I ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

УДК 37.014
Оригинальная статья

Российское общество и образование в точке бифуркации: выбор проекта будущего

С. Г. Новиков

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
Волгоград, Российская Федерация
e-mail: novsergen@yandex.ru*

Аннотация. В статье утверждается, что в условиях перехода России к постпроизводительному обществу (постиндустриальному, обществу знания) ей нужна такая стратегия развития образования, которая позволит: а) сформировать субъекта данного общества; б) повысить уровень и качество образования, и шире – человеческого потенциала; в) обеспечить стране статус глобального центра силы. Для выяснения содержания такой стратегии автор статьи прибег к помощи трансдисциплинарной методологии, состоящей: а) из концепций, описывающих и осмысляющих тенденции развития планетарного сообщества и его пространственную структуру; б) проектных построений субъекта наступающей социокультурной реальности; в) системно-целостного подхода к образованию. Автор полагает, что отказ российского общества от прежней модели социально-экономического развития ставит перед страной вопросы о траектории продвижения в Будущее, о природе новой социокультурной конструкции. Ответ на эти вопросы лежит, по сути, в плоскости выбора одной из стратегий развития: догоняющей (вслед за лидирующим Западом путем копирования его культурных образцов) или опережающей (построенной на культурном лидерстве, структурируемой идеей самоосуществления человека, а не идеей максимизации прибыли). Для России, оказавшейся в точке бифуркации, сделанный выбор будет носить судьбоносный характер, определяющий то, останется ли она глобальным актором, или же скатится в число периферийных государств мир-системы. В рамках спасительной для страны стратегии опережающего развития образование должно быть сориентировано на формирование «homo creator'a» – типа личности, руководствующейся постматериалистической мотивацией, желающей «быть, а не иметь», готовой к соединению своих усилий с другими людьми во имя как личных, так и общественных интересов.

Ключевые слова: постпроизводительное общество, стратегия опережающего развития, постматериалистическая мотивация, homo economicus, homo creator

Для цитирования: Новиков С. Г. Российское общество и образование в точке бифуркации: выбор проекта будущего // *Профессиональное образование в современном мире*. 2021. Т. 11, № 1. С. 11–22. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-1-3>

Original paper

Russian society and education at the bifurcation point: choice of a project of the future

S. G. Novikov

Volgograd State Social Pedagogical University
Volgograd, Russian Federation
e-mail: novsergen@yandex.ru

Abstract. The article argues that in the context of Russia's transition to a post-productive society (post-industrial, knowledge society) it needs a strategy to develop education, which will allow: a) forming the subject of this society; b) improving the level and quality of education, and more broadly - human potential; c) providing the country with the status of a global center of power. To clarify the content of such a strategy, the author has resorted to a transdisciplinary methodology consisting of: a) concepts describing and interpreting the development trends of the planetary community, and its spatial structure; b) project designs of the subject of advancing socio-cultural reality; c) a systemic and holistic approach to education. The author believes that refusal of Russian society from the previous model of socio-economic development raises questions on the trajectory of advancement into the Future, the nature of the new sociocultural structure. The answer to these questions lies, in fact, in choosing a development strategy: catching up (following the leading West by copying its cultural samples), or outstripping (built on cultural leadership, structured by the idea of human self-realization, and not by the idea of maximizing profit). For Russia, which is at the point of bifurcation, the choice made will be of a fateful nature, determining whether it will remain a global actor, or will slip into the number of peripheral states of the world system. Within the framework of the country's saving strategy of advanced development, education should be focused on forming a "homo creator" - a personality type guided by post-materialistic motivation, who wants to "be, not have", ready to combine his efforts with other people in the name of both personal, and public interest.

Keywords: post-production society, advanced development strategy, post-materialistic motivation, homo economicus, homo creator

Citation: Novikov S. G. [Russian society and education at the bifurcation point: choice of a project of the future]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 1, pp. 11–22.* <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-1-3>

Введение. Человечество сегодня переживает вторую, после неолитической революции, радикальную трансформацию. Если 10 тыс. лет назад оно перешло от присвоения продуктов природы к производству средств жизни, то ныне – «возвращается» к их присвоению, но на этот раз уже у «второй природы» – «биотехнологической целостности», создаваемой человеком и способной функционировать без его участия [1, с. 105]. Этот транзит ставит перед современным образованием серьезные задачи, вытекающие из угроз и возможностей, им открываемых [2]. Прежде всего, организаторам, руководителям и субъектам целенаправленной социализации необходимо понять, что делать, когда человек, освобожденный от «бремени труда», оказывается перед вопросом о том, как и в каких целях использовать нарастающее главное богатство представителей рода Ното – свободное время (К. Маркс). Кроме того, возникает вопрос о содержании, средствах

и методах образования в мире, в котором поток постоянно обновляющейся информации достигает невиданной ранее скорости, а конкуренция между людьми и государствами становится перманентной. Ответ на эти вопросы должен содержаться в стратегии развития российского образования, которую следует разрабатывать с учетом: а) глобальных тенденций социокультурного развития; б) имеющегося уровня образованности населения страны и ее человеческого потенциала; в) ситуации на «мировой шахматной доске».

Если говорить о первом из перечисленных факторов, то он заключается в переходе от производительной к постпроизводительной стадии развития человечества. На этой ступени главным «мотором движения» становятся человеческие способности и компетенции, а знания вытесняют с передовых позиций такие традиционные ресурсы социодинамики, как земля, труд и капитал.

Что касается второго из названных факторов, то его оценка при выработке стратегии развития не должна сводиться к констатации формальной образованности граждан страны. В самом деле, согласно данным, представленным на Всемирном экономическом форуме 2017 г., Россия, занимающая 4-е место в мире по объему человеческого капитала (охвату населения разными уровнями формального образования), оказалась только на 42-м месте по такому параметру, как *реальное* использование навыков в трудовой деятельности и включенности в непрерывное образование [3]. А Всемирный банк, основываясь на данных, собранных к марту 2020 г., поместил Россию на 41-е место среди 174 стран мира по *индексу* человеческого капитала. И хотя наша страна оказалась в десятке стран, которые имели наиболее высокий рост человеческого капитала в последнее десятилетие, она соседствует в рейтинге с такими странами, как Люксембург, Венгрия, Сербия и Арабские Эмираты [4]. Не улучшается позиция России и в рейтинге «Глобальный инновационный индекс». Рассчитываемый уже почти полтора десятка лет Корнелльским университетом, бизнес-школой INSEAD и Всемирной организацией интеллектуальной собственности, этот показатель снизился у нашей страны на один пункт (она переместилась с 46-го на 47-е место) [5].

