

Григорий Миненков

УНИВЕРСИТЕТ В СИТУАЦИИ НОВЕЙШЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ ДИНАМИКИ: ВЗГЛЯД В КОНТЕКСТЕ ПЕРСПЕКТИВ ЕГУ

Ryhor Miniiankou

**University in the situation of the newest social dynamics:
view in the context of EHU prospects**

The author seeks to describe in the article those tendencies in the contemporary higher education development, taking into account which of them are extremely topical for the survival and development of the European Humanities University. The problem is considered in the context of the latest social processes and proposed theoretical models of their analysis (globalization, digitalization, cosmopolitanization, mobility, etc.). The main problem for the contemporary university is how to teach students to live in a world of supercomplexity and unknown future. This requires a radical ontological turn in pedagogy. It is no accident that the return to the ideas of liberal education is becoming more and more popular today. The author proposes a number of recommendations, following which EHU, in his opinion, could find its place in the world of the 21st century.

С каждым годом мир меняется все более стремительно. По мнению президента Всемирного экономического форума в Давосе К. Шваба, общество XXI столетия вступило в эпоху четвертой промышленной революции, последствия которой не имеют аналогов во всей предшествующей истории человечества (см.: Шваб 2016). Особенность данной революции в том, что она развивается не линейными, как прежние промышленные революции, а экспоненциальными темпами. В центре ее находится дигитализация всех сторон и процессов жизни людей – от мелких бытовых проблем до всемирных процессов. В этом контексте у Шваба вызывает особое бес-

покойство «тот факт, что линейность (нереволюционность) мышления многих лидеров или их углубление в сиюминутные проблемы не позволяют им стратегически осознавать дизруптивные силы и инновации, формирующие наше будущее» (Шваб 2016: 9). С этим трудно не согласиться.

Очевидно, что четвертая промышленная революция предельно радикально влияет на систему высшего образования, и это прежде всего выражается в становлении дигитального университета, развитии онлайн-обучения и мобильного обучения. Но и здесь мы часто наблюдаем попытки мыслить университет по прежним лекалам, как будто в мире ничего не происходит. Однако становится все более ясным, что в ближайшие одно-два десятилетия, т.е. при жизни нынешних наших студентов, мы будем иметь совершенно другой университет. Уже сегодня в университет приходят поколения, так сказать, из другого мира, из иной страны, для которых весь прежний социальный опыт выглядит древним и доисторическим. Мы (имею в виду нынешних преподавателей) находимся в лаге между поколениями, и эта ключевая проблема. Ситуация изменится со сменой поколений, когда додигитальные поколения уйдут в небытие. Но как быть сегодня? Чему и как учить студентов в преддверии совершенно неизвестного и непредсказуемого будущего?

В своих прежних работах о проблемах высшего образования, как и в своей преподавательской и административной практике в ЕГУ, я постоянно обращался к этим вопросам (см.: Миненков 2004, 2005, 2009, 2012). Многие прогнозы подтвердились, многое удалось реализовать. Тем не менее сегодня ЕГУ находится на этапе, когда стала необходимой радикальная переоценка смысла и сути работы университета, если мы хотим иметь будущее, работая с новыми, дигитальными, поколениями. Данная статья является попыткой углубления в осмысление путей развития университета в контексте новейшей социальной динамики, наиболее явно выражающейся в глобализации, дигитализации, космополитизации современного общества, его фактического превращения в систему многообразных мобильностей. При этом я продолжаю исходить из идеи о том, что понять перспективы развития высшего образования мы можем только в широком контексте современной социальной теории, учитывая, что сегодня, в обществе знания, система образования превратилась в основной социальный институт.

И прежде всего нам важно ответить на серию сложных вопросов, в формулировке которых я опираюсь на исследования Р. Барнета. На мой взгляд, он предлагает одну из наиболее глубоких и объемных интерпретаций тенденций развития современного высшего образования, его идеи являются основополагающими для развиваемого в статье подхода.

Согласимся с Барнетом (Barnett 2007: 2–3), что ключевой вопрос для нас сегодня – «что значит быть студентом?». Как понять задачи и возможные достижения современного студента? Как должен пережить студент свое образовательное путешествие? Кем он должен стать в его итоге? Знаем ли мы ответы на

эти вопросы? Вряд ли, учитывая, что и сегодня многие все еще толкуют студента как сосуд, который мы должны наполнить. Возможно, и должны. Но почему мы и чем? И это прежде всего вопросы педагогической ответственности, ибо мы не можем, закрыв глаза на реальную ситуацию, готовить специалистов прошлого, готовить их к рабочим местам, которых или не существует, или же они вот-вот исчезнут, формировать у студентов устаревшие навыки и компетенции. Речь, иными словами, идет о том, какие педагогические модели могут быть эффективными для общества XXI столетия, что значит быть образованным в эпоху комплексности и неопределенности, и это выводит в центр наших рассуждений проблему креативности вместе с акцентом на перформативности высшего образования. Онтологически это означает четкое разделение для студента вопросов о бытии сейчас и бытии в будущем – налицо радикальный разрыв между ними и, соответственно, проблема, как его преодолеть. Студент сегодня живет в разных горизонтах времени. Ответы на сформулированные выше вопросы могут быть только комплексными: социологическими, философскими, дидактическими и т.п. Или, иными словами, это взгляд современной социальной теории, поскольку образовательная деятельность, практики образования становятся сегодня ее основным предметом. В конечном счете, скажем вслед за Барнетом, речь идет об онтологическом повороте в понимании высшего образования (Barnett 2007: 9). Некоторые аспекты данного поворота я и хотел бы рассмотреть в предлагаемой статье.

Базовым для нас в этом случае является концепт, который формулируется Барнетом как «обучение для неизвестного будущего» (см.: Barnett 2004). Конечно, будущее всегда неизвестно, но все же прежде оно неким образом просматривалось, по крайней мере, при планировании жизни одного поколения. Скажем, закончив университет, человек, в принципе, знал, как он проживет свою жизнь, чем будет заниматься и т.п. Сегодня горизонты бытия радикально меняются на протяжении жизни одного человека, отсюда использование при описании социальной ситуации таких терминов, как хаос, риск, текучесть, хрупкость, фрагментация и т.п. Обучение предполагает, что предметы учебного плана ориентированы на формирование определенных навыков и компетенций. Однако какие компетенции нам нужны, чтобы подготовиться жить в ситуации неизвестности? Это означает, подчеркивает Барнет, что обучение для неизвестного будущего должно быть понято не только и не столько на языке знаний или навыков, сколько на языке человеческих качеств и диспозиций, в чем и заключается онтологический поворот в образовании. Речь прежде всего идет о том, как индивиды понимают самих себя, свою идентичность, свое *бытие* в мире, или свои онтологические диспозиции (Barnett 2004: 248). Пр процитируем в этой связи участника одной из дискуссий о современном высшем образовании: «Сможет ли университет стать таким провайдером идентичности человека? Да, если удастся построить наследуемую модель компетенций в течение жизни человека. И тогда

университет сможет занять эту очень важную функцию. Но это требование, мне кажется, действующая модель системы университетов вообще выполнить не может, у нее для этого нет ни рук, ни ног, никаких других органов, которыми бы она могла это сделать» (Кузьминов, Песков 2017: 210).

