

А.Ю. Согомонов

УДК 174 + 159.955

**«Устойчивый университет»  
(образ будущего, актуальные проблемы и тренды)\***

Перемены это – закон жизни. И те, кто смотрит только лишь в прошлое или настоящее, неизбежно потеряют свое будущее.

*Джон Кеннеди. Президентское послание. 1963.*

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы актуальной трансформации высшего образования и университетов в сторону устойчивого развития. Выстраивание «образов будущего» устойчивого университета основано на коренной перемене в смыслах и приоритетах, обновленной философии высшего образования, реформатирования его глобальных и локальных ролей. Образ будущего устойчивого образования, прежде всего, связан с расширением его метадидактического поля. Декада устойчивого образования (2004-2015 гг.), инициированная ООН, вовлекла в процесс экспериментирования и педагогического поиска тысячи образовательных учреждений, ориентированных на конструирование устойчивых моделей, в том числе и университетского образования. Обобщая этот опыт, исследователи фиксируют переориентацию образовательных приоритетов на кросс-культурные подходы, командное обучение, холистическую педагогику и прикладную этику как ценностный стержень грядущих перемен. И, несмотря на все сложности адаптации новой университетской доксы, тем не менее, можно с уверенностью говорить о торжестве в образовательном пространстве следующих динамических трендов: (а) кардинального обновления программ, (б) университетского институционального ретрофита, (в) генезиса модели глокального университета.

*Ключевые слова:* устойчивый университет, устойчивое развитие, университетский ретрофит, миссия и стратегия университетов, университетские программы и университетская ответственность, глокальный университет.

---

\* Третья статья цикла «Устойчивый университет». Первую статью см.: А.Ю. Согомонов. Устойчивый университет (генезис концепции) / Ведомости прикладной этики. Вып. 48. Тюмень: НИИ ПЭ, 2016. С. 142-161. Вторую статью см.: А.Ю. Согомонов. Устойчивый университет (миссия, смыслы, программы, кейсы) / Ведомости прикладной этики. Вып. 49. Тюмень: НИИ ПЭ, 2016. С. 151-170.

Британский социолог, профессор Кентерберийского университета, Фрэнк Фьюриди в своей новой, изданной в 2017-ом году, книге «Что случилось с университетом?» утверждает, что большинство из них превратились в закрытые и авторитарные институты. И если в 1960-е годы они были очагами радикального мышления, новаторства и экспериментирования, то сегодня выступают, скорее, центрами интеллектуальной косности, конформизма и самоцензуры. Глобализация, согласно Фьюриди, парадоксальным образом уводит их от академической свободы, на которой собственно и было когда-то построено мироздание классического университета, в сторону локальной замкнутости и ориентации на узкие этнокультурные интересы. И, следовательно, только ценностное переформатирование университета сможет вывести его из этого, как метко определил Фьюриди, «инфантильного» состояния и вновь вернуть в моральное лоно академической свободы и толерантности [4].

Возможно, этот социологический диагноз современному институциональному и этическому состоянию университета покажется кому-то не вполне корректным. Но очевидно что условия глобализации привели к резкому удорожанию высшего образования, его беспрецедентной массовизации, рыночному и про-властному прагматизму университетского менеджмента, свободным потокам студенчества, а в силу всего этого – к низкой символической и репутационной стоимости университетских образовательных «продуктов», что неизбежно девальвируют старые университетские ценности и идеалы. Университет из институционального и мыслительного флагмана мира превращается преимущественно в машину по производству мало-значимых сертификатов. В дополнение к внутренним причинам его институциональной деградации работают еще и факторы внешней конъюнктуры. Центры производства знания сегодня активно мультиплицируются и лишь частично привязаны к традиционным университетам. Активно развивающиеся дистанционное образование и корпоративные университеты также чрезвычайно усиливают давление на старую институциональную матрицу высшего образования, по крайней мере, во всех развитых странах. Конечно же, можно воспринимать сложившуюся ситуацию, как вполне нормальную, разумно полагая, что раз весь мир меняется – должны трансформироваться и его традиционные общественные институты. Но все же, если признать гипотезу Фьюриди об «инфантилизации университетов» корректной, то мы вправе задаться главным – для предмета нашего рассуждения – вопросом: а что собственно способно (и каким образом?) вернуть университет в лоно академической свободы и публичного лидерст-

ва? Ответ мне кажется очевидным – переосмысление общественно-культурной миссии университета и его этического кредо, реконструкция его идентичности и осознание им своих аутентичных глобальных и локальных ролей. Но для всего этого необходим более четкий и внятный образ будущего устойчивого образования в мире.

