующей характеристикой, которую выделяют исследователи, является так называемая клиповость мышления, то есть способность воспринимать мир через короткие яркие образы и послания, например, через ленту теленовостей, небольших статей или коротких видеоклипов... Результаты исследования выявили, что средний период концентрации внимания представителя поколения Z на одном объекте составляет всего восемь секунд. Кроме этого, представители поколения Z желают видеть вместо текста иконки, смайлики, картинки, замещающие текст» [116].

4) Они активно участвуют в онлайн-сообществах, которые могут быть основаны на общих интересах, хобби или профессиональных связях.

5) Члены поколения Z часто видят себя как бренд и активно управляют своей онлайн-репутацией, используя социальные сети для демонстрации своих навыков и достижений, такой вот «личный брендинг».

6) Они социально активны, обычно являются сторонниками социальной справедливости. Они охотно участвуют в кампаниях по защите окружающей среды, борьбе с дискриминацией и других социальных инициативах.

7) Поколение Z разнородно и включает в себя представителей различных культур, национальностей и гендеров, у них особая система

взглядов на равенство и права человека.

8) Они стремятся к образованию, которое приносит практическую пользу и помогает в будущей карьере. Часто они ищут гибкие форматы обучения и работы, такие как удаленная работа или фриланс. Они не ориентированы на долгосрочную профессиональную карьеру и рутину.

9) Как правило, обладают финансовой грамотностью, постоянно ищут способы экономии и инвестирования денег.

10) Обладают особой стратегией медиа-потребления: предпочитают потоковое вещание и видеоблоги традиционному телевидению и печатной прессе, и часто являются активными создателями контента, а не только его потребителями.

11) В связи с возросшей доступностью информации и социальными сетями, некоторые представители поколения Z сталкиваются с проблемами психического здоровья, такими как тревожность и депрессия. Однако они также более открыты в обсуждении этих вопросов и ищут профессиональную помощь.

12) У представителей поколения сокращенный период концентрации внимания: они привыкли к обилию информации и быстрому темпу жизни, поэтому никогда не концентрируются на чем-то надолго. Они рассеянны, гиперактивны, визуальные символы предпочитают логике и углублению в текст, им с трудом дается скрупулезная, усердная, усидчивая и целеустремленная работа [183].

13) Многие из них жаждут изменить мир и стремятся к инновациям. Они открыты для новых идей, креативны и стремятся к самовыражению через различные виды искусства и творчества.

14) Они отличаются скептицизмом и критическим мышлением: не склонны принимать информацию на веру, а готовы анализировать и критически мыслить. Они обычно критично относятся к авторитетам и ищут достоверные источники информации.

15) При этом лояльно относятся к наставничеству, охотно вступают в диалог с людьми, которых считают умнее и опытнее.

16) Обладают очень небольшим запасом общих знаний и плохо знакомы с достижениями мировой культуры.

17) Зачастую не хотят запоминать какой-то учебный материал, рассчитывая на легкую постоянную доступность необходимой информации в интернете.

18) Предпочитают аудиовизуальные средства информации, зачастую с трудом осваивают тексты.

Ментальные особенности поколения Z формируют их уникальную культурно-социальную парадигму и влияют на их поведение, взгляды и предпочтения.

Понимание этих особенностей поможет лучше взаимодействовать с представителями этого поколения в различных сферах жизни и ставят особые задачи перед высшим образованием, заставляя его активно трансформироваться.

Н.А. Атапина справедливо подчеркнула, что изменившаяся структура бытия социума и становящаяся новая интеллектуальная экономика требуют от человека новых долгосрочных компетенций:

1) Способность диверсифицировать способы получения новых знаний и готовность к процессу пожизненного образования.

2) Умение самостоятельно порождать новое знание, не только научное, но то, которое помогает человеку успешно функционировать в социуме, создавать индивидуального целостного набора знаний.

3) Навык интеллектуального предпринимательства: интеллектуальное бесстрашие (отсутствие боязни проблем любого уровня сложности), информационная грамотность (способность быстро находить и обрабатывать большие массивы информации, развитие интуиции), толерантность к информационной избыточности и неопределенности («Важными элементами

этой характеристики являются установка, признающая невозможность получить исчерпывающую информацию о предмете и явлении, и способность к принятию решений в условиях высокой неопределенности (дефицита информации)» [10]), способность к генерации нового знания для преодоления возникающих когнитивных диссонансов, сильная мотивация к генерации нового знания.

Необходимость формирования этих компетенций приводит к изменению функциональной структуры вузов как институтов генерации нового знания. Более подробно об этом поговорим в параграфе 2.3 данной главы.

Здесь интересна точка зрения И.В. Сибирко и А.А. Морозовой о новой парадигме инновационного профессионального образования: «...процесса управляемых инновационных знаний как фактора повышения синергетического эффекта, конкурентоспособности за счёт многоуровневости, много-профильности, корпоративности и территориальной диверсификации образовательных услуг. Образовательная инноватика, многоаспектная сфера науки, изучающая процессы развития высшей школы, на основе новой парадигмы образования .... Образовательную инновацию можно разделить на новое знание как продукт научного исследования и образовательную технологию как услугу по новому способу изучения. Наибольшее распространение имеют инновации в организации учебного процесса и внедрении новых образовательных технологий. Вторая характерная черта — профилизация и специализация. Третья черта образовательных инноваций — непрерывное образование человека в течение всей его жизни как новая глобальная система открытого, гибкого, индивидуализированного, созидающего знания ..... Систему можно представить, как единство технологических, экономических, педагогических и организационных нововведений» [210].

Иными словами, современная образовательная парадигма высшего образования должна базироваться не просто на передаче обучающимся заранее сформированного комплекса готовых знаний, который они должны заучить, запомнить и использовать в будущей работе и другой жизнедеятельности, а выработать способность к знанию как к активному состоянию реального когнитивного функционирования, способность к пониманию и интерпретации получаемой информации, привить определенный навык мыслительной деятельности – стиль мышления, и всемерно развить интеллект обучаемого, который даст возможность непрерывного обучения в течение всей жизни и успешной жизнедеятельности индивида в социуме.

Новая образовательная парадигма с ее новыми ценностно-целевыми установками требует и принципиального изменения всей системы преподавания в рамках высшего учебного заведения. Здесь интерес представляет так называемая пирамида обучения Эдгара Дейла (Edgar Dale's Cone of Learning) - модель, которая была разработана в 1946 году для демонстрации того, как люди усваивают информацию в зависимости от методов обучения. Дейл предположил, что разные способы подачи материала влияют на степень запоминания и понимания.

Эта пирамида – визуальное изображение, где каждый уровень соответствует определенному методу обучения, а высота уровня символизирует степень запоминания информации. Ключевые уровни и соответствующие им методы обучения:

1) Аудиальный (слуховой) метод – слушание лекций и объяснений (степень запоминания – около 5%).

2) Читательский метод – чтение текстов и книг (степень запоминания – около 10%).

Благодаря этим двум методам люди могут определять, перечислять, описывать и пояснять.

3) Визуальный метод – просмотр иллюстраций, слайдов и видео (степень запоминания – около 20%).

4) Показ и демонстрация – наблюдение за процессом или действием (степень запоминания – около 30%).

5) Аудиально-визуальный метод – использование аудио- и видеоматериалов (степень запоминания – около 50%).

На базе этих методов люди приобретают возможность демонстрировать, применять и выполнять.

6) Групповая дискуссия – обсуждение темы с другими людьми (степень запоминания – около 50-70%).

7) Реализация и практическое применение – выполнение действий и заданий, связанных с изучаемым материалом (степень запоминания – около 75%).

8) Преподавание другим – объяснение и передача знаний другим людям (степень запоминания – около 90%).

Благодаря этим методам люди получают возможность анализировать, разрабатывать создавать и оценивать.

Суть этой идеи в том, что более активные методы обучения, такие как практическая деятельность и преподавание другим, приводят к лучшему запоминанию и пониманию материала. Эта модель часто используется для разработки эффективных стратегий обучения и оценки результатов образовательных программ. Пирамида Дейла, конечно, не является научно обоснованной теорией и часто подвергается критике за отсутствие доказательств и точных данных. Тем не менее, она достаточно наглядна и в ней есть очень много рационального [169].

Итак, первая задача современного образования – развить интеллект обучаемого. М.А. Холодная отмечает, что многолетние исследования под руководством Б.Г. Ананьева позволили сформировать новую теорию интеллекта: «В качестве исходного положения выступала идея о том, что

интеллект – это сложная умственная деятельность, представляющая собой единство познавательных функций разного уровня. Вслед за положением Л.С. Выготского о том, что преобразование связей между различными психологическими функциями составляет основу психического развития, в данной теории получил развитие тезис об интеллекте как «эффекте межфункциональных связей познавательных функций на разных уровнях познавательного отражения» [244].

Исследователи стали рассматривать познавательные функции:

- внимание (показатели объема, устойчивости, концентрации, переключения, избирательности);
- память (показатели кратковременной памяти на зрительной и слуховой модальностях; показатели долговременного запоминания на зрительном и вербальном материале);
- мышление (показатели практического, наглядно-образного и вербальнологического мышления).

Эти познавательные функции рассматривались как компоненты интеллектуальной системы. Дополнительно для оценки интеллекта использовалась интеллектуальная шкала Векслера для взрослых (WAIS). Структура интеллекта описывалась с помощью процедур корреляционного и факторного анализа на основе выделения связей между различными свойствами отдельной познавательной функции (внутрифункциональные связи) и между различными познавательными функциями (межфункциональные связи) [244].

В результате исследования стало понятно, что «...общая направленность интеллектуального развития на разных возрастных этапах характеризуется единством процессов дифференциации (возрастанием выраженности свойств отдельных познавательных функций) и процессов интеграции (усилением связей между познавательными функциями разного уровня), задающих архитектуру целостной структуры интеллекта .... Принципиальное

значение имели полученные доказательства того, что структура интеллекта меняется на разных этапах развития взрослого человека» [244].

Анализ структуры свойств внимания помог выделить два фактора – объемный (объем, устойчивость и концентрация – сколько информации воспринимается и как долго она остается в поле сознания) и регулятивный (избирательность и переключаемость – насколько управляем процесс переработки получаемой информации, что оказалось по данными эксперимента зависимым от понятийного мышления – степени сформированности его семантического строя). Оказалось, что в зависимости от возраста меняется динамика внутрифункциональных связей внимания с учетом роли и места избирательности в структуре других свойств внимания. «Любопытно, что в группе обучающихся, то есть лиц, постоянно занимающихся умственным трудом, отмечена перестройка функциональной структуры внимания в направлении значительного усиления связей свойства избирательности с другими свойствам внимания» [244].

Оказалось, что в зависимости от возраста динамично изменяется внутри- и межфункциональные связи всех познавательных функций человека – меняется баланс тенденций устойчивости и стабильности внутри структурной целостности интеллекта [244]. Понятно, что современное образование должно учитывать эти корреляции при выработке учебных траекторий для обучаемых разных возрастов для успеха обучения.

Принципиально важным в обучении для выбора учебной траектории является оценка уровня развития общего, вербального и невербального интеллекта и уровень развития отдельных познавательных функций.

Б.Г. Ананьев и его ученики сделали важные выводы о структурном устройстве интеллекта:

«Во-первых, существует система влияний высших уровней познавательного отражения на низшие и низших на высшие, то есть можно говорить о складывающейся системе когнитивных синтезов «сверху» и

«снизу», которые и характеризуют строение и закономерности развития человеческого интеллекта. Так, можно предположить, что объем, устойчивость и концентрация внимания — это свойства, являющиеся результатом когнитивного синтеза «снизу» с точки зрения влияния базовых психофизиологических механизмов переработки информации, тогда как переключение и особенно избирательность внимания — результат когнитивного синтеза «сверху» (в первую очередь, за счет влияния понятийного мышления).

Во-вторых, интеллектуальное развитие сопровождается тенденцией роста количества и величины корреляционных связей как между разными свойствами одной познавательной функции, так и между познавательными функциями разных уровней. Этот факт интерпретировался как проявление эффекта интеграции разных форм интеллектуальной активности. Соответственно межфункциональные связи рассматривались как способ внутренней организации целостной структуры интеллекта на этапе взрослости.

В-третьих, с возрастом происходит перестановка основных компонентов в структуре интеллекта. В частности, в 18-25 лет самым мощным, по данным корреляционного анализа, является показатель долговременной памяти, за ним следует показатель словесно-логического мышления. Однако в 26-35 лет на первое место выходят показатели словесно-логического мышления, за ними идут аттенционные показатели (объем и переключение внимания) и лишь потом — показатели долговременной памяти.

В-четвертых, существуют сквозные свойства, присущие всем уровням познавательного отражения: 1) объемные возможности (объем поля восприятия, объем кратковременного и долговременного запоминания, объем активного словарного запаса); 2) единство чувственного (образного) и логического как основа организации любой познавательной функции; 3) ориентировочная регуляция в виде выраженности свойств внимания.

В-пятых, интеллект является сложной «многопризнаковой системой» (многомерным психическим образованием). Это обстоятельство диктует принципиальную необходимость комплексного исследования интеллекта. В-шестых, интеллект выполняет регулирующие функции по отношению к разноуровневым свойствам индивидуальности, включая как биологические характеристики человека, так и его личностные качества» [244].

Итак, в общем виде интеллект — это способность размышлять над проблемой, анализировать ее детали, понимать полученную информацию и на этой базе решать поставленные задачи для преодоления проблемной ситуации. Интеллект – функционирующая система умственных способностей человека, включая способность к пониманию, обучению, запоминанию, рассуждению, применению знаний, принятию решений. Это комплексная характеристика, включающая в себя разные аспекты умственной деятельности: вербальное, математическое, логическое и пространственное мышление, память, внимание и творческие способности.

С точки зрения пирамиды обучения, интеллект является одним из ключевых компонентов, который необходимо развивать для достижения успешного обучения и развития личности. В модели обучения знания и навыки расположены в виде пирамиды, где каждый уровень является основой для следующего. Эта модель включает в себя следующие уровни:

1) Знания (Knowledge) – базовый уровень, включающий в себя запоминание и воспроизведение информации.

2) Понимание (Comprehension) – способность объяснять и интерпретировать информацию, переводить ее на свой язык.

3) Применение (Application) – использование полученных знаний и понимания в новых ситуациях и для решения проблем.

4) Анализ (Analysis) – способность выделять компоненты информации, устанавливать связи между ними и делать выводы.

5) Синтез (Synthesis) – создание новых идей, моделей и концепций на основе существующих знаний.

6) Оценка (Evaluation) – способность критически оценивать информацию, аргументированно выражать свое мнение и принимать обоснованные решения.

Развитие интеллекта на каждом уровне пирамиды обучения позволяет человеку эффективно осваивать новые знания и навыки и успешно адаптироваться к изменяющимся условиям.

Принципиально важное значение в образовании играет выработка способности к пониманию как индивидуальной способности, зависящей от наличия у индивида массива знаний и его когнитивных способностей [266]. Понимание – способность осмыслить, то есть извлечь смысл, и осознать что-либо, то есть выстроить концептуальную картину – интеллектуальную модель – феномена. Понимание – необходимая функциональная часть любого интеллектуального действия. «Понимание использует несколько механизмов: распознавание сообщения, актуализацию знания, логическую обработку сообщения с выявлением смысла дескриптивных терминов и логической формы сообщения, его объяснение и его интерпретация, усвоение и включение выявленной новой информации в систему знаний и практической деятельности субъекта» [153].

В системе коммуникации взаимопонимание возникает тогда и только тогда, когда знаки сформулированного сообщения (как вербальные, так и невербальные) одинаково известны и отправителю, и получателю сообщения, то есть оба они пользуются общим языком как единой семиотической системой. В противном случае происходит коммуникативный провал. Сообщение остается просто не декодируемым набором знаков, то есть не осмысленным и не воспринятым получателем.

Именно это предъявляет особые требования к лингво-семиотической области обучения: и обучаемый, и обучающие должны обладать общей

языковой основой, общим лексическим тезаурусом и едиными принципами смыслопорождения и смыслоизвлечения, то есть общей семиосферой.

Еще одна задача высшего образования – сформировать у обучаемого особый стиль мышления.

Стиль мышления - это индивидуальный подход, способ мышления и восприятия мира, который отражает особенности мыслительного процесса конкретного человека, это набор привычек, приемов и стратегий, которые человек использует для обработки информации, решения проблем и принятия решений. Стиль мышления определяет то, как человек анализирует информацию, принимает решения, решает проблемы, а также как воспринимает и интерпретирует окружающую реальность. Каждый человек имеет свой уникальный стиль мышления, который формируется под влиянием генетических, психологических, культурных и жизненных факторов. При этом нужно понимать, что ментальность индивида динамична, она изменяется по мере его взросления, расширения его кругозора под влиянием получаемого им образования, приобретаемого личного опыта, когнитивной и культурной диффузии, развития его интеллектуальных способностей.

Некоторые общие типы стилей мышления включают:

1) Аналитический стиль мышления: разбиение информации на составляющие части, анализ деталей, установление логики и порядка в своих мыслях. тщательный анализ информации, систематизация данных, логический подход к решению проблем, использование доказательства для принятия решений.

2) Линейный системный стиль основан на последовательном, шаг за шагом подходе к решению проблем. Линейное мышление подразумевает четкую последовательность действий и логические связи между ними.

3) Интуитивный стиль мышления основан на эмоциях, чувствах и интуиции: это ориентация на общее понимание, стремление увидеть

целостную картину, привычка полагаться на свое внутреннее чутье и интуицию и быстрое принятие решений.

