



DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2018.1.5>

UDC 122

LBK 87.61

## GLOBALIZATION OF HIGHER EDUCATION: SOCIO-CULTURAL ASPECT

**Svetlana E. Kryuchkova**

National Research University – Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

**Ibrahim M. Melikov**

Russian State Social University, Moscow, Russian Federation

**Sergey A. Khrapov**

Astrakhan State University, Astrakhan, Russian Federation

**Abstract.** The article presents the author's view on the problem of globalization of higher education in its socio-cultural aspect. The authors rely on their own experience of teaching in Russian universities, as well as on the works of domestic and foreign scientists: teachers, philosophers, psychologists. The attention of authors is directed to the philosophical analysis of several important social and cultural problems of education: the integration of national high schools into a single global educational space (academic mobility, intercultural adaptation of foreign students, standardization of training programs), the ratio of national and "global" values and purposes of education, unification and the loss of specificity of achievements of the national high schools (localization of institutions of higher education, peculiarities of training methods and teaching technologies), the "economization" of education, determining the priority between praxiological (industrial and economic) and socio-cultural (educational) roles of education. The authors pay special attention to the problem of correlation between Western and Eastern cognitive styles of thinking, cognition and types of mentality, which play a very important role in the personal and behavioral pathways of students, but, unfortunately, are not taken into account today in the globalization of higher education. The result of the article is the conclusion about the necessity of finding effective ways for national systems of higher education, models of protection of its uniqueness and preservation of institutional identity in the context of the ongoing process of internationalization of spiritual life. As a possible solution to this complex of problems, the authors propose the idea of a global - national model of higher education, which involves the inclusion in the curriculum of two levels of objectives, competencies and methods: 1) "global", meet modern socio - economic challenges, the specifics of intercultural communication; 2) "national", correlating with the first level, but at the same time, reflecting the experience of the national higher school, the specifics of the political, socio-economic and cultural development of the country.

**Key words:** globalization, higher education, national education systems, university, values, identity, culture, society.

УДК 122

ББК 87.61

## ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

**Светлана Евгеньевна Крючкова**

Национальный исследовательский университет – Высшая школа экономики, г. Москва, Российская Федерация

**Ибрагим Мустафаевич Меликов**

Российский государственный социальный университет, г. Москва, Российская Федерация

**Сергей Александрович Храпов**

Астраханский государственный университет, г. Астрахань, Российская Федерация

**Аннотация.** В статье представлен авторский взгляд на проблему глобализации системы высшего образования в ее социокультурном аспекте. Авторы статьи опираются как на собственный опыт преподавания в университетах России, так и на труды отечественных и зарубежных ученых: педагогов, философов, психологов. Внимание авторов направлено на философский анализ целого ряда значимых социокультурных проблем сферы образования: интеграции национальных высших школ в единое глобальное образовательное пространство (академической межкультурной мобильности, адаптации иностранных студентов, стандартизация программ обучения), соотношение национальных и «глобальных» ценностей и целей образования, унификации и утраты специфики достижений национальных высших школ (локализации учреждений высшей школы, особенностей кадровой подготовки, методов и технологий обучения), «экономизации» образования, определения приоритетности между прагматической (производственно-экономической) и социокультурной (воспитательной) ролями образования. Особое внимание авторами уделено проблеме соотношения западных и восточных когнитивных стилей мышления, познания и типов ментальности, играющих очень большую роль в личностной и поведенческой траектории обучения студентов, но, к сожалению, не учитываемых сегодня в процессе глобализации высшей школы. Итогом статьи является вывод о необходимости нахождения для национальных систем высшей школы эффективных способов, моделей защиты своей уникальности и сохранения институциональной идентичности в условиях продолжающегося процесса интернационализации духовной жизни. В качестве возможного варианта решения данного комплекса проблем, авторы предлагают идею глобально-национальной модели высшей школы, предполагающей включение в программы обучения двух уровней целей, компетенций и методов: 1) «глобальные», отвечающие современным социально-экономическим вызовам, специфике межкультурной коммуникации; 2) «национальные», коррелирующие с первым уровнем, но, в то же время, отражающие опыт национальной высшей школы, специфику политического, социально-экономического и культурного развития страны.

