



DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2023.4.10>

UDC 167.7  
LBC 87.6



Submitted: 20.10.2023  
Accepted: 16.11.2023

**ABOUT INTERNAL SOURCES OF REFORMING  
THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM:  
SYSTEM-THOUGHT-ACTIVITY METHODOLOGY OF G.P. SHCHEDROVITSKY**

**Dmitry V. Garbuzov**

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russian Federation

**Alexandr V. Mlechko**

Volgograd State University, Volgograd, Russian Federation

**Abstract.** The article analyzes the internal sources of reform in the Russian higher education system in the post-Soviet period. The ideological design of the reforms is in line with the popular concept of University 3.0. But behind the *facade* of this Western model, internal sources of reform are also quite clearly revealed. The main topic of discussion is the ideas of G.P. Shchedrovitsky, which are now shaping ongoing reforms. Different followers have embraced their impact on the transformation of pedagogical science. Among the reforms is the emphasis in teaching on the method (competence) rather than the subject (knowledge). G.P. Shchedrovitsky especially emphasizes the popular and relevant idea of “continuous (conjunctural) education” today, suggesting that in conditions of high social mobility, a modern person is forced to regularly change the scope of his professional activity and constantly receive additional education. Therefore, the educational process should move not from the subject but from the method. Subject knowledge has become too broad; it is impossible to teach it to everyone in a reasonable time. At the same time, reference databases exist and are easily accessible, so they can always be consulted. Therefore, from the point of view of G.P. Shchedrovitsky, a real alternative is the methodological rationalization of the learning process, a transfer to the so-called active methods of teaching and education. But for this to happen, pedagogical science itself must be purposefully designed and constructed in the same way that a design engineer builds a machine. The basis of the new pedagogy should be the study of the psychological characteristics of the learning process and the acquisition of new knowledge and skills. Understanding the psychology of the learning process should be embodied in the instrumental technology of the educational process. Thus, we can talk, at a minimum, about the coincidence and synergy of internal sources of reforming education and science with attempts to integrate Russia into the Western cultural space in the post-Soviet period.

**Key words:** University 3.0, mass university, lifelong education, active methods of teaching and upbringing, engineering pedagogical work, pedagogical production, designing a person of the future, trajectory of personality formation.

**Citation.** Garbuzov D.V., Mlechko A.V. About Internal Sources of Reforming the Russian Higher Education System: System-Thought-Activity Methodology of G.P. Shchedrovitsky. *Logos et Praxis*, 2023, vol. 22, no. 4, pp. 99-106. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2023.4.10>

© Гарбузов Д.В., Млечко А.В., 2023  
УДК 167.7  
ББК 87.6

Дата поступления статьи: 20.10.2023  
Дата принятия статьи: 16.11.2023

**О ВНУТРЕННИХ ИСТОЧНИКАХ РЕФОРМИРОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
СИСТЕМОМЫСЛЕДЕТЕЛЬНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ Г.П. ЩЕДРОВИЦКОГО**

**Дмитрий Викторович Гарбузов**

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Симферополь, Российская Федерация

**Александр Владимирович Млечко**

Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, Российская Федерация

**Аннотация.** В статье анализируются внутренние источники реформирования системы высшего образования России в постсоветский период. Идеологическое оформление реформ находится в русле популярной концепции Университета 3.0, но за фасадом этой западной модели достаточно четко обнаруживаются и внутренние источники реформ. В частности, речь идет об идеях Г.П. Щедровицкого по преобразованию педагогической науки, которые, очевидным образом, были восприняты многочисленными учениками и последователями и проявили себя в содержании проводимых реформ. Среди них можно назвать акцент в обучении на метод (компетенцию), а не предмет (знание). Г.П. Щедровицкий особенно подчеркивает популярную и актуальную сегодня идею «непрерывного (конъюнктурного) образования», предполагающую, что в условиях высокой социальной мобильности современный человек вынужден регулярно менять сферу своей профессиональной деятельности и постоянно получать дополнительное образование. Поэтому процесс образования должен двигаться не от предмета, а от метода. Предметное знание стало слишком широким, ему невозможно обучить всех и в разумные сроки. При этом существуют и легко доступны справочные базы данных, к которым всегда можно обратиться. В связи с этим, с точки зрения Г.П. Щедровицкого, реальной альтернативой является методическая рационализация процесса обучения, трансфер к так называемым активным методам обучения и воспитания. Однако для этого сама педагогическая наука должна быть целенаправленно спроектирована и сконструирована таким же образом, каким инженер-конструктор строит машину. В основании новой педагогики должно находиться исследование психологических особенностей процесса обучения, усвоения новых знаний и умений. Понимание психологии процесса обучения должно найти воплощение в инструментальной технологии образовательного процесса. Таким образом, можно говорить как минимум, о совпадении синергии внутренних источников реформирования образования и науки с попытками интеграции России в западное культурное пространство в постсоветский период.