4) Глобальный стиль характеризуется широким видением проблемы и вниманием к целостности ситуации. Люди с глобальным стилем мышления предпочитают работать с большими концепциями и стратегиями, а не с деталями.

5) Практический (прагматический) стиль мышления: ориентация на применение знаний на практике, на реалистичное решение конкретных задач и достижение конкретных целей.

6) Творческий стиль мышления: способность к генерации новых идей, оригинальности и гибкости мышления, выбор нестандартных подходов к решению проблем способность к инновациям.

7) Иллюзорный стиль мышления: создание вторичной субъективной виртуальной реальности, которая начинает для индивида заменять подлинную реальность. Индивид начинает искренне верить в истинность предлагаемых ему выдуманных событий и следующих из них способов действия и принципов поведения в окружающем его мире [155].

8) Ризоматический стиль мышления основан на новом типе нелинейных, хаотичных, случайных, ассоциативных, антииерархических связей. Это мышление, в котором от одного фрагмента перескакивают к другому, это очень подвижное, изменчивое мышление без единого семантического центра [102].

Понимание собственного стиля мышления и умение адаптировать его к различным ситуациям и задачам помогает эффективно действовать, принимать более осознанные решения и достигать поставленных целей. Различные стили мышления могут быть полезны в разных ситуациях и отражать индивидуальные особенности личности. Важно понимать, что большинство людей использует комбинацию этих стилей в зависимости от

ситуации и задачи. Развитие навыков мышления может помочь в повышении эффективности решения проблем и принятия решений.

Современное высшее образование сталкивается с очень серьезной проблемой при выработке научного стиля мышления у современных студентов.

К сожалению, для большинства из них присущ так называемый клиповый стиль мышления: ««клиповое мышление» — это процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира. В связи с этим, намечается такая тенденция – неспособность многих людей системно воспринимать информацию, системно мыслить и, соответственно, излагать свои мысли. Часто после произнесенной (написанной) тобой фразы, человек не пытается понять ее целиком, а выхватывает кусок-раздражитель, на который у него уже готов заранее ответ. Человек привыкает к постоянному мельтешению, сменам картинок и образов и уже не может воспринимать классические ленты, музыку, литературу – все, что требует сосредоточенности и умения делать выводы. Если посмотреть со стороны анализа информации, то обладатель клипового мышления оперирует только смыслами фиксированной длины и не может работать с семиотическими структурами произвольной сложности. Внешне это проявляется в том, что человек не может длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации, и у него снижена способность к анализу» [183].

Для образования этого очень большая проблема, тем более что легкость получения из Интернета любой информации убивает у студентов желание к самостоятельной исследовательской работе и к самостоятельным интеллектуальным достижениям, возникает стойкое неприятие любых

умственных усилий – феномен умственной лени. Эту проблему приходится преодолевать в первую очередь педагогам с помощью специальных методик, одна из которых разработана Джули Коатс – автором книги «Поколения и стили обучения» [99]. Базовые принципы этой методики: учащийся в центре внимания; кооперация вместо конкуренции; применимость знаний; время – главная ценность; главное – результат; настройка среды; диалог с преподавателями и соучениками; использование высоких технологий; максимальная визуализация; осознанные цели – ожидания.

Эти методики подходят и для детей, и для взрослых. Задача высшего образования состоит в воспитании «умных» творческих индивидов. А для этого им необходимо привить навыки особых стилей и типов мышления:

- операционального – умения действовать по предписанному алгоритму;

- алгоритмического – умению создать собственный алгоритм на основании мыслительных схем, позволяющих увидеть проблему в целом и разделить ее на крупные блоки с последующей детализацией;

- объектного – умение разделить сложную систему на объекты с построением их иерархии – объектно-ориентированная декомпозиция системы [46].

В заключение этого параграфа нужно отметить, что порождение и трансфер знания в высшем учебном заведении имеют свою особую специфику. Научное обучение студентов дает им возможность принципиально нового получения, усвоения и понимания знаний, способность «знать» как функциональную особенность, как континуальное состояние их когнитивной сферы. Само же обучение должно базироваться на особых методиках, которые адекватно отражают экзистенциальные особенности ментальности современных молодых людей и позволяют выстроить адекватную эффективную систему их обучения, чтобы сформировать у них нужные для современного человека стили мышления, развить и отточить их интеллект и

способность с легкостью получать все новые и новые компетенции для успешной жизнедеятельности в активно и быстром трансформирующемся социуме. Высшее образование – это не завершение обучения индивида, это этап в его пожизненном обучении, саморазвитии и самосовершенствовании.

### **2.3 Основные структурно-функциональные особенности высшего учебного заведения как источника порождения и механизма трансфера знаний в едином культурно-образовательном пространстве**

Для реализации своих образовательных функций и построения единого культурно-образовательного пространства вуза как стимулирующей интеллектуальной питательной среды для трансфера и порождения знания вузы должны обладать соответствующей структурно-функциональной организацией. Это организация, как, собственно, и само содержание, и формат учебного процесса, в России традиционно довольно сильно отличается от принятых в зарубежных вузах, хотя по ряду причин и сходства между вузами разных стран можно отметить немало. Другое дело, что разнообразие зарубежных вузов значительно больше с точки зрения общих моделей, чем в России.

Можно выделить несколько типичных структурно-функциональных особенностей любых вузов.

Во-первых, это наличие академической организационной структуры. В России вузы традиционно делятся на факультеты, иногда на институты, которые специализируются на определенной отрасли знания. Факультеты обычно делятся на кафедры, проводящие обучение и исследования по конкретным дисциплинам.

Во-вторых, всегда существует тщательно разработанная система учебных программ основных, специализированных и факультативных курсов,

система аккредитации и поддержания качества образования. Это обеспечивает эффективное систематическое образование.

В-третьих, для вузов характерна научно-исследовательская деятельность для генерации нового знания в разных областях науки и техники, проведение фундаментальных и прикладных исследований, наличие научных центров, лабораторий, кабинетов; обязательная публикационная активность, регулярное проведение конференций и тому подобное; формирование научных инкубаторов и центров трансфера технологий; активное сотрудничество с научными и промышленными партнерами.

В-четвертых, любой вуз характеризует высоко квалифицированный персонал – преподаватели и научные сотрудники, обеспечивающие успешную генерацию и трансфер знания.

В-пятых, обязательно присутствующая в структуре вуза система библиотек и доступа к научным информационным ресурсам (электронным базам знаний, онлайн-образованию и тому подобное).

В-шестых, важное место занимает организация студенческой жизни: проведение спортивных мероприятий, создание клубов, научных сообществ, организация культурных мероприятий, конкурсов, фестивалей, экспедиций, экскурсий, участие в гражданских акциях.

В-седьмых, у любого вуза обязательно есть административный аппарат: ректораты, деканаты, кадровая, юридическая, финансовая, хозяйственная службы, управление охраны и другие административные подразделения. Задача аппарата – обеспечить нормальное функционирование вуза. Как правило, в российских вузах это жесткая иерархическая вертикальная структура.

В-восьмых, в вузах необходимо наличие современной материально-технической инфраструктуры для обеспечения комфортных условий для обучения и жизни студентов, а также для обеспечения возможности активной научно-исследовательской деятельности.

В-девятых, важное место занимает международное сотрудничество для обмена опытом, для проведения совместных исследований, обмена студентами и стажерами, преподавателями, для совместной публикационной деятельности, для проведения конференций с международным статусом и других научных и образовательных предприятий.

В-десятых, в вузах существует разработанная система практик, стажировок, участия в проектах для практического применения получаемых знаний.

В-одиннадцатых, в вузах обязательно присутствует разработанная система постоянного промежуточного и итогового контроля и оценки получаемых знаний.

Таким образом, структурные особенности вуза поддерживают выполнение его основных функциональных задач – формирования знаний, умений, навыков у обучаемых, обеспечения качества образования, создания условий для развития творческих способностей студентов, вовлечения студентов в различные виды социально значимой деятельности.

Современные вызовы, стоящие перед российским высшим образованием, стимулируют постепенную трансформацию нашей образовательной системы, заставляя изменять формы и методы образовательной деятельности от репродуктивных к интерактивным, меняя ее базовую парадигму, заимствуя передовой опыт и методики других стран, и не пренебрегая при этом огромным интеллектуальным наследием, оставленным нам великими российскими учеными и педагогами.

Для истории российского образования с середины XVIII века характерен интересный структурно-функциональный принцип: «...университет становился своеобразным центром образовательной системы, который готовил для себя обучающихся в подчиненных себе образовательных учреждениях с помощью им же подготовленных учителей, получил свое развитие и определенную нормативную завершенность в начале XIX века. Это

позволяло достаточно эффективно решать проблему создания необходимой подготовительной базы для развития высшего образования в стране, в силу целого ряда причин объективного порядка не имевшей в тот период развитой системы общего образования. Заложенный более двух столетий назад принцип построения образовательной системы, центром которой является университет, сегодня во многом возрождается. Конечно, предпосылки для этого другие, нежели те, что были в XVIII-XIX веках. Однако сохраняется главное. Ориентированный на фундаментальное образование, основанное на новейших достижениях науки, университет не может быть изолированным образовательным учреждением. Он неизбежно аккумулирует вокруг себя структуры, позволяющие обеспечить интеграцию различных ступеней образования, создание и развитие мощной материальной и научно-методической базы, способной обеспечить современное образование мирового уровня» [175].

Этот принцип успешно реализуется в современном российском образовании. Отличный пример – Саратовский государственный университет, в состав которого помимо классических факультетов входят «Педагогический институт, Балашовский институт (филиал), Институт дополнительного профессионального образования, Колледж радиоэлектроники имени П.Н. Яблочкова, Геологический колледж, Зональная научная библиотека имени В.А. Артисевич, Поволжский региональный центр новых информационных технологий, научно-исследовательские институты и целый ряд других структур» [175]. Благодаря такой структуре возникает мощный университетский комплекс.

Д.А. Филимонов справедливо отметил, что в советское время вузы получали в качестве «сырья» школьников с добротным средним или средним образованием, а в качестве «продукта» давали хорошо подготовленных специалистов с высшим образованием, которые приходили на производство и там уже продолжали свое личное и профессиональное развитие. То есть

высшее образование было устойчиво интегрировано в ценностную социальную систему и эффективно взаимодействовало с контрагентами: учреждениями среднего образования (благодаря профориентационной работе, разным формам довузовской подготовки школьников – курсам, подготовительным отделениям, школам и кружкам) и с производством, научно-исследовательскими и проектными институтами, с которыми у выпускающих кафедр были многолетние устойчивые связи. Студенты шли в эти организации на практику, участвовали в научно-исследовательских проектах, а потом приходили на эти предприятия в качестве работников. Многие преподаватели и сотрудники вузов работали там параллельно с преподаванием, получая опыт и повышая свою квалификацию [268].

Эта интегрированность достигалась благодаря системе плановой экономики [234], она имела в качестве эффекта единое культурно-образовательное пространство, соединенное с реальным производством. Эта давало высокую степень эффективности работы вузов и определяло их социальную целесообразность и структурно-функциональные особенности в рамках единой аксиологической парадигмы и устойчивой экзистенциальной онтологии общественного бытия.

Вообще нужно отметить, что современная ситуация в мировом высшем образовании удивительно плюралистична, предлагая огромное количество моделей университетов с их структурно-функциональными особенностями. Эти особенности относятся с определенной долей условности ко всем вузам, а не только к университетам.

Выбор модели конкретного университета сложно зависит от множества факторов, включая культуру страны, исторические традиции, цели и задачи образовательного учреждения. И.Н. Емельянова и Л.М. Волосникова отмечают, что выбор модели университета зависит от значения удельного веса одной из пяти основных функций, выделенных классиками «идеи университета»: обучающей, исследовательской, профессиональной,

социокультурной, воспитательной [67]. Анализируя тексты миссий российских и зарубежных университетов, указанные авторы выделили базовые темы, составляющие основные функции университетов.

Функция обучения:

- формирование новых способов мышления;
- создание академической среды (стандарты интеллектуально-познавательной деятельности: критическое мышление, творческие способности, культура сотрудничества, этические нормы, поведения, коммуникативность, социальная адаптивность, гражданственность, самодисциплина, ответственность, новаторский дух, толерантность, инициативность, амбициозность);
- создание образовательных сервисов для вузовского и послевузовского образования;
- продвижение знаний по всему миру [67].

Исследовательская функция:

- глобальный контекст исследования (междисциплинарные, кроссдисциплинарные, мультидисциплинарные исследования);
- передовые исследования;
- инновационность результатов исследования;
- международная открытость и сотрудничество [67].

Профессиональная функция:

- экономическая и предпринимательская активность;
- исследования в бизнесе и промышленности;
- подготовка профессиональных кадров;
- устойчивое развитие региона;
- экспертная функция [67].

Социокультурная функция:

- служение обществу, нации, миру;
- сотрудничество и обмен культурами;

- опора на исторические корни и традиции;
- развитие духовности [67].

Воспитательная функция:

- формирование жизнеутверждающих ценностей;
- личностный и интеллектуальный рост;
- воспитание лидеров, способных принимать решения;
- стимулирование конкурентоспособности [67].

Существует несколько классификаций моделей университетов. Сделаем определенное обобщение имеющихся в литературе подходов и выделим некоторые основные модели университетов:

1) Классический университет основан на идеях гуманитарного образования и всестороннего развития студентов. Классические университеты предлагают широкий спектр дисциплин, включая гуманитарные, социальные и естественные науки. Примеры: Оксфордский университет, Кембриджский университет. К этой модели можно отнести модель университета Гумбольдта, где студенты развиваются благодаря активному участию в исследовательской деятельности; модель университета Ньюмена, где главное – развить личностные способности студентов и дать им универсальное знание; континентальную модель, которой свойственна сильная специализация и деление на факультеты, чтобы студенты получили узкопрофессиональные знания в конкретной области. Выделяются национальные версии моделей классического университета: германская, британская, французская, чикагская модели [221].

2) Исследовательский университет основное внимание уделяет научным исследованиям и разработкам, совмещая обучение с исследовательской деятельностью. Преподаватели одновременно с выполнением своих образовательных функций ведут активную исследовательскую деятельность. Университеты такого типа часто сотрудничают с промышленными компаниями и государственными учреждениями для проведения

фундаментальных и прикладных исследований и внедрения результатов в практику. Примеры: Массачусетский технологический институт (Massachusetts Institute of Technology), Стэнфордский университет.

3) Профессиональный университет ориентирован на подготовку специалистов в конкретных областях, таких как медицина, инженерное дело, юриспруденция и так далее. Профессиональные университеты предлагают узкоспециализированные программы обучения и практические навыки. Примеры: Медицинский университет имени Сеченова, университет Мюнхена.

4) Университет-колледж: небольшие учебные заведения, которые предлагают более личный подход к обучению и поддержку студентов. Университеты-колледжи могут быть ориентированы на гуманитарное или профессиональное образование. Примеры: Амхерстский колледж, Сент-Эндрюсский университет.

5) Открытый (виртуальный) университет: модель дистанционного и онлайн-обучения, что позволяет студентам учиться в удобное для них время и в любом месте. Открытые университеты предлагают программы для широкой аудитории, включая людей с ограниченными возможностями и работающих специалистов. Основные компоненты виртуального образования: «Цифровые учебники 3-го поколения; интеллектуальные конструкторы; цифровые лаборатории; роботика; сетевое исследовательское взаимодействие; образовательные игры; моделирование; молекулярная динамика; обучающие игры и wearable (на себе) computing; высокоинтерактивные цифровые учебники; образовательные экосистемы с обратной связью» [221]. Примеры: Открытый университет Великобритании, Университет штата Аризона.

6) Предпринимательский университет: к миссиям обучения и проведению научных исследований добавляется участие в глобальном и региональном экономическом развитии путем интеграции результатов исследований в реальные экономические и бизнес-процессы. Такой университет обычно обладает достаточно сложной организацией и развитой

инфраструктурой, что дает ему устойчивое развитие и возможность стать самостоятельным экономическим актором социального и экономического пространства. Такие университеты активно взаимодействуют с конкретными отраслями промышленности и бизнеса. Примеры: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Московский физико-технический институт, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники.

7) Сетевой университет, объединяющий несколько самостоятельных вузов в единую образовательную сеть. В таких университетах активнейшим образом используются современные информационные технологии – облачные сервисы, дистанционное обучение, онлайн платформы. Это университеты с широким доступом для обучения и сотрудничества. Такой университет предлагает индивидуальные программы обучения, обеспечивает максимальную мобильность преподавателям и студентам, позволяя передвигаться для обучения и исследований между разными университетами сети, давая им тем самым широчайший простор для самореализации. Пример – Шанхайский университет, который управляет сетью, включающей вузы Китая, Киргизии, Узбекистана, Таджикистана, 16 вузов России, Утрехтскую сеть.

8) Креативный университет создает благоприятные условия для самореализации талантливых студентов; формирует и реализует индивидуальные программы обучения. Пример: Иркутский государственный университет, Nottingham Trent, University of Brighton, университет Западной Англии, Университет Ливерпуля.

Дополнительно выделяют модели:

9) «Университет 1.0» – это традиционная модель университета, где основной акцент делается на передаче знаний от преподавателя к студенту. Это место, куда студенты приходят, чтобы учиться, а преподаватели – чтобы преподавать и проводить исследования». Он эффективен в реализации своей

образовательной функции и отличается четко организованным и шаблонным образовательным процессом.