***Устойчивое образование:***

***от императива перемен к этико-прикладной прагматике***

Питер Сенге, американский социальный мыслитель и автор всемирно известной книги «Пятая дисциплина» (1990 г.), недавно предположил, что т.н. «индустриальная» система образования, сложившаяся в мире за последние пару веков, в самом скором времени претерпит кардинальные изменения [1, гл. 43]. Актуальному глобальному миру тотальной взаимозависимости, открытости и всеобщей интернетизации совершенно не отвечает стандартизированное, многоступенчатое и удручающе заформализованное современное образование. Уже сегодня в общем потоке образовательного мейнстрима мы различаем робкие попытки педагогических инноваций, выстроенных не вокруг дисциплинарной дидактики, а направленных на формирование системного мышления и креативности у подрастающего поколения. Впрочем, реформы в образовательной сфере и раньше шли с большим трудом, а сейчас наталкиваются на не менее жесткое консервативное сопротивление. Но нынешние перемены, как никогда ранее, вызваны глубинными потребностями в оздоровлении общественной, нравственной и культурной ситуации во всем мире [12]. И рано или поздно масштабные перемены в образовании все же свершатся.

Парадоксальным образом, иронизирует Сенге, мы видим, как много сегодня стало сторонников устойчивого развития цивилизации, и как мало среди них тех, кто пытается хоть как-то синхронизировать перемены в обществе и образовании. Активисты устойчивого развития сосредоточены на вопросах бизнеса, городского планирования, государственного и муниципального менеджмента, но почти не обращают никакого внимания на проблемы подрастающего поколения, ценности которого закладываются вначале в школе, а затем закрепляются в вузах. Ведь принято считать, что образование – пожалуй, единственный в современном обществе институт с самым длительным циклом результативности [1, 322]. Этот тезис представляется мне несколько сомнительным. Но даже если это и так, то нетрудно понять, почему консервативно-реставрационный крен в политике и повседневной жизни так силен сейчас, причем практически во всех уголках нашего глобального мира.

Как должна в таком случае выглядеть новая философия образования? Прежде всего, пишет Сенге, это – *образование во имя устойчивости*, то есть образование, создающее свои актуальные контексты цивилизационного транзита в сторону социально-этически здорового, справедливого и более благополучного общества, в том числе и в биокультурном смысле. Во-вторых, это – образование, которое сконцентрировано во вселенной учащегося, мотивирующее его любознательность и ожидания, а не сосредоточено вокруг власти, тем, принципов и идей педагога-инструктора. В этих образовательных контекстах нет «черно-белых» ответов на глубокие вопросы учащихся, а поиск и дискуссия – их главные приоритеты. В-третьих, образование во имя устойчивого развития сосредоточено больше всего на формировании лидерских свойств, гражданской включенности, моральной ответственности и широкого мировоззренческого кругозора. И, наконец, сами образовательные институты переформируются в (само)обучающиеся коммуны, в функционирование которых вовлечены как взрослые, так и подрастающие поколения, и где нет прямой дихотомии учитель-и-ученик, а сам процесс обучения организован как индивидуально-коллективное со-действие [1, 323].

Не удивлюсь, если у кого-то возникнет назойливое *deja vu*, насколько внешне схожи эти рассуждения с тем, что на словах еще совсем недавно исповедовала советская педагогика. И, видимо, это не случайно. Безусловно, есть определенная перекличка времен и культур, конвергенция идей и подходов. Но есть и принципиальные отличия. И, прежде всего, – в понимании целей образования и инфраструктуры обучения. Впрочем, и не только. Советская педагогическая практика отталкивалась от «возвышенного» тоталитарного идеала, но по существу воспроизводила матрицу властно-подчинительных отношений в системе человек-государство. Образование же во имя устойчивости, напротив, максимально ориентировано на автономность образования от государства, причем как в содержательном, так и управленческом смысле. И главное, как полагает Сенге, в современном мире оно становится фундаментальным проводником культуры социального партнерства и сотрудничества [1, 327]. В старой парадигме микрокосм образования был предельно фрагментирован индивидуальностью педагога – его содержанием, его властью, его учащимися, его прикладной этикой. И даже если кто-то из новаторов и пытался переходить на командные принципы, то это почти никогда не становилось педагогической нормой в масштабах всего общества. Дерзновенной намеренностью образования во имя устойчивости становится именно его *метадидактическая миссия* – формирование новой инфраструктуры коммунитарных лидеров. Интерес подрастаю-

щего поколения к наукам и знаниям в ней жестко контекстуализирован, а проектно-достижительная мотивация подкреплена мировоззренческой средой и обновленной образовательной инфраструктурой. А поскольку в нее вовлечены все поколения и представители разных культур, то нередко эта обновляемая матрица образования во имя устойчивости именуется «кросскультурной» и «межпоколенческой».