Полагаю, что именно в этом ключе может быть понят смысл осуществляемого ЕГУ в последние три года поворота в общегуманитарной подготовке студентов в ключе современной интерпретации модели либерального образования. В основе этого поворота лежит идея содержательной совместимости социального и культурного опыта, выражением которого является гуманитарное и социальное знание, с проблемами конкретной жизни каждого студента. Как известно, на этом пути слишком часто подстерегают соблазны подменить осмысление фундаментальных проблем человеческого существования трансляцией некоторого фиксированного знания, существующего в абстрактном, мало соотношенном с индивидуальным опытом виде. Онтологически это означает, что не навязывание мышлению абстрактных форм знания, но *побуждение к творчеству*, включая и усилия по *сотворению самого себя*, должно быть смыслом современного образовательного процесса. Задача, таким образом, заключается в прояснении того, как образование может содействовать раскрытию потенций личности и формированию ее активной жизненной позиции применительно к социальным реалиям XXI столетия. Иными словами, предметом изучения при таком подходе становятся многообразные социальные практики и связанные с ними нормативные поля и ценностные ориентации, в рамках которых индивиды в социальной коммуникации и взаимодействии производят знание и решают конкретные социальные проблемы.

Многие исследователи, рассуждая о современной социальной ситуации и вызовах, которые она предъявляет системе образования, предлагают проводить различие между сложностью и сверхсложностью общественной жизни. Скажем, сложные или комплексные ситуации, в принципе, разрешимы – для этого просто нужны новые усилия, новые методы и подходы и т.д. А вот вызовы сверхсложности практически не разрешимы, разве только конвенционально, ибо сверхсложность предполагает умножение несовместимых интерпретаций. Речь идет о том, что в современной социальной теории описывается термином «социальная неопределенность» (см. подр.: Wagner 2001). Иными словами, необходимо вести разговор об обучении индивидов принципам и правилам (если таковые возможны) жизни с неопределенностью. Причем такое обучение вряд ли в состоянии адекватно разрешить ситуацию неопределенности; его задача, скорее, обеспечить человека необходимыми средствами для жизни в подобной ситуации, научить мужеству жить в состоянии постоянной тревоги в контексте четкого осознания того, что мир, в который мы входим, находится за пределами нашего бесспорного понимания.

Иными словами, «обучение для неизвестного будущего», согласно Барнету, должно справиться с двумя формами неопределенности. Во-первых, неопределенностью, которая вытекает из умножения элементов мира. Мир перенасыщен информацией и знаниями и в то же время переживает взрыв невежества, даже если библиотеки переполнены книгами, не говоря уже о возможностях электронного доступа к информации. Это мир, который радикально непознаваем, и даже при самых скромных запросах наше невежество расширяется во всех направлениях. Во-вторых, неопределенностью, которая вытекает из личностных смыслов, поскольку мы даже не можем рассчитывать на удовлетворительное описание этого мира, не говоря уже о том, чтобы с уверенностью действовать в нем. Мир дестабилизирован, и личность не в состоянии установить с ним стабильные отношения. Наше положение в мире всегда оказывается хрупким (Barnett 2004: 250). Мир сверхсложности не просто радикально непознаваем, его вообще невозможно описать. Мы не можем с уверенностью охарактеризовать ситуации, с которыми сталкиваемся. Более того, у нас зачастую нет языка для такого описания. Мы не можем сказать, какой мир в этой ситуации может удовлетворять нас, т.е. не можем начать саму познавательную активность. И здесь мы сталкиваемся с главным риском нашей образовательной деятельности: какие уверенности в ситуации многочисленных интерпретаций мы можем сформировать у наших студентов в подобной ситуации, которая будет только обостряться? Фактически – никаких. И тем не менее мы должны как-то решать эту задачу. Приведем в этой связи важный для нас вывод Барнета: «В подобной ситуации неопределенности *образовательная задача, в принципе, не является эпистемологической задачей*; это не вопрос знания или даже познания как такового. И это даже не задача действия, правильных и эффективных воздействий на мир... В ситуации сверхсложности *образовательная задача есть прежде всего задача онтологическая*. Это задача помощи индивидам в достижении благополучия в ситуации сверхсложности, в ситуации, в которой отсутствуют какие-либо устойчивые описания мира, отсутствуют концепты, которые можно было бы использовать с определенной уверенностью, отсутствуют системы ценностей, которые могли бы притязать на нерушимый авторитет» (Barnett 2004: 252).

Одним из ключевых понятий современной социальной теории является понятие риска и, соответственно, общества риска, фиксирующее факт нашего нахождения в ситуации разлома современного общества. В начале статьи мы использовали для обозначения этого разлома термин «четвертая промышленная революция». Разлом как раз и означает неопределенность: прежняя эпоха классического индустриального общества фактически завершилась, формируется новая общественная конфигурация, в терминологии З. Баумана – текущая современность (модернити), контуры которой только проясняются, что оказывается радикальным вызовом для мышления и действий людей. По словам У. Бека, «общество риска подразумевает, что прошлое теряет свою детерминирующую

силу для современности. На его место – как причина нынешней жизни и деятельности – приходит будущее, т.е. нечто несуществующее, конструируемое, вымышленное. Когда мы говорим о рисках, мы спорим о чем-то, чего нет, но что могло бы произойти, если сейчас не переложить руль в противоположном направлении» (Бек 2001: 175–176). При этом фундаментальным является то, что риски вытекают из общества, а не из природы, производятся обществом. Риски носят абстрактный и деперсонализированный характер. Эти свойства риска часто оторваны от деятельности в том плане, что они порождаются силами, находящимися вне контроля конкретных индивидов. Следовательно, очень трудно в подобной ситуации обращаться к традиционным моральным категориям, таким как вина и ответственность.

Главной категорией социологии риска становится знание, что выдвигает на передний план концепт рефлексивности и одновременно сопровождается критикой науки и культуры экспертов со стороны массовой публики. В обществе риска монополия науки на рациональность разрушается. Критика науки ведет к двум взаимосвязанным проблемам: сомнениям в статусе знания и делегитимации культуры экспертов, которых обычно готовит система образования. Согласно Беку, рефлексивность, порождаемая обществом риска, открывает категорию знания для новых определений. Знание больше не определяется культурой экспертизы в результате ее делегитимации. В обществе риска каждый становится экспертом, тем самым объективность научного знания оказывается в высокой степени спорной: «происходит чреватая множеством последствий дедомополизация научных притязаний на познание: наука становится все более необходимой и одновременно все менее достаточной для социально обязательного определения истины» (Бек 2000: 238).