10) «Университет 2.0» – это более современная модель, которая включает в себя активное использование технологий и инновационных подходов к обучению. В таких университетах акцент делается на интерактивности, гибкости и развитии междисциплинарных навыков. Обучение в этих университетах часто поддерживается цифровыми технологиями, такими как онлайн-курсы, виртуальные лаборатории и интерактивные образовательные платформы. В этом университете объединены образовательная и научная функция, студенты получают и универсальные, и междисциплинарные знания.

11) Атлантическая университетская модель – это модель, которая объединяет преимущества американской и европейской систем высшего образования. Это подразумевает широкий курс обучения в начальных этапах, который затем сужается до специализации, вместе с активными исследованиями и научной работой.

12) «Университет 3.0» отличается органичной интеграцией образования, науки и бизнеса, усиленным вниманием к взаимодействию с окружающей средой. Такой университет активно сотрудничает с бизнесом, государственными и общественными организациями, преобразуя знание в инновации и обеспечивая социальный рост. В таком университете и студенты, и преподаватели получают возможности самореализации. Для такого университета характерен высокий уровень инновационной активности.

13) В модели «Университет 4.0» учебный процесс целиком построен вокруг студента и его индивидуальности. Это подразумевает гибкость обучения, активное использование цифровых технологий и AI, поддержку непрерывного образования и развития междисциплинарных навыков. Дает хорошие возможности самореализации и преподавателям, и студентам. Этот

тип университета готовит студентов к быстро меняющемуся и технологически сложному миру [83].

О.Н. Пономарева выделяет дополнительные типы университетов, характерные именно для высшего образования России:

Национальный исследовательский университет: ведет межпредметные научные исследования, отличается хорошим взаимодействием образовательной и исследовательской функций, отличается высокой эффективностью и результативностью инновационной деятельности. Пример: МГТУ им. Н.Э. Баумана, НИУ ВШЭ и другие.

Федеральный университет – территориальный научно-образовательный центр, активно взаимодействует с бизнесом и академической наукой, сотрудничает с российскими и зарубежными вузами, проявляет высокую степень и результативность инновационной активности. Пример: Балтийский Федеральный Университет им. Иммануила Канта, Дальневосточный федеральный университет, Государственный университет просвещения.

Региональный университет – центр классического образования региона, для которого осуществляет инновационную деятельность, активно взаимодействует с региональным бизнесом и является центром международного сотрудничества и социально-экономического развития региона [178]. Пример: Кемеровский государственный медицинский университет, Вятский государственный университет, Челябинский государственный университет и др.

Еще одной важной современной моделью стал так называемый корпоративный университет. «Одним из успешных примеров использования традиционного университета в большей мере как корпоративного учебного заведения стал Нью-Йоркский университет и, в частности, его Школа непрерывного и профессионального образования, созданная в 1934 году. Позднее корпоративные университеты были созданы большинством крупнейших корпораций мира (IBM, Samsung, Motorola и другие). Обычный

корпоративный университет, в том числе существующий в виде подразделения традиционного университета, – это не академическое учебное заведение, а институционализированный процесс непрерывной профессиональной подготовки. Такой университет не имеет полноформатных научных подразделений, его преподавательский состав характеризуется высоким уровнем ротации (преподавателями чаще всего становятся хорошо зарекомендовавшие себя работники корпорации, отвлекаемые от основной деятельности на период преподавания). Образовательный процесс в корпоративном университете характеризуется следующими чертами:

- самостоятельное изучение учебных материалов;
- практические занятия: решение смоделированных производственных задач, мозговые штурмы и так далее;
- обучение коллег коллегами;
- немедленное применение получаемых знаний и навыков;
- существенная роль в образовательном процессе технологий дистанционного обучения [267].

Целью корпоративного университета является формирование определенных профессиональных навыков и компетенций у студентов. Имеется тенденция перехода от обучения с целью выработки практических навыков, применимых на рабочем месте «здесь и сейчас», к обучению с целью обеспечения овладения студентами более широкими, в том числе общими, компетенциями (умение решать типовые производственные задачи, критическое мышление, анализ, общие коммуникативные навыки и так далее). Корпоративный институт является эффективным и принципиально новым механизмом решения проблемы взаимодействия промышленности и высшего образования» [221].

Надо отметить, что многие современные университеты могут совершенно органично совмещать несколько моделей своей организации или адаптировать их под свои нужды и стратегические цели.

Важно подчеркнуть, что в современном мире существуют очень разные модели инновационного развития: помимо упоминавшегося нами предпринимательского университета есть модели университета-технополиса, университетский кластер, вертикальный и матричный университет, французская, шведская, датская, китайская, южнокорейская и другие модели [105].

О.И. Кондрашова и И.Ф. Колонтаевская считают, что инновационное развитие зарубежных вузов базируется на пяти принципах единой концептуальной основы:

- 1) предпринимательства;
- 2) сильного административного ядра;
- 3) усиленно развивающейся периферии;
- 4) фандрайзинга (мобилизации капитала) и формируемой по своему усмотрению многоканальной базы финансирования, что дает университету свободу действий;

5) заинтересованности в преобразованиях основных подразделений университета [105]. Вышеназванные авторы указали: «Исследование инновационного развития зарубежных вузов, проведенное в 2012-2013 годах на кафедре управления инновациями Российского государственного университета инновационных технологий и предпринимательства (РГУИТП), выявило особенности инновационного развития университетов, характерные для всех стран:

- 1) Усиление автономии и независимости вузов.
- 2) Тщательная разработка инновационных организационных моделей университетов.
- 3) Соответствие направлений подготовки, предлагаемых университетами, самым востребованным в обществе специальностям, а также научным и технологическим процессам.

4) Реализация триады «наука – образование – производство». Сближение университетов с реальным сектором экономики: с промышленными предприятиями и бизнесом.

5) Применение инновационных интерактивных средств, форм и методов обучения (в том числе информационно-коммуникационных технологий – ИКТ, технологии реального времени).

6) Создание инновационных кластеров.

7) Создание междууниверситетских центров коллективного пользования оборудованием.

8) Интернационализация, транснационализация и глобализация высшего образования; сближение систем высшего образования западных стран.

9) Новый уровень развития международного рынка образовательных услуг; открытость и доступность международного образования. Увеличение академической мобильности студентов и преподавателей» [105].

Все эти процессы инновационной трансформации характерны не только для зарубежных, но и для российских вузов. Опыт последних лет показывает, что наша система образования действительно, хоть медленно и с большим трудом постепенно трансформирует свои структурно-функциональные особенности для своего соответствия потребностям российского социума и современной экономики:

1) наши вузы во многом обретают академическую самостоятельность;  
2) значительно модернизируют свою материально-техническую базу и инфраструктуру;

3) активно ведут финансовую деятельность, привлекая внебюджетное финансирование со стороны частного бизнеса и выполняя госзаказы;

4) переходят к процессно-ориентированному и проектному управлению своей деятельностью;

- 5) благодаря децентрализации государственного управления активно использует новые методы, формы и технологии образования;
- 6) создают собственные предпринимательские структуры;
- 7) организуют межпредметные научные сообщества и инновационно-технологические центры;
- 8) постоянно повышают квалификацию преподавателей и сотрудников, приглашают на временную работу известных ученых и высококвалифицированных преподавателей извне;
- 9) ориентируются на формирование индивидуальной образовательной траектории каждого студента;
- 10) активно используют методы электронного обучения и дистанционного образования;
- 11) реализуют концепцию опережающего непрерывного образования, внедряя системы довузовской подготовки, послевузовского обучения и повышения квалификации специалистов; создают академии для взрослых и тому подобное [252];
- 12) диверсифицируют спектр предлагаемых интеллектуальных услуг и интеллектуальных продуктов;
- 13) адаптируют перечень специальностей к потребностям экономики и социума;
- 14) расширяют список своих функций;
- 15) постоянно меняют свою функционально-организационную структуру для постоянного совершенствования и развития вуза;
- 16) увеличивают число его связей с другими социально-экономическими акторами;
- 17) внедряют систему управления знаниями как главным ресурсом вуза;
- 18) трансформируют вуз в крупную экосистему;

19) используют идею вуза как многофункциональной платформы для сотрудничества и глобального коммуникационного центра [253].

Переходя к заключительной части этого параграфа, мы должны сформулировать еще несколько принципиально важных тезисов.

Во-первых, любой вуз по своей организационной-функциональной структуре является так называемой сложной организацией.

Во-вторых, любой вуз является специализированным механизмом порождения и трансфера разных типов знания.

В-третьих, любой вуз превращается в развитую экосистему.

Рассмотрим эти тезисы подробнее. В параграфе 2.1 были сформулированы несколько принципов социально-философского анализа вуза с точки зрения его рассмотрения с позиций холярхического и бионического подхода. Рассматривается любой вуз как относительную самостоятельную целостность – холон – и как живую систему со всеми ее существенными признаками.

Помимо этого, с социально-философской точки зрения утверждается, что вуз является так называемой сложной организацией с точки зрения его структурно-функциональных особенностей.

Понятие сложной организации относится к структуре или системе, которая состоит из множества взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов, каждый из которых может быть относительно простым сам по себе, но в совокупности они образуют сложную систему с динамическими свойствами и поведением.

В биологии сложная организация характерна для живых организмов, которые состоят из клеток, тканей, органов и систем, работающих вместе для поддержания жизнедеятельности. В экономике сложная организация может относиться к корпорациям или экономическим системам, состоящим из множества предприятий, рынков и институтов, взаимодействующих друг с другом. Сложная организация отличается от простой тем, что ее поведение и

свойства не могут быть полностью поняты или предсказаны только на основе знания свойств отдельных компонентов. Вместо этого необходимо учитывать сложные взаимодействия между компонентами и то, как они совместно определяют поведение системы в целом: наука претендует на понимание того, как простые правила и взаимодействия на микроуровне могут приводить к сложным явлениям на макроуровне.

Исходя из такого определения, вуз аналогично можно рассматривать как сложную организацию: структурно он состоит из множества относительно относительно самостоятельных, но взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, работающих вместе для достижения общих целей.

Любой вуз включает в свой состав множество разнородных субцелостностей (холонов) – учебных, научных, административных, хозяйственных и тому подобных подразделений; материально-техническую базу и инфраструктуру; систему коммуникаций; собственно обучаемых и обучающихся; комплексы гетерогенных знаний; разные виды деятельности (профессиональная подготовка, повышение квалификации, проведение фундаментальных и прикладных исследований, проектные и конструкторские разработки, создание технологий и опытных образцов, экспертные и консультационные услуги и тому подобное [221]).

В вузе как в сложной организации обязательно присутствуют внутренние сравнительно независимые организационные структуры и несколько активных субъектов деятельности. «Спецификой современного университета также является наличие в нем особых «организованностей» – проектно-исследовательских групп, которые могут использовать инфраструктуру университета (материально-производственную – помещения и оборудование; информационную – библиотека и Интернет; кадровую – преподаватели и студенты; организационную – бухгалтерия, грантовый центр). При этом проектно-исследовательские группы могут не быть формализованы в виде структурных подразделений – лабораторий,

исследовательских центров и так далее. Опыт ведущих российских и зарубежных университетов показывает, что именно эти – «неформализованные» группы – часто являются «источником и мотором» развития университетов» [221].

Все это вместе функционирует в рамках единого культурно-образовательного пространства, являющегося интеллектуальной стимулирующей питательной средой для генерации и трансфера знаний [271].

Вуз как сложная организация функционирует на основе определенных правил, процедур и норм, которые регулируют взаимодействие его элементов. Задача вуза как сложной социальной организации – работающей структурно-функциональной системы - реализация своих социальных функций и целей: предоставление качественного образования, проведение научных исследований, развитие культуры и науки, обеспечение социальной адаптации и трудоустройства выпускников. Понятно, что вуз вынужден непрерывно совершенствовать свою функциональную структуру, материально-техническую базу и информационно-коммуникационную инфраструктуру и диверсифицировать свои знания и функции для постоянной адаптации к условиям изменяющейся внешней среды, в первую очередь, к обновляющимся потребностям социума и экономики в квалифицированных специалистах определенного профессионального профиля, новых интеллектуальных услугах и интеллектуальных продуктах.

Обратимся теперь к нашему второму тезису о том, что любой вуз является механизмом порождения и трансфера разных типов знания. Е.В. Погорелова и Д.Г. Нотин отмечают, что основные знания университета с точки зрения сложной системы его взаимодействий с окружающей средой делятся на научные (результаты научных исследований), учебно-методические (образовательные программы) и инновационные (проекты). Более того, указанные авторы справедливо пишут о том, что генерация нового знания обязательно основана на непрерывном обмене

знаниями внутри профессиональных сообществ (с заказчиками научных и образовательных услуг и с профессиональными сообществами на основе методики когнитивно-трансферного управления знаниями) [172].

Е.В. Погорелова и Д.Г. Нотин считают, что процессы генерации и трансфера знания происходят в когнитивном пространстве вуза, создаваемом носителями знания (когнитивными объектами – неодушевленными носителями знаний – информационными системами, базами знаний – когнитивными субъектами – одушевленными носителями знаний – людьми, коллективами, сообществами) и взаимодействия между ними. В этом когнитивном пространстве есть внешняя часть (ее когнитивные субъекты – бизнес-партнеры, внешние профессиональные сообщества, абитуриенты; ее когнитивные объекты – Интернет, библиотеки и тому подобное) и внутренняя часть – внутренняя среда вуза как организации – сотрудники, преподаватели, студенты, группы сотрудников, преподавателей, студентов). Эти части активно взаимодействуют между собой и внутри себя в поиске знаний, их источников, их носителей и их обмена. Результат этих коммуникативных взаимодействий – новые знания, усовершенствованные знания, знания, полученные в итоге обмена [172].

Идейно концепция когнитивного пространства связана с понятием «топика», введенным философом и социологом П.Г. Щедровицким, одним из основателей Московской методологической школы. Понятие «топика» у П.Г. Щедровицкого связано с его концепцией мыслительных практик и методологии: топика рассматривается им как специфическая форма организации знаний, которая позволяет структурировать и систематизировать мыслительный процесс. Топика представляет собой определенный способ построения дискурса, который включает в себя набор понятий, категорий и принципов, используемых для анализа и интерпретации различных явлений. Топика служит основой для формирования концептуальных карт, которые

помогают визуализировать и организовывать знания в рамках конкретной области исследования [270].

Вуз как сложная организация тоже может быть проанализирован с помощью топики, поскольку он состоит из различных элементов: кафедр, факультетов, администрации, студентов и так далее. Используя определенную топику, можно структурировать и систематизировать знания о функционировании и взаимодействии этих элементов, что позволит более эффективно управлять организацией и достигать поставленных целей.

Топика включает в себя различные «территории» с присущими только им особенными ценностями, принципами, нормами, форматами мышления и деятельности, причем эти ценности, нормы, правила обязательно должны быть обозначены и зафиксированы как четко сформированная организационная корпоративная культура вуза [221].

С точки зрения исследования описанное выше когнитивное пространство является важной функциональной подсистемой – подпространством – единого культурно-образовательного пространства вуза, являясь, собственно говоря, его когнитивно-функциональным ядром – механизмом трансфера и генерации знания, объединяющим собственно знания и когнитивные объекты в единое целое с когнитивными субъектами – носителями и творцами знания.

И последний третий тезис: вуз может быть рассмотрен как крупная экосистема, представляющую собой самоорганизующуюся и самоподдерживающуюся систему, содержащую в себя различные взаимодействующие и взаимозависимые элементы (кафедры, людей, финансы и тому подобное) и взаимосвязи, аналогично природной экосистеме. Все эти элементы влияют на функционирование вуза, обеспечивая его устойчивость, развитие и взаимодействие с внешней средой.

Е.С. Гаврилюк и А.Г. Изотова пишут по этому поводу: «Понятие «образовательная экосистема» вошло в обиход лексикона представителей

научной среды в начале 2000-х годов и было непосредственно связано с экосистемой обучения. Прежде всего, концепция образовательной экосистемы основана на принципиально новом подходе к управлению и организации образовательных процессов. Образовательная экосистема, как и любая экосистема, в своей сущности использует взаимовыгодный подход: с одной стороны – кадры, которые в ней обучаются, могут получать огромный перечень знаний и навыков из-за возросших и более эффективных методик обучения, которые возникают за счет взаимодействия с представителями внешней среды; с другой стороны – рынок получает кадры с необходимыми компетенциями, отвечающими большинству запросов, поступающих от экономики и общества. В результате образовательная экосистема представляет собой среду, в которой активно взаимодействуют друг с другом представители образовательных учреждений (обучающиеся, преподаватели и так далее) и провайдеры образования, и их непрерывно развивающаяся координация направлена на развитие личности на всех уровнях» [82].

Понятие «экосистема» изначально использовалось в биологии, где оно трактовалось как сложная, нелинейная, самоорганизующаяся, самостоятельно регулируемая и развивающаяся динамическая система – как совокупность сообщества живых организмов, среда их обитания, система связей, демонстрирующая процессы обмена веществами и энергией между ее участниками [82].