В этой логике именно подрастающее поколение задает опорные точки отсчета в процессах конструирования национальной и местной политик. А именно: (а) что считать ценностями социальной жизни? (б) как они помогают мониторить общий прогресс? и, наконец, (в) как они влияют на выработку приоритетов в политической, социальной и предпринимательской сферах. Кэтрин О'Брайен весьма удачно назвала этот социокультурный комплекс «устойчивым счастьем» и предлагает именно его в качестве одного из базовых университетских курсов [1, гл. 45]. В этой связи важно вспомнить определение «устойчивое развитие», предложенное Международной комиссией ООН по окружающей среде и развитию в докладе «Наше общее будущее» (1987 г.), с тех пор ставшее общепринятым. «"Устойчивое" – это такое цивилизационное развитие, которое способно удовлетворить актуальные нужды и потребности мирового сообщества, не создавая рисков для будущих поколений в плане удовлетворения их грядущих нужд и потребностей» [цит. по: 3, 6-7]. Очевидно, закладывая ценности и принципы устойчивого поведения в университетской среде, необходимо отталкиваться от пролонгированного понимания «устойчивого счастья», причем не как некой туманной ментальной конструкции массового сознания сегодняшнего студенчества, а как от *фьючерсного объекта* научной рефлексии и *дидактического предмета* одновременно.

В свое время ООН объявила 2005-2014 гг. десятилетием образования во имя устойчивого развития. Были вовлечены миллионы участников по всему миру, а результатом декады стали тысячи прикладных образовательных инициатив, проектов и экспериментов. Все они носили инновационный характер и стимулировали дальнейший поиск. Главный вопрос, который при этом решался, можно сформулировать следующим образом: современное образование – это одна из проблем нашего цивилизационного транзита к устойчивому развитию или одно из его ключевых решений (problem or solution). В потребительском мире товарных искушений и в окружении «трех экранов» (компьютер, телевизор, смартфон) тема «устойчивого счастья» обретает подспудно важную пропедевтическую роль. В канадском университете Кейп-Бретон была предпринята попытка внедрения такого

курса в общеобразовательную программу, в том числе и в схему переподготовки учителей. Этот курс был сконструирован не столько как аксиологический (мировоззренческая индоктринация), сколько как методически сложно-компоЗИтный и праксиологический по своей сути и направленности. Студентам предлагались разные форматы дискуссий и мастерских, включенные наблюдения, коллективные рефлексии и исследования, и т.п. В частности, они должны были регулярно анализировать свой собственный стиль жизни с точки зрения того, какое он оказывает воздействие на других людей и весь окружающий мир. Постоянно проводили т.н. «интервью счастья» с разными людьми и многое другое в плане полевых этико-прикладных исследований. Каждый курс завершался микропроектированием устойчивого счастья, как в низовых сообществах, так и на уровне индивидуальных биографических траекторий. Конечной дидактической целью курсов становилось переформатирование сознания студентов в ракурсе ожидаемых и необходимых общественных перемен, которые всегда можно осуществить индивидуально или, тем более, коллективно. А по сути это стало означать наделение студентов *видением и навыками устойчивого счастья* [1, 342-344].

Мир, действительно, становится все богаче на успешные практики устойчивого развития, особенно это касается территорий и бизнеса. Экотопии сегодня уже далеко не единичные примеры скоординированных действий людей, основанных на солидарно разделяемых ценностях и исповедующих общий стиль экосоциально ориентированной жизнедеятельности, устремленной в устойчивое будущее. Экотопии объединяют собой как частные и малые дела (к примеру, по распространению норм ресурсосбережения или минимизации негативных последствий всеобщей технологизации), так и грандиозные макропроекты, к примеру, в области реформирования повседневной культуры современных городов и, что, пожалуй, важнее всего, – привычных урбанистических образов жизни. И в этом процессе, очевидно, уже в самом ближайшем будущем именно высшее образование сможет реализовать свою обновленную миссию.

### ***Образование и устойчивое развитие: трудности роста***

Сегодня, совершенно очевидно, недостаточно традиционного экологического воспитания, восходящего своими истоками к воспитательной теории Руссо. Педагогические практики XIX-XX вв. отталкивались от его концепции «естественного человека» и предлагали разные инструменты воспитания уважительного отношения к биосфере, природоохранные ценности и установки. С середины 1990-х гг. речь зашла о более глубоком мировоззренческом воздействии на сознание подрастающих поколений. Эта трансформация отчетливо

видна по тому, как менялись содержание и тональность дискуссий об экологическом воспитании на страницах международного «Журнала экологического образования» (первый номер вышел в свет в 1979 году в издательстве «Routledge»).