**Ключевые слова:** Университет 3.0, массовый университет, непрерывное образование, активные методы обучения и воспитания, инженерная педагогическая работа, педагогическое производство, проектирование человека будущего, траектория формирования личности.

**Цитирование.** Гарбузов Д. В., Млечко А. В. О внутренних источниках реформирования российской системы высшего образования: системноисследовательская методология Г.П. Щедровицкого // *Logos et Praxis*. – 2023. – Т. 22, № 4. – С. 99–106. – DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2023.4.10>

### Концепция Университета 3.0

Реформирование постсоветской системы высшего образования в целом происходило в рамках популярной концепции Университета 3.0, подробно описанной голландским ученым и предпринимателем Йоханом Виссема и подробно проанализированной в многочисленных публикациях [Виссема 2016; Карпов 2017; 2018; Марахина 2020; Нариманова 2019; Щелкунов 2017; Etkowitz, Zhou 2018; Lane 2013]. Согласно данному подходу, современные университеты находятся в состоянии «второго переходного периода» (аналогичного переходу от средневекового к «гумбольдтскому» поколению университетов). Университеты, созданные по «гумбольдтской» модели соответствовали просветительской идеологии и типу общества классической эпохи модерна. Они были ориентированы на подготовку будущих профессиональных ученых, а также специалистов-практиков, обладающих фундаментальной научной подготовкой. Соответственно, это были принципиально элитарные учреждения поскольку обучение в них предполага-

ло весьма высокий уровень начальной и очень высокий уровень основной подготовки, доступный в основном студентам из обеспеченных семей, хотя, конечно, существовали и способы поддержки талантливых студентов из бедных слоев общества.

Научные исследования в гумбольдтском университете носили в основном монодисциплинарный характер, что соответствовало классическому этапу развития науки. Это было отражено в организационной факультетской и кафедральной структуре университета. В рамках данной институции ученые воспринимают себя как единую академическую корпорацию, поэтому конкуренция между университетами практически отсутствует. Университеты этой эпохи можно называть национальными поскольку они очень тесно связаны с государством, которое обеспечивает им практически полный объем финансирования и академическую свободу, то есть право самостоятельно определять предметы и методы исследования. Согласно идеологии Просвещения, результаты научных исследований считаются достоянием всех людей, поэтому извле-

чение коммерческой выгоды из научных открытий и их прикладное использование не рассматривается как элемент научной деятельности.

Однако в 1960-е гг. на Западе и в 1990-е гг. в России реальность, в которой существует университет, радикальным образом изменяется. Эта новая реальность связана с изменениями в социально-экономической структуре, общественном сознании, специфике научных исследований и организации педагогической деятельности. Важнейшим изменением является формирование массового университетского образования. Обучение в университете становится обычным массовым способом социализации молодых людей. Уровень подготовки студентов резко понизился. Изначальная идея гумбольдтского университета как образования на основе научных исследований утратила свое значение, уступив место интересам личной карьеры и трудоустройства, не связанных с научной деятельностью. Взрывной рост количества студентов неизбежным образом изменил педагогическую практику. Университеты были вынуждены перейти к программам массового высшего образования, в которых ограничен контакт студентов с преподавателем и основной акцент делается не на глубокое освоение знаний, а на обучение навыкам социальной коммуникации и способность студентов самостоятельно находить необходимую для их деятельности информацию.

Процесс глобализации, открытие границ, международные программы унификации образования (Болонская система и др.) создали конкурентную среду. Академическая солидарность уступила место конкурентной борьбе за лучших студентов, преподавателей и новые источники финансирования. Чтобы не оказаться среди проигравших в этой борьбе университеты были вынуждены заняться коммерциализацией продуктов своей интеллектуальной деятельности. Предпринимательство и извлечение коммерческой выгоды становится обычной и официальной практикой университетов, серьезно расширяя их круг коммуникации взаимодействием с инвесторами, фондами, разнообразными негосударственными научно-исследовательскими учреждениями и т. п. Важную роль в трансформации университетов играет также трансдисциплинарный характер большинства современных научных

исследований, поскольку классическая факультетская и кафедральная структура оказывается недостаточно гибкой для такого рода исследований. Это приводит к появлению дополнительных структурных образований, называемых институтами, центрами, лабораториями, с очевидной тенденцией вытеснения ими традиционных университетских факультетов. Соответственно изменяются и модели управления университетом.