Любая экосистема обладает несколькими базовыми свойствами:

– свойством взаимодействия между всеми ее компонентами, включая живые организмы (биота) и абиотические факторы (небиота). Это взаимодействие может быть, как сотрудничеством (симбиозом), так и конкуренцией. В вузе это проявляется особенно ярко: идет постоянное взаимодействие людей с материально-технической базой, инфраструктурой и накопленными информационно-когнитивными ресурсами – нематериальными активами (знаниями, процедурами, регламентами и тому подобное). С одной

стороны, эти элементы находятся в состоянии симбиоза – преподавание и исследовательская деятельность невозможны без взаимодополняющего сотрудничества студентов, преподавателей, исследователей, оборудования, средств коммуникации и информационными ресурсами. Участники университетской экосистемы постоянно взаимодействуют друг с другом, обмениваются знаниями, опытом, ресурсами. На основе этих взаимодействий создаются симбиотические отношения, которые способствуют развитию всех компонентов экосистемы. С другой, и люди, и подразделения вуза постоянно конкурируют между собой за финансовые ресурсы, преференции и достижения;

– наличием определенной структуры и организации, но при этом отличается разнообразием своих элементов и типов связей: это преподаватели, студенты, группы людей, кафедры, научные центры и тому подобное, причем каждый элемент играет уникальную роль для устойчивого функционирования университетской экосистемы;

– свойством устойчивости: способностью сохранить стабильность и сбалансированность при изменяющихся условиях, что связано со способностью к саморегуляции и восстановлению после возмущений (значительная часть вузов и российских – Московский университет, Казанский университет и другие – и зарубежных – Оксфорд, Сорбонна и другие существуют на протяжении веков, несмотря на революции, войны, экономические кризисы и другие социальные потрясения и трансформации);

– во всех экосистемах существуют пищевые цепи и пищевые сети, представляющие собой системы циркулярной передачи энергии и питательных веществ от растений к животным. Эти цепи и сети определяют динамику взаимодействия в экосистеме. В данном случае не стоит бояться прямой аналогии вуза с природной экосистемой, поскольку такие пищевые сети в полной мере присутствуют: с одной стороны, это использование в качестве «сырья» абитуриентов, которые подвергаются переработке, и

передаются для потребления в реальную экономику в качестве специалистов. С другой стороны, это передача интеллектуальной энергии и знаний от преподавателей к студентам и порождение нового знания на базе трансляции уже накопленного знания и системы проводимых творческих исследований; университет является центром образования и исследований, где происходит постоянный обмен знаниями и информацией, что напоминает обмен веществами и энергией в природной экосистеме;

– способностью к самоорганизации и самосохранения для сохранения гомеостаза, способностью к эволюции и адаптации к изменяющейся внешней и внутренней среде – это способность вуза изменять свою функциональную структуру, состав интеллектуальных услуг и содержание образования для сохранения своего полноценного функционирования в социуме как автономного целостного социального института; непрерывное развитие и совершенствование – важнейшие составляющие университетской экосистемы;

– способностью синергетических и деструктивных взаимодействий с окружающей средой.

А.Г. Изотова и Е.С. Гаврилюк дали такое определение экосистеме вуза (университета): «Экосистема университета – это гибкая и адаптивная система, в основе которой находится комплекс социально-экономических отношений, сформировавшихся между элементами университетской структуры и акторами внешней среды из различных сфер деятельности и имеющих взаимовыгодный характер» [82].

Другое определение дает Е.А. Макарова: «образовательная экосистема в концепции современного образования – это гибкая динамичная модель совместного непрерывного обучения и развития всех участников образовательного процесса, изменяемая и управляемая в соответствии с контекстом, средой и особенностями технологий» [128].

Единое культурно-образовательное пространство вуза – это и есть жизненная сфера локализации экосистемы вуза и ее субстратное наполнение, имеющее смешанный материальный, когнитивный, виртуальный, энергетический и сетевой компоненты, находящиеся в состоянии динамического симбиоза.

Сходную идею высказывал Б.Г. Клейнер в работе «Современный университет как экосистема: институты междисциплинарного управления» [96]. Он рассматривает университет как социально-экономическую и когнитивно-воспитательную экосистему, включающую кластеры, платформы, сети и инкубаторы. Он формулирует идею, подтверждающую нашу концепцию единого культурно-образовательного пространства вуза: «Фактически экосистема представляет собой не столько совокупность участников (объектов и субъектов экономической деятельности), сколько своеобразное силовое поле, объединяющее объекты, проекты, процессы и среды за счет сил взаимного тяготения, инерции и трения (взаимодействия)... экосистема представляет собой образование двойственной природы: с одной стороны, это объектно-проектная совокупность отдельных индивидуализированных участников, с другой – сфера реализации процессно-средовых полей, распространяющихся на неопределенную область социально-экономического пространства-времени» [96].

Экосистема вуза – это сложноорганизованная устойчивая неиерархизированная многоуровневая сеть динамичных взаимодействий самых разнообразных по типу, самостоятельных, но при этом функционально связанных по принципу коммуникационной и социальной целесообразности агентов-партнеров, обладающих собственными материальными и нематериальными ресурсами и нацеленных на многостороннее сотворчество, устойчивое когнитивное и экономическое развитие, гибкую адаптацию к изменяющейся внешней и внутренней среде и достижение экзистенциально значимых социальных и образовательных целей в рамках единого

культурно-образовательного пространства в качестве базовой платформы, управление которой возможно только на условиях использования децентрализованной матричной модели.

При условии такого определения экосистема вуза наполняется одновременно онтологическим, гносеологическим, социальным, антропологическим и аксиологическим содержанием:

– в онтологическом плане – это пространство бытия и жизнедеятельности вуза;

– в гносеологическом плане – это бытие знания, информации в процессах их трансфера от одного субъекта к другому и генерации, то есть это интеллектуальное бытие как совокупность интеллектуальных продуктов и интеллектуальных процессов разного типа;

– в социальном плане это бытие групп людей, объединяющихся в различные самоорганизующиеся сообщества для совместно достижения социальных и интеллектуальных целей;

– в антропологическом плане – это бытие изменяющегося в процессе обучения и образования индивида, который активен в процессе поиска, усвоения, обработки, генерации и передачи знаний;

– в аксиологическом – это аксиосфера, включающая ценности творчества, знания, познания, поиска истины, исследовательской и просветительской деятельности, служения обществу и тому подобное.

Именно благодаря использованию такого подхода, скорее всего наше высшее образование обретает второе дыхание и подтвердит свой традиционно высокий статус.

## Заключение

Воспитание и обучение – неотъемлемый атрибут социальной жизни, важнейшая составляющая антропосоциогенеза – нелинейного процесса эволюции человека и человеческого общества. Обучение и воспитание, с социально-философской точки зрения, – необходимая сторона любой социальной коммуникации, поскольку любая социальная коммуникация связана с автоматической стихийной передачей в процессе общения (и вербального, и невербального) определенного опыта, информации и знаний. Собственно говоря, любая коммуникативная ситуация связана с определенной передачей информации любого вида, поскольку любая коммуникация имеет семиотический характер.

Обучение, воспитание и образование – основные способы сохранения социальной преемственности, социальной памяти и биологического замещения поколений. Это системообразующие процессы сохранения социума и его гомеостаза. Иными словами, обучение всегда нацелено на передачу каждому индивиду набора прагматически полезных социально-индивидуальных навыков, выработанных социумом в процессе эволюции.

Можно утверждать, что обучение, образование и воспитание – это специальный социально-генетический институт, выработанный социумом в процессе антропосоциогенеза. Передавая накопленные знания, навыки и умения, житейский опыт, устоявшиеся нравственные и поведенческие паттерны следующим поколениям в процессе обучения и социализации, общество тем самым поддерживает свою стабильность, сохраняя свою сложившуюся структуру и способы взаимодействия между своими членами, что обеспечивает биологическое выживание социума и его эволюцию и играет важную роль в антропосоциогенезе, способствуя эволюции человека как

индивида и общества в целом и развивая свои способности адаптации к изменяющейся среде.

С социально-философской точки зрения, обучение и воспитание индивида – передача ему потенциального шанса для биологического выживания в рамках самого социума и окружающего мира. Это способ обеспечения потенциального бытия человека в рамках сложившейся онтологии реального мира.

Возникновение письменности и разделение труда на физический и умственный привело к созданию первых школ еще в глубокой древности для обучения счету, чтению и письму. С течением времени стали возникать восточные и европейские университеты. Особенность европейских университетов – самоорганизация, самопостроение и самоуправление, выборность ректоров и деканов, независимость во всех внешних и внутренних делах, горизонтальные демократические, а не вертикальные иерархические связи между членами.

Феномен единого культурно-образовательного пространства сформировался еще в средние века, благодаря тому, что преподавание во всех университетах велось на латыни и тому, что студенты и преподаватели свободно перемещались между культурными центрами и университетами в разных странах Европы, образуя некое единое интернациональное интеллектуальное сообщество, характерное своими горизонтальными социальными связями между его членами.

В Новое время сформировались новые модели университетов: гумбольдтовская, бонапартовская, английская, австрийская и другие. В любом случае университеты оставались центрами интеллектуальной жизни.

Считаем, что единое культурно-образовательное пространство высшего учебного заведения – сложно интегрированная информационно-коммуникационная материально-духовная среда, в рамках которой осуществляются научные исследования (порождение знания), образование

(передача знания) и социализация и инкультурация студентов (передача им набора культурных и нравственных ценностей), в результате чего у студентов воспитываются многогранные навыки, умения, развиваются их способности творческого самостоятельного критического мышления и личностные качества.

Процессы генерации и трансфера знания – коэволюционная и автокаталитическая система в рамках высшего учебного заведения. Преподаватель должен не только транслировать уже имеющиеся знания, но и вместе со студентами генерировать новые: использование такой пассионарной модели обучения как исследовательская требует обязательного восприятия и понимания трансформируемого знания и стимулирует потребность в получении нового знания и порождает исследовательский интерес.

Специфика России состоит в том, что становление системы высшего образования в России опередило создание массовых начальных и средних школ. При этом техническое высшее образование в России возникло в XVIII веке: раньше, чем в европейских странах.

Первый университет – университет при Академии наук – был основан на идее Петра I о необходимости соединения научных исследований и обучения: преподаватели должны быть и исследователями, и педагогами одновременно, и студенты должны быть приобщены к науке и использованию своих навыков на практике. Эта парадигма была дополнена концепцией «научного образования» Н.И. Пирогова.

Российские университеты на первых стадиях своего становления постоянно сталкивались с серьезными трудностями, но обладали очень специфическими особенностями, которые помогли им пройти тяжелый путь становления и стать многофункциональными центрами науки и духовности российского общества.

Российское высшее образование советского периода обладало своими специфическими характеристиками. После разрушения СССР высшее

образование значительно деградировало, но в последние годы ситуация стала существенно улучшаться, преодолевая вызовы, поставленные перед российским высшим образованием комплексом политических, экономических и социальных причин.

Вузы России должны бороться с религиозным и политическим экстремизмом в студенческой среде, точнее, предотвращать их распространение.

Они должны иметь выстроенную политику противостояния в информационных войнах и воспитывать студентов для сохранения нашей национальной культуры и идентичности.

Нужны такие способы организации учебного и исследовательского процесса, чтобы преодолевать по возможности проблемы неравенства и негативные последствия снижения интеллекта и отрицательные последствия цифровизации. Для правильного и успешного развития страны и ее экономики, культуры и социальной сферы необходимо понимать, каких специалистов, с какими компетенциями нужно растить и какими способами. А, значит, нужно понимать, как реформировать систему российского образования. В этом плане на помощь должна прийти философия образования.

Ответом системы образования в целом и системы высшего образования на современные вызовы должна стать продуманная и просчитанная целостная модернизация образовательной среды и ее механизмов, а как результат – изменение компетенций выпускников и формирование в высшем учебном заведении целостной всесторонне развитой личности.

Единое культурно-образовательное пространство высшего учебного заведения – сложно интегрированной информационно-коммуникационной материально-духовной среды, в рамках которой осуществляются научные исследования (порождение знания), образование (передача знания), социализация и инкультурация студентов (передача им набора поведенческих и ментальных паттернов, культурных и нравственных ценностей), в результате

чего у студентов появляется набор профессиональных и общекультурных знаний и компетенций, воспитываются многогранные профессиональные и социальные навыки и умения, развиваются их способности творческого самостоятельного критического мышления и личностные качества.

Социально-философский анализ единого культурно-образовательного пространства базируется на холярхическом, бионическом, антропомерном и социально целесообразном подходах.

Феномен единого культурно-образовательного пространства вуза заключается в том, что оно объединяет в себе различные функции и направления деятельности, в качестве интеллектуальной питательной среды способствуя гармоничному развитию личности студентов и созданию комфортных условий для их обучения и жизни. Он является результатом взаимодействия различных факторов: материальных и социально-экономических условий, используемых технологий, информационно-коммуникационной инфраструктуры, наработанных методик преподавания, накопленного багажа знаний, квалификации преподавателей, качества менеджмента, культурных традиций, выработанного типа ментальности, социальных практик и поведенческих паттернов, личностных особенностей преподавателей, сотрудников и студентов.

Этот феномен обладает множеством онтологических особенностей: континуально-дискретной квантовой природой, свойством быть питательной интеллектуальной средой, принципиальной многофункциональностью, сложной организационно-функциональной структурой, состоящей из нескольких взаимно интегрированных функциональных подсистем, гибридным бытием. Единое культурно-образовательное пространство вуза для эффективного осуществления своего социального целевого предназначения должно быть содержательно насыщенным, полифункциональным, хорошо организованным, эстетичным, динамично изменяющимся, адаптивным, доступным и безопасным.

Базовая задача любого образовательного учреждения как специально созданного социально целесообразного института – обеспечить всех своих обучающихся свободным и удобным доступом к получению имеющегося в когнитивном багаже этого образовательного заведения знания, то есть реализовать разнообразные способы трансфера знаний как процесса передачи знаний, навыков и опыта от преподавателей к студентам (обратный процесс от студентов к преподавателям тоже происходит, но, естественно, с меньшей интенсивностью) с помощью лекций, семинаров, круглых столов, дискуссий, практических занятий, контрольных мероприятий, выполнения самостоятельных проектов и других форм обучения.

Генерация нового знания – это процесс, в результате которого создается новая информация, идеи или концепции, являющиеся уникальными ментальными системами, которые еще никогда раньше не были получены в истории человечества.

В основе генерации нового знания всегда лежат научные исследования, эксперименты, чтение научных публикаций, рассуждения исследователей, анализ данных, научные дискуссии, диспуты, конференции, мозговые штурмы, обмены мнениями и тому подобное. Генерация нового знания практически невозможна без наличия у индивида исследовательского интереса, самостоятельности и критического мышления, для беспристрастной оценки существующих идей и концепций, критический пересмотр которых и дает зачастую новые результаты. В основе исследовательского интереса всегда изначально лежит любопытство, жажда новых впечатлений, стремление индивида понять и найти истину.

Именно исследовательское обучение формирует способности самостоятельного творческого освоения способов деятельности и стремление трансформировать эти способы, такое обучение помогает сформировать навык эффективной работы с научной специальной литературой, развивает абстрактное логическое мышление, дает навык формулировки своего мнения

и умение отстаивать его в дискуссии, навыки коммуникации с другими людьми, умение выступать перед аудиторией, придает уверенность в себе и дает осознание значимости проводимой работы.

Возникла новая парадигма высшего образования как целенаправленного развития интеллекта обучаемого: переход от репродуктивного усвоения знаний (знание-ориентированной парадигмы образования) к продуктивному (ценностно-смысловая парадигма) – производству собственных мыслей в контексте знаний, что требует труда, связанного с напряжением, волей и терпением. Современная образовательная парадигма высшего образования должна базироваться не просто на передаче обучающимся заранее сформированного комплекса готовых знаний, который они должны заучить, запомнить и использовать в будущей работе и другой жизнедеятельности, а выработать способность к знанию как к активному состоянию реального когнитивного функционирования, способность к пониманию и интерпретации получаемой информации, привить определенный навык мыслительной деятельности – стиль мышления, и всемерно развить интеллект обучаемого, который даст возможность непрерывного обучения в течение всей жизни и успешной жизнедеятельности индивида в социуме.

Высшее образование должно изменить свою базовую задачу: давать готовые знания мало, нужно учить обучающихся думать и продуцировать новое знание, то есть главная задача высшего учебного заведения – создать единое культурно-образовательное пространство как питательную стимулирующую среду для развития интеллекта индивида.

Знание – процесс континуального получения и осознания (понимания) поступающей информации, то есть процесс надления этой информации смыслами, имеющими значение для индивида. Знание как система смыслов помогает построить модель окружающей среды и найти способы успешного взаимодействия с ней. Знание как состояние когнитивного функционирования

является одновременно единым процессом смыслоизвлечения и смыслопостроения.

Современная молодежь отличается существенными ментальными особенностями. Понимание этих особенностей поможет лучше взаимодействовать с представителями этого поколения в различных сферах жизни и ставят особые задачи перед высшим образованием, заставляя его активно трансформироваться [265].

Высшее образование - это не завершение обучения индивида, это этап в его пожизненном обучении.

Для истории российского образования с середины XVIII века характерен интересный структурно-функциональный принцип: университет являлся центром образовательной системы. Этот принцип успешно реализуется в современном российском образовании.