Зародившееся в самом начале 1990-х гг. образование во имя устойчивого развития не ограничивается лишь ценностной «прививкой», а настаивает на смене институциональной парадигмы всего образования. Обновленное образование – будь то формальное или неформальное – сконцентрировано на формировании критического и инновативного мышления, ориентирующего подрастающее поколение на про-активное поведение во имя цивилизационной трансформации. Оно равным образом поддерживает индивидуальные и коллективные практики, отстаивает принципы равенства, солидарности, терпимости, открытой демократии. Его *этико-прикладным идеалом* выступает *глокальный гражданин*, принимающий глобальную ответственность, но действующий преимущественно в своих локальных контекстах. Иными словами, образование во имя устойчивости *само становится актом перемен* и нередко в философской литературе трактуется как «системный» или «конкретный» утопизм [11, 107-108].

Впрочем, практиковать сегодня образование во имя устойчивого развития в глобальном неолиберальном контексте – дело весьма непростое. Ведь речь отныне идет не только об индивидуальной динамике (в ценностях, установках, поведении и т.п.), но и о структурных и институциональных переменах. А в этом цивилизационном транзите человек должен обрести для себя новую – по образному выражению известной исследовательницы в области устойчивого развития из Новой Зеландии Делизы Спрингетт – *социокультурную роль трансформера* [11, 108]. Но это подразумевает, что и образование взамен своему бывшему статусу главного инструмента воспроизводства культуры и социальных смыслов принимает на себя роль института, трансформирующего общество, его структуры и «правила игры», а следовательно – трансформируется и само. Показательно, как эта смысловая динамика хорошо передается в языке, когда мы говорим о смене парадигм: образованию об устойчивом развитии на смену идет образование *во имя* устойчивого развития.

Именно эта смена ориентиров в свою очередь подталкивает страны к серьезным образовательным реформам и ставит под сомнение многие постулаты классической философии образования, в основании которой в новые времена была положена т.н. «социальная парадигма». Человек господствует в мире над природой. Выстроенный им социальный мир, соответственным образом, главенствует над всей биосферой, а ее участь целиком зависит от воли чело-

века. И все остальное – в том же ключе. Но поскольку образование во имя устойчивости исходит из прямо противоположного постулата (человечество – имманентно зависимый от природы элемент биосферы), то именно оно ориентирует современную цивилизацию на структурные и ментальные перемены. Из этого несложно понять, почему старая образовательная система – пусть даже и риторически поддерживающая экологическое воспитание, как таковое, – системно и эпистемологически весьма серьезно сопротивляется новым образовательным трендам. Это видно, хотя бы по тому, насколько непросто вписываются программы экологического просвещения в дидактическую сетку сегодняшнего среднего и высшего образования. Оно, как правило, воспринимается значимым воспитательным фактором, но все же факультативным по отношению к т.н. базовым курсам. Традиционное образование, не отвергая задачу формирования у подрастающих поколений критического мышления, к такой «масштабности» самокритики в отношении актуальных общественных устоев, которую предлагает образование во имя устойчивости, похоже, не готово, считая его, видимо, пока еще *опасным знанием* (*dangerous knowledge*).

Без преувеличения можно констатировать, что все сегодняшние образовательные системы мира латентно поддерживают ценности и нормы неустойчивой цивилизации с ее ключевыми приоритетами в виде свободного рынка, экономического роста, индивидуализма и социальной гегемонии человека. Именно этого ждут от подрастающих поколений рынок труда и вся общественно-хозяйственная организация. Формирование же ценностей устойчивого развития у подрастающих поколений, как это видится адептам старых воспитательных подходов, приведет мир в состояние аномии, ибо в свободном пространстве окажутся люди с совершенно иной культурно-нравственной «закалкой» и с иными представлениями о социальном устройстве. Отсюда понятен тот консервативный станс, который возобладал в большинстве стран мира, настаивающих по-прежнему на «репродуктивной» миссии образования, незыблемости фундаментального «обществознания» и его главенствующей роли в процессах социальной мобильности и, в том числе, в адаптации человека к потребностям рынка труда. От образования, как важного компонента государственной политики, по-старинке ожидают эффективной трансмиссии уже «упакованного знания» (*transmission*), нежели каких-либо трансформаций или, тем более, создания новой социокультурной эпистемологии при поддержке со стороны «критической педагогики». Образование, и видимо это не случайно, публично оценивается не сквозь призму его «качества» (самостоятельность мышления,

независимость суждений молодых людей, гражданская зрелость), а в соответствии с критериями репродуктивной «эффективности» (ожидаемые навыки, конвенциональные знания, дисциплинарная лояльность). Все это незаметно в массовом масштабе привело к превращению общей массы учреждений среднего и высшего образования в «бизнес-структуры» (edu-business), а рыночно-ориентированную университетскую инфраструктуру – в глобальную сеть т.н. «академического капитализма».