Беря в расчет при разработке стратегии развития образования геополитическое соперничество глобальных акторов (государств, транснациональных корпораций и неправительственных организаций), следует иметь в виду, что та форма глобализации, которую мы наблюдаем, лишь увеличивает неравенство социокультурных общностей. Согласно выводам «Доклада о человеческом развитии 2019», подготовленного Программой развития ООН, у двух детей, «рожденных в 2000 г.: одного – в стране с очень высоким уровнем человеческого развития, другого – в стране с низким уровнем человеческого развития», шансы поступить в высшее учебное заведение прямо противоположны (у первого – превышают 50%, а у второго – составляют 3%). Катастрофично звучит и следующий вывод: около 17% детей, родившихся в 2000 г. в слаборазвитых странах, умрут в возрасте до 20 лет (в то время как в высокоразвитых странах доля умерших детей в этом возрастном диапазоне составит лишь 1%) [6, с. 1]. Причем неравенство (в том числе в образовании) начинается уже в младенчестве. Это связано с различиями в среде и качестве ухода за ребенком в семье и в институциональных средах. Так, в странах с низким уровнем человеческого развития доля «детей, зачисленных в программы дошкольного образования (в возрасте от 3 лет до школьного возраста)» достигает 21%, в то время как в странах с «высоким уровнем человеческого развития» эта доля равняется 74%,

а в странах с «очень высоким уровнем человеческого развития» – 80% [Там же, с. 76–77]. Заметим, что пропасть в уровнях социально-экономического и культурного развития стран сохраняется, несмотря на «эгалитаристские» призывы ООН и международных гуманитарных организаций. Это происходит потому, что данный разрыв отвечает интересам того слоя, который сегодня нередко именуют «гипербуржуазией» – наднациональной и гетерогенной фракции мирового капиталистического класса, получающей сверхдоходы от существующей формы глобализации [7].

Имея в виду вышесказанное, смеем утверждать, что России нужна такая стратегия развития образования, которая позволит: а) сформировать субъекта постпроизводительного общества; б) повысить уровень и качество образования, и шире – человеческого потенциала; в) обеспечить ей статус глобального актора в настоящем и будущем.

Постановка задачи. Руководствуясь указанными ориентирами, представим абрис той стратегии развития отечественного образования, которая, отвечая подлинным национальным интересам, превратит Россию в магнит для сил, желающих противостоять «глобальному хищнику», паразитирующему на теле человечества.

Методика и методология исследования. Для достижения поставленной цели мы прибегли к помощи трансдисциплинарной методологии, состоящей: а) из концепций, описывающих и осмысляющих тенденции развития планетарного сообщества и его пространственную структуру (Д. Белл, Ф. Бродель, А. В. Бузгалин, И. Валлерстайн, Дж. Гэлбрайт, П. Друкер, В. Л. Иноземцев, М. Кастельс, А. И. Колганов, К. Маркс, А. Турен, Ш. Эйзенштадт и др.); б) проектных разработок субъекта наступающей социокультурной реальности (В. С. Автономов, Р. Инглхарт, К. Лаваль, Г. М. Малашхия, К. Маркс, А. Н. Сорочайкин, В. И. Супрун, Э. Фромм и др.); в) системно-целостного подхода к образованию (А. А. Глебов, В. С. Ильин, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков и др.). Тем самым мы обрели такой взгляд на стратегию развития образования, который будет сфокусирован на *типе личности*, способном обеспечить современный глобальный транзит.

Результаты. Применение указанной методологии дает нам основание утверждать, что разработка стратегии развития российского образования имеет смысл лишь в том случае, если она конструируется ее авторами как структурный элемент генеральной *стратегии развития страны*. Обратившись к дискуссиям, ведущимся ныне о ее характере, мы обнаруживаем два варианта дальнейшего движения России. Первый – традиционный для нее с рубежа XVII–XVIII вв. – вариант *догоняющего* развития и второй, инновационный – *опережающего* развития страны.

Поясним данный тезис. Более трех столетий имперская, советская и постсоветская элиты прокладывали курс ведомому ими государству, равняясь на передовые западные образцы. Пётр I, «заводя» в России Академию наук и образовательные учреждения, создавая армию «нового строя» и военноморской флот, брея бороды боярам и переодевая их в «европейское платье», имел перед собой европейские шаблоны переустройства жизни. Александр II – царь-реформатор, – столкнувшись с проблемой военно-технологического и технико-экономического отставания России, также ориентировался на опыт Запада. Советские лидеры И. В. Сталин, Н. С. Хрущёв, М. С. Горбачёв, ставя задачу (будь то индустриальное преобразование страны, создание ракетно-космической отрасли, повышение производства мяса и молока на душу населения, ускорение социально-экономического развития), все так же намеревались «догнать и перегнать» западную цивилизацию. Наконец, в 90-е гг. XX в. нас опять позвали двинуться вслед за западным социокультурным организмом в «светлое капиталистическое завтра».

«Развитие вдогонку», на первый взгляд, выглядит вполне естественным, поскольку всегда для заплывавших в «море возможностей» государственных «кораблей» лучиком надежды выглядит тот «маяк», который расположен на благоустроенном и высокотехнологичном берегу. Однако смеем утверждать, что движение «вслед Западу» сегодня становится «больше, чем преступлением – политической ошибкой». Во-первых, потому, что такая стратегия обрекает Россию на «полупериферийный» статус в мир-системе капитализма (ведь все места в ее ядре уже заняты). Во-вторых, указанный курс делает нашу страну «вечно зависимой» от Запада (хотя бы в том смысле, что России придется в своем развитии смотреть «в спину» стран ядра, подчиняясь поворотам их политики). В-третьих, известно, что «при сохранении существующей ныне системы экономических и политических отношений для *всех* регионов Земли» в принципе «невозможно (в силу абсолютных ограничений) воспроизводство структуры производства» стран ядра [8, с. 326]. Наконец, следование России курсом «развития вдогонку» делает вечной ситуацию, когда «атрибуты человека как родового существа “присваиваются” внешними силами и становятся чуждыми ему, господствуют над ним». Эти силы, не подконтрольные и неподвластные человеку, – «разделение труда и конвейер, рынок и капитал» и пр. – «превращают товары-вещи в фетиши, деньги – в меру ценности человека и общества...» [9, с. 158].

Если мы согласимся с ошибочностью предложения Россией курса догоняющего развития, то тогда мы должны отказаться и от идеи воспитания в нашей стране «человека экономического».