Опыт последних лет показывает, что наша система образования действительно постепенно трансформирует свои структурно-функциональные особенности для своего соответствия потребностям российского социума и современной экономики: наши вузы во многом обретают академическую самостоятельность; значительно модернизируют свою материально-техническую базу и инфраструктуру; активно ведут финансовую деятельность, привлекая внебюджетное финансирование со стороны частного бизнеса и выполняя госзаказы; переходят к процессно-ориентированному и проектному управлению своей деятельностью; благодаря децентрализации государственного управления активно используют новые методы, формы и технологии образования; создают собственные предпринимательские структуры; организуют межпредметные научные сообщества и инновационно-технологические центры; постоянно повышают квалификацию преподавателей и сотрудников, приглашают на временную работу известных ученых и высоко квалифицированных преподавателей извне; ориентируются на формирование индивидуальной

образовательной траектории каждого студента; активно используют методы электронного обучения и дистанционного образования; реализуют концепцию опережающего непрерывного образования, внедряя системы довузовской подготовки, послевузовского обучения и повышения квалификации специалистов; создают академии для взрослых и тому подобное; диверсифицируют спектр предлагаемых интеллектуальных услуг и интеллектуальных продуктов; адаптируют перечень специальностей к потребностям экономики и социума; расширяют список своих функций; постоянно меняют свою функционально-организационную структуру для постоянного совершенствования и развития вуза; увеличивают число его связей с другими социально-экономическими акторами; внедряют систему управления знаниями как главным ресурсом вуза; трансформируют вуз в крупную экосистему; используют идею вуза как multifunctional платформы для сотрудничества и глобального коммуникационного центра.

Мы с социально-философской точки зрения утверждаем, что вуз является так называемой сложной организацией с точки зрения его структурно-функциональных особенностей: структурно он состоит из множества относительно самостоятельных, но взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, работающих вместе для достижения общих целей в рамках единого культурно-образовательного пространства, являющегося интеллектуальной стимулирующей питательной средой для генерации и трансфера знаний.

Любой вуз является механизмом порождения и трансфера разных типов знания: основные знания университета с точки зрения сложной системы его взаимодействий с окружающей средой делятся на научные (результаты научных исследований), учебно-методические (образовательные программы) и инновационные (проекты).

Единое культурно-образовательное пространство вуза – это и есть жизненная сфера локализации экосистемы вуза и ее субстратное наполнение,

имеющее смешанный материальный, когнитивный, виртуальный, энергетический и сетевой компоненты, находящиеся в состоянии динамического симбиоза.

Экосистема вуза – это сложноорганизованная неиерархизированная многоуровневая сеть динамичных взаимодействий самых разнообразных по типу, самостоятельных, но при этом функционально связанных по принципу коммуникационной и социальной целесообразности агентов-партнеров, обладающих собственными материальными и нематериальными ресурсами и нацеленных на многостороннее сотворчество, устойчивое когнитивное и экономическое развитие, гибкую адаптацию к изменяющейся внешней и внутренней среде и достижение экзистенциально значимых социальных и образовательных целей в рамках единого культурно-образовательного пространства в качестве базовой платформы, управление которой возможно только на условиях использования децентрализованной матричной модели.

При условии такого определения экосистема вуза наполняется одновременно онтологическим, гносеологическим, социальным, антропологическим и аксиологическим содержанием.

## Список литературы

1. Аббасова, А.А. Система высшего образования в РФ – проблемы и перспективы развития / А.А. Аббасова // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2011. – № 4. – С. 28-32. – ISSN 2312-8011.
2. Абдылдаева, Т.Ч. Религиозность молодежи в трансформирующемся кыргызстанском обществе / Т.Ч. Абдылдаева // Общество: философия, история, культура. – 2018. – № 8 (52). – С. 38-42. – ISSN 2221-2787.
3. Авдонин, В.С. Об условиях и средствах трансфера знаний в междисциплинарных исследованиях / В.С. Авдонин // Социологический журнал. – 2019. – № 3. – С. 99-116. – ISSN 1562-2495.
4. Айдинова, К.Х. Проблемы и перспективы российского высшего образования / К.Х. Айдинова, О.Р. Бобрышева, К.И. Серпова // Экономика и социум. – 2016. – № 5-1 (24). – С. 118-121. – ISSN 2225-1545.
5. Аймалетдинов, Т.А. Социологическая оценка качества высшего образования: теоретико-методологические подходы к исследованию / Т.А. Аймалетдинов, И.Е. Кузнецова // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2013. – № 5 (117). – С. 3-12. – ISSN 2219-5467.
6. Айналияева, А.Р. К вопросу о понятиях речь, развитие речи, речевая суб-компетентность / А.Р. Айналияева // Science Time. – 2016. – № 11 (35). – С. 27-31. – ISSN 2310-7006.
7. Алексеев, А.П. Роль философии в обществе знаний / А.П. Алексеев, И.Ю. Алексеева // Ценности и смыслы. – 2011. – № 7 (16). – С. 73-83. – ISSN 2071-6427.
8. Аляев, Г.Е. Философия высшего образования Сергея Гессена / Г.Е. Аляев // Future Human Image. – 2014. – № 2. – С. 327-342. – Текст : электронный. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-vysshego-obrazovaniya-sergeya-gessena>. – ISSN 2311-8822 (дата обращения: 01.05.2024).

9. Андреева, Н.В. Структурные изменения в сфере образовательных учреждений как основа для использования трудовых ресурсов в контексте цифровизации страны / Н.В. Андреева, Е.В. Гавриченко // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2020. – № 11 (121). – С. 58-65. – ISSN 1812-7096

10. Андреева, Н.В. Структурные сдвиги в образовательных учреждениях как основа использования трудовых ресурсов в условиях цифровизации страны / Н.В. Андреева, Е.В. Гавриченко // Sciences of Europe. – 2020. – № 60-4. – С. 3-8. – ISSN 3162-2364.

11. Атапина, Н.А. Процесс генерации знаний как основа трансформации университета в рамках концепции современной экономики / Н.А. Атапина // Промышленность: экономика, управление, технологии. – 2012. – № 2. – С. 9-12. – ISSN 2782-5426. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-generatsii-znaniy-kak-osnova-transformatsii-universiteta-v-ramkah-kontseptsii-sovremennoy-ekonomiki>. (дата обращения: 01.05.2024).

12. Ахатова, А.Р. Проблемы получения высшего образования в РФ / А.Р. Ахатова // Мировая наука. – 2019. – № 4 (25). – С. 192-196. – ISSN 2541-9285.

13. Ахмедова, Е.Л. Влияние интеграционного процесса на молодежную политику стран Таможенного союза и единого экономического пространства / Е.Л. Ахмедова // Евразийская интеграция: экономика, право, политика. – 2012 – № 12. – С. 225-230. – ISSN 2073-2929.

14. Ахметова, Г.Д. Традиции реализма в едином культурно-языковом пространстве / Г.Д. Ахметова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 37 (328). – С. 123-126. – ISSN 1994-2796.

15. Багдасарова, А.Б. Культурно-образовательное пространство полиэтничного макрорегиона: тенденции современного развития /

А.Б. Багдасарова // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 1-1. – С. 170-177. – ISSN 2073-9613.

16. Багирова, К.Э. Социальные и гуманитарные технологии в обществе знания / К.Э. Багирова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. – 2018. – № 2. Выпуск 18. – С. 174-178. – ISSN 1818-9601.

17. Бажанов, В.А. О роли метафоры ракурса в генерации инноваций в социально-гуманитарной области / В.А. Бажанов, О.А. Панкратова // Ценности и смыслы. – 2012. – № 2 (18). – С. 110-128. – ISSN 2071-6427.

18. Базиева, Г.Д. Интертекст как духовное пространство культурной памяти / Г.Д. Базиева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 5-2 (83). – С. 237-241. – ISSN 1997-2911.

19. Балабин, И.В. Проблемы высшего образования в России / И.В. Балабин // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. – 2010. – № 2. – С. 250-252. – ISSN 2074-0530.

20. Балашов, Г.В. Масштабы высшего образования на территории России / Г.В. Балашов // Экономика образования. – 2014. – № 2. – С. 125-130. – ISSN 1609-4654.

21. Балужева, В.А. Проблемы реформирования высшего образования / В.А. Балужева, С.А. Коробкова // Нижегородское образование. – 2016. – № 3. – С. 110-114. – ISSN 2073-1086.

22. Барабаш, В.В. Информационная война: к генезису термина / В.В. Барабаш, Е.А. Котеленец, М.Ю. Лаврентьева // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2019. – № 3 (33). – С. 76-89. – ISSN 2070-0695. – Текст : электронный – DOI 10.24411/2070-0695-2019-10310. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-voyna-k-genezisu-termina> (дата обращения: 17.04.2024).

23. Басов, Н.В. Создание знания в социальной интеракции / Н.В. Басов // Социологический журнал. – 2012. – № 1. – С. 67-90. – ISSN 1562-2495.

24. Батури́н, В.К. Миф и пространство науки / В.К. Батури́н // Пространство и Время. – 2010. – № 2. – С. 36-42. – ISSN 2219-4525.
25. Батыршин, Р.И. Феноменологические аспекты понятий «национальная культурная идентичность» и «культурный код нации» / Р.И. Батыршин, Л.С. Гуревич // Культурная жизнь Юга России. – 2024. – № 1 (92). – С. 7-18. – ISSN 2070-075X.
26. Белов, А.В. Понятие социальной ответственности в современной социальной философии / А.В. Белов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 3. Выпуск 47. – С. 14-17. – ISSN 1815-9044.
27. Бе́ляцкая, А.А. Развитие национальных лингвокультур и формирование единого лингвокультурного пространства / А.А. Бе́ляцкая, Ю.В. Кузнецов // Регионология. – 2014. – № 2 (87). – С. 201-208. – ISSN 2413-1407.
28. Блохина, Ю.В. Философия образования в контексте глобализации / Ю.В. Блохина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2008. – № 1. – С. 153-157. – ISSN 1811-5942.
29. Богданова, В.О. Экзистенциальный подход к исследованию бытия цифрового поколения / В.О. Богданова // Социум и власть. – 2022. – № 3 (93). – С. 17-24. – ISSN 1996-0522.
30. Бугаенко, В.Э. Проблемы и перспективы высшего образования в России / В.Э. Бугаенко // Экономика и социум. – 2016. – № 6-1 (25). – С. 351-353. – ISSN 2225-1545.
31. Буданов, В.Г. Метафизика, онтология и сценарии большого антропологического перехода / В.Г. Буданов. // Наука и феномен человека в эпоху цивилизационного макросдвига : коллективная монография // В.Г. Буданов [и др.]. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2023. – С. 76-157. – 500 экз. – ISBN 978-5-88230-495-8

32. Булкин, А.П. Социальная природа общества и образование / А.П. Булкин // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 4 (808). – С. 34-46. – ISSN 2500-3488. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-priroda-obschestva-i-obrazovanie> (дата обращения: 18.04.2024).

33. Бунеева, А.М. Ресурсы манипуляции в политической технологии: неявное знание и массовое сознание / А.М. Бунеева, Л.В. Мурейко, О.Д. Шипунова // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. – 2010. – № 1 (44). – С. 171-179. – ISSN 2073-6339.

34. Бутенко, Д.В. Использование инверсионного многомерного классифицирования в концептуальном проектировании / Д.В. Бутенко // Инженерный вестник Дона. – 2012. – Выпуск 21. № 3. – С. 379-384. – ISSN 2073-8633.

35. Васёв, Д.В. Проблемы высшего образования в человеческом измерении / Д.В. Васёв // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 2. – С. 5-11. – ISSN 1726-667X.

36. Васильев, С.Н. Интерактивное порождением новых знаний на основе автоматических средств логического вывода / С.Н. Васильев // Онтология проектирования. – 2023. – № 1 (47). Выпуск 13. – С. 10-28. – ISSN 2223-9537.

37. Васильева, Е.Е. Коворкинг как площадка для реализации научных практик студенческой молодежи в современном социально-культурном пространстве / Е.Е. Васильева // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 6 (110). – С. 120-126. – ISSN 1997-0803.

38. Василькова, В.В. Сети в социальном познании: от метафоры к метатеории / В.В. Василькова // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2012. – Выпуск 15. № 5. – С. 11-24. – ISSN 1029-8053.

39. Васягина, О.М. Проблемы предоставления высшего образования в России / О.М. Васягина // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 26. – С. 131-134. – ISSN 2409-7179.

40. Вдовенко, А. Когда и как появились первые университеты в Европе и России / А. Вдовенко // Skillbox : сайт. – ISSN отсутствует. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://skillbox.ru/> (дата обращения: 09.04.2024).

41. Веденин, Ю.А. Представление о сущности и структуре опорного каркаса культурного пространства России / Ю.А. Веденин // Наследие и современность. – 2019. – Выпуск 2. № 3. – С. 7-23. – ISSN 2619-0214.

42. Веревкин, О.Л. Ценность образования в общественном сознании / О.Л. Веревкин // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2010. – № 2 (96). – С. 185-196. – ISSN 2219-5467.

43. Вечтомов, Е.М. О проблемах высшего профессионального образования в России / Е.М. Вечтомов // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 1. Математика. Механика. Информатика. – 2009. – № 9. – С. 118-127. – ISSN 1992-2752.

44. Вихман, А.А. Связь интернет-зависимости, интеллекта и критического мышления на выборке студентов / А.А. Вихман // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2020. – № 1 (4). – С. 374-381. – ISSN 2949-5601. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-internet-zavisimosti-intellekta-i-kriticheskogo-myshleniya-na-vyborke-studentov> (дата обращения: 17.04.2024).

45. Волкова, С.В. Концепт «Смысл» в контексте личностно-ориентированного образования / С.В. Волкова // Высшее образование в России. – 2014. – № 6. – С. 111-117. – ISSN 0869-3617.

46. Выготский, Л.С. Моральные нарушения детей / Л.С. Выготский. – Текст : непосредственный // Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 1991. – С. 215-224. – ISBN 5-7155-0358-2.

47. Газейкина, А.И. Стили мышления и обучение программированию студентов педагогического вуза : специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Газейкина Анна Ивановна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2004. – 155 с. – Библиогр.: с. 100-105. – Текст : электронный. – URL : <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/I/1/I-1-6371.html>. (дата обращения: 05.05.2024).

48. Гассиева-Корытина, М.А. Трансформация системы ценностей в информационном обществе / М.А. Гассиева-Корытина // Евразийский Союз Ученых. – 2017. – № 10-2 (43). – С. 7-9. – ISSN 2411-6467.

49. Гладкова, Л.А. Глобальная информационная война / Л.А. Гладкова // Социально-гуманитарные знания. – 2016. – № 1. – С. 36-44. – ISSN 0869-8120. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnaya-informatsionnaya-voyna>. – (дата обращения: 17.04.2024).

50. Глазачев, С.Н. Экологическая культура – метафора эпохи перемен / С.Н. Глазачев, А.О. Глазачева // Вестник Международной академии наук. Русская секция. – 2008. – № 2. – С. 24-32. – ISSN 1819-5733.

51. Горбунова, И.Б. Приоритеты компетентного подхода в культурном пространстве науки и образования / И.Б. Горбунова, А.И. Ходанович, Д.А. Соколов // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 1 (62). – С. 194-197. – ISSN 1991-5497.

52. Григорьева, О.Н. Социализация личности в условиях цифровизации образования / О.Н. Григорьева. – ISSN 2409-4102. – Текст : электронный. – DOI 10.47475/2409-4102-2023-23-3-26-32. – URL :

[https://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf20/s26.pdf](https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf20/s26.pdf) // Университетский учебный округ в региональном образовательном пространстве : Секция 26. – С. 4509-4513 (дата обращения: 01.05.2024).

53. Грудзинский, А.О. Трансфер знаний функция инновационного университета / А.О. Грудзинский, А.Б. Бедный // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 66-71. – ISSN 0869-3617.

54. Гуц, А.К. Квантовая механика для социологов: аксиомы квантовой социологии / А.К. Гуц // Математические структуры и моделирование. – 2021. – № 2 (58). – С. 65-95. – ISSN 2222-8772.

55. Данилова, М.Э. Активизация лекций – важнейшая проблема высшего образования / М.Э. Данилова, В.И. Данилов // Наука и техника Казахстана. – 2010. – № 1. – С. 33-35. – ISSN 1680-9165.

56. Дегтярёв, Г.М. О некоторых трудностях на путях инновационного развития России / Г.М. Дегтярёв, В.Н. Носов // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2010. – № 2. – С. 114-118. – ISSN 1997-5996.

57. Дегтярева, А. Первые альма-матер: древнейшие университеты, которые положили начало высшему образованию / А. Дегтярева // Постныеос : сайт. – ISSN отсутствует. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://postnews.ru/a/19610>. (дата обращения: 09.04.2024).

58. Делокаров, К.Х. Образование и кризис ценностных оснований современной цивилизации / К.Х. Делокаров, В.И. Жог // Наука и школа. – 2014. – № 1. – С. 9-14. – ISSN 1819-463X.

59. Демченко, Т.С. Система высшего образования: проблемы социального контроля / Т.С. Демченко // Материалы Афанасьевских чтений. – 2016. – № 2 (15). – С. 178-184. – ISSN отсутствует.

60. Демьянков, В.З. Языковые техники «трансфера знаний» / В.З. Демьянков // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. – 2017. – № 7. – С. 115-136. – ISSN 2949-6209.

61. Денисова, А. 5 древнейших университетов, которые действуют до сих пор / А. Денисова // Журнал Фома : сайт. – ISSN отсутствует. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://foma.ru/5-drevneyshih-universitetov.html> (дата обращения: 09.04.2024).

62. Деревянко, Д.В. Формальные методы разработки вопросно-ответной системы на естественном языке / Д.В. Деревянко, Д.Е. Пальчунов // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Информационные технологии. – 2014. – Выпуск 12. № 3. – С. 34-47. – ISSN 1818-7700

63. Динер, Е.В. Единое цифровое пространство знаний в формировании национального культурного кода личности: методология проектирования / Е.В. Динер, Н.В. Лопатина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 6 (98). – С. 130-138. – ISSN 1997-0803.