**Ключевые слова:** глобализация, высшее образование, национальные системы образования, университет, ценности, идентичность, культура, общество.

Я хочу, чтобы ветры культуры из всех стран оведали мой дом настолько свободно, насколько это возможно. Однако я отказываюсь от того, чтобы ветры культуры сбивали меня с ног.

*Махатма Ганди*

Высшая школа переживает сегодня глубокий кризис ценностей и все больше ориентируется на внешние к собственно образованию задачи. Гуманистическая и гуманитарная составляющая в новых экономических условиях (мировой рынок, информационные и телекоммуникационные технологии и т. п.) отходит в нем на второй план под натиском технократического, формально-бюрократического подхода, предельно прагматизирующего задачи образования, нацеливая его на формирование «человека-функции», обладающего «адаптивной компетенцией в какой-либо области» [1, с. 8]. Такой технологический подход ориентируется в первую очередь на интеллект, а не на духовность, о важности которой для формирования личности говорили родоначальники современной системы образования.

Образование, как культура, представленная в форме трансляции «педагогически адап-

тированного опыта», детерминирована в первую очередь системой духовных ценностей, выступающей почвой для формирования личности [4], а также внутренней логикой развития самой сферы образования, потребностями конкретного общества, и только затем – внешними (для данного общества) обстоятельствами. Однако постепенно последние по своей значимости стали уравниваться с первыми, а в постиндустриальном обществе, предъявляющим в условиях глобализации новые требования к институту высшей школы, постепенно начинают выходить на авансцену. Сфера образования все чаще становится инструментом борьбы за рынки при решении геополитических задач. Как результат, высшее профессиональное образование интернационализируется, стремится готовить специалистов в соответствии с мировыми тенденциями развития образовательных систем и едиными фундаментальными принципами функционирования [9]. Примером доминирования экономической рациональности может служить Болонский процесс, выступающий как «часть общего сценария, в котором люди, идеи и информация свободно перемещаются через границы» и который выступает, по сути дела, как

«одна из форм глобализации, такая же, как мировые рынки и мировые СМИ» [5, с. 31].

Основные импульсы глобализации продуцирует экономика. В современной мировой экономике правит рынок, который предпочитает играть по единым для всего мира правилам. Для этого он стремится создать мир, основанный на единых принципах и управляемый из единого центра. Однако стандартизация и унификация, которые являются для него благом, представляют серьезную опасность для культуры. Особенно если этот процесс осуществляется по лекалам «вестернизации», стремящейся легитимизироваться в качестве универсального и безальтернативного проекта глобального «свободного общества». Трансляция идей рынка, прав личности, либеральной демократии, экспансия глобальных мультикультурных ценностей технологического общества потребления (конвертируемая в экономическую зависимость) ведет к формированию социальной модели, в которой, как писал небезызвестный Дж. Сорос, «деньги подменяют собой реальные ценности, а рынки захватывают господствующие позиции в чуждых им сферах. В праве и медицине, политике, образовании (курсив – наш), науке, искусствах, далее и в отношениях между людьми – достижения или качества, которые должны рассматриваться в качестве самооценки, переводятся в денежное измерение» [8, с. 247]. В этих условиях классический университет гумбольдтовского типа превращается в учреждение, торгующее образованием, так как теперь он оказывает «образовательные услуги», имеющие, как любой товар, свою цену в условиях перехода к так называемой «экономике знаний».

В ходе создания единого мирового экономического и культурного пространства потребности глобализирующейся экономики стимулируют процесс копирования и трансляции по всему миру наиболее эффективных моделей университетов, имеющих в первую очередь высокий научно-исследовательский потенциал, так как последний создает ресурс для нового экономического роста отдельных государств. Поэтому высокое место того или иного университета в престижных международных рейтингах все чаще становится особой заботой государств, так как оно рассмат-

ривается как важный показатель не только уровня развития национальных систем образования, но и в целом развития той или иной страны [3, с. 106].