Впрочем, не все так безнадежно. Отчасти трансформационный тупик в образовании помогает преодолеть некоммерческий «третий сектор», который берет на себя миссию просвещения, свободной критики общества с позиций «незапятнанной совести» [1, 111]. Параллельно и многие университеты начинают переосмысливать свои стратегии, миссии и этические коды. Так, с 1990 г. успешно функционирует «Форум университетских лидеров во имя устойчивого развития». Он объединил сотни университетов, преимущественно из Северной Америки, осознавших приоритетную ответственность учреждений высшего образования за цивилизационный транзит к устойчивому развитию. Именно Форум дал толчок к пересмотру программ, методов преподавания, выстраиванию долгосрочных стратегий по формированию экоответственного гражданского корпуса [5, 29-34]. В 1994 г. ректоры, на сей раз уже европейских университетов, объединившись на почве приверженности к концепции устойчивого развития, инициировали международную программу COPERNICUS, которая подтолкнула многие университеты к созданию глобальной образовательной сети во имя устойчивого развития. А Боннская декларация ЮНЕСКО (2009 г.) закрепила нормативность 3-х векторов институциональных перемен для всех лидерских университетов: (i) программы + (ii) исследования + (iii) вовлеченность в гражданскую жизнь местных сообществ. И наконец, весь этот довольно долгий период ранних образовательных трансформаций завершила глобальная декада образования во имя устойчивого развития, инициированная ООН и распространившаяся буквально на все страны мира (2005-2014 гг.).

Анализируя итоги этого периода накопления первоначального опыта, исследователи чаще всего конструируют «простую» схему общего абриса теории образования во имя устойчивого развития. Ее составляющие: (1) междисциплинарный подход; (2) кросс-культурная методология; (3) холистическая педагогика; (4) ценностно-ориентированное командное обучение; (5) критическое мышление; (6) прикладная этика; (7) ориентация самообучающихся институтов на решение конкретных локальных проблем. При этом никакой одной на-

учной дисциплине не отдано предпочтение и, тем более, не передана роль связующего звена. За исключением, пожалуй, прикладной этики, которая *нравственным стержнем пронизывает все мышление* сторонников устойчивого развития. Философия, экономика, эстетика, социология, биология и прочие науки на равных партнёрствуют в парадигме образования во имя устойчивого развития. Но для того, чтобы эта образовательная модель нормально заработала, необходимо «новое» поколение педагогов, которые в свою очередь сами были бы профессионально подготовлены в этом непривычном для старого мира дидактическом ключе.

И здесь вновь возникают серьезные когнитивные проблемы. Довольно сложно удерживать мысль в междисциплинарном пространстве, для адекватного понимания реальности требуются привычные академические скрепы. Скажем, в дискуссии о философии будущего экономического развития неизбежно сталкиваются два контрастирующих друг другу экспертных взгляда: (1) актуальная экономика мира нуждается в большем регулировании и вдумчивом внешнем управлении в целях большего соответствия идеалам и нормам устойчивости; (2) экономическая организация национальных обществ и глобального мира нуждается в коренном пересмотре и, безусловно, в принципиальной смене сложившихся за последние два-три столетия моделях производства и потребления. Оставаясь в рамках классической политэкономии, вести этот спор бессмысленно: теряется предмет спора, также как и, отвергая эти рамки полностью, мы утрачиваем объект дискуссии. И поэтому, сама эта дискуссия, как правило, преподносится как спор между умеренными и радикальными сторонниками устойчивого развития. А для самоопределения критериями истинности суждений чаще становятся не рациональные аргументы, а индивидуальные эмоции и привычки мышления.

Схожая ситуация складывается и в сфере образования т.н. будущих лидеров, то есть лиц, которые по своему профессиональному статусу будут принимать ответственные решения на всех управленческих уровнях. Это, разумеется, прежде всего, касается подготовки административных и бизнес-элит. Все известные сегодня образовательные институты и программы, как правило, не содержат в своих курсах образования во имя устойчивого развития, что вызывает сожаление у самих же учащихся. А между тем в сфере бизнес-образования сегодня идет реальная идеологическая война между либеральными экономистами и сторонниками устойчивого развития, и счет, разумеется, не в пользу последних [10]. Традиционалисты не прочь учитывать цели и ценности концепции устойчивого развития, но все же полагают, что буквальное следование им нарушит самую

логику предпринимательской деятельности. И вряд ли применимо в формальных образовательных курсах, хотя вполне допустимо в рамках просветительских проектов «третьего сектора». Но их охват пока крайне невелик. А посему примеры того, как выстраиваются университетские программы бизнес-администрирования в парадигме устойчивого развития (как, к примеру, в Колумбийском университете в США), – единичны и сложно тиражируемы [7]. Современный бизнес, безусловно, учитывает экологический фактор в своей деятельности, но, тем не менее, не склонен считать устойчивое развитие главным стержнем своей корпоративной социальной ответственности.