Это означает, что нам следует вести речь и об образовательном риске тоже: обучение в ситуации неопределенности оказывается совершенно рискованным предприятием, ибо речь идет об образовании для неизвестного будущего, когда ни преподаватели, ни студенты не могут быть уверены, что их учебная деятельность действительно ведет к адекватному для будущего образованию. Барнет сравнивает такое образовательное путешествие с банджи-джампингом – прыжками в пустоту, когда прыгун привязан к длинному резиновому канату, закрепленному в точке начала прыжка. Это весьма рискованное предприятие, требующее мужества, особенно в африканской его версии, когда прыгун закреплен просто лианами. Стремление обрести сегодня высшее образование тоже предполагает мужество со стороны студентов, прыгающих фактически в пустоту. Это риск, а где риск, там и страх, или боязнь свободы, стремление идти проторенными путями. Такая ситуация как раз и требует наличия воли к обучению (Barnett 2007: 1).

Именно поэтому от нас требуется смена педагогического языка, о чем уже кратко говорилось выше. Анализ опыта показывает, что сегодня недостаточно

рассматривать педагогическую деятельность в вузе лишь как наделение студентов знаниями и навыками в перспективе неизвестного будущего. Конечно, все еще работают традиционные схемы образования, хотя и обнаруживая все больше свою неадекватность современным социальным потребностям, даже если они и активно обновляются акцентами на креативность, самостоятельность и т.п., ибо чаще всего мы наблюдаем обучение не будущему, а, так сказать, прошлому. Нельзя отрицать, что имеют место постоянные изменения в учебных планах, но опять же остается открытым вопрос, на основании чего мы решаем, что именно эти изменения (или именно эти избранные нами фиксированные онтологии организации учебного процесса) отвечают будущему наших студентов. Мы здесь сталкиваемся с не имеющей смысла верой в то, что образование может сформировать человека для жизни в неопределенности через новую определенность учебного плана. Даже общие компетенции не могут здесь помочь, поскольку в мире неопределенности, в котором самость дестабилизирована, образовательный проект, выстроенный вокруг компетенций, не может платить по счетам. Хотя при этом важно иметь в виду, что образовательные проекты, ориентированные на формирование компетенций, наиболее близки к потребностям общества риска и неопределенности. Все более значимым, таким образом, становится поиск иной педагогики – педагогики для неопределенности, направленной прежде всего на развитие личности, на выявление через учебные планы дилемм и неопределенностей, когда академические дисциплины лишь подводят студентов к открытым вызовам сверхсложности, сталкивая в образовательном поле различные интерпретации. Очевидно, что реальный учебный процесс в такой ситуации тоже будет связан с высокими рисками и трансформативностью.

Такая педагогика должна вовлекать студентов в качестве личностей, а не просто как тех, кто приобретает знания. На передний план образовательного процесса все больше выходит то, что будоражит человеческое бытие как таковое. Педагогика в ситуации неопределенности реализуется прежде всего через вовлечение самости. Такая педагогика требует и иного языка – языка поэтического, языка, который говорит с самим человеком. Это может быть язык любви, становления, беспокойства, воодушевления. Именно такой язык будит воображение. Как подчеркивает Барнет, во многом следуя в своих рассуждениях идеям М. Хайдеггера, подобная педагогика ведет нас не к знаниям и не к навыкам, но к самому бытию, причем *бытию-в-неопределенности*. Такое бытие не слишком много говорит нам о самом мире и не уводит нас от навыков бытия в мире. Оно выявляется в особенностях отношения к миру, позиционирует определенные пути, способы его открытия, т.е. характеризуется определенными, перформативными по своей природе, диспозициями, включающими внимательность, вдумчивость, смирение, критичность, восприимчивость, устойчивость, мужество и спокойствие (Barnett 2004: 258). К этой проблеме мы еще вернемся.

Таким образом, вплоть до середины XX века в центре высшего образования находилась передача знаний, так сказать, заполнение студентов информацией. Радикальные социальные изменения второй половины XX века все больше выдвигали на передний план образовательных практик формирование у студентов навыков и компетенций, которые позволяли бы им адекватно и успешно приспособливаться к быстро меняющемуся миру. Иными словами, эпистемологический проект образования все более дополнялся его праксеологическим проектом, акцентом на том измерении человеческого бытия, которое в античной философии было обозначено термином «фронезис». Мир, в который мы вступаем в XXI столетии, требует все большего поворота к онтологическим измерениям образовательной деятельности, акценту на самом бытии студента, его готовности к принятию нового видения мира. И без этого сегодня невозможно получение высшего образования.

Образовательное путешествие – это не просто путешествие по пространствам знания, это во многом раскрытие себя, обнаружение смыслов деятельности в контексте неизвестного будущего. В этой связи нам важно учитывать выдвигание в современном социальном знании на передний план концепта потоков, образующих качественно иное по сравнению с прежним пространство жизни человека XXI столетия. М. Кастельс в рамках своей концепции сетевого общества говорит о переходе от логики «пространства мест» к логике «пространства потоков» (Кастельс 2000: 355–356). Кастельс пишет: *«Пространство потоков есть материальная организация социальных практик в разделенном времени, работающих через потоки. Под потоками я понимаю целенаправленные, повторяющиеся, программируемые последовательности обменов и взаимодействий между физически разъединенными позициями, которые занимают социальные акторы в экономических, политических и символических структурах общества. Доминирующие социальные практики встроены в доминирующие социальные структуры»* (Кастельс 2000: 386). С этим подходом коррелирует концепция потоков (или скейпов) А. Аппадурай, согласно которой сам индивид оказывается местом, точкой, через которую текут ключевые социальные потоки и где индивид должен обретать некую стабильность и устойчивость, организуя собственное социальное пространство (см.: Appadurai 1996). И эти потоки пронизаны потоками знания, которое не концентрируется теперь в отдельных привилегированных местах, скажем, в традиционных университетах, но рассеяно по пространству, и выбор его оказывается сутью социальных рисков. В этой связи, как отмечает М. Кеннеди, мы сталкиваемся с тремя уровнями проблемы знания в мире потоков. Во-первых, нам следует опираться на культуру знания каждого потока, чтобы мы видели не только динамику его движения, но и его артикуляцию в различных контекстах, что позволит понимать особенности соединения потоков с конкретными местами в контексте глобализации. Во-вторых, нужно уметь увидеть фактическую роль каждого потока, что

позволит проникать в глубину конкретных феноменов. И, наконец, в-третьих, важно учитывать, как понимание сути встречи потока и места зависит от контекста нашего взгляда (Kennedy 2015: 192). Образование оказывается не столько вхождением в традицию, сколько открытием собственного пространства в мире, утверждением своей аутентичности, вступлением в диалог с постоянно меняющимся и неизвестным миром, обретением собственного голоса в этом мире.