Наиболее эффективной сегодня считается модель американского исследовательского университета, как глобального центра и пространства для создания инноваций. Университеты такого типа входят в элитную группу организаций высшего образования, олицетворяющую прогресс в этой сфере. Большим достижением таких университетов считается подготовка специалистов из других стран и признание их дипломов в развитых странах мира. Поэтому успехи других университетов мира часто приписывают их усилиям по воспроизведению (копированию) именно этой модели, которая, как считают некоторые американские исследователи, сегодня уже тоже нуждается в обновлении, как, впрочем, и вся система высшего образования, столкнувшаяся с вызовом академической, а также (что на наш взгляд является более важным) национально-культурной неоднородности студенческого контингента [2].

Не секрет, что интеллектуальные стили академической деятельности имеют весьма серьезные отличия в таких регионах мира, которые можно обобщенно обозначить как Запад и Восток. Например, если в одном случае поощряются дискуссия и спор, как выражение плюрализма позиций, то в другом важной ценностью является компромисс, достижение консенсуса в целях сохранения гармонии в социальных отношениях. Не случайно «западные преподаватели часто жалуются на то, что их ученики-азиаты не принимают участия в классных дискуссиях и что они не соблюдают требований риторики в своих письменных работах. Например, они часто не могут двигаться последовательно в своих рассуждениях: изложить принципы и допущения, затем следствия из них, гипотезы, имеющиеся факты, обсуждение этих фактов, выводы. Ни культура, ни предыдущее образование не подготовили их к каноническим формам риторики, которые считаются само собой разумеющимися на Западе» [6, с. 76]. Все это заставляет специалистов в условиях массовизации образования и возрастания конкуренции на мировом рынке образовательных услуг об-

ращать особое внимание на социально-культурный аспект процесса глобализации высшего образования и предлагать модели университетов нового типа [2].

Анализ показывает, что основная масса университетов обслуживает в первую очередь инфраструктуру экономико-технологической сферы общества. Это мешает реализации других социальных функций, ведь образование – это не только передача знаний и упражнение «во всем, что необходимо для трудовой и профессиональной деятельности», но и трансляция ценностей культуры, а значит, процесс воспитания молодых людей, которые должны «научиться смотреть на мир собственными глазами и в собственных категориях», что позволит им самостоятельно прийти к гармонии с окружающей действительностью [11, с. 31–33].

Глобализация захватывает регионы с разной культурой и образовательными институтами. На наш взгляд, она может развиваться по меньшей мере двумя основными способами – «естественным» и «искусственным». Первый – эволюционный, когда восприятие других традиций происходит добровольно и в желаемой степени. Второй – принудительный, достигаемый путем жесткого дисциплинирования всего «особенного», например, в форме внедрения какой-либо социокультурной модели, претендующей на статус универсальной. Так происходит, например, в случае «вестернизации», где «навязывается» образ мышления, язык, ценности и соответствующие идеологемы, в которых постулируется различие между «ведущими» и «ведомыми», которым отводится «догоняющая» роль. Но и в одном, и в другом случае каждая национальная культура стремится сохранить свою идентичность и самобытность [10]. В связи с этим феномен глобализации порождает многочисленные дискуссии, в ходе которых выясняется, что ряд ключевых вопросов, связанных с интеграцией разных систем ценностей (иногда настолько радикально противоположных, что можно вести речь о «незакрываемом ценностном разломе»), остается без должного прояснения.