Остается ли в таком случае концепция устойчивого развития чисто риторическим «продуктом»? В известном смысле, да. Ибо критическая педагогика способна, прежде всего, наладить определенную социальную и этическую оптику у подрастающих поколений. То есть привить универсальные навыки здорового скептицизма, ответственного и критического восприятия реальности. Последующие же конкретные действия инициируют про-активные граждане, а они уже, соответственным образом, будут корреспондировать именно их духу и этосу. Иными словами, на, казалось бы, совершенно праздный вопрос «А сколько будет достаточно?», имеется в виду в производстве и потреблении [см., к примеру: 9], нет и вряд ли может быть единый, взвешенный или, тем более, «правильный» ответ, но в нем, правда, содержится фундаментальный вектор нашего вдумчивого и публичного рассуждения. Ищите вопросы! – мудрствовал в свое время Фридрих Ницше.

### ***Трансформация высшего образования во имя устойчивого развития***

Первые полтора десятилетия XXI века стали периодом экспериментального бума в сфере высшего образования. Все, что могло быть изменено, все подвергалось критическому пересмотру, правда, это утверждение справедливо лишь в отношении тех университетов, которые хотели и не боялись перемен. Они, действительно, подвергали перевзвешиванию и содержание, и методы, и даже модели университетской инфраструктуры. И сейчас стало очевидным, насколько это было увлекательным и захватывающим действием, раз в этот процесс включились тысячи университетов из разных уголков мира. Порой очень трудно понять, кто из них был в лидерах, а кто двигался по натопанной кем-то дорожке. В объеме одной статьи даже кратко не представляется возможным описать накопившийся за это время опыт образовательных трансформаций во имя устойчивого развития. Поэтому в заключение напомним о самых значимых, как

мне кажется, трендах в трансформации высшего образования и университетов.

**Обновление образовательных программ.** Философия обновления базируется на двух фундаментальных постулатах: (1) необходимости кардинального пересмотра отношения человека к природным ресурсам; и (2) сознательном принятии современной цивилизацией ответственности за реставрацию деградировавшей экосистемы. Отсюда понятна главная цель искомых образовательных перемен: каким образом инсталлировать новое знание (об устойчивом развитии) в программы и как сформировать у студентов необходимые навыки устойчивости в профессии? Сценариев того, как этого можно было бы добиться, – множество. Рассмотрим один, как мне кажется, очень показательный кейс.

В 2002 г. несколько австралийских университетов, объединившись в единую команду «The Natural Edge», попытались разработать макропроект по выработке новых подходов к дидактике устойчивости. В течение трех лет они выстраивали интеллектуальные мостики между исследователями, педагогами и политиками в поисках viable и эффективных моделей стратегий устойчивого развития. За это время им удалось сконструировать более или менее viable «документ устойчивости», то есть обозначить логические рамки и внутреннее наполнение того опыта устойчивого развития, который можно и нужно извлекать из большого массива конкретных практик в целях его дальнейшего транслирования в разных средах pro-активной деятельности (для местной политики, бизнеса, гражданского общества).

Приглашались к участию ведущие проектировщики и мировые управленцы в области устойчивого развития для совместного формулирования с ними обновленной «повестки дня». Весь собранный во едино интеллектуальный багаж был положен в основание инновационных курсов в сферах бизнес-теории, экоманеджмента, территориально-политического планирования и др. В качестве дидактического результата были получены нестандартные университетские курсы в области предпринимательских инноваций, устойчивого инжиниринга, микро- и макроэкономики, энергетики, регионалистики и т.д., которые участники макропроекта метафорически объединили под единым титулом «зеленый капитализм» [подробнее об этом кейсе см.: 2].