Сторонники данного подхода считают, что в России происходят аналогичные процессы, что и на Западе, но с некоторым временным лагом, задержкой по отношению к западной системе высшего образования. Противники данного подхода склонны считать его некритическим восприятием внешних культурных институтов, чужеродных по отношению к отечественной традиции образования. Соответственно, бесконечные реформы российской системы образования сильно нервируют отечественное профессиональное научно-образовательное сообщество и делают популярными различные конспирологические версии происходящего. Сторонников модели Университета 3.0 раздражает то, что она реализуется слишком медленно и имеет весьма скромные результаты. Противники этой модели связывают проводимые реформы с бессмысленным, некритическим копированием западных образцов, с очередной исторической эпохой унижительного культурного подражательства. Однако нужно отметить, что существуют весьма веские основания, позволяющие утверждать, что у проводимых реформ в области образования и науки обнаруживаются и весьма серьезные внутренние источники. И поэтому нужно говорить как минимум о совпадении, синергии внутренних источников реформирования образования и науки с попытками интеграции России в западное культурное пространство в постсоветский период. В частности, здесь обращают на себя внимание исследования Г.П. Щедровицкого, создателя так называемого Московского методологического кружка и его многочисленных последователей и учеников, которые с конца 50-х гг. прошлого века весьма активно продвигают свои идеи по реформированию образования и науки на различные уровни системы управления вплоть до самых верхних, правительственных.

**Необходимость непрерывного  
(конъюнктурного) образования  
и система педагогики**

Еще в середине 60-х гг. прошлого века, в период триумфального становления и расцвета советской системы образования и науки Г.П. Щедровицкий утверждает, что «неудовлетворительной стала вся программа обучения и воспитания снизу доверху, все содержание современного школьного и вузовского обучения. Причина этого лежит прежде всего в бурном развитии производства, науки и всей социальной жизни, осуществившемся за последние 60 лет. Люди создали себе такие условия жизни, к которым традиционная система обучения и воспитания уже не может подготовить» [Щедровицкий 1992, 18]. Интересно, что уже в то время он особенно подчеркивает популярную и актуальную сегодня идею «непрерывного (конъюнктурного) образования», предполагающую, что в условиях высокой социальной мобильности современный человек вынужден регулярно менять сферу своей профессиональной деятельности и постоянно получать дополнительное образование. Причем это требует от людей больших временных, энергетических и финансовых затрат. Следовательно, «люди уже заранее должны быть максимально подготовлены к возможным сменам профессии; они должны иметь общее научное и техническое образование, которое бы обеспечило им необходимую основу для широкой группы профессий и свело бы процесс переучивания к минимуму» [Щедровицкий 1992, 19]. Но каким образом можно преодолеть эту проблему? Попытка расширения узкопрофильного образования неизбежно приведет к резкому увеличению его продолжительности. Кроме того, расширение учебных материалов по предметам еще более обострит проблему перегрузки учащихся. При этом сокращение предметной программы неизбежно приводит к «резкому ухудшению качества обучения и лавинообразному нарастанию все новых и новых трудностей» [Щедровицкий 1992, 20]. Поэтому, с точки зрения Г.П. Щедровицкого, реальной альтернативой является методическая рационализация процесса обучения, трансфер «к так называемым активным методам обучения и воспитания, к методам, которые позволяли бы учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями ов-

ладеть необходимыми знаниями и умениями» [Щедровицкий 1992, 25].

Однако, по мнению Г.П. Щедровицкого, советская педагогика (как, впрочем, и современная ей западная) пока не готова решить эти задачи. Более того, педагогика как таковая еще не является наукой в собственном смысле, она представляет собой лишь особую отрасль прикладного инженерного искусства. Это так поскольку «до самого последнего времени не была выработана онтологическая картина, изображающая процессы обучения и воспитания в виде особой идеальной действительности, и не было ни средств, ни метода для научного анализа, соответствующих ей эмпирических проявлений. Таким образом, наука педагогика находится в самом начале того долгого и трудного пути, который обычно проходят все естественно формирующиеся науки» [Щедровицкий 1992, 65]. Однако спонтанный, естественный генезис наук занимает большое количество времени, которого у современного общества нет. Поэтому педагогическая наука, согласно Г.П. Щедровицкому, должна быть целенаправленно спроектирована и сконструирована за два-три десятилетия таким же образом, каким инженер-конструктор строит машину. Причем, по его мнению, «перестройка педагогической науки, соответствующая запросам практики обучения и воспитания, должна быть связана с кардинальным изменением всей ее структуры, сменой исходных понятий, включением в нее принципиально новых средств и методов» [Щедровицкий 1992, 70].