Необходимость учета «культурной специфики» охотно признается идеологами глобального переустройства мира. Однако дело, как

правило, ограничивается общими рассуждениями о «равнозначности» культур и согласием в стремлении максимально сохранить их «особенности». Правда, если присмотреться, то речь идет о сохранении только того, что не противоречит выбранному общему направлению развития. Декларируя важность учета социально-культурной специфики и традиций высшего образования той или иной страны, идеологи глобализации на деле исповедуют так называемый «эссенциалистский» подход, наделяющий преимущественными правами общее, которое признается более важным, чем «особенное». Такой подход не просто априорно наделяет общее правом дисциплинировать все локальное, он легитимизирует доминирование унификации. Тем самым глобализация реализуется не как естественный процесс общественной интеграции, в ходе которого происходит добровольное восприятие достижений других социокультурных традиций, а выступает как «глокализация» (включение локального в глобальное). При этом не учитывается тот факт, что «инаковость» другой культуры всегда включает в себя не только конкретно-содержательный компонент, который можно «вписать» в рамки собственных привычных представлений, но и логико-смысловую, связанный со способом трансляции знания и особенностями мыслительных процессов представителей разных культур. И если содержательная «инаковость» (разнообразие) в ходе диалога культур может быть преодолена нахождением субстанционально общего, то логико-смысловая, являющаяся «следствием в осуществлении фундаментальных процедур рациональности», часто демонстрирует нам альтернативность и противоположность [7, с. 141].

Это актуализирует вопрос о возможности осуществления в сколько-нибудь отдаленном будущем процесса «гомогенизации» западной парадигмы мышления, сформированной определенным социокультурным контекстом, и другой, например, восточной, обусловленной собственным контекстом. Причем речь идет не просто о преодолении различий в структуре, организации и методах подготовки будущих специалистов, но и (возможно, это главное) об антиномичности стилей мышления.

В условиях глобализации актуализируется также и вопрос о степени «пластичности» разных стран в деле принятия других моделей

образования (и соответственно целей и ценностей другой культуры). Данный вопрос вызван тем фактом, что транслируемые в образовательных практиках образцы социальной деятельности, будучи «пересаженными» в другой культурный контекст, часто либо вызывают неявное «сопротивление материала», либо трансформируются, утрачивая первоначальный смысл. Примером может служить китайский принцип *чжунти си юн* – «китайское – в виде основы, западное – для применения». Во многом это объясняется устойчивостью института образования, его инертным характером, осложняющим процесс реформирования. Поэтому эффект унификации, ожидаемый идеологами глобализации от внедрения определенной модели образования, не наступает, что нашло, например, отражение в замене известной метафоры «плавильного котла» на «салат».

Эффект «сопротивления материала», проявляющийся в том, что национальные системы образования пока еще в большей степени разнородны, чем однородны, несмотря на проводимые многими государствами реформы, ставит перед исследователями принципиальный вопрос: имеются ли сущностные основания для унификации («макдонализации»), моделей образования, возникших на Западе в ходе глобального процесса реформирования образования?

Процесс глобализации образования запущен не сегодня. Ведь университеты с самого начала их формирования тяготели к выходу за пределы национальных систем, ассимиляции иных образовательных практик. Уже универсальный язык науки и сама глобальность содержания знания, обусловленная тем, что научное понимание мира генетически всеобщее, выступала предпосылкой формирования интернациональной системы высшего образования на основе интеграции и кооперации. Сегодня этот процесс ускорился и усилился за счет новых технологий и расширения информационного пространства, формирования человека зависимого от высоких технологий. Причем направление вектора хорошо просматривается: мировая система образования «примеряет на себя европейское платье». Однако оно оказалось не всем «по фигуре». Исследования показывают, что формы и методы образования западной цивилизации при включении их в восточный социокультурный контекст,

часто приобретают иное содержание и меняют изначальный смысл, а в условиях кризиса европоцентристского мифа о прогрессе и нигилистических итогов «науки-техники» ставят под вопрос безусловную ценность западной модели образования. Причина тому – радикально иные траектории исторического развития, которые нашли специфическое воплощение в первую очередь в формировании отличающейся социальной установки личности, как основного компонента индивидуальной ментальности, а затем и в так называемой имплицитной эпистемологии – обыденной теории познания, опирающейся на неявное (подразумеваемое) знание, которое формируется в ходе практических действий индивида, воспитанного в той или иной культуре. Она возникает как результат успешного опыта применения знания. В содержании имплицитной эпистемологии проявляются различия не только в социокультурных представлениях о мире, но и в типах когнитивных структур, а также установок, которые, находясь вне пределов сознания, решительно влияют на «саму природу когнитивных процессов, например, на выбор между логикой и диалектикой» [6, с. 56–57].