Не спорим, «*homo economicus* (*oeconomicus*)» может показаться привлекательной моделью личности для страны, которой хорошо известны негативные стороны «маниловщины» и «обломовщины». «Человек экономический» (плод западной цивилизации), будучи антиподом мечтательной бездеятельности и безответственности, способен вызвать положительные эмоции. Как вполне может вызывать уважение его способность добывать необходимую «стратегическую информацию», управлять «своими возможными рисками», старание «повсеместно максимизировать свое удовлетворение» [10, с. 363].

Однако подобный тип личности не готов принести в жертву *общей* цели свои *частные* интересы; он не в силах действовать по принципу «счастье для всех, даром, и пусть никто не уйдет обиженный». Да и вряд ли его склонность подсчитывать «ожидаемые стоимостные значения соответствующих показателей» и принимать исходя из этого рациональные решения («совершать или не совершать такие действия, как нарушение обязательств, обман, воровство, развод, уклонение от налогов, оскорбление, убийство и т. д.» [11, с. 120]) может вызвать поддержку большинства людей. Как минимум амбивалентной представляется и предрасположенность «*homo economicus*’а» стремиться максимизировать функции богатства и полезности при принятии решений по неэкономическим, глубоко интимным вопросам [12, с. 3–17].

Альтернативой многовековой стратегии догоняющего развития выступает уже упомянутая стратегия, предполагающая прокладывание *новой колеи* социокультурного развития для России и всего мира. Суть стратегии опережающего развития емко и ясно сформулировал А. В. Бузгалин. Ее стратегическими целями являются: приоритетное развитие *человеческих* качеств; «превращение России и интегрированных с ней стран и интернациональных сетей в одного из культурных лидеров человечества»; «обеспечение социально-справедливых оснований творческой и трудовой мотивации, включая фактическое равенство стартовых возможностей»; «переход к ноосферному (основанному на ответственности общества за рекреацию и развитие биосферы) типу развития»; «рост свободного времени (времени, в котором осуществляется развитие человеческих качеств) при сокращении времени репродуктивного труда (труда как средства обеспечения жизни)»; «формирование принципиально новых технологий и структуры экономики, ориентированных на развитие человеческих качеств, социальную и природную рекреацию, а не рост вещного богатства, транзакций, симулякров» [13].

Для осуществления *такой* стратегии нам необходимо воспитать субъекта, которого предпочитаем именовать «*homo creator*’ом» [14; 15]. Его конститутивной чертой выступает

пост(над)материалистическая мотивация деятельности. Понятно, что подобная мотивация не возникает благодаря «простому морализаторству». Ее «материальной базой» является удовлетворение базовых потребностей человека (в «хлебе насущном» и «крыше над головой»). Однако в формировании мотивов индивида ни в коем случае нельзя недооценивать роли воспитания. Ведь система ценностей, как точно заметил В. Л. Иноземцев, избирается индивидом уже в детстве, и потому личности, с «младых ногтей» нацеленные на *экономический* успех, имеют мало шансов стать постматериалистами [16]. Иными словами, «исчезновение труда» (как деятельности, мотивируемой экономической, внешней необходимостью) в период становления постпроизводительного общества создает условия для стремления личности к самовыражению и автономии [17]. Но присвоение ею постматериалистических ценностей обеспечивает только целенаправленная инкультурация.

Г. М. Малашиха, сравнивая «человека творческого» (по его терминологии – «человечного человека») с «человеком экономическим», представил их ведущие качества как систему дуальных оппозиций. *Личной выгоде* как исходному экономическому интересу он противопоставил *заинтересованность* «в высоких результатах для общества, при которой вполне удовлетворяются личные интересы»; *учету* общественных интересов – *предпочтение* «интересов общества, как наилучшего способа жизни»; стремлению «к *неравновыгодности* сотрудничества (с учетом роли сторон), наибольшей выгоде» – «желание *равновыгодного* сотрудничества (с учетом роли сторон)»; агрессивному поведению, использованию «жестких средств для достижения целей» – *благожелательное* поведение; корыстному, холодному, смешанному отношению к людям – «бескорыстное, дружеское, гуманное»; ориентации на экономику – ориентацию на *человека*; деньгам как идеалу – идеал *всеобщего счастья* и др. [18].

Исходя из природы творчества мы, вслед за Г. С. Батищевым, выделим у «*homo creator*’а» «тяготение к неисчерпаемому и вечному лону сотворческого авторства», «со-творческое Путничество», готовность «побеждать себя ради высших начал Истины, Добра и Красоты», самоочиститься «через поражение своего несовершенства и ограниченности: перед лицом торжествующих Других – гораздо более совершенных»; стремление «образовать обновленное, обогащенное и дополненное, гораздо более подлинное собственное Я, чем то неполное Я, которое человек в себе застал», «наращивать круг ... глубинного общения, круг доверия и верности, посвященности другим» [19].

Перечисленные качества «*homo creator*’а» побуждают задать вопрос о характере его системы

ценностей. Ретроспективный анализ социокультурной эволюции человечества и историко-педагогического опыта показывает, что в прошлом сложилось три типа ценностных систем и соответствующих им идеалов воспитания. Первой исторически родилась социоцентристская этико-педагогическая конструкция, выносившая на вершину пирамиды ценностей интересы социальной целостности (общины, коллектива, государства). Она возникла под влиянием природно-климатических факторов генезиса социокультурных организмов и реализовывалась тысячелетиями в восточных цивилизациях. Полярная социоцентризму картина мира и соответствующие ей система ценностей и идеал воспитания зародились на родине Запада – в древней Греции. В результате «социальной мутации» там на первый план вышли отношения частной собственности, неизвестные или слабо развитые в других регионах планеты. Благодаря этому в Элладе появились такие феномены, как свобода и свободная личность. Они стали важнейшими фундаментальными мотивами жизнедеятельности на Западе, несмотря на периодически случавшиеся там «откаты в прошлое» (в эпоху «великого переселения народов» и «варварских королевств» или в 1920–1930-е гг. в ряде западноевропейских государств).

Эти диаметрально противоположные системы («восточная» социоцентристская и «западная» антропоцентристская) не исчерпывают собой всего многообразия этико-педагогических идеалов. В России, стране, в которой природно-климатическая среда требовала от индивида в одних случаях уповать на помощь общины, а в других – позволяла заниматься индивидуальными формами жизнедеятельности, создались условия для появления систем ценностей и идеалов воспитания дуалистического характера. Именно к синтезу социо- и антропоцентристских ценностей стремились некоторые российские педагоги XIX в. и ряд большевистских теоретиков, проектировавших «нового человека» – рядового стальных батальонов пролетариата, проявляющего инициативу и новаторство [20]. Думается, именно на дуализм следует ориентироваться при формировании «человека творческого». Предложив воспитаннику «свободу» и «солидарность» как долгосрочные жизненные ориентиры, мы получим «человека творческого», не забывающего в своем стремлении к самовыражению и самоосуществлению об интересах других индивидов, обладающих таким же правом.