64. Душенко, К.В. Судьбы университета в России: имперский, советский и постсоветский раздаточный мультиинститут / К.В. Душенко, Р. Вахитов // Вестник культурологии. – 2015. – № 4 (75). – С. 41-54. – ISSN 2658-3291 – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/rustem-vahitov-sudby-universiteta-v-rossii-imperskiy-sovetskiy-i-postsovetskiy-razdatochnyy-multiinstitut>. (дата обращения: 10.04.2024).

65. Евсеева, И.В. Концептуализация опыта человека посредством деривационных единиц / И.В. Евсеева // СибСкрипт. – 2011. – № 4. – С. 161-167. – ISSN 2949-2122.

66. Елисеева, Ю.А. Единое информационное пространство финно-угорских университетов как стратегический приоритет их развития / Ю.А. Елисеева // Финно-угорский мир. – 2013. – № 2 (15). – С. 30. – ISSN 2076-2577.

67. Елистратова, Н.Н. Современные проблемы информатизации высшего образования / Н.Н. Елистратова // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2010. – № 29. – С. 12-21. – ISSN 2413-2217.

68. Емельянова, И.Н. Функции современных университетов: сравнительный анализ миссий отечественных и зарубежных вузов / И.Н. Емельянова, Л.М. Волосникова // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – № 1. Том 22. – С. 83-92. – ISSN 1999-6640.

69. Ёрмирзоева, Ф.А. «Информация» и «знание»: анализ соотношения статуса понятий в условиях информационного общества / Ф.А. Ёрмирзоева // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия гуманитарных наук. – 2018. – № 1 (74). – С. 48-57. – ISSN 2411-1945.

70. Заботкина, В.И. Интеграционный вызов в когнитивной науке: возможные пути решения / В.И. Заботкина // История и архивы. – 2013. – № 14 (115). – С. 26-35. – ISSN 2658-6541.

71. Заботкина, В.И. Роль гуманитарного знания в формировании компетенции межкультурного общения / В.И. Заботкина // Вестник Московской международной академии. – 2014. – № 2. – С. 20-25. – ISSN 2541-8343.

72. Заварзин, В.И. Трансфер знаний и технологий / В.И. Заварзин // Инженерный журнал: наука и инновации. – 2013. – № 1 (13). – С. 12. – ISSN 2308-6033.

73. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – Москва : Новая школа, 1990. – 432 с. – ISBN 5-7301-0153-8.

74. Звонников, В.И. Тенденции и проблемы в развитии высшего образования / В.И. Звонников, В.В. Нарбут, В.С. Ерофеева // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 6. – С. 2-7. – ISSN 1726-667X.

75. Зиядова, Д.З. Проблемы экстремизма среди молодежи в Республике Дагестан / Д.З. Зиядова // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. – 2012. – № 2. – С. 151-154. – ISSN 2500-1930. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-ekstremizma-sredi-molodezhi-v-respublike-dagestan> (дата обращения: 16.04.2024).

76. Знаков, В.В. Мышление, самосознание и самопонимание / В.В. Знаков // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2008. – № 2. – С. 74-86. – ISSN 0137-0936.

77. Зуев, В.М. Проблемы высшего образования в свете нового закона «Об образовании в Российской Федерации» / В.М. Зуев, А.И. Гретченко // Экономика образования. – 2013. – № 2. – С. 48-54. – ISSN 1609-4654.

78. Журавлева, Л.А. Современная информационная война / Л.А. Журавлева, Е.В. Зарубина, А.В. Ручкин [и др.] // Образование и право. – 2022. – № 9. – С. 18-26. – ISSN 2076-1503. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-informatsionnaya-voyna> (дата обращения: 17.04.2024).

79. Жаданов, В.И. Эпистемологические аспекты педагогической реализации инновационных технологий проектирования в образовательном процессе вуза / В.И. Жаданов, И.Н. Чарикова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10 (210). – С. 55-59. – ISSN 1814-6457.

80. Жданова, Н.В. Проблема модернизации высшего образования в России / Н.В. Жданов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2005. – Выпуск 7. № 1. – С. 79-82. – ISSN 1994-2796.

81. Жмудь, В.А. Современные проблемы высшего технического образования / В.А. Жмудь // Автоматика и программная инженерия. – 2021. – № 2 (36). – С. 20-49. – ISSN 23112-4997.

82. Иванюшкин, А.Я. Феномен биоэтики в современной культуре / А.Я. Иванюшкин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. – 2010. – № 1. – С. 53-65. – ISSN 2078-9238.

83. Изотова, А.Г. Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования / А.Г. Изотова, Е.С. Гаврилюк // Вопросы инновационной экономики. – 2022. – № 2. Том 12. – С. 1211-1226. – ISSN 2222-0372.

84. Изучаем современные модели университетов: краткое описание различных типов вузов / РосДиплом : сайт. – Текст : электронный. – URL : <https://blog.rosdiplom.ru/rd/pubdiplom/view.aspx?id=1732> (дата обращения: 08.05.2024).

85. Иконникова, С.Н. Жак Ле Гофф: «Рождение Европы» как единого культурного пространства / С.Н. Иконникова // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2016. – № 2 (27). – С. 23-28. – ISSN 2619-0303.

86. Истомина, О.Б. Национально-культурные центры в многоэтнической среде / О.Б. Истомина // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2012. – Выпуск 6а. – С. 133-139. – ISSN 1994-0866.

87. История становления высшей школы и эволюция профессии преподавателя в России / ЯндексДзен : сайт. – Текст : электронный. – URL : <https://dzen.ru/a/ZVIxlCMgVgBOmioG> (дата обращения: 09.04.2024).

88. Капустина, Н.Н. Социальные детерминанты инновационной активности молодежи в новой модели циркулярной экономики / Н.Н. Капустина // Социологический альманах. – 2022. – № 13. – С. 173-180. – ISSN 2077-9674. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-determinanty-innovatsionnoy->

aktivnosti-molodezhi-v-novoy-modeli-tsirkulyarnoy-ekonomiki (дата обращения: 18.04.2024).

89. Карабущенко, Н.Б. Особенности социального, эмоционального и культурного интеллекта и распознавания эмоций у представителей России и стран Азии / Н.Б. Карабущенко, Т.С. Пилишвили, Т.В. Чхиквадзе [и др.] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2020. – № 2. – С. 394-404. – ISSN 2313-2272.

90. Карамаликова, Н.В. Ключевые детерминанты формирования инновационной культуры личности / Н.В. Карамаликова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2015. – № 2 (86). – С. 164-168. – ISSN 1680-1709.

91. Карнаухова, В.А. Социально-педагогическая компетентность педагога: организация работы по проектированию единого культурно-просветительского пространства участниками образовательного процесса / В.А. Карнаухова, О.А. Сизова, А.В. Макеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 130-133. – ISSN 2311-1305.

92. Карпенко, Е.М. Краткий анализ сущности процессов формирования организационных знаний / Е.М. Карпенко, С.Ю. Комков, Н.П. Драгун // Вестник Гомельского государственного технического университета им. П.О. Сухого. – 2002. – № 2 (8). – С. 93-102. – ISSN 1819-5245

93. Карпухин, О.И. Динамика инфраструктуры культуры / О.И. Карпухин, С.Н. Комиссаров // Социально-гуманитарные знания. – 2022. № 4. – С. 8-22. – ISSN 0869-8120.

94. Корягина, Е.Д. Проблемы и тренды высшего образования / Е.Д. Корягина // Инновации и инвестиции. – 2020. – № 12. – С. 70-72. – ISSN 2307-180X.

95. Кёстлер, А. Общие свойства открытых иерархических систем / А. Кёстлер // Гуманитарный портал : сайт. – Текст : электронный. – URL : <https://gtmarket.ru/library/articles/3957> (дата обращения: 27.05.2013).
96. Кисманова, Г.Н. Качество высшего образования: системная проблема / Г.Н. Кисманова, С.Д. Дауренбекова, А.Ж. Шанбай [и др.] // West Kazakhstan Medical Journal. – 2008. – № 1 (17). – С. 65-69. – ISSN 2707-6180.
97. Клейнер, Г.Б. Современный университет как экосистема: институты междисциплинарного управления / Г.Б. Клейнер // Journal of Institutional Studies. – 2019. – № 11 (3). – С. 054-063. – ISSN 2076-6297.
98. Ключко, В.Е. Когнитивная наука: от междисциплинарного дискурса к трансдисциплинарному ракурсу / В.Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 23-32. – ISSN 1726-7080.
99. Ключева, Е.А. Культурное пространство как научная категория / Е.А. Ключева // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2015. – № 4 (37). – С. 43-46. – ISSN 1997-5996.
100. Коатс, Дж. Поколения и стили обучения / Дж. Коатс. – Москва : МАПДО ; Новочеркасск : НОК, 2011. – 121 с. – ISBN 978-5-8431-0175-6.
101. Козлов, Ф.М. Культура в условиях глобализации мировых процессов и модернизации Евразии / Ф.М. Козлов // Евразийская интеграция: экономика, право, политика. – 2013. – № 13. – С. 218-224. – ISSN 2073-2929.
102. Козлова, Н.А. Проблемы высшего образования в современных условиях / Н.А. Козлова, Г.И. Петрашук, О.И. Щепкина [и др.] // Russian Journal of Education and Psychology. – 2011. – № 2. Выпуск 6. – С. 57-58. – ISSN 2658-4034.
103. Козлова, О.Д. Феномен клипового мышления: между стереотипом и ризомой / О.Д. Козлова, А.С. Киндеркнехт // Спас : сайт. – ISSN отсутствует. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://www.spasist.ru/article/other/fenomen-klipovogo-myshleniya> (дата обращения: 06.05.2024).

104. Колинько, И.В. Этнокультурный потенциал региона как фактор интеграции в единое социально-культурное пространство (на примере Краснодарского края) / И.В. Колинько // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 7. – С. 288-292. – ISSN 1810-0201.

105. Колосова, И.В. Интеллектуальные технологии – механизмы порождения нового знания / И.В. Колосова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 22. – С. 202-207. – ISSN отсутствует.

106. Кондрашова, О.И. Зарубежный опыт инновационного развития вузов / О.И. Кондрашова, И.Ф. Колонтаевская // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 11 (78). – С. 91-93. – ISSN 1993-5552.

107. Копылова, С.С. Организация и управление самостоятельной работой студентов в вузах / С.С. Копылова // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – Выпуск 9. № 2. – С. 164-167. – ISSN 1819-8813.

108. Корниенко, А.А. Экспертное знание в обществе порожденного риска: концептуальный аспект / А.А. Корниенко // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2018. – № 43. – С. 69-79. – ISSN 1998-863X.

109. Королёва, Е.В. Организация научно-исследовательской работы в объединениях по интересам как средство выявления и поддержки одаренных учащихся : сборник тезисов республиканского семинара педагогических работников учреждений дополнительного образования детей и молодежи на тему: «Организация научно-исследовательской работы в объединениях по интересам как средство выявления и поддержки одаренных учащихся», Минск. – 11 апреля 2024 года. – Минск : Национальный детский технопарк, 2024. – 83 с. – С. 30-32. – ISBN отсутствует.

110. Королева, И.Ю. Виртуальная среда обучения предмету как интерпретация методической системы обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды / И.Ю. Королева, Н.И. Рыжова //

Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 2. – С. 196-199. – ISSN 1991-5497.

111. Костин, Г.А. Управление образовательной системой вуза на основе разработки и внедрения технологии индивидуальной траектории обучения / Г.А. Костин, И.А. Юмашева // Экономика и управление. – 2020. – Выпуск 26. № 3 (173). – С. 315-321. – ISSN 1998-1627.

112. Кречетова, Г.А. Проблема цифровой трансформации высшего образования / Г.А. Кречетова // The Scientific Heritage. – 2021. – № 73-3. – С. 14-17. – ISSN 9215-0365.

113. Кряклина, Т.Ф. Теория и практика трансфера знаний «университета 3.0» / Т.Ф. Кряклина, С.В. Реттих // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 154-165. – ISSN 1999-6195

114. Кузнецова, Н.В. Специфика профессиональной подготовки студентов вузов в условиях информатизации общества / Н.В. Кузнецова, М. Габдиев, И.П. Шишковская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 202-205. – ISSN 2311-1305. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-professionalnoy-podgotovki-studentov-vuzov-v-usloviyah-informatizatsii-obschestva> (дата обращения: 27.04.2024).

115. Кузьмина, Е.И. Социальные неравенства и жизненный выбор молодежи / Е.И. Кузьмина // Вестник МГИМО. – 2013. – № 6 (33). – С. 230-232. – ISSN 2071-8160. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-neravenstva-i-zhiznennye-vybory-molodezhi> (дата обращения: 15.04.2024).

116. Курмашева, Н.Е. О проблемах организаций высшего образования / Н.Е. Курмашева, А.Д. Черемухин // Карельский научный журнал. – 2020. – Выпуск 9. № 2 (31). – С. 58-61. – ISSN 2311-0104.

117. Кулакова, А.Б. Поколение Z: теоретический аспект / А.Б. Кулакова // Вопросы территориального развития. – 2018. – Выпуск 2 (42).

– ISSN 2307-5589.

118. Куликова, М.Ю. Проблемы современного высшего образования молодежи / М.Ю. Кулакова, Т.А. Михайлова // Экономика и социум. – 2016. – № 12-3 (31). – С. 176-178. – ISSN 2225-1545.

119. Латун, В.В. Антипедагогика как попытка радикального поворота и ее идейно-теоретические истоки / В.В. Латун, О.В. Задорожная, И.А. Окунева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – № 1. Выпуск 5. – С. 64. – ISSN 2658-6282.

120. Лаукарт-Горбачева, О.В. Проблемы высшего образования в оценках молодого поколения / О.В. Лаукарт-Горбачева, О.А. Максимова // Вестник экономики, права и социологии. – 2015. – № 4. – С. 316-321. – ISSN 1998-5533.

121. Лейдерман, Н.Л. Как нам сберечь единое культурное пространство / Н.Л. Лейдерман // Филологический класс. – 2008. – № 19. – С. 11-13. – ISSN 2071-2405.

122. Леонтьева, О.А. Проблема качества высшего образования в России / О.А. Леонтьева // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2006. – № 24. – С. 341-343. – ISSN 2226-1494.

123. Лесгафт, П.Ф. Сборник педагогических сочинений : в 4 томах. Том 4 / П.Ф. Лесгафт. – Москва : «Физкультура и спорт», 1953. – 346 с. – ISBN отсутствует.

124. Лешкевич, Т.Г. Цифровые трансформации эпохи в проекции их воздействия на современного человека / Т.Г. Лешкевич // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 439. – С. 103-109. – ISSN 1561-803X.

125. Лиман, И.А. Проблемы финансирования высшего образования в РФ / И.А. Лиман // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 5. – С. 31-39. – ISSN 1999-6640.

126. Лопатина, Н.В. Сохранение цифрового культурного наследия в едином электронном пространстве знаний / Н.В. Лопатина, О.П. Неретин // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 5 (85). – С. 74-80. – ISSN 1997-0803.

127. Лопуха, А.Д. Либерализм в российском образовании / А.Д. Лопуха, А.П. Жигadlo // Journal of Siberian Medical Sciences. – 2007. – № 2. – С. 23. – ISSN 2542-1174.

128. Лунев, А.В. Проблемы качества высшего образования / А.В. Лунев // Социально-экономические науки и гуманитарные исследования. – 2014. – № 3. – С. 92-94. – ISSN 2409-1073.

129. Макарова, Е.А. Особенности современной модели иноязычного образования: принципы экосистемного подхода / Е.А. Макарова // Science for Education Today. – 2023. – № 3. Том 13. – С. 163-177. – ISSN 2658-6762.

130. Мамина, Р.И. Роль и значение библиотеки в современном информационном пространстве / Р.И. Мамина, Е.В. Пирайнен // Библиосфера. – 2016. – № 4. – С. 39-45. – ISSN 1815-3186.

131. Манжелей, И.В. Воспитательный потенциал спортивной среды образовательных организаций / И.В. Манжелей, Д.В. Чаюн // Наука и спорт: современные тенденции. – 2020. – № 4. Том 8. – С. 108-109. – ISSN 2308-8826.

132. Марар, О.И. Экологическая культура в контексте современности / О.И. Марар // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 5. – С. 60-66. – ISSN 0869-8120.

133. Маркова, Я.С. О последствиях и проблемах в системе высшего образования во время пандемии / Я.С. Маркова // Научные междисциплинарные исследования. – 2020. – № 5. – С. 226-229. – ISSN 2671-5449.

134. Масленникова, В.Ш. К вопросу о реализации концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России /

В.Ш. Масленникова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 4-2. – С. 73-75. – ISSN 1812-0547.

135. Массовое снижение интеллекта: как это объясняют генетики / Разум : сайт. – Текст : электронный. – URL : <https://tstosterone.ru/massovoe-snizhenie-intellekta-kak-eto-obyasnyayut-genetiki/> (дата обращения: 17.04.2024).

136. Матвеева, Н.В. Экспериментальное исследование механизмов формирования содержания и смысла текста в процессе его понимания / Н.В. Матвеева // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 261-266. – ISSN 2077-5911.

137. Милько, Д.М. Экологическая проблема и пределы роста современного научного знания / Д.М. Милько // Юг России: экология, развитие. – 2007. – № 3. – С. 23-32. – ISSN 1992-1098.