В этом контексте мы вновь можем вернуться к проблеме диспозиций и качеств современного студента. Можно назвать следующие такие диспозиции: воля к учебе как фундаментальная диспозиция; воля к участию; готовность слушать; готовность исследовать, а не просто действовать по однажды усвоенному алгоритму; открытость опыту; решимость продолжать двигаться вперед. Что касается качеств, то речь идет о таких качествах, как целостность, точность и старательность, мужество, устойчивость, самодисциплина, сдержанность, уважение к другим, открытость и др. Важно помнить, что знания могут быть забыты, навыки могут атрофироваться без употребления, но диспозиции и качества долговременны по своей природе, они фактически конституируют педагогическое бытие студента (Barnett 2007: 101–102).

По словам французского и американского писателя и теоретика культуры Дж. Стайнера, «подлинное преподавание может быть ужасно опасным предприятием» (Steiner 2003: 102). И особенно оно опасно в ситуации неопределенности, обучения студентов для неизвестного будущего, что требует новой педагогической модели. Барнет предлагает называть модель педагогики для времен неопределенности «педагогикой вдохновения». Это «педагогика атмосферы», педагогика пространства прежде всего. Каждый студент с помощью подобной педагогики должен обрести собственное пространство – эпистемологическое и онтологическое, и настроить в нем собственное дыхание. Здесь мы встречаемся с парадоксом – и опасностью – преподавания, ориентированного на вдохновение. Вдохновляющий преподаватель дает студентам больше того, что он сам может контролировать и даже понять. Нет каких-то особых правил или техник вдохновения студентов, это не технологический процесс, его нельзя описать пошагово. Такая педагогика требует неустанных усилий по приведению студентов в те ситуации, которые могут разбудить вдохновение. И это не просто создание правильной учебной среды, что слишком формально. Задача педагога именно разбудить студента, но усилия по определению своего места могут быть сделаны только самим студентом (Barnett 2007: 116–118).

Полагаю, что именно в этом направлении должны идти усилия преподавателей ЕГУ, если мы хотим действительно готовить студентов для неизвестного им и нам будущего. Фактически модель общегуманитарной подготовки, реализуемая в университете, может быть рассмотрена как вариант описанной выше педагогики вдохновения. Представляется, что такая педагогика должна становится все более значимый в университете, постепенно охватывая все образо-

вательные программы, предлагаемые ЕГУ. Подобная педагогика, думаю, в итоге может решать следующие задачи: утверждать человечность каждого студента; побуждать волю студента к учебе; содействовать достижению каждым студентом своей аутентичности; формировать адекватное взаимодействие между студентами; открывать каждому студенту такое пространство, в котором он мог бы реализовать процесс своего становления.

Очевидно, что обозначенные выше проблемы высшего образования должны рассматриваться в контексте глобализации с ее радикальным влиянием на все стороны современной жизни. Многие аспекты образовательной деятельности в этой ситуации оказываются под вопросом, требуют переосмысления. Фактически традиционная система высшего образования уходит в прошлое, и попытки распространить на все университеты в ситуации массового высшего образования черты классического гумбольдтовского университета выглядят сегодня все более несостоятельными.

Одним из последствий глобализации является то, что институты высшего образования активно вынуждаются следовать характерным для корпораций требованиям производительности и эффективности, что выражается в так называемом новом менеджериализме. На передний план выходит реальная выгода работы образовательных учреждений, управление университетом в основном обусловлено экономическими факторами. Обобщенно можно назвать следующие изменения, фундаментальным образом влияющие на высшее образование: упадок значения традиционных источников финансирования и возрастание роли других источников; переопределение общественных задач образования; рост подотчетности учебных заведений; расширение использования в вузах новейших технологий (дигитализация); растущая интернационализация образования; меняющаяся структура популяции студентов бакалавриата и бакалаврских учебных планов; вызовы программ второй ступени высшего образования; изменения моделей и способов финансирования исследований; меняющаяся структура преподавательского состава.

Обозначенные тенденции часто ассоциируются с корпоративным стилем управления университетами и неолиберальным походом к образованию в целом (см.: Ross and Gibson 2006; Taylor 2017). Заметим, что при анализе этих процессов слишком часто используются различного рода идеологические этикетки типа «академического капитализма» и т.п. в основном с целью защиты классической структуры университета и собственных привилегий вместо анализа реальных процессов. Конечно, названные процессы нельзя оценить однозначно, они требуют сложного и объемного анализа, учета реальных тенденций социального развития, понимания того, что университет не может сохранить свои прежние формы и способы поддержки, особенно в контексте развития массового высшего образования. Система расслаивается, все больше ориентирована на компетенции, на использование различных моделей обучения и т.п. Обучение стано-

вится рыночно ориентированным, конкурентным (в рамках мирового рынка). Выигрывают те, кто поспекает за новыми потребностями социума. Представляется, что речь тут идет об объективных тенденциях развития общества, влияние которых мы можем смягчать, но в рамках которых мы не можем вернуться к прежним моделям высшего образования, хотя бы потому, что изменяется сам спрос на образовательные услуги, меняется профессиональная структура и т.д. В то же время важно видеть, что корпоративная организация университетов часто вступает в противоречие с принципами академической свободы и автономии, с представлениями о миссии университетов как общественном благе. Дискуссии вокруг данной проблемы не утихают. Ясно, что нужны поиски ее адекватного решения, но не в духе консервативной реставрации, а в контексте определения эффективных путей движения к неизвестному будущему. Очевидно, что поиск путей соединения бизнес-модели высшего образования и традиционной миссии университета является ключевым вызовом на современном этапе существования ЕГУ. Фактически от способности справиться с этим вызовом зависит само выживание нашего университета.

Как показывают исследования (см., напр.: Cheng 2000, 2013, 2016), высшее образование должно помогать студентам развивать не только навыки и компетенции XXI века, но и высокоуровневый интеллектуальный потенциал, который включает в себя набор многосторонних контекстуализированных интеллектуальных способностей (КИС), таких как технологические, экономические, социальные, политические, культурные способности, а также способности к обучению, причем все большее место среди них занимают способности технологические. Технологическая способность основана на технологической или инструментальной рациональности, которая фокусируется на достижении запланированных целей и решении возникающих проблем с помощью научной методологии и эффективных технологий. Вероятно, именно развитая технологическая способность будет определенным образом помогать справляться с социальной неопределенностью, правда, при этом оказываясь вызовом свободе выбора индивида. Вопрос требует дальнейшего изучения, поскольку сегодня пока еще трудно делать какие-либо прогнозы.