На воспитание подобной личности надлежит нацелить всю систему образования, как формального, так и неформального. Говоря о первом, отметим, что оно должно быть: а) общедоступным и бесплатным, б) культуроцентричным, в) трансдисциплинарным, г) исследовательским,

д) лично-ориентированным, е) пестующим таланты, ж) открытым и непрерывным.

Развернем данный тезис. Переход к постпроизводительной реальности ни в коем случае не должен сопровождаться культивированием элитарного образования (столь милого некоторым авторам, считающим его «двигателем» прогресса). Такой выбор стал бы еще одним шагом к сегрегации общества, отсечению уже на старте представителей малообеспеченных слоев населения от возможности «состояться» в жизни. Массовое образование при этом не должно быть предметоцентричным, транслирующим «знания ради знаний». Его следует организовывать в интересах освоения обучающимися педагогически адаптированного *социокультурного опыта* человечества. Это образование необходимо строить как *трансдисциплинарное*, способствующее формированию *системного* видения окружающей реальности. В противном случае содержание образования по-прежнему окажется разделенным на естественные, гуманитарные и прочие дисциплины («точные» и «неточные»?!), а школьник (особенно) и студент будут пребывать в уверенности, скажем, что для того, чтобы понять А. С. Пушкина, достаточно прослушать курс «русской литературы первой трети XIX в.». А «отечественная история» или «история общественной мысли» – это уже «дисциплины» из другого «когнитивного измерения».

Подчеркнем, что нужна именно *трансдисциплинарность*, а не *междисциплинарность*, которая, выражаясь словами Э. Морена, означает «только и просто то, что различные дисциплины садятся за общий стол» [Цит. по: 21, с. 135]. Кстати, схожим образом определяется она и в англоязычной научной литературе. Так, авторы авторитетного «Американского словаря английского языка», созданного Н. Уэбстером, дефинируют «междисциплинарность» («interdisciplinary») как участие «двух или более академических, научных или художественных дисциплин» [22]. Иными словами, ныне «междисциплинарность» предстает как закономерный откат от дисциплинарной ограниченности, как исправление вредных последствий чрезмерной специализации научных дисциплин» [23, с. 193]. Иллюстрируя этот тезис, Б. Николеску отмечал, что если в XIII в. в первых европейских университетах было 7 научных дисциплин, то в 1950 г. их имелось уже 54, а в 2000 г. – более 8000. Это означает, продолжал румынский ученый, наличие «8000 способов поиска реальности», что представляет собой «катастрофу для знания» вследствие исчезновения его единства. Потому-то, пояснял Николеску, «после 1950 года такие слова, как “мультидисциплинарность” и “междисциплинарность”, стали актуальными, выражая потребность

повторного объединения и интеграции знания в существующей ситуации» [24, с. 77].

Однако образовательная и исследовательская стратегия, предполагающая простую кооперацию учебных дисциплин и наук, уже стала явно недостаточной. В средней и высшей школе ныне крайне важно предлагать обучающимся рассмотрение проблем, которые существуют «*между* дисциплинами, через дисциплины и даже *за пределами* любой дисциплины (курсив наш. – С. Н.)» [24, с. 77]. Кстати, идея о необходимости трансдисциплинарного синтеза, высказываемая многими коллегами, являет собой своего рода возвращение к существовавшему в древнегреческой философии пониманию необходимости построения *единой* науки, соединения и интеграции знаний [25, с. 152].

Поэтому педагогическому сообществу надо продумать вопрос об изменении структуры и содержания учебных предметов (как минимум на уровне среднего профессионального и высшего образования). Согласимся с мнением о том, что в вузах давно уже настала пора вводить междисциплинарные модули и трансдисциплинарные дисциплины (пропедевтического и элективного характера). Конечно, при изучении подобных дисциплин педагог должен помогать обучающимся в решении тех проблем, которые предлагаются в рамках подобных курсов. И здесь им помогут «деятельностный подход и реализующие его технологии, а именно: организация проектной деятельности, решение нестандартных и творческих задач интегративного плана, выполнение разнообразных квестов» [26, с. 22].

Культуроцентричность и трансдисциплинарность образования не может не предполагать его исследовательского характера. Особенно это касается высшей школы, в которой императивом должно стать «обучение через исследование», а не «предоставление услуг с высоким уровнем рентабельности». Уже сегодня исследования «начинают использоваться в качестве методик обучения, формируя учебный процесс и творческую функцию мышления» [27, с. 117]. Эта тенденция не может не продолжиться в будущем, если, конечно, это будущее будет постпроизводительным (постиндустриальным / обществом знания).

Естественно, при осуществлении стратегии опережающего развития начала исследовательского мышления будут закладываться уже в средней школе. То есть она, скорее всего, оставаясь всеобщей, *перестанет быть общей*. Иными словами, уже на уровне среднего образования станут учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их когнитивные потребности, что создаст возможность для вовлечения тех, кто проявит талант и интерес к науке, к элементарной научно-исследовательской деятельности. Согласимся, что на горизонте этого движения

к исследовательскому образованию «проступает глобальная трансформация классно-урочной системы в особую организацию учебного дела», построенную на поисковой деятельности школьников [28, с. 31].

Выпускники средней школы окажутся в университете, который сегодня в социально-гуманитарной литературе именуется как «университет 4.0». То есть высшее учебное заведение уже не будет корпорацией студентов и преподавателей, как не будет оно и структурой, объединяющей субъектов, увлеченной «чистой наукой» или «фабрикой», соединяющей науку, образование и бизнес. Университет станет «биоцифровым», чьей целевой установкой окажутся «способы “вскрытия” талантов человека и “прошивки” его жизненных сценариев, через синтез биологии и “умных технологий”, а также развитие ноосферы» [29, с. 5]. Этот университет будет ориентироваться уже не на «культуру», «истину», «заказ государства и предпринимателей», но на «творчество». В нем образовательный процесс все больше окажется организованным не в соответствии с традиционными учебными дисциплинами, но вокруг реальных проблем (социальных, хозяйственных, экологических, эпидемиологических и пр.) на основе трансдисциплинарности. Соответственно, ведущим методом обучения станет не монолог (средневековый университет – 1.0), не диалог (гумбольдтовский исследовательский университет – 2.0), не сетевое, групповое взаимодействие (инновационный университет – 3.0), а сопровождение самостроительства личности, отбора индивидом ключевых для него компетенций (исходя из свободно определенной жизненной стратегии).