Осознание социальных и когнитивных различий у представителей западной и восточной культур имеет давнюю традицию. Так, своеобразие и необычность для европейцев китайского стиля мышления, его коррелятивный и ассоциативный характер, образность языка и суггестивный характер китайских трактатов, серьезно осложняющих понимание смысла высказываний (так как «при переводе теряется слишком многое») [10, с. 35], породило устойчивый стереотип об отсутствии в Древнем Китае логики. Причина усматривалась в иной культуре письма. Иероглифический характер китайской письменности (в отличие от западноевропейских языков алфавитного типа) считался главной преградой для разработки абстрактных категорий, а значит, и аналитики западноевропейского типа. Это породило, в свою очередь, целый ряд попыток проецирования на китайский менталитет (способ восприятия, манера думать, система ценностей, норм и т. д.) европейских мыслительных ходов и интуиций, вместо поисков общего в греческой и китайской интеллектуальной культуре в древнюю эпоху.

Современные исследования когнитивных механизмов, способствующих формированию ценностных структур сознания, показывают, что «представители Восточной Азии обладают мышлением *холистического* характера: принимают во внимание целостное поле и приписывают именно ему причины событий, сравнительно мало используют категории и формальную логику и полагаются на «диалектическое» мышление. Западные люди более *аналитичны*, сосредоточены по преимуществу на конкретном объекте и на категориях, к которым его можно отнести. Чтобы понять поведение объекта, они опираются на правила, включая правила формальной логики» [6, с. 55].

Эти различия не могут быть результатом инерции, они укоренены в самой природе общественной жизни на протяжении веков. Например, в коллективной субъектности древних китайцев с их ориентацией на гармонию, порядок и поиск «срединного пути», позволяющего находить компромиссы между противоположными мнениями, или же в автономизации субъекта у древних греков, практиковавших доказательство, выросшее из принципов риторики и института публичного спора. Их сохранение до наших дней исследователи объясняют «устойчивостью социокогнитивных гомеостатических структур и познавательных ориентаций» [6, с. 62]. Так, например, студенты из стран Юго-Восточной Азии и Америки существенно различаются между собой рядом когнитивных особенностей: широтой восприятия спектра событий, на которые обращается внимание, степенью доминирования в восприятии отдельного объекта или контекста, целого или части, взаимосвязи или автономности. К культурным когнитивным особенностям студентов из данных регионов мира также можно отнести специфику подхода к осмыслению противоречий и поиску компромиссов. Эти когнитивные предрасположенности, проявляющиеся уже на уровне восприятий, должны учитываться при выборе форм и методов обучения в условиях разнородности студенческого контингента.

Однако отмеченные различия базовых когнитивных процессов, и, как следствие, нормативных стандартов мыслительной деятельности на самом деле не являются непреодолимой преградой для создания единого мирового образовательного пространства, ведь единство

состоит не в однообразии. Не надо стремиться все привести к единому знаменателю. Наоборот, сохранение непохожести есть реализация принципа плюрализма культур, обладающего мощным эвристическим потенциалом, так как новое часто возникает в процессе взаимообогащения разных культур, что часто и происходит в ходе естественной глобализации.