Названные способности должны найти отражение в учебных планах высших учебных заведений для XXI века. Мы имеем в таком случае своеобразный пятиугольник организации обучения на третьей его ступени: в центре пятиугольника – способности к обучению, по его углам – пять других способностей. Структура учебного плана должна содействовать взаимодействию, взаимному оплодотворению и интеграции шести элементов КИС. Развитие способности к обучению может ускорять развитие других способностей, интеллектуальный трансфер их достижений от одной способности к другой, что само по себе является признаком интеллектуальной креативности студентов (см.: Cheng 2016: 121). Такой парадигматический сдвиг в обучении от стандартизации и шаблони-

зации к самообучению, развитию способностей к обучению, поскольку в центр выходит сам студент и практики его подготовки к жизни в неизвестном будущем, позволяет органически соединять глобализированное и локализованное обучение, формируя способность смотреть на конкретные проблемы одновременно как с глобальной, так и локальной точки зрения. Согласно Э. Гидденсу, глобализация означает процесс пространственно-временного «растягивания» (дистанциации), когда «способы связи между различными социальными контекстами или регионами целиком охватывают своей сетью поверхность земного шара»; глобализация, следовательно, может быть «определена как интенсификация распространенных по всему миру социальных отношений, которые связывают отдаленные местности таким образом, что местные события формируются явлениями, происходящими за много миль от них, и наоборот» (Гидденс 2011: 188). Фактически эти формулировки четко показывают, что конкретно происходит с образованием в контексте глобализации. При этом ключевым принципом организации учебного процесса становится междисциплинарность, отказ от узкой профессионализации. Глобализация поставила вопрос о целостном взгляде на мир, что в каком-то смысле возвращает нас к древней натурфилософии, но уже на уровне достижений профессионализованного знания.

И здесь вернемся к понятию четвертой промышленной революции, фактически задающей смысл и содержание новейшей глобализации. Непрерывная и все ускоряющаяся техническая революция ведет к тому, что все больше оказываются неопределенными границы между человеком и безличностными объектами, формируется так называемый постчеловеческий мир, где ключевую роль приобретают технологические формы жизни, когда человеческое тело как бы растягивается в бесконечном пространстве соединенным с ним техническим интерфейсом, без которого человек уже не может жить, т.е. человек и его интерфейс образуют неразрывную систему. Формы человеческой жизни благодаря этому становятся, пользуясь термином С. Лэша, формами «жизни на расстоянии» (Lash 2001). Если говорить обобщенно, речь идет о всеобщей дигитализации социальной жизни, всех ее сторон и элементов.

Главные требования, которые предъявляет дигитализация к обществам и экономикам, следующие: развитие креативного мышления, ибо главная ценность в этом случае – люди, умеющие мыслить и строить модели, а не просто работать по ним (университеты же до сих пор формируют шаблонное мышление); стимулирование рисков; необходимость быстрых результатов (университеты же работают по интервалам); персонализация и индивидуализация (университеты до сих пор концентрируют внимание на типизации). В итоге ценность классического университета все быстрее снижается. Ситуация такова, что чем лучше университеты работают для существующей, аналоговой экономики, тем хуже для экономики и общества в перспективе будущего (Кузьминов, Песков 2017). Именно поэтому сегодня на передний план выходит проблема развития диги-

тального университета, который, как показывают тенденции, в ближайшие десятилетия станет ведущей моделью получения высшего образования (см.: Ricciano 2017). Сегодня такой университет часто называют «университетом 4.0», чтобы отличить его от корпоративного университета Средних веков, исследовательского университета классической современной эпохи (университет Гумбольдта) и технократического (корпоративного, менеджериального, прагматического) университета позднего модерна. Дигитализация стала знаком радикального ускорения и фактического завершения процесса перехода к новому типу университета в качестве социального института, отвечающего сетевому обществу. Форму, которую в этой связи приобретает университет, можно описать с помощью метафоры «in-between» – университет как посредник, промежуток, центр (место) «встречи» потоков знания, который вписывает конкретное «место» обучения в «пространство» потоков, что коррелирует с метафорой паутины, сутью сетевого общества. Многие формы человеческой деятельности имеют место сегодня именно в таком промежутке. Именно здесь возникает потребность в понимании, осмыслении, переосмыслении, проектировании и т.д. Дигитализация не подавляет креативность, как многие считают, но как раз требует ее активного развития. Не случайно многие исследователи предсказывают возрастание роли гуманитариев в ближайшие 10–15 лет, ибо хотя будет иметь место нарастающая автоматизация деятельности и многие профессии исчезнут, а массивы данных будут обрабатывать машины, останется потребность в творческом мышлении. Самыми ценными навыками в будущем станут умение быстро решать задачи и подходить к ним творчески, а также способность работать в группах – как с людьми, так и с роботами.

Глобализация самым радикальным образом способствует интернационализации высшего образования. Аудиторией высшей школы перестала быть одна нация, и потому университет уже все менее является инструментом формирования национального сознания и легитимизации власти, хотя мы периодически и слышим призывы к созданию национальных университетов, скажем прямо, призывы фактически XIX столетия. Показателями интернационализации обычно являются: расширяющееся рекрутирование иностранных студентов в свои образовательные программы; краткосрочные студенческие и преподавательские обмены; расширение преподавания на иностранных языках, и прежде всего на английском языке; соответствующее содержание учебных планов; состав преподавателей. Некоторые исследователи при этом приходят к выводу, что сегодня глобализация начинает перевешивать традиционную интернационализацию в контексте глобальной конкуренции университетов, причем ключевую роль здесь как раз играет дигитализация. В данном случае мы говорим прежде всего о качественном сдвиге в самой системе предоставления высшего образования, что связано с инновационными разработками в области дистанционного обучения, развитием мобильного обучения и различного рода мобильных об-

разовательных приложений, изменением характера и роли университетских библиотек в университетских городках, появлением филиалов кампусов и т.п. (см.: Zajda and Rust 2016). Фактически то, что мы сегодня называем университетским кампусом, все более, так сказать, «размазывается» в сетевых пространствах. Двигаясь по сетевым кампусам, студенты все более сами формируют индивидуальные траектории и программы получения высшего образования.