Пространство «университета 4.0» – это творческое пространство не только для привычных нам субъектов – студент и преподаватель конкретного вуза, но и для весьма широкого и гетерогенного сообщества. В него войдут также педагоги, ученые, студенты из иных высших образовательных учреждений, специалисты разных сфер деятельности, школьники. Причем это пространство, как отмечает А. О. Карпов, явит собой систему «локальных творческих пространств», как «наслаивающихся» друг на друга, так и соединенных вертикальными связями в интересах «реализации творческой функции университета» [30, с. 89, 90]. При этом студенты будут вовлекаться в поиск нового знания, связанного с проблемами Грядущего. То есть воспроизводство знаний окажется не строительством Настоящего в соответствии с Прошлым, но процессом, выражаясь терминологией С. Б. Переслегина, антипричинным, то есть продуцированием того, что «только еще превращается в Знание» (движением из Будущего в Настоящее) [31].

На первый план в образовательной деятельности «университета 4.0» выйдет формирование «мягких» (надпрофессиональных) компетенций, связанных с необходимостью: а) понимать неопределенное и неоднозначное будущее; б) разрабатывать и претворять в жизнь сценарии своего поведения, индивидуальные и коллективные стратегии в соответствии с изменяющимся будущим. Среди этих компетенций окажутся системное и критическое мышление, способность к сотрудничеству, а также компетенции, связанные с укреплением стрессоустойчивости и здравотворчеством (совсем не лишние в условиях, когда все чаще появляется какой-то «черный лебедь», ломающий планы и расстраивающий наметившиеся перспективы).

Высшая школа, как и все институализированное образование в рамках стратегии опережающего развития, должна носить личностно-ориентированный характер, то есть быть сфокусированной не на трансляцию «знаний, умений и навыков», а на то, чтобы сформировать субъекта «творчества во всех его формах, рефлексии принятия решений, деятельности, воспроизводящей культуру» [32, с. 251–252]. Можно сказать, что с точки зрения стратегического замысла образовательные институты нужны обществу не для подготовки «грамотного человека», «специалиста» и пр., а для формирования индивида, чьими проявлениями выступают избирательность, рефлексия, способность к смыслообразованию, принятие ответственности, ориентация на Другого как на самоценность и источник собственного развития, саморегуляция, креативность, внутренняя свобода [33, с. 13].

Установка на всеобщность образования не означает отрицания необходимости возвращать таланты. Россия,двигающаяся в будущее в соответствии со стратегией опережающего развития, не может их не пестовать, как по прагматическим (очень ценны для общества!), так и по гуманитарным соображениям. Ведь талант «есть дар свободы: невечерний свет, нечаянная радость, но, если не используется либо используется уродливо, он утрачивается» [34, с. 23]. И потому были правы А. и Б. Стругацкие, когда видели главной задачей учителя в Мире Полудня обнаружение и развитие главного таланта ребенка.

Целенаправленная инкультурация субъектов постпроизводительного общества не может не носить открытого характера, заключающегося в допуске всех желающих к содержанию образования, сконцентрированному в библиотеках, университетах, на виртуальных форумах «групп по интересам», в сетевых сообществах. Это позволит, кстати, индивидуальному субъекту самостоятельно избирать область познаваемого, проектировать его содержание. Нельзя

не признать, что помощь *такому* образованию уже сегодня оказывают свободные виртуальные энциклопедии, а также вузы, предоставляющие открытый доступ к академическим курсам своих профессоров. Отсюда возникает возможность сделать образование путешествием в прошлое, настоящее и будущее человечества. В ходе него индивид, подобно путешествующему путнику, «вершит образовательный путь по тому или иному образовательному ландшафту, сравнивая объекты с путеводителем и делая вынужденные остановки (формальное образование), короткие привалы (неформальное образование), сбивается с пути или намеренно отклоняется от предписанного маршрута (информальное образование)» [35, с. 123].

Разумеется, погружаясь в «море информации», субъект образования оказывается читателем самых разнообразных текстов, включая произведения носителей «закрытого для непосвященных» знания, новоявленных «пророков», экстремистов и прочих генераторов «вирусного» для человека контента. И здесь свою «санитарно-просветительскую» роль обязаны сыграть традиционные образовательные институции (школы и вузы), чьи преподаватели, с их компетентностью, жизненным опытом и, верим, приобретенным авторитетом, помогут молодым людям в их странствиях по «стране Знаний».

Рассуждая о функционировании образования при осуществлении стратегии догоняющего развития, нельзя избежать вопроса о роли в целенаправленной инкультурации и социализации онлайн-образования. У этого продукта технологической революции рубежа XX–XXI вв. есть как ярые апологеты, так и осторожные оппоненты. Нам представляется, что результаты применения данного инструмента, как и любого другого, зависят от того, в чьих руках и в каких целях он будет применяться. С одной стороны, онлайн-образование открывает перед каждым человеком возможность наращивать свой потенциал в «любое время и в любом месте» и делает аудиторию наставника поистине «безразмерной». Однако онлайн-образование, опосредуя взаимодействие педагога и обучающегося искусственной системой, создает угрозу утраты образованием своего ключевого элемента – значимого Другого. Ведь трансляция опыта, знаний и ценностей при помощи персонального компьютера, гаджета и интернета приводит к деперсонализации личности учителя, превращению его в глазах обучающегося в *функцию*. По сути, мы, обрекая «учащегося на диалог только с конкретным гаджетом», сталкиваемся с угрозой «расчеловечивания» образования вследствие разрыва «подлинно человеческой» коммуникации [36, с. 3659–3660]. Кроме того, у организаторов и авторов онлайн-ресурсов, создателей технических устройств, обеспечивающих онлайн-образование,

появляются возможности сформировать «человека одной кнопки» – индивида, знающего «куда нажать», чтобы получить «правильный ответ» [37]. Иначе говоря, онлайн-образование (по крайней мере, пока) не может выстроить процесс обучения так, чтобы в нем доминировало «познавательное усилие по преодолению трудности открытия нового и неизведанного при взаимодействии с реальностью». Отсутствие «активного взаимодействия учителя с учениками в режиме реального времени» препятствует тому, чтобы появилась «”живая ткань” совместного мышления», процессуально непрерывная, поддерживаемая «общим для субъектов мышления смысловым контекстом» [38].