Вместе с тем факт наличия таких различий должен постоянно учитываться при осуществлении глобального процесса реформирования образования, особенно при трансформации традиционных форм и методов преподавания знания в самобытной культуре восточного мира. Путь механической адаптации здесь ничего не решает. Важно понять, могут ли представители значительно различающихся культур, например, учащиеся, воспитанные в китайской модели образования, центрирующейся на знаниях, приобретенных из опыта (интуитивное понимание через непосредственное восприятие, примеры, ассоциации), в ходе унифицированной модели преподавания в полной мере освоить специфически европейские способы организации знания и сформировать целостную картину мира? Ответ на этот вопрос важен для решения задачи определения наиболее оптимальной стратегии и эффективных способов реформирования системы образования в другой («чужой», «инакомыслящей») культуре. Только в таком случае может быть реализован принцип интернационализации образования, позволяющий «строить мосты» между радикально отличными способами мышления.

Это, в свою очередь, актуализирует проблему универсальности/неуниверсальности базовых когнитивных процессов в различных культурах. Сторонники универсалистского подхода, история которого восходит к английскому эмпиризму XVIII–XIX вв., полагают, что содержание когнитивных процессов мало подвержено конкретному внешнему влиянию. Критики этой позиции полагают, что догма универсальности давно изжила себя, так как «когнитивные процессы, запускаемые той или иной ситуацией, не могут быть столь универсальны, как это обычно предполагается, или столь независимы от содержания, или столь независимы от конкретных особенностей мышления, которые отличают одну группу человечества от другой» [6, с. 81]. Противостояние позиций

может быть снято различием и концептуализацией понятий «когнитивный процесс» и «когнитивное содержание», в результате чего ситуация проясняется, так как «некоторое важное содержание может быть универсальным и входить в биологически данное когнитивное снаряжение, а некоторые важные когнитивные процессы могут быть очень изменчивы» [6, с. 78]. Представители Востока и представители западного общества, несмотря на частоту и преимущественное использование при решении практических задач различных когнитивных процессов, располагают одним и тем же базовым универсальным набором познавательных инструментов. Такой подход обеспечивает глобальную перспективу.

Эта перспектива в области образования требует открытости, что порождает целый ряд новых вопросов: какие ограничения на используемые методы обучения накладывают особенности национального менталитета учащихся, представителей какой культуры легче обучить инструментам мысли другой культуры, и как будут приняты в своем сообществе те, кто усвоит в процессе обучения в другой стране правила «иной» культуры, как они будут решать проблему культурной, а точнее, цивилизационной самоидентификации в условиях реального доминирования «европейского измерения в образовании» (Маастрихтский договор, 1993 г.).

Ключевая проблема глобализации о соотношении глобального и локального, общего и «особенного» воспроизводится сегодня и на европейском уровне, о чем свидетельствует принцип так называемой «организуемой диверсификации», выдвинутый Европейской ассоциацией университетов (EUA). Ее представители рассматривают данный принцип в качестве основы интеграции национальных образовательных систем в единое европейское образовательное пространство. Данный принцип декларирует уважение практически ко всем составляющим национальных систем образования: структуре, институциональным формам, направлениям подготовки и даже содержанию учебных программ. Будет ли реализована такая оптимистическая установка на создание нового культурного неунифицированного единства – большой вопрос, так как одновременно с ней в данной декларации четко сформулировано следующее: существующее разнообразие

не должно быть препятствием на пути интеграционных процессов. Наличие данного требования настораживает и внушает опасения по поводу того, насколько на деле болезненной и разрушительной для национальных систем образования окажется глобализация высшего образования, инициированная международными образовательными корпорациями.