138. Миронов, В.Л. Использование новых информационных технологий в высшем образовании, науке и культуре / В.Л. Миронов, А.И. Камышников, Н.М. Оскорбин [и др.] // Известия Алтайского государственного университета. – 1996. – № 1 (1). – С. 29-31. – ISSN 1561-9443.

139. Морозова, Н.А. Актуальные проблемы качества высшего образования / Н.А. Морозова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2012. – № 1 (1). – С. 79-82. – ISSN 2225-8264.

140. Мудрик, А.В. Детерминанты позитивных и негативных потенциалов составляющих процесса социализации / А.В. Мудрик, Н.А. Патутина // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 7-20. – ISSN 1813-4718 – Текст : электронный. – DOI 10.15293/1813-4718.1903.01 – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/determinanty-pozitivnyh-i-negativnyh-potentsiy-sostavlyayuschih-protsessa-sotsializatsii>. (дата обращения: 19.04.2024).

141. Николаева, Л.Ю. Создание единого культурно-образовательного пространства как фактор формирования российской элиты / Л.Ю. Николаева // Вестник евразийской науки. – 2010. – № 5. – С. 9. – ISSN 2588-0101.

142. Новикова, В.М. Проблемы и перспективы российского высшего образования / В.М. Новикова // Вестник МГИМО-Университета. – 2012. – № 6. – С. 282-286. – ISSN 2071-8160.

143. Нонака, И. Концепция ба: организационный механизм создания знания / И. Нонака, Н. Конно // Управление знаниями: хрестоматия. 2-е издание. – Санкт-Петербург : Издательство «Высшая школа менеджмента» ; Издательство Санкт-Петербургского Университета, 2009. – С. 275-292. – ISBN отсутствует.

144. Огнева, Е.А. Трансфер культурно-маркированного знания / Е.А. Огнева // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2020. – № 2. Выпуск 6. – С. 38-51. – ISSN 2313-8912/

145. Орехов, Б.В. Текст и знание в аспекте больших языковых моделей / Б.В. Орехов // Историческая информатика. – 2023. – № 4 (46). – С. 104-113. – ISSN 2585-7797.

146. Орлов, С.Н. Формирование единого культурного пространства региона: институты и практики / С.Н. Орлов // Культурное наследие России. – 2022. – № 1 (36). – С. 101-106. – ISSN 2308-2060.

147. Оселедчик, М.Б. Знание как бионический концепт / М.Б. Оселедчик // Бионика – 2022 : сборник статей Второй Международной научно-практической конференции, 23-24 декабря 2022 года, г. Москва. – Москва : Ассоциация технических университетов, 2023. – 283 с. – С. 65-72. – ISBN отсутствует.

148. Оселедчик, М.Б. Интеллектуальная «питательная» среда социального института / М.Б. Оселедчик // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология». – 2015. – Выпуск 2 (158). – С. 40-48. – ISSN 2410-3691.

149. Оселедчик, М.Б. Истоки когнитивного неравенства / М.Б. Оселедчик // Гуманитарный вестник. – 2023. – Выпуск 3 (101). –

ISSN 2306-8477.

150. Оселедчик, М.Б. Когнитивное неравенство и проблема трансфера знаний. Человек и общество в контексте современности. Вторые философские чтения памяти профессора П.К. Гречко / М.Б. Оселедчик : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Москва : Директ-Медиа, 2023. – 280 с. – С. 187-192. – ISBN отсутствует.

151. Оселедчик, М.Б. Концепция «Ба» как альтернативный способ построения питательной интеллектуальной среды социального института для роста знаний / М.Б. Оселедчик // Теория и практика развития социокультурной сферы : сборник научных статей. – Краснодар : КГУКИ, 2015. – Выпуск 3. – С. 31-35. – ISBN отсутствует.

152. Оселедчик, М.Б. Логико-философская интерпретация понятия концептуальной переменной / М.Б. Оселедчик // Гуманитарный вестник. – 2023. – № 5 (103). – С. 1-17. – ISSN 2306-8477.

153. Оселедчик, М.Б. Логическая реконструкция происхождения знания. Бионика – 60 лет. Итоги и перспективы / М.Б. Оселедчик : сборник статей Первой Международной научно-практической конференции, 17-19 декабря 2021 года, г. Москва / Под редакцией А.П. Карпенко. – Москва : Ассоциация технических университетов, 2022. – 258 с. – С. 160-169. – ISBN отсутствует.

154. Оселедчик, М.Б. Механизмы понимания с точки зрения фрактальной интерпретации знания / М.Б. Оселедчик // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2020. – № 2А. Том 9. – С. 89-99. – ISSN 2223-5485.

155. Оселедчик, М.Б. Механизмы создания интеллектуальной среды социального института / М.Б. Оселедчик // Культурная жизнь Юга России. Региональный научный журнал. – 2010. – № 3 (37). – С. 39-43. – ISSN 2070-075X.

156. Оселедчик, М.Б. Многообразие стилей мышления в постинформационном обществе / М.Б. Оселедчик // Вестник развития науки и образования. – 2020. – Выпуск 1. – С. 33-45. – ISSN 1991-9484.

157. Оселедчик, М.Б. Функциональная теория знания / М.Б. Оселедчик // Гуманитарный вестник. – 2022. – Выпуск 4. – С. 1-11. – ISSN 2306-8477.

158. Оселедчик, М.Б. Функциональная теория знания: процессы самосборки и самоорганизации знания / М.Б. Оселедчик // Гуманитарный вестник. – 2022. – Выпуск 5. – С. 1-17. – ISSN 2306-8477.

159. Павлова, Е.А. Проблемы высшего образования в новой экономике / Е.А. Павлова // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2004. – № 17. – С. 81-84. – ISSN 2226-1494.

160. Палеева, О.Л. Культурное пространство как среда взаимодействия культурных ценностей / О.Л. Палеева // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 4 (60). – С. 51-55. – ISSN 1997-0803.

161. Пальчиков, А.Н. Проблемы высшего образования, пути их решения / А.Н. Пальчиков, А.С. Громцев // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2015. – № 2. – С. 234-241. – ISSN 2310-1172.

162. Панибратцев, А.В. Глобализация и проблемы высшего образования в России / А.В. Панибратцев // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2014. – № 203. – С. 49-55. – ISSN 2079-0619.

163. Панкратова, С.А. Когнитивно-семантический механизм метафоризации и его двойственность с позиций истинности / С.А. Панкратова // Инновационная наука. – 2016. – № 1-3 (13). – С. 101-103. – ISSN 2410-6070.

164. Панова, Ю.А. Создание единого культурного пространства как одна из основных целей обучения школьников / Ю.А. Панова // Социология. – 2017. – № 2. – С. 155-158. – ISSN 1562-2495.

165. Пашков, М.В. Проблемы и риски цифровизации высшего образования / М.В. Пашков, В.М. Пашкова // Высшее образование в России. – 2022. – № 3. Выпуск 31. – С. 40-57. – ISSN 0869-3617.

166. Пашковская, И.Н. К проблеме гуманизации образования в высшей школе / И.Н. Пашковская // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2014. – № 2 (20). – С. 6-12. – ISSN 2078-5852.

167. Петров, В.А. Некоторые проблемы развития высшего образования в РФ / В.А. Петров // Мировая наука. – 2019. – № 6 (27). – С. 347-352. – ISSN 2541-9285.

168. Петров, В.А. Социально-экономические проблемы высшего образования в РФ / В.А. Петров // Экономика и социум. – 2019. – № 6 (61). – С. 687-692. – ISSN 2225-1545.

169. Печинская, Л.И. Проблемы смешанного обучения в высшем образовании / Л.И. Печинская // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2012. – № 1 (15). – С. 79-83. – ISSN 2227-8591.

170. Пирамида обучения: как запомнить что-то раз и навсегда / Фоксфорд : сайт. – Текст : электронный. – URL : <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/piramida-obucheniya> (дата обращения: 03.05.2024).

171. Пичко, Н.С. Проблемы и противоречия в системе высшего образования в России / Н.С. Пичко, Н.Х. Гафиатулина, А.А. Васильева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2023. – № 4. – С. 84-88. – ISSN 2220-2404.

172. Пичугин, В.Г. Детерминанты влияния на историческое сознание общества / В.Г. Пичугин // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – С. 101-105. – № 9. – ISSN 0869-8120. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/determinanty-vliyaniya-na-istoricheskoe-soznanie-obschestva> (дата обращения: 19.04.2024).

173. Погорелова, Е.В. Инструментарий оценки конкурентоспособности университета на основе управления знаниями / Е.В. Погорелова, Д.Г. Нотин // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – ISSN 2070-7428. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16917>. (дата обращения: 09.05.2024).

174. Подзолкова, Н.А. Применение холархической модели к исследованию методологии мышления / Н.А. Подзолкова // Вестник КГУ. – 2013. – № 3. – С. 95-97. – ISSN 1998-0817. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniie-holarhicheskoy-modeli-k-issledovaniyu-metodologii-myshleniya> (дата обращения: 26.04.2024).

175. Подопригора, А.В. Искусственный интеллект как дискурс самопознания и самоорганизации цифрового социума / А.В. Подопригора // Социум и власть. – 2019. – № 1 (75). – С. 7-20. – ISSN 1996-0522.

176. Поздняков, А.Н. Становление российского университета как центра образовательной системы / А.Н. Поздняков // Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского : сайт. – ISSN отсутствует. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : [https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09\\_pozdnyakov\\_an.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_pozdnyakov_an.pdf) (дата обращения: 08.05.2024).

177. Позднякова, А.Н. Проект как одна из форм научно-исследовательской деятельности учащихся на занятиях объединения по интересам / А.Н. Позднякова : сборник тезисов республиканского семинара педагогических работников учреждений дополнительного образования детей и молодежи на тему: «Организация научно-исследовательской работы в объединениях по интересам как средство выявления и поддержки одаренных учащихся», Минск. – 11 апреля 2024 года. – Минск : Национальный детский технопарк, 2024. – 83 с. – С. 39-41. – ISBN отсутствует.

178. Политковская, К.В. Культурное пространство в современной науке / К.В. Политковская // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2018. – № 1 (34). – С. 25-29. – ISSN 2619-0303.

179. Пономарева, О.Н. Модели и функции современных университетов / О.Н. Пономарева // Вестник Евразийской науки. – 2020. – № 5. – ISSN 2588-0101. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://esj.today/PDF/68ECVN520.pdf> (дата обращения: 08.05.2024).

180. Попова, Н.Г. Научная статья как ядро социотехнической сети по производству знания / Н.Г. Попова // Социология науки и технологий. – 2017. № 1. Выпуск 8. – С. 68-84. – ISSN 2079-0910.

181. Попова, О.Б. Исследование реальной системы процесса выбора знания из области знаний / О.Б. Попова, Б.К. Попова // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2013. – № 91. – С. 509-520. – ISSN 1990-4665.

182. Причина снижения уровня IQ человечества заключается в некоторых бытовых факторах / RRE : сайт. – ISSN отсутствует. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://www.1rre.ru/2535267-prichina-snizheniya-urovnya-iq-chelovechestva-zaklyuchaetsya-v-nekotoryh-bytovyh-faktorah.html> (Дата обращения: 17.04.2024).

183. Прокументова, Г.Н. Проектирование в высшей школе: содержание образовательного результата / Г.Н. Прокументова, И.Ю. Малкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 7. – С. 13-17. – ISSN 1609-624X.

184. Психологические особенности поколения Z / Новосибирский государственный педагогический университет : сайт. – ISSN отсутствует. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : [https://ncbgd.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub\\_3409141.pdf](https://ncbgd.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_3409141.pdf) (дата обращения: 06.05.2024).

185. Пугач, Т.К. Проект как одна из форм научно-исследовательской деятельности учащихся на занятиях объединения по интересам / Т.К. Пугач : сборник тезисов республиканского семинара педагогических работников учреждений дополнительного образования детей и молодежи на тему: «Организация научно-исследовательской работы в объединениях по интересам как средство выявления и поддержки одаренных учащихся», Минск. – 11 апреля 2024 года. – Минск : Национальный детский технопарк, 2024. – 83 с. – С. 41-44. – ISBN отсутствует.

186. Путилина, И.Н. Проблемы развития современного высшего образования / И.Н. Путилина, Л.В. Коваленко, Ю.А. Шолин // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 107. – С. 927-938. – ISSN 1990-4665.

187. Пушкарёв, Ю.В. Рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания / Ю.В. Пушкарёв, Е.А. Пушкарёва // Вестник НГПУ. – 2019. – № 2. – С. 52-66. – ISSN 2226-3365. – Текст : электронный. – DOI 10.15293/2658-6762.1902.04. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnye-printsipy-razvitiya-lichnosti-v-usloviyah-izmenyayushegosya-informatsionnogo-soderzhaniya> (дата обращения: 18.04.2024).

188. Пчелкина, Т.Р. Актуальные проблемы высшего образования / Т.Р. Пчелкина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2013. – № 1. – С. 51-53. – ISSN 2071-9620.

189. Пыка, А. Порождение и диффузия знания в инновационных сетях: имитационная агентская модель / А. Пыка, П. Арвейлер, Н. Джилберт // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2012. – № 5. Выпуск 15. – С. 327-348. – ISSN 1029-8053.

190. Радченко, М.В. Проблемы инновационного развития высшего образования / М.В. Радченко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 5-1 (24). – С. 102-103. – ISSN 2227-6017.

191. Раенко, Е.Ф. Архивы XXI века как элементы формирования социокультурного пространства / Е.Ф. Раенко // Science Time. – 2015. – № 10 (22). – С. 294-298. – ISSN 2310-7006.

192. Ракитина, С.В. Пространство научного текста как среда отражения и порождения концептуальных смыслов в научных изысканиях ученого / С.В. Ракитина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 8 (161). – С. 103-107. – ISSN 1815-9044.

193. Ребышева, Л.В. Проблемы экспорта российского высшего образования / Л.В. Ребышева, С.Ю. Фролов // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2013. – № 3. – С. 103-104. – ISSN 1993-1824.

194. Резник, С.Д. Проректоры российского университета: социологический портрет и структурные изменения / С.Д. Резник, О.А. Сазыкина // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – № 1. Выпуск 24. – С. 119-132. – ISSN 1999-6640.

195. Родина, Л.Л. Из истории университетов / Л.Л. Родина, Н.В. Николаева, А.И. Пономарев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 4. – 2015. – Выпуск 4. Том 2 (60). – С. 405-427. – ISSN 1812-9323.

196. Розов, Н.С. Кризис высшей школы или стагнация? От гуманитарных метафор и публицистики к веберовской политической социологии / Н.С. Розов // Идеи и идеалы. – 2020. – № 4-1. – С. 99-112. – ISSN 2075-0862. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-vysshey-shkoly-ili-stagnatsiya-ot-gumanitarnyh-metafor-i-publitsistiki-k-veberianskoy-politicheskoy-sotsiologii>. (дата обращения: 17.04.2024).

197. Романова, Е.В. Информация как переходное состояние / Е.В. Романова // Системный анализ в проектировании и управлении. – 2021. – № 3. Выпуск XXV. – С. 502-507. – ISSN 2658-5243.

198. Романовская, Н.А. Организация научно-исследовательской работы учащихся при реализации программ объединений по интересам технического, спортивно-технического профилей дополнительного образования детей и молодежи / Н.А. Романовская : сборник тезисов республиканского семинара педагогических работников учреждений дополнительного образования детей и молодежи на тему: «Организация научно-исследовательской работы в объединениях по интересам как средство выявления и поддержки одаренных учащихся», Минск. – 11 апреля 2024 года. – Минск : Национальный детский технопарк, 2024. – 83 с. – С. 44-46. – ISBN отсутствует.

199. Ронжина, Н.В. Экономические законы общественного развития как детерминанты формирования компетентно развитой личности XXI века / Н.В. Ронжина // Образование и наука. – 2013. – № 6. – С. 32-46. – ISSN 1994-5639. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskie-zakony-obschestvennogo-razvitiya-kak-determinanty-formirovaniya-kompetentno-razvitoj-lichnosti-xxi-veka> (дата обращения: 19.04.2024).

200. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с. – ISBN 5-87224-118-6.

201. Рябов, Г.П. Проблемы высшего образования в мире / Г.П. Рябов // Нижегородское образование. – 2013. – № 1. – С. 20-27. – ISSN 2073-1086.

202. Саидов, А.А. Система высшего образования в РФ: проблемы и решения / А.А. Саидов // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. – 2020. – № 2. Выпуск 35. – С. 57-64. – ISSN 2500-1930.

203. Салихов, Б.В. Структура интеллектуальной экономики как фактор развития когнитивных компетенций / Б.В. Салихов, И.С. Салихова // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. – 2016. – № 2 (17). – С. 122-132. – ISSN 2587-554X. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-intellektualnoy-ekonomiki-kak-faktor-razvitiya-kognitivnyh-kompetentsiy> (дата обращения: 22.03.2024).

204. Санников, Д.В. Проблемы высшего образования в Российской Федерации / Д.В. Санников, Н.И. Санникова // Экономика и социум. – 2015. – № 1-1 (14). – С. 342-344. – ISSN 2225-1545.

205. Сараф, М.Я. Актуальные вопросы защиты единого национального культурного пространства России и Крыма / М.Я. Сараф // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2016. – № 11-1. – С. 576-577. – ISSN отсутствует.

206. Сараф, М.Я. Культурно-лингвистическая репрезентация социальных процессов / М.Я. Сараф, Н.А. Янкова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 6 (98). – С. 6-14. – ISSN 1997-0803.