Вероятно, в этом контексте более адекватным было бы говорить не об интернационализации, а о космополитизации высшего образования. В последнее десятилетие в социальных науках активно разрабатывается концепция «нового космополитизма», более того, можно говорить о космополитическом повороте в современном социальном знании (см. подр.: Delanty 2009). Причем, хотя современные исследователи и опираются на идеи классического космополитизма современных интеллектуалов, речь сегодня идет об ином его измерении, а именно о том, что в своих работах У. Бек, особенно глубоко разрабатывавший проблемы современного космополитизма (см. подр.: Бек 2008), называет повседневным, принудительным космополитизмом. Бек рассуждает о космополитизации как фундаментальном состоянии современного глобального мира: космополитизация – «это нелинейный, диалектический процесс, в котором общее и особенное, схожее и отличное, глобальное и местное должны восприниматься не как культурные противоположности, а как взаимосвязанные и взаимопроникающие принципы... Космополитизация характеризуется тем, что имеет внутренний характер; она усваивается изнутри национальных обществ или локальных культур... Она радикально видоизменяет основы обыденного сознания и привычной идентичности. Вопросы глобального значения становятся для людей неотъемлемой частью их мирского опыта и нравственного мира» (Бек 2008: 126). Иными словами, космополитизация происходит не где-то там, в глобальных городах, но в глубинах повседневности любого индивида. Все сегодня становятся космополитами, желают они того или нет. Проблема в том, как находить адекватные локальные ответы на глобализацию и космополитизацию повседневной жизни.

Соответственно мы можем вести речь о космополитизации современного образования как ключевой тенденции его развития. Обратимся еще раз к Беку: «Космополитизация – это программа принудительного обучения открытости миру. Как всякое насильственное обучение, она может встречать и зачастую действительно встречает упорное отстаивание национализма. Он требует поддерживать свою страну, права она или нет. Мир национального изо всех сил отторгает уроки космополитизации, противостоит обучению ей, отказывается от ее восприятия, поскольку она настолько назойлива, что кажется разумным коллективно сопротивляться ей» (Бек 2008: 168). Следовательно, от нашей образовательной деятельности требуется наделение учащихся такими компетенциями, таким транснациональным языком символов, которые позволяли бы

им не просто адекватно входить в современные глобальные процессы в самых различных точках их реализации, но и уметь решать локальные задачи в контексте вызовов глобализации и космополитизации, понимания того, что и как происходит в современном мире. Фактически работа в подобном направлении является наиболее фундаментальным вызовом для образования, в том числе и для нашего университета. Опять же поворот к либеральному образованию, но в современном его понимании есть один из ключевых путей решения данной проблемы. Заметим, что и классическое либеральное образование было космополитическим по своей природе, правда, охватывая только очень узкую прослойку интеллектуалов. Сегодня же такое образование должно становиться массовым.

Продолжая наши рассуждения, мы вполне логично можем перейти к такому важному концепту современной социальной теории, как мобильность, опираясь прежде всего на идеи Дж. Урри (см.: Урри 2012). Урри отмечает, что традиционная социальная теория обычно исходит из понятия общества, в основе которого лежит метафора четко очерченного региона, отличного и отграниченного от других регионов. Однако мир глобализации – это мир сетей и потоков, мир, в котором социальные отношения не ограничены территориями (или «контейнерами», если вспомнить близкую метафору Бека) национальных государств и не заданы сплошными физическими расстояниями на местности. Он пронизан различными мобильностями, преодолевающими любые границы, что особенно стало очевидным, когда дигитализация социальной жизни породила всеобщую виртуальную мобильность, без которой фактически невозможна сегодня любая, так сказать, реальная мобильность. В этой связи Урри говорит о мобильном повороте в современном социальном знании, поскольку мобильности требуют полноценной ревизии того, как рассматривались социальные феномены раньше. Он вводит понятие систем мобильности – комплексов социальных отношений и материальной инфраструктуры, которые делают определенные виды перемещения возможными. Эти системы включают не только движущихся, реально или виртуально, людей и объекты, но и идеи, связи, неподвижные объекты инфраструктуры, иначе говоря, все то, что делает ту или иную систему мобильности возможной, обеспечивая повторение и предсказуемость взаимодействий; они «растягивают» наши социальные отношения на все глобализированное пространство и наглядно выражают космополитизацию социальной жизни. В итоге мы можем говорить о выдвигании сегодня на передний план в социальном знании парадигмы мобильностей. И если большинство социальных наук не видит в расстоянии проблемы или чего-то для себя интересного, то «парадигма мобильностей считает расстояние невероятно важной, практически ключевой темой, при помощи которой и следует адресоваться к социальной жизни, включая сюда сложную комбинацию присутствия и отсутствия» (Урри 2012: 147).

Представляется, что среди систем мобильности мы можем выделить, следуя подходам Урри, и систему образовательной мобильности, которая сегодня ста-

новится все более значимой. С одной стороны, такая мобильность представляет собой набор социальных практик получения необходимого образования, причем в рамках модели обучения в течение всей жизни, с другой – все системы мобильности требуют постоянного обучения тому, как пользоваться ими. В этой связи важно обратить особое внимание на понятие мобильного обучения (mobile learning), которое вместе с переходом высшего образования к централизованному на студенте обучению наиболее наглядно показывает суть нынешнего этапа развития дигитального университета (см.: Crompton and Traxler 2018). Под мобильным обучением понимается «обучение в многообразных контекстах путем социальных и контентных взаимодействий с использованием персональных электронных устройств» (Crompton 2013: 4). Многообразные контексты предполагают доступность обучения во множестве мест размещения обучающихся и в любое время, а также возможность использования мобильного обучения для передачи любого содержания. Разрушается традиционное дисциплинарное ядро университета (факультеты), на смену ему приходит так называемое тематическое образование. Развивается модель «образования по требованию», когда образовательный продукт конструируется под конкретного индивида, причем адаптивные приложения позволяют «собирать» образование без привязки к некоему ареалу и институту, ориентируясь на мультикультурное обучение и космополитическое сознание. Университет теряет свое только двухмерное существование в физическом пространстве, расширяя присутствие в виртуальной реальности посредством облачных технологий, так сказать, «размазывается» по социальному пространству.

Все вышесказанное было посвящено теоретическим аспектам развития современного высшего образования, которые, как представляется, каждый преподаватель должен иметь в виду и размышлять о том, как установить связи между ними и собственной преподавательской практикой. Последнее как раз и является наиболее сложной проблемой для решения. В заключительной части статьи я попытаюсь сформулировать некоторые подходы к такому решению.

В этой связи я хотел бы прежде все обратиться к проблеме горизонтов преподавания с учетом их трактовки в статье Р. Барнета и К. Гусман-Валенсуэлы «Взгляд на горизонты преподавания в высшей школе» (Barnett and Guzman-Valenzuela 2017). Авторы отмечают, что в современных исследованиях преподавания в университетах обычно выделяются три подхода: концепции обучения, методы обучения, практики обучения. При этом весьма часто эти подходы не соответствуют друг другу, например, преподаватель может декларировать свою приверженность одной концепции, но на практике пользоваться совсем не отвечающими этой концепции методами. Скажем, декларировать концепцию централизованного на студенте обучения, но реально следовать методам, центрированным на преподавателе. И такие несогласованности, вероятно, неизбежны, поскольку преподавание динамично и его особенности существенно зависят

от реальной ситуации взаимодействия между преподавателями и студентами. Здесь играют роль творчество преподавателя, учет ситуации и т.д. Этот разрыв, или проблема, и может быть объяснен с помощью мультинаправленного концепта горизонтов обучения.