**Направления перестройки педагогики**

Г.П. Щедровицкий выделяет три подхода, которые можно использовать для перестройки педагогической науки. Важно отметить, что все они действительно в большей или меньшей степени использовались в процессе реформирования российской постсоветской системы образования. Во-первых, это линия на психологизацию педагогики, во-вторых, на математизацию и кибернетизацию педагогики и, наконец, в-третьих, это предлагаемый школой «методологов» подход «синтетической перестройки всей системы педагогических исследований, одновременного и связанного между собой введения в нее по-

нятий и методов социологии, логики (соответственно, этики и эстетики) и психологии» [Щедровицкий 1992, 71].

Для реализации этих идей Г.П. Щедровицкий предполагал проведение в течение некоторого экспериментального периода эмпирических исследований в специально сформированной широкой сети лабораторий. По его мнению, необходимо «затратить некоторое разумное количество сил и средств на перспективную разработку педагогической науки, чтобы через 15 лет дать такое новое содержание обучения и воспитания, которое обеспечило широкое и прогрессивное развитие наших людей на сотни лет вперед» [Щедровицкий 1992, 196]. Стоит отметить, что отчасти, но не в предполагаемых объемах и сроках и с неочевидными результатами, это было реализовано в ходе полевых экспериментов в ряде специально отобранных школ.

Перестройка системы образования, согласно Г.П. Щедровицкому, должна следовать определенному управляющему алгоритму, состоящему из трех исходных компонентов, он называет их «три пояса педагогических исследований» [Щедровицкий 1992, 90]. Важно, что все эти три компонента действительно очевидно просматриваются в процессе реального реформирования постсоветской системы образования. В частности, «первый пояс педагогических исследований» – это научное определение целей образования. Причем этот телеологический компонент образования он определяет максимально широко как деятельность по изготовлению человека или, говоря иначе, как создание проекта и проектов того человека, которого мы хотим увидеть в финале процесса инженерной педагогической работы. Соответственно, согласно Г.П. Щедровицкому, в педагогической деятельности должна появиться отдельная специальность «педагога-проектировщика», то есть особого специалиста, целенаправленно занимающегося проектированием человека. Стоит отметить, что в современной России эта идея нашла свое организационное воплощение в целой сети, финансируемых государством, молодежных форумов и движений, ориентированных на воспитание нового поколения лидеров.

Говоря о проектировании человека будущего, Г.П. Щедровицкий специально подчер-

кивает, что «проект в отличие от идеала должен изображать и задавать только то, что реально возможно» [Щедровицкий 1992, 135]. Это означает, что часть проектируемых характеристик учащегося как объекта инженерной педагогической работы должна быть доступна непосредственному инструментальному воздействию, а теми свойствами, которые не поддаются такому воздействию необходимо управлять опосредованно. Обращает на себя внимание, что идеологи реформирования постсоветской системы образования пошли именно по этому пути. В частности, широко известно высказывание бывшего министра образования Андрея Фурсенко на Всероссийском молодежном форуме «Селигер-2007», что ошибкой советской системы было стремление готовить человека-творца, в то время как на самом деле важнее и реалистичнее готовить «квалифицированного потребителя», способного адекватно пользоваться преимуществами общества знания, то есть воспринимать информацию и правильно использовать уже существующие достижения и технологии. Очевидно, что именно данный «проект человека» положен в основу реформирования российского образования и науки.