Важно отметить при этом, что всякое глубинное программное обновление неизбежно влечет за собой пересмотр методологии и этики формирования университетских программ. Ведь к общему знаменателю приходится сводить разные подходы и методы преподавания: академических ученых (а у них очень высока степень автономности и персональной ответственности за транслируемое знание),

экспертов (глубоко погруженных в контексты специализированного знания), исследователей (досконально владеющих информацией о частных случаях) и т.д. Обычно одни акторы не противопоставляются другим, и все они, как равноправные этические субъекты, устремлены к формулированию принципиальных оснований обновленной философии образования. Возможно, именно поэтому так активно стали использоваться сегодня *делиберативные* методики (обсуждения, коллективные поиски, мастерские), в которых: (а) нарушена старая практика противопоставления учителя-и-ученика, и (б) где заранее никогда не известны «правильные» результаты мыслительных экспериментов и поисков. Даже более того, нормально, когда результаты оказываются неожиданными и вполне обескураживающими.

На стыке этих сложно пересекающихся когнитивных процессов в самом образовательном процессе неизбежно складываются новые сферы знаний и компетенций, рождение которых предвосхитить заранее не представляется возможным. Обновленные программы и подходы делают сегодняшнее высшее образование во имя устойчивого развития динамичным, креативным и увлекательным совместным действием.

***Институциональные переменны.*** Скорость перемен внутри актуального глобального мира настолько высока, – в последнее время говорят еще и об акселерации (ускорении и сжатии) социального времени [8], – что обычного обновления программ высшего образования уже явно не достаточно. Перед университетами сегодня стоит масштабная задача *институционального ретрофита*, чтобы им самим стать лидерами цивилизационного транзита. А это значит, что в фокус внимания попадают не только системные вопросы о том, «что и как преподавать по-новому?», но и «как эти изменения должны быть адаптированы институционально?», и «в каком временном промежутке они должны произойти?».

Впрочем, если в XX веке считалось, что высшее образование должно поспевать за социально-техническим прогрессом (главное: не отставать от бега времени!), то отныне этой синхронизацией мы не можем удовлетвориться, ибо в условиях временной акселерации она будет лишь усугублять социальное опоздание образования от скорости социокультурных перемен. А сами университеты, увы, рано или поздно утратят свой флагманский для современного общества статус. И, как считают исследователи, моделей таких партикулярно-институциональных перемен может быть очень много, но все они так или иначе будут располагаться в диапазоне от принятия *ad hoc* малых частных инициатив и до системной интеграции глубинных перемен в содержание и методологию высшего образования [2].

В Великобритании Академия высшего образования совсем еще недавно инициировала национальную программу «Зеленая академия», целью которой было стимулирование перехода университетов к стратегии устойчивого развития на институциональном уровне. Изначально Академия подталкивала их только к программному обновлению, но вскоре стала мотивировать и к более серьезным инфраструктурным преобразованиям университетских «правил игры» и поиску новых институциональных форм. В частности, довольно быстрое распространение получили: (а) инновативные модели партнерства студенчества и преподавателей, (б) общемировая экспертиза в области транзита высшего образования во имя устойчивого развития, привлечение т.н. «критикующих экспертов», (в) исследования собственных университетских практик, (г) тесная межуниверситетская сеть интенсивного обмена опытом институциональных успехов-неудач, (д) сотрудничество с гражданско-просветительским «третьим сектором» и т.д. [2, 88]. Таким образом, Академия не только укрепила конкурентные основы в университетской среде, но и способствовала коллегиальному транзиту всей образовательной системы в сторону большей устойчивости.

**Глокальный университет.** Прикладная этика устойчивого университета выражена самым последовательным образом в его векторной ориентации и культурной идентичности, когда глобальная ответственность корреспондирует его миссии и целям, а локальная контекстуализация – социальной стратегии и долгосрочной политике. Такое 2-векторное понимание пространственного измерения современного бытия устойчивого университета могло сформироваться только в настоящем столетии. С одной стороны, высшее образование сегодня, как никогда ранее, становится интернациональным и по формальным, и по сущностным характеристикам, а интернет лишь усиливает эту тенденцию. Содержание и методы, логистика и сертификаты – все это и многое другое буквально калькируют друг друга. В западном ареале на случившуюся институциональную гармонизацию ушли десятилетия, а развивающиеся государства с невероятной скоростью в самые недавние времена влились в этот общий процесс конвергенции мирового высшего образования. Даже в странах с очевидным доминированием мусульманской или конфуцианской культур университеты неизменно выстраиваются по единой западной схеме, а не в соответствии со своими традициями. Сегодня поистине универсальны и программы, и институциональные модели, и инфраструктура, и даже практики успешного бизнес-менеджмента. Но все же университеты ищут нечто такое, что способно сделать их аутентич-

ными в глобальном образовательном пространстве, и они обнаруживают это в своем самом ближайшем окружении (локальный контекст).