«Горизонты преподавания – это явные или неявные предположения, открывающие пространство, в котором размещается процесс преподавания, независимо от того, опирается ли он на саморефлексию или нет. Практически такие предположения, скорее всего, представляют собой конгломерат ценностей, идей и эмпирических наблюдений или допущений со стороны конкретного лица и структур и идеологий, воздействующих на преподавание (они могут даже быть глобальными по своей природе). Вместе с этим здесь выявляется скрытая часть причин, мотивов и сил (одновременно институциональных, национальных и глобальных), которые могут поддерживать или, по крайней мере, ориентировать преподавателя в его/ее профессиональных начинаниях на протяжении десятилетий» (Barnett and Guzman-Valenzuela 2017: 118). Горизонты устанавливают ландшафт, в котором разворачивается обучение, и они могут растягиваться во времени и пространстве. Это – комплекс социальных (причем глобальных) сил, национальных и институциональных политик, интеллектуальных полей, дискурсивных формаций и личностных ценностных структур. Они предлагают направления для преподавания и преподавателей. Именно горизонты наделяют смыслом деятельность обучения, как на личном, так и на коллективном уровне. Кроме того, горизонты оказывают влияние на педагогические отношения. Очевиден комплексный онтологический характер этих горизонтов, особенно в контексте нынешних практик обучения для неизвестного будущего. Можно выделить, полагают авторы, персональные (1), рефлексивные (2), структурные (3) и проективные (4) горизонты преподавания. Особое значение имеют при этом проективные горизонты (*horizons-as-teaching-project*), представляющие своего рода сознательное объединение остальных трех горизонтов: проективный горизонт выступает в качестве учебного проекта преподавателя, в котором выражаются его/ее ценности и надежды на преподавание (горизонт один), причем они подвергаются серьезному самоанализу (горизонт два), но в рамках сознательной попытки выявить скрытые за преподаванием структуры и идеологии (горизонт три). Именно здесь наиболее активна деятельность преподавателя (Barnett and Guzman-Valenzuela 2017: 120–121).

Вопрос о горизонтах преподавания побуждает нас обратиться к более конкретной проблеме, а именно содержанию и структуре учебных планов, по которым выстраивается конкретный учебный процесс в университетах. В статье уже неоднократно говорилось о том, что основная черта нынешней образовательной деятельности в вузах – это обучение для неизвестного будущего. Всякий же учебный план предполагает четкую структуру, строгость, последовательность и т.д. Парадокс, но, выстраивая конкретные учебные планы, мы фактически ис-

ходим из явной или неявной предпосылки, что неизвестное будущее нам все же как-то известно. И в этом заключено фундаментальное противоречие, которое университеты вынуждены решать при конструировании учебных планов по конкретным специальностям.

В книге Р. Барнета и К. Коут, посвященной проблемам конструирования современных учебных планов (см.: Barnett and Coate 2005), обосновывается идея, состоящая в том, что, если мы хотим, чтобы наши учебные планы отвечали на вызовы новейшей социальной ситуации, в них должны особенно четко присутствовать три измерения – познание, действие, бытие. В принципе, эти измерения так или иначе присутствуют в учебных планах, но зачастую неосознанно, неравномерно, без четкой их гармонизации. Адекватный учебный план в XXI веке предполагает равное присутствие всех трех названных измерений путем их непосредственного и преднамеренного включения, и это должно осуществляться таким образом, чтобы моменты познания, действия и бытия четко осмысливались и находились в устойчивых отношениях друг с другом. Нам нужен не столько эпистемологический, хотя и важный, сколько онтологический подход к учебным планам, которые открывали бы пространства тройного вовлечения студентов в познание, действие и бытие (Barnett and Coate 2005: 2–3).

Учебный план предполагает постановку вопроса о конечных образовательных целях. Это широкие вопросы о бытии человека в современном мире. Речь идет о том, чтобы побуждать студентов быть хорошо, полностью подготовленными, образованными (совершенными) людьми для того мира, с которым они встретятся. Но сразу вопросы: что значит быть прекрасно (совершенно) подготовленными людьми? Каковы черты этого мира? Почему следует любой учебный план ориентировать на более широкий мир? Иными словами, учебный план должен быть понят как большой образовательный проект, а не просто перечень дисциплин и описание последовательности их прохождения. А это в той или иной форме обращает нас к вопросам о том, что значит быть эффективным человеком в современном мире, об идентичности, о конечных целях, об отношениях между людьми и их более широкой средой и т.д.

И здесь мы сталкиваемся с главным препятствием на пути построения учебных планов, адекватным потребностям современного общества, а именно с так называемым академическим трайбализмом (см. подр.: Бурдые 2018; Becher and Trowler 2001). Для многих преподавателей ядром всей академической деятельности являются академические дисциплины, и главная роль учебного плана в том, чтобы передать знания, которыми должны овладеть студенты. Поля знания в этом контексте следует понимать как дисциплинарные территории, границы которых маркируются («метятся») в плане различными группами (кланами, трайбами), наличными в университете. Выделяются два измерения такого академического трайбализма: являются ли дисциплины «твердыми» или «мягкими» и являются ли они «чистыми» или «прикладными». Эти измерения

задают, так сказать, решетку, структуру территории академической жизни, а учебный план может рассматриваться как карта этой территории, на которой расположены данная решетка и поля знания, к которым принадлежат члены академического сообщества. Современное образование все еще выступает как ориентация скорее на предметные области, на установление границ, хотя они и оказываются все более условными. Иными словами, важно видеть, какой культурный капитал задает тот или иной учебный план, ориентирован ли он на бытие в глобализированном, космополитическом, дигитальном обществе или же предполагает подготовку студентов к обществу, которого уже нет. Учебный план вводит нас в реальные практики преподавания. Именно они должны активно обсуждаться в университете, если мы хотим иметь будущее как учебное заведение.

Таким образом, я попытался описать те тенденции в развитии высшего образования, учет которых представляется предельно актуальным для выживания и развития Европейского гуманитарного университета. Конечно, каждая из поставленных проблем требует серьезного обсуждения в академическом сообществе. Здесь нет однозначных решений и рецептов. Их может быть множество и вполне возможно – утопичных. Но мы живем во времена реализации всяческих утопий. Согласимся с Барнетом: «Благодаря нашему воображению мы можем открыть возможность возможностей и определить *возможные утопии*, утопии, которые могут быть реализованы (хотя бы частично) в мире, заполненном вызовами, и которые даже в состоянии позволить университету более полно воплотить в жизнь некоторые из универсальных идей, с которыми он тесно связан» (Barnett 2015: 7).