Очевидно, что в современном мире уже невозможно существовать, спрятавшись в скорлупу собственной идентичности. Однако при всем понимании того, что «глобализацию нельзя остановить», а значит, нельзя и уклониться от «вызова» глобализации, в мировом профессиональном сообществе все больше осознается важность учета «инаковости». Как результат в философском дискурсе на смену апологетическим рассуждениям о глобализации, как средстве формирования единой «мегакультуры» или «мегаобщества», приходят размышления о необходимости нахождения для национальных культур и систем образования способов эффективной защиты своей уникальности и сохранения институциональной идентичности в условиях продолжающегося процесса интернационализации духовной жизни. В качестве возможного варианта решения данного комплекса проблем, мы предлагаем идею глобально-национальной модели высшей школы, предполагающей включение в программы обучения двух уровней целей, компетенций и методов: 1) «глобальных», отвечающих современным социально-экономическим вызовам, специфике межкультурной коммуникации; 2) «национальных», коррелирующих с первым уровнем, но, в то же время, отражающих опыт национальной высшей школы, специфику политического, социально-экономического и культурного развития страны.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Де Корте, Э. Инновационные перспективы обучения и преподавания в сфере высшего образования в XXI веке / Э. Де Корте // Вопросы образования. – 2014. – №3. – С. 8–29.
2. Кроу, М., Дэбарс, У. Модель Нового американского университета / М. Кроу, У. Дэбарс ; пер. с англ. М. Рудакова ; под науч. ред. М. Добряковой ; ред. совет Я. Кузьминов [и др.]. – М. : ВШЭ, 2017. – 440 с.
3. Крючкова, С. Е. Исследовательский университет и российское образовательное простран-

ство / С. Е. Крючкова, Т. Ю. Павельева // Вестник МГТУ «Станкин». – 2016. – № 3 (38). – С. 106–111.

4. Лотман, Ю. М. Воспитание души / Ю. М. Лотман. – СПб. : «Искусство – СПб», 2005. – 624 с.

5. Медведев, С. А. Болонский процесс, Россия и глобализация / С. А. Медведев // Высшее образование в России. – 2006. – №3. – С.31–36.

6. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания / Р. Нисбетт, К. Пенг, И. Чой, А. Норензяян // Психологический журнал. – 2001. – Т. 32, № 1. – С. 55–86.

7. Смирнов, А. В. Специфика или инаковость. Проблема соотношения знания и веры и логико-смысловая архитектура культуры / А. В. Смирнов // Сравнительная философия: знание и вера в контексте диалога культур. – М. : Вост. лит., 2008. – С. 139–154.

8. Сорос, Дж. Открытое общество. Реформируя Глобальный капитализм / Дж. Сорос ; пер с англ. О. Алякринский [и др.] ; науч. ред. С. Афонцев. – М. : Некоммерческий фонд «Поддержки культуры, образования и новых информационных технологий», 2001. – 464 с.

9. Федотова, А. В. Инновационные стратегии образовательного менеджмента (внедрение CDIO в Астраханском государственном университете) / А. В. Федотова, Л. В. Баева, С. А. Храпов // Философия образования. – Новосибирск : Изд-во НИИ (УМЦ) ФОНГПУ, 2014. – № 1 – С. 27–31.

10. Фэн, Ю-Лань. Краткая история китайской философии / Ю-Лань Фэн ; пер. с англ. Р. В. Котенко ; науч. ред. Е. А. Торчинов. – СПб. : Евразия, 2017. – 376 с.

11. Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс ; пер. с нем. Т. В. Тягуновой ; ред. пер. О. Н. Шпарага ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.

## REFERENCES

1. De Corte E. Innovatsionnye perspektivy obucheniya i prepodavaniya v sfere vysshego obrazovaniya v XXI veke [Innovative Prospects of Learning and Teaching in Higher Education in the 21<sup>st</sup> Century]. *Voprosy obrazovaniya*, 2014, no. 3, pp. 8-29.

2. Crow M., Debars W. *Model Novogo amerikanskogo universiteta* [The Model of New American University]. Moscow, VShE Publ., 2017. 440 p.

3. Kryuchkova S.E., Pavelyeva T.Yu. Issledovatel'skiy universitet i rossiyskoe obrazovatel'noe prostranstvo [Research University and the Educational Space of Russia]. *Vestnik MGTU «Stankin»*, 2016, no. 3 (38), pp. 106-111.