Второй и третий компоненты управляющего алгоритма перестройки системы образования теснейшим образом взаимосвязаны друг с другом. В частности, «второй пояс педагогических исследований» – это анализ когнитивных механизмов осуществления и формирования деятельности. Здесь имеется в виду прежде всего исследование психологических особенностей процесса обучения, усвоения новых знаний и умений. Понимание психологии процесса обучения должно найти воплощение в инструментальной технологии образовательного процесса. Г.П. Щедровицкий называет это решением инженерной задачи – «определением последовательности задания средств и способов деятельности в процессе систематического обучения и воспитания детей» [Щедровицкий 1992, 156]. Нужно отметить, что именно на этом компоненте он акцентирует свое внимание. Это стратегический выбор. Процесс образования должен двигаться не от предмета, а от метода. Предметное знание стало слишком широким, ему невозможно обучить всех и в разум-

ные сроки. При этом существуют и легко доступны справочные базы данных, к которым всегда можно обратиться. Метод – это та самая удочка, с помощью которой можно поймать любую рыбу. Поэтому же результатом процесса обучения объявляются не знания, а компетенции, не *знаю что, а знаю как*. Этот вывод выглядит вполне логичным и нужно отметить именно в этом направлении, прежде всего, пошло реформирование постсоветской системы образования.

Г.П. Щедровицкий достаточно подробно анализирует методологические аспекты такой модели образования. Он пишет, что «первым и основным элементом в знаниях, необходимых для организации обучения и воспитания, являются знания о тех способностях, которыми должны обладать полностью подготовленные индивиды, легко включающиеся в процесс производства». Вторым элементом являются «знания о той “траектории” формирования, по которой надо вести детей от нулевого состояния полной неподготовленности к заданному уровню развития» [Щедровицкий 1992, 182–183]. Любопытно, что метафорическое понятие «траектории» личностного развития вошло даже в некоторые нормативные акты, регулирующие образовательный процесс. Вообще, педагогический процесс Г.П. Щедровицкий рассматривает как типовую инженерную работу. Педагог подобно инженеру участвует в создании некоторой сложной «конструкции». Для этого он, «во-первых, преобразует одно материальное образование в другое, во-вторых, придает этому материалу определенную “форму” и структуру, соответствующие заранее данному “техническому заданию” и созданной им “идее” конструкции, и в-третьих, применяет определенные орудия-средства и осуществляет определенные действия» [Щедровицкий 1992, 187–188]. Такого рода гипертрофированно технократическое мировоззрение является еще одной яркой особенностью образовательных реформ.

Образовательный процесс он рассматривает как «педагогическое производство». На ведущие роли в нем должен выйти технолог-методист, целенаправленно проектирующий приемы, инструменты и способы обучения. Его деятельность создает «иные продук-

ты, нежели деятельность учителя, и направлена на иные объекты; она начинает обслуживать деятельность учителей и вместе с тем управлять ею» [Щедровицкий 1992, 43]. Важнейшей задачей технолога-методиста является разработка алгоритмических программ обучения, которые будут управлять исполнительным комплексом учебных средств. Все это осуществляется в рамках проектного подхода: «Конкретный проект, выражающий цели образования, нужно сформулировать, чтобы потом можно было построить программу обучения и воспитания; программа нужна, чтобы определить число, вид и связь тех учебных предметов, которые должны быть включены в систему образования; в зависимости от характера учебных средств строятся те приемы и способы обучения, которые обеспечивают передачу средств учащимся» [Щедровицкий 1992, 45]. Именно такого рода гипертрофированная методичность стала едва ли не самой главной и часто критикуемой особенностью проводимых в Российской Федерации реформ системы образования. Труд преподавателя оброс огромным количеством учебно-методической документации и процедур. Они стали настолько трудоемкими и масштабными, что даже преподаватели, превосходно знающие свой учебный предмет, без специальной подготовки не смогут его преподавать в рамках этих методических процедур. Особенно нужно отметить, что выглядящие рационально в рамках программных документов методические рекомендации на практике часто приобретают элемент абсурда. Кроме того, излишняя детализированность учебных методик на самом деле слабо соответствует психологии и когнитивной логике образовательного процесса, который до сих пор исследован очень поверхностно.

Несмотря на безостановочную критику проводимых реформ как со стороны профессионального образовательного сообщества, так и широкого общественного мнения, российское правительство достаточно упорно следует однажды выбранной модели. Причины этого вполне понятны – российское государство желало бы иметь компактную, технологичную, прагматически ориентированную систему образования. Это стратегически важно, поскольку система образования формирует исполни-

тельные механизмы и алгоритмы психической динамики индивидов, и, следовательно, образование имеет кибернетический смысл управления. Это хорошо выразил Г.П. Щедровицкий: «В современном обществе деятельность индивидов никогда не вырастает, не развивается из другой, подобной ей деятельности. Она всегда складывается, формируется, как управляемая деятельность, а это значит, проходит через “каналы” познания, т. е. создания предписаний и усвоения, т. е. превращения их в субъективные средства деятельности» [Щедровицкий, Юдин web].