207. Сараф, М.Я. Культурные слои в едином культурном пространстве / М.Я. Сараф, С.М. Сараф // Вестник МГУКИ. – 2019. – № 4 (90). – С. 21-28. – ISSN 1997-0803. – Текст : электронный. – DOI 10.24411/1997-0803-2019-10403. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-sloi-v-edinom-kulturnom-prostranstve> (дата обращения: 11.06.2024).

208. Сахно, Е.М. Психологические факторы, определяющие процесс обучения профессиональной лексике / Е.М. Сахно, С.А. Логвина // Символ науки. – 2016. – № 4-2. – С. 175-178. – ISSN 2410-700X.

209. Се, С. Реформы Петра I и первый Академический университет / С. Се, Ю. Чжан // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 166-170. – ISSN 0869-3617. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL :

<https://cyberleninka.ru/article/n/reformy-petra-i-i-pervyyu-akademicheskiiy-universitet> (дата обращения: 23.04.2024).

210. Сенашенко, В. Кто и проблемы высшего образования / В. Сенашенко, Н. Володина // Высшее образование в России. – 2006. – № 2. – С. 8-13. – ISSN 0869-3617.

211. Сибирко, И.В. Образовательные инновации как генератор нового знания и фактор развития творческого потенциала трудовых ресурсов страны / И.В. Сибирко, А.А. Морозова // Проблемы и перспективы экономики и управления : материалы VI Международной научной конференции (Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2017. – С. 37-39. – Текст : электронный. – URL : <https://moluch.ru/conf/econ/archive/263/13446/> (дата обращения: 02.05.2024).

212. Сидоренко, В.А. Роль коммуникативного фактора в формировании культурного пространства / В.А. Сидоренко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. – 2020. – № 1. Выпуск 6 (72). – С. 76-85. – ISSN 2413-1733.

213. Слепухина, Н.С. Обоснование критериев развития познавательной деятельности курсантов военных вузов с позиций постнеклассического уровня развития педагогической теории и практики / Н.С. Слепухина // Вестник евразийской науки. – 2014. – № 3 (22). – С. 154. – ISSN 2588-0101.

214. Смирнова, А.М. Проблемы высшего образования в России / А.М. Смирнова, Ю.О. Скрипко, В.А. Кузнецова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2010. – № 6. Выпуск 2. – С. 432-433. – ISSN отсутствует.

215. Сокуренок, Е.Г. Модернизация и перспективы развития системы высшего образования России / Е.Г. Сокуренок, Е.А. Крючкова // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. – 2013. – № 4. Выпуск 2. – С. 181-186. – ISSN 2074-0530.

216. Солодкий, П. Исследовательская деятельность на практических занятиях кружка «Робототехника» на примере проекта «Исследование многополюсовых бесколлекторных двигателей» / П. Солодкий : сборник тезисов республиканского семинара педагогических работников учреждений дополнительного образования детей и молодежи на тему: «Организация научно-исследовательской работы в объединениях по интересам как средство выявления и поддержки одаренных учащихся», Минск. – 11 апреля 2024 года. – Минск : Национальный детский технопарк, 2024. – 83 с. – С. 56-58. – ISBN отсутствует.

217. Старцев, М.В. Проблемы информатизации высшего образования / М.В. Старцев // Гаудеамус. – 2010. – № 16. Выпуск 2. – С. 72-75. – ISSN 1810-231X.

218. Степанова, Л.Н. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов / Л.Н. Степанова, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2019. – № 8. – С. 65-89. – ISSN 1994-5639. – Текст : электронный. – DOI 10.17853/1994-5639-2019-8-65-89. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-kak-prediktory-zhiznennogo-samoosuschestvleniya-studentov> (дата обращения: 18.04.2024).

219. Стус, Е.А. Компаративный анализ актуальных проблем высшего образования в Российской Федерации / Е.А. Стус // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – № 4 (74). Выпуск 8. – С. 95-112. – ISSN 2413-1709.

220. Сухочев, В.И. Административные и экономические методы разрешения проблем высшего образования / В.И. Сухочев // Известия Оренбургского государственного аграрного университета. – 2009. – № 23-1. Выпуск 3. – С. 155-158. – ISSN 2073-0853.

221. Сыропятов, О.Г. Реформы высшего образования: решения и проблемы / О.Г. Сыропятов, Н.А. Дзеружинская // Таврический журнал психиатрии. – 2018. – № 4 (83). Выпуск 23. – С. 21-26. – ISSN 2413-1881.

222. Типология университетов, модели и инструменты организационного развития / Под редакцией В.С. Ефимова ; Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2018. – 52 с. – ISBN 978-5-7638-3961-6. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : i-545496.pdf.

223. Тихомирова, Л.С. Интертекстуальность как предпосылка нового знания в научном тексте / Л.С. Трофимова // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2009. – № 4. – С. 19-24. – ISSN 2073-6681.

224. Тощенко, Ж.Т. Этноконфессиональные проблемы высшего образования / Ж.Т. Тощенко // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 1. – С. 26-27. – ISSN 1998-9873.

225. Трапицын, С.Ю. Образование в XXI веке: проблемы качества высшего образования / С.Ю. Трапицын // Нижегородское образование. – 2012. – № 4. – С. 19-25. – ISSN 2073-1086.

226. Трофимова, Н.Н. Актуальные проблемы стратегического планирования в системе высшего образования / Н.Н. Трофимова // Альманах «Крым». – 2022. – № 34. Выпуск 6. – С. 61-68. – ISSN 2658-7793.

227. Уилбер, К. Краткая история всего / К. Уилбер. Москва : АСТ, Астрель, 2006. – 467 с. – ISBN 978-5-00117-699-2.

228. Уразметов, Т.З. Мир религий в XXI веке: противоречия и конфликты / Т.З. Уразметов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 3. – С. 33-41. – ISSN 1817-3292. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/mir-religiy-v-xxi-veke-protivorechiya-i-konflikty> (дата обращения: 16.04.2024).

229. Урбан, А.П. Реализация принципов исследовательского обучения в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи / А.П. Урбан

: сборник тезисов республиканского семинара педагогических работников учреждений дополнительного образования детей и молодежи на тему: «Организация научно-исследовательской работы в объединениях по интересам как средство выявления и поддержки одаренных учащихся», Минск. – 11 апреля 2024 года. – Минск : Национальный детский технопарк, 2024. – 83 с. – С. 61-66. – ISBN отсутствует.

230. Успенская, Г.А. Проблемы использования технологий в высшем образовании / Г.А. Успенская // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 28. – С. 34-38. – ISSN 2409-7179.

231. Уфаева, В.С. Условия формирования единого евразийского культурно-коммуникативного пространства / В.С. Уфаева // Вестник Поволжского института управления. – 2014. – № 4 (43). – С. 25-31. – ISSN 1682-2358.

232. Учреждения высшего образования в Российской империи / Росимперия : сайт. – Текст : электронный. – URL : <https://www.rosimperija.info/post/184> (дата обращения: 09.04.2024).

233. Фейгин, А.В. Проблемы высшего образования / А.В. Фейгин // StudNet. – 2020. – № 7. Выпуск 3. – С. 504-508. – ISSN 2658-4964.

234. Фёдорова, А.Л. Педагогические взгляды Пирогова Н.И. на проблемы науки и образования в университетах и современность / А.Л. Фёдорова // Вестник СМУС74. – 2018. – № 3 (22). – С. 62-66. – ISSN 2308-2127. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vzglyady-pirogova-n-i-na-problemy-nauki-i-obrazovaniya-v-universitetah-i-sovremennost> (дата обращения: 23.04.2024).

235. Филимонов, Д.А. Проблемы институционального развития высшего образования в России / Д.А. Филимонов // Вестник университета. – 2014. – № 16. – С. 242-245. – ISSN 1816-4277.

236. Филимонова, Е.А. Практикоориентированность высшего образования: проблемы и перспективы / Е.А. Филимонова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2018. – № 1 (25). – С. 143-148. – ISSN 2225-8264.

237. Филиппова, О.А. Институциональное взаимодействие социокультурных институтов как фактор формирования социально-культурной толерантности студенческой молодежи в образовательной среде вуза / О.А. Филиппова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 1. – С. 118-122. – ISSN 1812-0547.

238. Фомин, И.В. Трансфер знаний и конвергенция методологических традиций / И.В. Фомин // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. – 2018. – № 8. – С. 239-240. – ISSN 2949-6209.

239. Фридман, М. Проблемы высшего образования / М. Фридман, Р. Фридман // Экономика образования. – 2010. – № 1. – С. 106-115. – ISSN 1609-4654.

240. Фроликова, Е.Ю. Роль рефлексии в процессе порождения речевого высказывания / Е.Ю. Фроликова // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2012. – № 15. – С. 157-161. – ISSN 1994-0866.

241. Фурсенко, А.А. Об актуальных проблемах высшего образования / А.А. Фурсенко // Экономика образования. – 2007. – № 1. – С. 6-11. – ISSN 1994-0866.

242. Хажироков, В.А. Социально-возрастные и социокультурные детерминанты молодежного экстремизма / В.А. Хажироков, И.Х. Мешев // Журнал прикладных исследований. – 2022. – № 11. – С. 337-342. – ISSN 2712-7516. – Текст : электронный. – DOI 10.47576/2712-7516\_2022\_11\_4\_337. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno->

vozzrastnyye-i-sotsiokulturnyye-determinanty-molodezhnogo-ekstremizma (дата обращения: 15.04.2024).

243. Харченко, А.А. Экстремизм и ксенофобии как протестный механизм социального аутсайдерства молодежи / А.А. Харченко, О.В. Заслонкина, О.Н. Дровникова // Среднерусский вестник общественных наук. – 2015. – № 2. – С. 92-100. – ISSN 2500-2090. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ekstremizm-i-ksenofobii-kakprotestnyu-mehanizm-sotsialnogo-autsayderstva-molodezhi> (дата обращения: 16.04.2024).

244. Хертек, С.С. Феномен религиозности в современном российском обществе / С.С. Хертек // Вестник БГУ. – 2010. – № 6. – С. 88-91. – ISSN отсутствует. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-religioznosti-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve> (дата обращения: 15.04.2024).

245. Холодная, М.А. Теория интеллекта Б.Г. Ананьева: ретроспективный и перспективный аспекты / М.А. Холодная // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 62-77. – ISSN 2658-6010 – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-intellekta-b-g-ananieva-retrospektivnyu-i-perspektivnyu-aspekty> (дата обращения: 03.05.2024).

246. Хорошавцева, О.П. Изменения в процессе межкультурной коммуникации под влиянием средств массовой информации / О.П. Хорошавцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 70. – С. 51-55. – ISSN 1992-6464.

247. Хьюит-Дандас, Н. Исследовательский университет и трансфер знаний в Великобритании / Н. Хьюит-Дандас // Реформирование высшего образования: зарубежный опыт. – 2014. – № 2014. – С. 193-199. – ISSN отсутствует.

248. Чарикова, И.Н. Аксио-синергетические ресурсы развития образовательной проектности будущих инженеров / И.Н. Чарикова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 3. Выпуск 5. – С. 402-406. – ISSN 2686-8725.

249. Шакурова, М.В. Лики школы: что завтра? / М.В. Шакурова // Берегиня. 777. Сова. – 2014. – № 1 (20). – С. 12-17. – ISSN 2077-6365. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/liki-shkoly-cto-zavtra> (дата обращения: 09.04.2024).

250. Шапаров, А.Е. Образование и вертикальная социальная мобильность / А.Е. Шапаров // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2009. – № 2. – С. 90-94. – ISSN 1993-1824.

251. Шатило, Я.С. Информационные войны / Я.С. Шатило, В.Н. Черкасов // Информационная безопасность регионов. – 2009. – № 2. – С. 44-51. – ISSN 1995-5731. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-voyny> (дата обращения: 17.04.2024).

252. Шачин, С.В. Генезис общества знаний и цифровой экономики: противоречия и роль образования в их разрешении / С.В. Шачин // История и современность. – 2019. – № (31). – С. 83-101. – ISSN 1811-7481.

253. Шибанова, Е.К. Моделирование системы высшего образования: зарубежный опыт и российские тенденции / Е.К. Шибанова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – ISSN 2070-7428. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20877> (дата обращения: 08.05.2024).

254. Штычно, Д.А. Трансформация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира / Д.А. Штычно, Л.В. Константинова,

Н.Н. Гагиев [и др.] // Высшее образование в России. – 2022. – № 6. Том 31. – С. 27–47. – ISSN 0869-3617.

255. Шуклина, Е.А. Доверие как институциональная проблема высшего образования / Е.А. Шуклина, М.В. Певная // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – № 5 (111). Выпуск 21. – С. 120-131. – ISSN 1999-6640.

256. Щеглов, В.В. Глобализирующийся мир и культура / В.В. Щеглов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 11. Выпуск 75. – С. 160-167. – ISSN 1815-9044.

257. Щербук, С.А. Выявление одаренной и талантливой учащейся молодежи путем вовлечения в объединения по интересам инновационного и технического творчества / С.А. Щербук : сборник тезисов республиканского семинара педагогических работников учреждений дополнительного образования детей и молодежи на тему: «Организация научно-исследовательской работы в объединениях по интересам как средство выявления и поддержки одаренных учащихся», Минск. – 11 апреля 2024 года. – Минск : Национальный детский технопарк, 2024. – 83 с. – С. 74-77. – ISBN отсутствует.

258. Яковкина, Н.И. История русской культуры. XIX век / Н.И. Яковкина // ВикиЧтение : сайт. – ISSN отсутствует. – Текст : электронный. – DOI отсутствует. – URL : <https://history.wikireading.ru/283808> (дата обращения: 22.04.2024)

259. Attard, Ch. Adopting the Concept of «Ba» and the «SECI» Model in Developing Person-Centered Practices in Child and Adolescent Mental Health Services / Ch. Attard, M. Elliot, P. Grech [et al.] // Frontiers in Rehabilitation Sciences. – 2022. – № 1. – P. 1-11. – ISSN отсутствует. – Electronic : resource. – DOI 10.3389/fresc.2021.744146. – URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fresc.2021.744146/full#:~:text=%D0%9E%D1%80%D0%B8%D0%B3%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1>

%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%  
D1%82%3A-

,Adopting%20the%20Concept%20of%20%E2%80%98Ba%27%20and%20the%20  
0%E2%80%98SECI%27%20Model%20in%20Developing%20Person%2DCentere  
d%20Practices%20in%20Child%20and%20Adolescent%20Mental%20Health%20  
Services,-

%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B8%  
D1%82%D1%8C%20%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE  
%D0%B4 – ISSN 2673-6861 (дата обращения: 28.04.2024).

260. Ярославова, Е.Н. Об актуальности конструирования личного образовательного пространства будущего профессионала / Е.Н. Ярославова, М.Г. Федотова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2014. – № 3. Выпуск 6. – С. 71-76. – ISSN 2073-7602.

261. Baki, N.U. Employee Competencies in the Age of Artificial Intelligence: A Systematic Review from Southeast Asia / N.U. Baki, R.M. Rasdi, S.E. Krauss [et al.] // International Journal of Academic Research in Economics and Management and Sciences. – 2023. – № 12 (1). – P. 41-62. – ISSN 2226-3624.

262. Barker, Roger G. Stream of individual behavior / Roger G. Barker // Habitats, Environments, and Human Behavior: Studies in Ecological Psychology and Eco-Behavioral Science from the Midwest Psychological Field Station / Roger G. Barker. – San Francisco : Jossey-Bass, 1978. – pp. 34-48. – ISBN 9780875893563.

263. Willems, E.P. Behavioral Ecology and Experimental Jialysis: Courtship Is Not Enough / E.P. Willems // Lifespan developmental. – New York : Academic Press, 1973. – pp. 195-217. – ISBN отсутствует.

264. Boece, P. De disciplina scolarium / P. Boece // edited by O. Weijers. – Leiden : E.J. Brill, 1976. – 189 p. – ISBN отсутствует.

**Публикации автора:**

265. Кокоева, И.А. Образование и общество в XXI веке: тенденции и инициативы / И.А. Кокоева, В.В. Ильин, П.Н. Родин, А.В. Шимко // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. – 2023. – № 3 (65). – С. 5-17. – ISSN 1997-9908.

266. Кокоева, И.А. Образование в современном мире: духовно-нравственное назначение / И.А. Кокоева, В.В. Ильин, П.Н. Родин, Л.С. Болатаева // Российский гуманитарный журнал. – 2023. – № 6. Том 12. – С. 327-333. – ISSN 2305-8420.

267. Кокоева, И.А. «Значение» образовательного процесса / И.А. Кокоева // Современные философские исследования. – 2024. – № 1. – С. 129-139. – ISSN 2949-5121.

268. Кокоева, И.А. Национальное образование в глобальном мире / И.А. Кокоева, В.В. Ильин // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. – 2024. – № 1 (67). – С. 62-75. – ISSN 1997-9908.

269. Кокоева, И.А. Основные структурно-функциональные особенности вуза как источника порождения и механизма трансфера знаний / И.А. Кокоева // Современные философские исследования. – 2024. – № 2. – С. 102-109. – ISSN 2949-5121.

270. Кокоева, И.А. Современные вызовы высшему образованию в России / И.А. Кокоева // Научно-методический журнал «Сибирский учитель». – 2024. – № 3 (154). – С. 5-10. – ISSN 1817-6488.

271. Кокоева, И.А. Социально-философский анализ концепта единого культурно-образовательного пространства высшего учебного заведения / И.А. Кокоева // Научно-методический журнал «Сибирский учитель». – 2024. – № 4 (155). – С. 74-82. – ISSN 1817-6488.