Поэтому крайне важно сохранить тысячами практиковавшиеся формы целенаправленной инкультурации и социализации, *дополняя* их онлайн-ресурсами. В противном случае можно оказаться в ситуации, когда «”нищоброды”, выученные по новым правилам в школе с гаджетами, ушедшие в соцсети», окажутся «главными “трудовыми ресурсами”, а попросту рабами тех, кто учит людей в классических школах и лечит в нормальных больницах» [Цит. по: 39].

Все наши рассуждения показывают, что «homo creator» – это не какой-то элитарий, выращенный в «оранжереях» для «избранных». Это тип личности, возникновение которого требует сам ход социокультурной эволюции человечества, отвечающий интересам его благополучного будущего.

Имеется ли сегодня в планах российского государства формирование подобного типа личности? Для ответа на этот вопрос обратимся к документу «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». В нем говорится, что приоритетной задачей в «сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [40, с. 1]. В данной цитате обращают на себя наше внимание как минимум два момента. Во-первых – сужение авторами документа предметной области его «общих положений» до детского возраста (как будто процесс целенаправленной инкультурации тогда же и заканчивается). И во-вторых, бросается в глаза намерение получить «на выходе из детства» «высоконравственную личность» (что само по себе заслуживает всяческой поддержки, но выглядит как «пожелание на *все* времена»). Соответственно названные в тексте приоритеты государственной политики в области воспитания («создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности», «формирование у детей

высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности русского народа и судьбе России», «формирование уважения к русскому языку» и прочие социально значимые задачи) *не* структурированы, на наш взгляд, конкретным целеполаганием.

Авторы документа апеллируют к «российским традиционным духовным ценностям». Отнесенные к ним в тексте «человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» и пр. [40, с. 2] опять-таки не могут не приветствоваться в качестве фундаментальных мотивов жизнедеятельности. Но при этом у нас возникает два вопроса: разве эти ценности являются традиционными только для России и является ли данный список закрытым, или же в него возможно включение таких ценностей, как «свобода», «солидарность», «развитие»?

В документе выделяются ряд направлений воспитания, комплект которых не объяснен каким-то стратегическим замыслом. Поэтому выглядят они, на наш взгляд, как совокупность, а не как система. Непонятен и принцип их отбора и перечисления: почему «список направлений» начинается с гражданского воспитания? почему «физическое воспитание и формирование культуры здоровья» поставлено между «популяризацией научных знаний» и «трудовым воспитанием и профессиональным самоопределением»? Почему отсутствуют как самостоятельные направления, скажем, развитие индивидуальности или креативности? Список подобного рода вопросов может быть продолжен. Да и вообще за перечислением направлений исчезает целостная личность как ожидаемый результат воспитания; туманен и идеал, на достижении которого воспитание фокусируется. Заметим, что данный раздел документа не отсылает нас ни к какому-то конкретному идеалу или модели «человека воспитанного», ни к характеру переживаемой эпохи (транзит общества откуда и куда?). Фраза предыдущего раздела о том, что при определении

приоритетов государственной политики в области воспитания необходимо учитывать «актуальные потребности современного российского общества и государства, глобальные вызовы и условия развития страны в мировом сообществе» [40, с. 2], является весьма каучуковой. В целом создается впечатление, что «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» писалась в авральном режиме, что не позволило ее авторам ни ответить на перечисленные выше вопросы (и многие другие, которые мы опускаем, опасаясь позабыть тему нашей статьи), ни определить ответственных за выполнение положений документа. Кстати, 10-летний срок, отводимый на решение задач «Стратегии...», вызывает недоумение вследствие своей «нестратегической» непродолжительности.

Выводы. Сформулируем сказанное в нескольких тезисах. Первое. Отказ российского общества от прежней модели социально-экономического развития ставит перед ним вопросы о *траектории* продвижения в Будущее, о природе новой социокультурной конструкции. Второе. Ответ на эти вопросы лежит, по сути, в плоскости выбора одной из стратегий развития: *догоняющей* (вслед за лидирующим Западом путем копирования его культурных образцов) или *опережающей* (построенной на культурном лидерстве, структурируемой идеей самоосуществления человека, а не идеей максимизации прибыли). Третье. Для России, оказавшейся в точке бифуркации, сделанный выбор будет носить *судьбоносный* характер, определяющий то, останется ли она глобальным актором или же скатится в число периферийных государств мир-системы. Четвертое. В рамках спасительной для страны стратегии опережающего развития образование должно быть сориентировано на формирование «*homo creator'a*» – личности, руководствующейся постматериалистической мотивацией, желающей «быть, а не иметь», готовой к соединению своих усилий с другими людьми во имя как личных, так и общественных интересов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вильчек В. М. Прощание с Марксом. (Алгоритмы истории). Москва : Прогресс : Культура, 1993. 224 с.
2. Новиков С. Г. Стратегия развития российского образования в эпоху «глобальных перемен» // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 1. С. 26–33.
3. The global human capital – 2017. Preparing people for the future of work. Geneva, 2017. 191 p. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-global-human-capital-report-2017> (дата обращения: 06.10.2020).
4. Население РФ подорожало собой. Всемирный банк обновил рейтинг стран по индексу человеческого

капитала // Коммерсантъ. 2020. № 170. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4494281> (дата обращения: 06.10.2020).

5. The global innovation index 2020. Who will finance innovation? // Global Innovation Index. URL: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2020.pdf (дата обращения: 06.10.2020).

6. Доклад о человеческом развитии 2019. За рамками уровня доходов и средних показателей сегодняшнего дня: неравенство в человеческом развитии в XXI веке. Нью-Йорк, 2019. 40 с. URL: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_ru.pdf (дата обращения: 06.10.2020).