Правда, долгий исторический путь интернационализации высшего образования, как кажется, логически еще не завершился в наступившем столетии. Ведь университеты и высшее образование по-прежнему остаются приоритетами национальной политики, а значит, они все еще находятся в зоне «национальных интересов» и вполне могут стать «объектами» государственной апроприации. И в то же время этот путь привел нашу цивилизацию к неожиданному культурному парадоксу: при всей зависимости от правительств и государств высшее образование невозможно политически ни «закапсулировать», ни ограничить в самостоятельном участии на внешних интеллектуальных рынках, ни, тем более, поставить под тотальный внутренний контроль. Разумеется, бюрократический надзор все еще процветает во многих странах и выступает реальным тормозом развития и преобразований. Но полностью ликвидировать автономию университетов, умерить их стремление к институциональной и интеллектуальной свободе, подавить желание стать конкурентоспособными и ограничить от участия в мировых университетских сетях – невозможно уже практически нигде. А главное, это – абсолютно не разумно и не нужно.

Открытость международному образовательному процессу – важное конкурентное преимущество, которое может быть измерено не только финансовыми выигрышами и потоками студентов, но и способно изменить урбанистические контексты, в которых инсталлированы современные учреждения высшего образования. Таким образом, ориентация на внешние рынки и участие в глобальном образовательном процессе сулит университетам и приютившим их городам перспективные выгоды. С другой стороны, сами университеты в своей деятельности в большей степени разворачиваются лицом в сторону локальных проблем и интересов. Особенно это характерно для тех университетов, которые выбрали стратегию устойчивого развития. Новая модель партнерства «город-университет» основана уже не на формальных связях и фригидной взаимозависимости, и даже не на ролевых переменах (университеты активнее становятся крупнейшими игроками и девелоперами в городах), а на общей заинтересованности сообществ, властей и университетов в устойчивом будущем (единая судьба). Именно в таких причудливых и весьма инновационных условиях буквально на глазах формируется и получает широкое применение новая модель глокального университета [подробнее см.: 6].

Глокальный университет – довольно непростая институциональная конструкция, которая упрощает процессы обмена между информационными потоками, символическим и интеллектуальным капиталами в современном мире. В режиме 2D она переформатирует смыслы, цели и содержание образования, традиционную систему валидации, информационную педагогику, стандарты и компетенции, логику и менеджмент университетского лидерства, исследовательские и дидактические приоритеты, как и многое другое, достигая при этом любопытного синергетического эффекта, соединяя глобальное и локальное.

Иными словами, для устойчивого университета глобализация отнюдь не страшна ни утратой собственной культурной идентичности, ни полной бизнес-переориентацией на международный образовательный процесс. Новые условия открытого мира, скорее, напротив, делают университет более гибким и глобально ответственным, но одновременно и теснее привязанным к своему локальному контексту и его устойчивому будущему.

#### Список литературы

1. *Costanza R., Kubiszewski I.* (Eds.) *Creating a Sustainable and Desirable Future. Insights from 45 Global Thought Leaders.* Singapore – New Jersey – London – Beijing: World Scientific, 2014.

2. *Desha Ch., Hargroves K.* *Higher Education and Sustainable Development. A Model for Curriculum Renewal.* London – New York: Routledge, 2013.

3. *Elliot J.* *An Introduction to Sustainable Development.* London – New York: Routledge, 1999.

4. *Furedi F.* *What's Happened to the University? A Sociological Exploration of its Infantilisation.* London – New York: Routledge, 2017.

5. *Gough S., Scott W.* *Higher Education and Sustainable Development.* London – New York: Routledge, 2007.

6. *Jean-Francois E.* *Building Global Education with a Local Perspective. An Introduction to Glocal Higher Education.* New York: Palgrave-Macmillan, 2015.

7. *Luke T.* *Sustainable business: a critique of corporate social responsibility policies and practices* // Redclift M., Springett D. (Eds.) *Routledge International Handbook of Sustainable Development.* London – New York: Routledge, 2015. P. 323-336.

8. *Rosa H.* *Social Acceleration. A New Theory of Modernity.* New York: Columbia University Press, 2013.

9. *Skidelsky R., Skidelsky E.* How Much is Enough? Money and the Good Life. New York: Other Press, 2012.

10. *Springett D.* Education for sustainability in the business studies curriculum: ideological struggle // Jones P., Selby D., Sterling S. (Eds.) Sustainability Education. Perspectives and Practice across Higher Education. London: Earthscan, 2009. P. 75-92.

11. *Springett D.* Education for sustainable development. Challenges of a critical pedagogy // Redclift M., Springett D. (Eds.) Routledge International Handbook of Sustainable Development. London – New York: Routledge, 2015. P. 105-119.

*Schultz L., Viczko M.* (Eds.) Assembling and Governing the Higher Education Institution. Democracy, Social Justice and Leadership in Global Higher Education. London: Palgrave-Macmillan, 2016.