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Виссема 2016 – Виссема Й.Г. Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период. М.: Олимп-Бизнес, 2016.
- Карпов 2017 – Карпов А.О. Университет 3.0 – социальные миссии и реальность // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 114–124.
- Карпов 2018 – Карпов А.О. Возможен ли университет 3.0 в России? // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 59–70.
- Марахина 2020 – Марахина И.В. Развитие инновационной инфраструктуры вуза при переходе к модели «Университет 3.0» // Наука и инновации. 2020. № 12. С. 64–69.
- Нариманова 2019 – Нариманова О.В. Концепция Университет 3.0: перспективы реализации в России в условиях новой технологической революции // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн. 2019. Т. 7, № 2 (25). С. 350–363.
- Щедровицкий, Юдин web – Щедровицкий Г.П., Юдин Э.Г. О применении понятия «управление» в психологических и педагогических исследованиях // <https://www.fondgp.ru/old/gp/biblio/rus/16.html>
- Щедровицкий 1992 – Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований: (Методологический анализ) // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1992.
- Щелкунов 2017 – Щелкунов М.Д. Университеты нового поколения // Вестник экономики, права и социологии. 2017. № 1. С. 187–192.
- Etzkowitz, Zhou 2018 – *Etzkowitz H., Zhou Ch. The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation and Entrepreneurship*. L.: Routledge, 2018.
- Lane 2013 – *Lane J.E. Higher Education System 3.0: Adding Value to States and Institutions // Higher Education System 3.0: Harnessing Systemness, Delivering Performance*. N.Y.: State University of New York Press, 2013. P. 3–26.

### REFERENCES

- Vissema J.G., 2016. *Third Generation University: University Management in a Transition Period*. Moscow, Olimp-Business Publ.
- Karpov A.O., 2017. University 3.0 – Social Missions and Reality. *Sociologicheskie issledovaniya*, no. 9, pp. 114-124.
- Karpov A.O., 2018. Is University 3.0 Possible in Russia? *Sociologicheskie issledovaniya*, no. 9, pp. 59-70.
- Marakhina I.V., 2020. Development of Innovative Infrastructure at Transition to the Model “University 3.0”. *Nauka i innovatsii*, no. 12, pp. 64-69.
- Narimanova O.V., 2019. Concept University 3.0: Prospects for Implementation in Russia in the Context of the New Technological Revolution. *Lichnost v menyayushchemsya mire: zdorovyе, adaptaciya, razvitie: setevoy zhurn.*, vol. 7, no. 2 (25), pp. 350-363.
- Shchedrovitsky G.P., Yudin E.G. *On the Application of the Concept of “Management” in Psychological and Pedagogical Research*. URL: <http://www.fondgp.ru/old/gp/biblio/rus/16.html>
- Shchedrovitsky G.P., 1992. *System of Pedagogical Research: (Methodological Analysis)*. *Pedagogika i logika*. Moscow, Kastal Publ.
- Shchelkunov M.D., 2017. New Generation of Universities. *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii*, no. 1, pp. 187-192.
- Etzkowitz H., Zhou Ch., 2018. *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation and Entrepreneurship*. London, Routledge Publ.
- Lane J.E., 2013. *Higher Education System 3.0: Adding Value to States and Institutions*. *Higher Education System 3.0: Harnessing Systemness, Delivering Performance*. New York, State University of New York Press, pp. 3-26.

### **Information About the Authors**

**Dmitry V. Garbuzov**, Doctor of Sciences (Philosophy), Associate Professor, Professor, Department of Philosophy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Prosp. Academica Vernadskogo, 4, 295007 Simferopol, Russian Federation, [buendia@bk.ru](mailto:buendia@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8321-8229>

**Alexandr V. Mlechko**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Philology and Journalism, Volgograd State University, Prosp. Universitetsky, 100, 400062 Volgograd, Russian Federation, [iryas@volsu.ru](mailto:iryas@volsu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1329-8478>

### **Информация об авторах**

**Дмитрий Викторович Гарбузов**, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, просп. Академика Вернадского, 4, 295007 г. Симферополь, Российская Федерация, [buendia@bk.ru](mailto:buendia@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8321-8229>

**Александр Владимирович Млечко**, доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии и журналистики, Волгоградский государственный университет, просп. Университетский, 100, 400062 г. Волгоград, Российская Федерация, [iryas@volsu.ru](mailto:iryas@volsu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1329-8478>