7. Фурсов А. И. Водораздел. Необуржуазия, или Всадники капиталистического апокалипсиса // Изборский клуб. URL: https://izborsk-club.ru/14904?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com (дата обращения: 06.10.2020).
8. Бузгалин А. В., Колганов А. И. Мы пойдем другим путем! От «капитализма Юрского периода» к России будущего. Москва : Яуза, 2009. 384 с.
9. Бузгалин А. В. Человек в мире отчуждения: к критике либерализма и консерватизма. Реактуализация марксистского наследия // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 155–166.
10. Лаваль К. Человек экономический. Эссе о происхождении неолиберализма. Москва : Новое лит. обозрение, 2010. 430 с.
11. Вайзе П. Homo economicus и homo sociologicus: монстры социальных наук // Thesis. 1993. Вып. 3. С. 115–130.
12. Becker G. S. Economic analysis and human behavior // *Advances in Behavioral Sciences*. 1987. Vol. 1. P. 3–17.
13. Бузгалин А., Колганов А. «Экономика для человека» – стратегия опережающего развития III (тезисы, версия 2011) // Интелрос. URL: http://www.intelros.ru/strategy/gos_rf/9605-yekonomika-dlya-cheloveka-strategiya-operezhayushhego-razvitiya-iii-tezisy-versiya-2011.html (дата обращения: 06.10.2020).
14. Новиков С. Г. «Человек творческий» как цель профессионального образования в современной России // *Профессиональное образование в современном мире*. 2014. № 1. С. 121–127.
15. Новиков С. Г. Цель образования в обществе знания: homo economicus, homo innovaticus или homo creator? // *Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019 : материалы Междунар. науч.-практ. конф.* Москва, 2019. С. 110–122.
16. Иноземцев В. Л. Наука, личность и общество в постиндустриальной действительности // *Российский химический журнал*. 1999. Т. 43, № 6. С. 13–22.
17. Inglehart R. Changing values among western publics from 1970 to 2006 // *West European Politics*. 2008. Vol. 31, № 1/2. P. 130–146.
18. Малашиха Г. М. От человека экономического к человеческому: критический взгляд на современную экономическую систему // *Перспективы человека в глобализирующемся мире*. Санкт-Петербург, 2003. С. 278–318.
19. Батищев Г. С. Найти и обрести себя // *Вопросы философии*. 1995. № 3. С. 95–129.
20. Новиков С. Г., Куликова С. В., Глебов А. А. Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему. Волгоград : Перемена, 2018. 175 с.
21. Лысак И. В. Междисциплинарность и трансдисциплинарность как подходы к исследованию человека // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2014. № 6-2. С. 134–137.
22. Merriam-Webster dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 07.10.2020).
23. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследования // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. № 10. С. 193 – 201.
24. Volckmann R. Transdisciplinarity: Basarab Nicolescu talks with Russ Volckmann // *Integral Review : Transdisciplinary and Transcultural Journal For New Thought, Research, and Praxis*. 2007. № 4. P. 73–90. URL: <https://integral-review.org/transdisciplinarity-basarab-nicolescu-talks-with-russ-volckmann/> (дата обращения: 07.10.2020).
25. Бушковская Е. А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях // *Вестник Томского государственного университета*. 2010. № 330. С. 152–155.
26. Игнатов С. Б., Игнатова В. А. Трансдисциплинарный подход: возможности и средства реализации в содержании образования // *Философия образования*. 2016. № 3. С. 14–25.
27. Карпов А. О. Будущее образования // *Общественные науки и современность*. 2018. № 5. С. 115–124.
28. Карпов А. О. Генезис концепции исследовательского образования: от Канта до общества знаний // *Философия образования*. 2015. № 2. С. 17–37.
29. Неборский Е. В. Реконструирование модели университета: переход к формату 4.0 // *Мир науки* 2017. Т. 5, № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf> (дата обращения: 08.10.2020).
30. Карпов А. О. Университеты в обществе знаний: проблема институализации креативности // *Философские науки*. 2019. Т. 62, № 2. С. 77–95.
31. Переслегин С. Б. Образовательные аспекты Евроазиатской интеграции. Часть 1 // *Знаниевый реактор: проектная группа*. URL: http://znatech.ru/proekty/fbarrier/obrazovatel_nye_aspekty_evroaziatskoj_integracii_chast_1/ (дата обращения: 06.10.2020).
32. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта. (Социокультурная динамика России). Т. 2. Теория и методология : словарь. Новосибирск : Сиб. хронограф, 1998. 600 с.
33. Сериков В. В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 2. С. 11–18.
34. Неклесса А. И. Культураторы будущего // *Актуальные проблемы экономики и права*. 2016. Т. 10, № 2. С. 22–37.
35. Колесникова И. А., Барымова Н.С., Гвоздева М. С., Игнатович Е. В., Котюрова И. А., Кренева И. В., Недбайлик С. Р., Нечаева Л. А., Соколова Е. И., Токко Н. И. Концептосфера непрерывного образования: опыт лингво-педагогического анализа. Ч. 1. Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2016. 138 с.
36. Пфаненштиль И. А., Панарин В. И. Цифровое образовательное пространство и проблема «расчеловечивания» // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. № 2. Т. 10. С. 3656–3665.
37. Евзрезов Д. В., Майер Б. О. «Образование 2030» – вызов системе образования. 1. Форсайт образования –

план создания «людей одной кнопки»? // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 2. С. 118–132.

38. Степанов С. Ю., Оржековский П. А., Ушаков Д. В. Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 2. С. 2–15.

39. Черных С. И. Цифровизация как деструктивная инновация // Проблемы высшего образования и совре-

менные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения) : сб. материалов Всерос. науч. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 17–18 дек. 2019 г.). Чебоксары, 2020. С. 254–258.

40. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 06.10.2020).

REFERENCES

1. Vilczek V. M. *Farewell to Marx. (Algorithms of history)*. Moscow, Progress, Culture, 1993, 224 p. (In Russ.).

2. Novikov S. G. Strategy for the Russian education development in the era of "global changes". *Professional Education in the Modern World*, 2015, no. 1, pp. 26–33. (In Russ.).

3. *The global human capital - 2017. Preparing people for the future of work*. Geneva, 2017. 191 p. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-global-human-capital-report-2017> (accessed 06.10.2020).

4. The population of the Russian Federation has risen in price by itself. The World Bank has updated the ranking of countries according to the human capital index. *Kommersant*, 2010, no. 170. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4494281> (accessed: 06 October 2020).

5. The global innovation index 2020: who will finance innovation? *Global Innovation Index*. URL: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2020.pdf (accessed 06.10.2020).

6. *Human development report 2019. Beyond income levels and today's averages: inequalities in human development in the XXI century*. New York, 2019. 40 p. URL: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_ru.pdf (accessed 10.10.2020).

7. Fursov A. I. Watershed. Neo-bourgeoisie, or the horsemen of the capitalist apocalypse. *Izorsk Club*. URL: https://izorsk-club.ru/14904?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com (accessed 06.10.2020).

8. Buzgalin A. V., Kolganov A. I. *We will go the other way! From "Jurassic capitalism" to the Russia of the future*. Moscow, Yauza, 2009, 384 p. (In Russ.).

9. Buzgalin A. V. Man in the world of alienation: to criticism of liberalism and conservatism. Reactualization of the Marxist heritage. *Problems of Philosophy*, 2018, no. 6, pp. 155–166. (In Russ.).