4. Lotman Yu.M. *Vospitanie dushi* [Education of the Soul]. Saint Petersburg, Iskusstvo Publ., 2005. 624 p.

5. Medvedev S.A. Bolonskiy protsess. Rossiya i globalizatsiya [Bologna Process. Russia and Globalization]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2006, no. 3, pp. 31-36.

6. Nisbett R., Peng K., Choi I., Norenzayan A. Kultura i sistemy myshleniya: sravnenie kholisticheskogo i analiticheskogo poznaniya [Culture and Systems of Thinking: Comparison of Integral and Analytical Cognition]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2001, vol. 32, no. 1, pp. 55-86.

7. Smirnov A.V. Spetsifika ili inakovost. Problema sootnosheniya znaniya i very i logiko-smyslovaya arkhitektonika kultury [Specifics or Otherness. The Problem of Knowledge and Faith Correlation and the Logical-Semantic Architectonics of Culture]. *Sravnitel'naya filosofiya: znanie i vera v kontekste dialoga kultur* [Comparative Philosophy: Knowledge and Faith in the Context of Dialogue of Cultures]. Moscow, Vost. lit. Publ., 2008, pp. 139-154.

8. Soros G. *Otkrytoe obshchestvo. Reformiruya Globalnyy kapitalizm* [Open Society. Reforming the Global Capitalism]. Moscow, Nekommercheskiy fond "Podderzhki Kultury, Obrazovaniya i Novykh Informatsionnykh Tekhnologiy", 2001. 464 p.

9. Fedotova A.V., Baeva L.V., Khrapov S.A. Innovatsionnye strategii obrazovatel'nogo menedzhmenta (vnedrenie CDIO v Astrakhanskom gosudarstvennom universitete) [Innovative Strategies of Educational Management (Introduction of CDIO in Astrakhan State University)]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education]. Novosibirsk, Izd-vo NII (UMTs) FONGPU, 2014, no. 1, pp. 27-31.

10. Feng Yu-Lan. *Kratkaya istoriya kitayskoy filosofii* [A Short History of the Chinese Philosophy]. Saint Petersburg, Evraziya Publ., 2017. 376 p.

11. Jaspers K. *Ideya universiteta* [The Idea of a University]. Minsk, BGU Publ., 2006. 159 p.

## Information about the Authors

**Svetlana E. Kryuchkova**, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, School of Philosophy, Faculty of Humanities, National Research University – Higher School of Economics, Myasnitskaya St., 20, 101000 Moscow, Russian Federation, Skryuchkova@hse.ru.

**Ibragim M. Melikov**, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Department of Philosophy, Russian State Social University, Vilgelma Pika St., 4, bld. 1, 107076 Moscow, Russian Federation, [immelikov@gmail.com](mailto:immelikov@gmail.com).

**Sergey A. Khrapov**, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Department of Philosophy, Astrakhan State University, Tatishcheva St., 20A, 414056 Astrakhan, Russian Federation, [khrapov.s.a.aspu@gmail.com](mailto:khrapov.s.a.aspu@gmail.com).

### **Информация об авторах**

**Светлана Евгеньевна Крючкова**, доктор философских наук, профессор Школы философии факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет – Высшая школа экономики, ул. Мясницкая, 20, 101000 г. Москва, Российская Федерация, [Skryuchkova@hse.ru](mailto:Skryuchkova@hse.ru).

**Ибрагим Мустафаевич Меликов**, доктор философских наук, профессор кафедры философии, Российский государственный социальный университет, ул. Вильгельма Пика, 4, стр. 1, 107076 г. Москва, Российская Федерация, [immelikov@gmail.com](mailto:immelikov@gmail.com).

**Сергей Александрович Храпов**, доктор философских наук, профессор кафедры философии, Астраханский государственный университет, ул. Татищева, 20А, 414056 г. Астрахань, Российская Федерация, [khrapov.s.a.aspu@gmail.com](mailto:khrapov.s.a.aspu@gmail.com).