Не стоит постоянно повторять мантру о том, что университет находится в кризисе или даже в руинах, как мы можем увидеть в многочисленных публикациях о судьбах университета. Скорее, университет просто не вполне адекватно отвечает своим обязанностям в новой социальной ситуации и не реализует в полной мере новые возможности. И в то же время он предельно необходим в ситуации социальных опасностей и неопределенностей, оказываясь сегодня, вероятно, единственным публичным пространством для глубокого и всестороннего обсуждения актуальных социальных проблем. Дигитальная революция, например, радикально меняет организацию учебной деятельности, но при этом открывает университету возможности вступить в новые отношения с обществом и в существенной мере расширить публичную сферу, даже если она выражается в формате рассуждений и размышлений на экране. Университет сегодня самым тесным образом связан с экономикой, но это совершенно не значит, что «антрепренерский университет» есть конечный пункт развития университета как такового. В действительности мир обращается к университету за помощью в решении новых проблем социального, персонального и планетарного благополучия, проблем, которые выходят за пределы собственно экономики.

Речь идет о поиске новой идеи университета. В этой связи весьма интересна идея экологического университета, выдвинутая Р. Барнетом в его последней книге в качестве «реализуемой утопии» (см.: Barnett 2018). Экологический анализ предполагает системный подход к деятельности университета. Если мы обнаруживаем, что какая-то экосистема нарушена, у нас есть обязанность помочь восстановить ее здоровье. Так и с университетом: на современном этапе мы обнаруживаем рассогласование во взаимодействии различных элементов общества и неопределенность в этой связи функций высшего образования с учетом появления множества его провайдеров и моделей. И именно экологический подход позволяет понять, как университету отвечать на вызовы глобализации, цифровой революции, менеджериализма. Барнет полагает, что университет связан с семью экосистемами: знание и познание, социальные институты, люди, экономика, обучение, культура и природная среда. Эти экосистемы сегодня выглядят очень хрупкими, и для того, чтобы укреплять и развивать их, университеты должны взаимодействовать с каждой из них. Важно учитывать, что университет и названные экосистемы расположены не вне друг друга, не просто рядом друг с другом, они перетекают друг в друга. И основное при этом – присутствие и эффективная, тонкая деятельность человека, от чего и зависит здоровье экосистемы. Вполне вероятно, что будущее Европейского гуманитарного университета – стать именно таким экологическим университетом.

Литература

- Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
- Бек, У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию. М.: Прогресс-Традиция, 2001.
- Бек, У. Космополитическое мировоззрение. М.: Центрисследований постиндустриального общества, 2008.
- Бурдье, П. Homo academicus. М.: Изд-во Института Гайдара, 2018.
- Гидденс, Э. Последствия современности. М.: Праксис, 2011.
- Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2000.
- Кузьминов Я. И., Песков Д. Н. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» // Вопросы образования. № 3. 2017. С. 202–233.
- Миненков, Г. Трансформация университета и учебный процесс. Минск: ЕГУ, 2004.
- Миненков, Г. Случай ЕГУ, или О перспективах современного белорусского общества // Топос. 2005. № 1 (10).
- Миненков, Г. Университет в перспективе социальной неопределенности // В. Фурс и Т. Щитцова (ред.). Фактичность и событие мысли. Сборник научных трудов. Вильнюс: ЕГУ, 2009. С. 15–35.
- Миненков, Г. Университет как философия // Топос. 2012. № 1. С. 68–73.
- Урри, Дж. Мобильности. М.: Праксис, 2012.
- Шваб, К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016.

- Appadurai, A.* Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- Barnett, R.* Learning for Unknown Future // Higher Education Research and Development. Vol. 23 (3). 2004. P. 247–260.
- Barnett, R.* A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty. New York: Open University Press, 2007.
- Barnett, R.* Thinking and Rethinking the University / The selected works of Ronald Barnett. New York and London: Routledge, 2015.
- Barnett, R.* The Ecological University: A Feasible Utopia. New York and London: Routledge, 2018.
- Barnett, R. and Coate, K.* Engaging the Curriculum in Higher Education. New York: Open University Press, 2005.
- Barnett, R. and Guzman-Valenzuela, C.* Sighting Horizons of Teaching in Higher Education // Higher Education. 2017. Vol. 73. P. 113–126.
- Becher, T. and Trowler, P.* Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines. Buckingham: SRHE and Open University Press, 2001.
- Cheng, Y. C.* A CMI-Triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium // International Journal of Educational Management. Vol. 14 (4). 2000. P. 156–174.
- Cheng, Y. C.* Contextualized Multiple Thinking and Creativity // A. Antonietti, B. Colombo and D. Memmert (eds.). Psychology of Creativity: Advances in Theory, Research and Application. Hauppauge: Nova Science Publishers, 2013. P. 21–52.
- Cheng, Y. C.* Paradigm Shift in Higher Education: Learning, Internationalization and Development // Zajda, J. and V. Rust (eds.). Globalization and Higher Education Reforms. New York: Springer, 2016. P. 115–132.
- Crompton, H.* A Historical Overview of Mobile Learning: Toward Learner-centered Education // Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (eds.). Handbook of Mobile Learning. Florence, KY: Routledge, 2013. P. 3–14.
- Crompton, H. and Traxler, J. (eds.).* Mobile Learning and Higher Education: Challenges in Context. New York and London: Routledge, 2018.
- Delanty, G.* The Cosmopolitan Imagination: The Renewal of Critical Social Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Kennedy, M.* Globalizing Knowledge: Intellectuals, Universities, and Publics in Transformation. Stanford: Stanford University Press, 2015.
- Lash, S.* Technological Forms of Life // Theory, Culture & Society. 2001. Vol. 18(1). P. 105–120.
- Picciano, A.* Online Education Policy and Practice: The Past, Present, and Future of the Digital University. New York and London: Routledge, 2017.
- Ross, E. W. and R. Gibson (eds.).* Neoliberalism and Education Reform. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc., 2006.
- Steiner, G.* Lessons of the Masters. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2003.
- Taylor, A.* Perspectives on the University as a Business: The Corporate Management Structure, Neoliberalism and Higher Education // Journal for Critical Education Policy Studies. Vol. 15 (1). 2017. P. 108–135.
- Wagner, P.* Theorizing Modernity: Inescapability and Attainability in Social Theory. London: Sage, 2001.
- Zajda, J. and Rust, V.* Current Research Trends in Globalization and Neo-Liberalism in Higher Education // Zajda, J. and V. Rust (eds.). Globalization and Higher Education Reforms. New York: Springer, 2016. P. 1–21.