10. Laval K. *Economic man. Essay on the origin of neoliberalism*. Moscow, New lit. rev., 2010, 430 p. (In Russ.).

11. Weise P. Homo economicus and homo sociologicus: monsters of social sciences. *Thesis*, 1993, no. 3, pp. 115–130. (In Russ.).

12. Becker G. S. Economic analysis and human behavior. *Advances in Behavioral Sciences*, 1987, vol. 1, pp. 3–17.

13. Buzgalin A. V. "Economy for a man" – a strategy of advanced development III (theses, version 2011).

Intelros. URL: http://www.intelros.ru/strategy/gos_rf/9605-yekonomika-dlya-cheloveka-strategiya-operezhayushhego-razvitiya-iii-tezisy-versiya-2011.html (accessed 06.10.2020). (In Russ.).

14. Novikov S. G. "Creative man" as the goal of professional education in modern Russia. *Professional Education in the Modern World*, 2014, no. 1, pp. 121–127. (In Russ.).

15. Novikov S. G. The purpose of education in the knowledge society: homo economicus, homo innovaticus or homo creator? *Educational space in the information age – 2019 : proc. of Intern. sci.-pract. conf.* Moscow, 2019, pp. 110–122. (In Russ.).

16. Inozemtsev V. L. Science, personality and society in post-industrial reality. *Russian Chemical Journal*, 1999, vol. 43, no. 6, pp.13–22. (In Russ.).

17. Inglehart R. Changing values among western publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, 2008, vol. 31, no. 1/2, pp. 130–146.

18. Malashkhiya G. M. From economic man to human: a critical view of the modern economic system. *Perspectives of man in a globalizing world*. Saint Petersburg, 2003, pp. 278–318. (In Russ.).

19. Batishchev G. S. Find and find yourself. *Problems of Philosophy*, 1995, no. 3, pp. 95–129.

20. Novikov S. G., Kulikova S. V., Glebov A. A. *Education, upbringing and pedagogy in Russia: from the past to the future*. Volgograd, Peremena, 2018, 175 p. (In Russ.).

21. Lysak I. V. Interdisciplinarity and transdisciplinarity as approaches to the study of man. *Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art History. Questions of Theory and Practice*, 2014, no. 6-2, pp. 134–37. (In Russ.).

22. *Merriam-Webster dictionary*. URL: <https://www.merriam-webster.com> (accessed 07.10.2020).

23. Knyazeva E. N. Transdisciplinary research strategies. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2011, no. 10, pp. 193–201. (In Russ.).

24. *Volckmann R.* Transdisciplinarity: Basarab Nicolescu talks with Russ Volckmann. *Integral Review: Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis*, 2007, no. 4, pp. 73–90. URL: <https://integral-review.org/transdisciplinarity-basarab-nicolescu-talks-with-russ-volckmann/> (accessed 07.10.2020).

25. Bushkovskaya E. A. The phenomenon of interdisciplinarity in foreign studies. *Bulletin of Tomsk State University*, 2010, no. 330, pp. 152–155. (In Russ.).
26. Ignatov S. B., Ignatova V. A. Transdisciplinary approach: opportunities and means of implementation in the content of education. *Philosophy of Education*, 2016, no. 3, pp. 14–25. (In Russ.).
27. Karpov A. O. The future of education. *Social Sciences and Modernity*, 2018, no. 5, pp. 115–124. (In Russ.).
28. Karpov A. O. Genesis of the concept of research education: from Kant to the knowledge society. *Philosophy of Education*, 2015, no. 2 (59), pp. 17–37. (In Russ.).
29. Neborsky E. V. Reconstruction of the university model: transition to the 4.0 format. *World of Science*, 2017, vol. 5, no. 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf> (accessed 08.10.2020)
30. Karpov A. O. Universities in the knowledge society: the problem of institutionalization of creativity. *Philosophical Sciences*, 2019, vol. 62, no. 2, pp. 77–95. (In Russ.).
31. Pereslegin S. B. Educational aspects of Eurasian integration. Part 1. *Knowledge reactor: design group*. URL: http://znatech.ru/proekty/fbarrier/obrazovatel_nye_aspekty_evroaziatskoj_integracii_chast_1/ (accessed 06.10.2020). (In Russ.).
32. Akhiezer A. S. *Russia: criticism of historical experience. (Sociocultural dynamics of Russia). Vol. 2. Theory and methodology: dictionary*. Novosibirsk, Siber. Chronograph, 1998, 600 p. (In Russ.).
33. Serikov V. V. Experience of the scientific and pedagogical school of personal developmental education. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 2018, no. 2, pp. 11–18. (In Russ.).
34. Neklessa A. I. Cultivators of the future. *Actual Problems of Economics and Law*, 2016, vol. 10, no. 2, pp. 22–37. (In Russ.).
35. Kolesnikova I. A., Barymova N. S., Gvozdeva M. S., Ignatovich E. V., Kotyurova I. A., Kreneva I. V., Nedbailik S. R., Nechaeva L. A., Sokolova E. I., Tokko N. I. *The concept of lifelong education: the experience of linguistic and pedagogical analysis. Pt. 1*. Petrozavodsk, PetrSU Publ., 2016, 138 p. (In Russ.).
36. Pfanenshtil I. A., Panarin V. I. Digital educational space and the problem of "dehumanization". *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 3665–3665. (In Russ.).
37. Evzrezov D. V., Mayer B. O. "Education 2030" – a challenge to the education system. 1. Foresight of education – a plan to create “people of one button”? *Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University*, 2014, no. 2, pp. 118–132. (In Russ.).
38. Stepanov S. Yu., Orzhekovsky P. A., Ushakov D. V. Problem of digitalization and development strategies of lifelong education. *Continuous Education: XXI Century*, 2020, no. 2, pp. 2–15. (In Russ.).
39. Chernykh S. I. Digitalization as a disruptive innovation. *Problems of higher education and modern trends in socio-humanitarian knowledge (VIII Arsentiev Readings): proc. of All-Russ. sci. conf. with intern. participation (Cheboksary, Dec. 17-18, 2019)*. Cheboksary, 2020, pp. 254–258. (In Russ.).
40. *Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025*. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf> (accessed 06.10.2020). (In Russ.).

Информация об авторе

Новиков Сергей Геннадьевич – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Российская Федерация, 400066, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27, e-mail: novsergen@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 14.10.20

После доработки 23.12.20

Принята к публикации 25.12.20

Information about the author

Sergey G. Novikov – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Social Pedagogical University (27, V. I. Lenin Avenue, Volgograd, 400066, Russian Federation, e-mail: novsergen@yandex.ru).

The paper was submitted 14.10.20

Received after reworking 23.12.20

Accepted for publication 25.12.20